

Mathilde Østgård Sjøvik

Om hundrede år er allting glemt?

En analyse av hvordan samer og kvener ble fremstilt i norske skolebøker i tiden etter fornorskningspolitikken (1963-2017).

Masteroppgave i Historie

Veileder: Ingar Kaldal

Mai 2019

Mathilde Østgård Sjøvik

Om hundrede år er allting glemt?

En analyse av hvordan samer og kvener ble fremstilt i norske skolebøker i tiden etter fornorskningspolitikken (1963-2017).

Masteroppgave i Historie
Veileder: Ingar Kaldal
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for historiske studier



Forord

*Eit tema eg brenn for.
Eg er engsteleg
for at nye generasjonar
ikkje ser anna enn samtida.
På mitt tun går fortid
notid og framtid hand i hand. [...]*

(Stein Torleif Bjella: *Jordsjukantalogien Nr. 1*, Forlaget Oktober, 2017)

Takk til

Veileder Ingar Kaldal for god veiledning, for all tid og for lange arbeidsdager. Jeg vil takke deg for utallige kaffemøter og samtaler om akademia og Snåsafjella.

Alle flotte medstudenter som jeg har delt lesesal med. Takk for alle turer, lunsjer, tull og fjas, og for en og annen faglig samtale.

Samboeren og kjæresten min; Remi. Tusen takk for inspirasjon, hjelp og støtte. Takk for at du har lagd mat og sørget for at leiligheten ikke forfalt. Takk for at du var der, selv om du var langt unna.

Tante Dagrunn; du er et akademisk forbilde. Takk for samtaler om fjern og nær fortid, for gjennomlesing av avhandlingen og gode råd.

Mamma og pappa. Takk for oppmuntring, støtte og at dere er en evig heiagjeng. Det var vel aldri noen tvil om at jeg skulle studere på universitetet, ifølge dere. Takk til mamma for at du lærte meg om samisk kulturarv.

Lillesøster Nathalie. Takk for at du er så herlig og ikke er redd for å vitse om hvor mange flere sider jeg må skrive i mine «skoleoppgaver» enn hva du må. Gleder meg til å slå av samme vitser når du skal levere din master om 10 år.

Maren. Tusen takk for alle kaffepauser, støtte og motivasjon. Takk for alle saklige og usaklige samtaler vi har hatt i mastertida.

Lysholm-biblioteket. Takk for at jeg fikk låne en så stor del av samlingen. Dere får den snart tilbake.

Trondheim, 14.05.19

Mathilde Østgård Sjøvik

Innhold

1.Om hundrede år er allting glemt	1
1.0 Innledning	1
1.1 Kollektive minner	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Avgrensing	4
1.4 Forskningsoversikt	5
1.5 Kilder	8
1.6 Teori	10
1.7 Metode	12
1.8 Oppgavens oppbygning	13
2. Skolebøker og det kollektive minnet	15
2.0 Et medium for det kollektive minnet	15
2.1 Minner og identitet	16
2.2 Tre prinsipper for analyse av det kollektive minnet	18
2.3 Det kulturelle og kommunikative minnet	21
2.4 Kanon og arkiv	23
2.5 Fornorskingspolitikken	25
2.6 Oppsummering	29
3. Overgangen fra Wexelplakaten	31
3.0 Introduksjon	31
3.1 Læreplanen av 1960	32
3.2 Skolebøker 1963-1973	34
3.3 Thomas von Westen: "Samenes apostel"	35
3.4 Ny bosetning i Nord-Norge	38
3.5 Samer i samtid	39
3.6 Passive minner eller aktiv glemsel?	40
4. Fellesskole og fornorsking 1974-1986	43
4.0 Introduksjon	43
4.1 Mønsterplanen 1974	44
4.2 Skolebøker 1974-1986	45
4.3 Samer og kvener i møte med nordmenn	47
4.3.1 Misjonere	48
4.3.2 Fornorske	51
4.3.3 Kvener: et eget folk?	55
4.4 Rase, diskriminering og de andre	57
4.5 Et begrenset mangfold	60
5. Konflikt, makt og likestilling 1987-1996	62
5.0 Introduksjon	63

5.1 Mønsterplanen 1987	64
5.2 Skolebøker 1987-1996	67
5.3 Kulturmøter og misjonering i nytt lys	75
5.3.1 Likestilling og kvinnesyn	69
5.3.2 Kautokeino-opprøret	70
5.4 Skattejakt og grensekonflikt	72
5.5 Den finske fare og trusler sørfra	74
5.6 Fornorskning og kulturell undertrykking	75
5.7 Etterkrigstid og nye konflikter	79
5.8 Brudd og aktualisering	80
6. Aktualitet og representativitet	83
6.0 Introduksjon	83
6.1 Læreplan og kunnskapsløft	84
6.1.1 Læreplanen 1997	85
6.1.2 Kunnskapsløftet 2006	86
6.2 De første beretningene	89
6.3 Misjonskritikk	91
6.4 Kautokeino-opprøret	93
6.5 Fornorskning og identitet	96
6.5.1 Nasjonalisme	98
6.5.2 Finsk fare	101
6.5.3 Rase	103
6.6 Den samiske identiteten	104
6.7 The end of history?	108
7. Konklusjon	110
Vedlegg: Tabell over skolebøker og innhold om samer og kvener	i
Trykte kilder	iii
Skolebøker	iii
Utredninger	vi
Litteratur	ix

1.Om hundrede år er allting glemt

1.0 Innledning

Om hundrede år er allting glemt

(Knut Hamsun: *Det Vilde Kor*, 1904)

Når en skal beskrive noe som utføres riktig, kan en si at “dette er etter boka”. Dette sier noe om hvordan vi ser på det trykte ordet som en fasit. Vi slår opp i ulike lærebøker og leksikon når vi vil ha svar på noe. Slike bøker har en som regel et mindre kritisk forhold til, sett i forhold til andre bøker. Jeg mener derfor at skolebøkene har en definisjonsmakt i forhold til hvordan vi tenker om ting og hvilken kunnskap vi tilegner oss i løpet av våre barne- og ungdomsår. De danner det kunnskapsgrunnlaget vi tar med oss videre i livet. Skolebøkene er en del av den sosiale rammen der våre individuelle minner og oppfatninger blir dannet, samtidig som de er med på å danne vår kollektive identitet.

Jeg mener det ligger et uforløst potensial i å se på disse bøkene for å forstå hvordan samfunn tenkte om sin fortid og samtid på gitte tidspunkt. Samfunnet investerer sine kollektive minner i skolebøkene; kunnskap og verdier som en ønsker å bevare og formidle til neste generasjon. Skolebøkene er derfor en minneinstitusjon som er med på å forme våre kollektive minner og på samme tid, er med på å påvirke hva som glemmes av samfunnet som en helhet. Det ligger mye makt i en slik funksjon.

Et spørsmål som da gjør seg gjeldende er; hvordan har skolebøkene vært med på å forme hvordan vi tenker om grupper som tidligere har blitt diskriminerte av den norske stat - og dermed blitt omtalt negativt eller ikke omtalt i det hele tatt? I en periode på omtrent hundre år, gikk norske myndigheter aktivt inn for å fornorske samer og kvener. Hvordan har politikken, og minoritetene som ble rammet av dem, blitt presentert i skolebøkene i tiden etter? Veier gamle kollektive minner av samer og kvener, som fremmede og upålitelige, tyngre enn nye oppfatninger, selv flere år etter at fornorskningen opphørte?

1.1 Kollektive minner

Det vi husker og det vi glemmer er på den ene siden en personlig affære. Vi sanser, opplever og husker som individer. Selv om dette er individuelle kognitive prosesser blir vi påvirket av tingene vi omgir oss med, stedene vi besøker, menneskene vi møter og gruppene vi er en del av. De hjelper oss å huske. Det skjer ved at vi kommuniserer med mennesker, forteller om våre minner, opplevelser og tanker, eller investerer meninger og minner i ting. Ved å fortelle og gjenfortelle, aktualiserer og realiserer vi minnene. Disse prosessene er en stor del av vår identitetsskapelse. Vi lager oss et narrativ, en fortelling om hvem vi er, på bakgrunn av våre opplevelser, som individer og som medlemmer av en eller flere grupper.¹

Narrativ og minner kan også konstrueres kollektivt. Medlemmer av en gruppe deler felles oppfatninger av hvordan noe var; ulike narrativ og fortellinger om hvordan noe oppsto. Dette er faktorer som styrker identitet og samhold. En bruker og tolker historie og konstruerer dermed felles minner ut i fra dette. Kollektive minner er et paraplybegrep for ulike kulturelle praksiser og produkter, for eksempel monumenter, minnesteder, ritualer, bøker og musikk. Listen over hva kollektive minner berører eller kan berøre, er nesten uendelig og kan inkludere alle spekter av menneskelivet. I denne sammenhengen blir minne brukt i en overført betydning, ikke som den kognitive prosessen som foregår i individenes hjerne, men som en funksjon i samfunnet. Disse minnene er utvalgt og løftet frem, til fordel for andre minner. Dette har ulike bakenforliggende motiver og funksjoner.² En slik utvelgelse gjør at det som ikke blir løftet frem, faller bort og kan glemmes.

Minne som studiefelt ble introdusert av Maurice Halbwachs i 1920-årene. Hans tre avhandlinger om *mémoire collective* skulle senere danne grunnlaget for studiet av kollektive minner.³ Halbwachs mente at minner, selv på individnivå, er påvirket av sosiale rammer. Mennesker husker i kommunikasjon og samhandling med andre. Han utarbeidet begrepet “kollektive minner” og mente at dette er en prosess der grupper konstruerer felles minner sammen, som en del av gruppas identitetsdannelse og selvforståelse.⁴

¹ Misztal, Barbara: *Memory Experience: The forms and functions of memory*. Sheila Watson (ed.), *Museums and their Communities*, Routledge London/New York, 2007: 383

² Stugu, Ola Svein: *Historie i bruk*, Samlaget, Oslo, 2013: 25

³ Erll, Astrid: *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan Memory Studies, New York, 2011: 13

⁴ Ibid: 15

Halbwachs fikk sterk kritikk i sin tid, for å kollektivisere biologiske og kognitive prosesser. På tross av kritikken ble hans synspunkter på ny aktualiserte fra 1980-årene av, med Pierre Noras teori om minnesteder. Herfra har mange bidratt i utviklingen av konseptet kollektive minner og minnestudier har utviklet seg til et tverrfaglig studiefelt, som favner bredt om flere grener av akademia.⁵ Slik har en funnet frem til mange ulike former for kollektive minner og ulike måter de kommer til uttrykk på, for eksempel i form av monumenter, minnesteder, institusjoner og praksiser. I denne oppgaven kommer jeg til å se på kollektive minner i form av skolebøker. Her vil jeg gå nærmere inn på hvordan skolebøkene både er et produkt av og selv produserer kollektive minner.

1.2 Problemstilling

Målet med denne oppgaven er å finne ut hvordan kollektive minner er med på å forme og formidle samisk og kvensk historie i skolebøkene, i perioden 1963-2017. Jeg skal finne ut hvilke narrativ som er blitt brukt for å omtale samer og kvener, og hvordan disse er kommet til uttrykk i bøkene. På hvilken måte har skolebøkene i perioden aktualisert og realisert det kollektive minnet om gruppene? Jeg skal redegjøre for hvordan skolebøker er både produkter og produsenter av våre kollektive minner. Her vil jeg i tillegg se på skolebøker som del av en minneprosess, der det kollektive minnet blir konstruert og kommunisert, gjennom sin rolle som kulturprodukt, institusjon og medium. Min overordnede problemstilling er: *På hvilken måte har skolebøkene formet og formidlet kollektive minner av fornorskingspolitikken, og gruppene den berørte, i perioden 1963-2017?*

Jeg ønsker å belyse prosessen der skoleboka løfter frem utvalgte historier, kunnskaper og verdier, og dermed sørger for at dette bestemte utvalget blir en del av samfunnets kollektive minner. Denne prosessen utvikler seg i takt med andre endringsprosesser i samfunnet. Det vil derfor være interessant å undersøke hvilke endringer som oppsto i skolebøkene i den utvalgte perioden.

⁵ Ibid: 2

1.3 Avgrensning

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på samisk og kvensk historie, med hovedvekt på fornorskingspolitikken som ble ført mot de to gruppene.

Fornorskingspolitikken blir definert som den statlige innsatsen for å få samer og kvener til å legge vekk kultur, språk, grunnverdier og bytte nasjonal identitet.⁶ Denne politikken ble iverksatt i 1850-årene, i sammenheng med den nasjonale konsolideringsprosessen, og varte i overkant av 100 år.⁷ Jeg inkluderer også andre beskrivelser og opptakten til denne politikken, for å belyse hvordan de to gruppene ble omtalt i denne sammenhengen. I dette caset skal jeg undersøke hvordan dette ble formidlet i norske lærebøker i historie og samfunnsfag for ungdomstrinnet i perioden 1963-2017.

Wexelplakaten fra 1898, eller *Instruks angaaende brugen av lappisk og kvænsk som hjelpesprog ved undervisningen i folkeskolen*, ble opphevet i 1963. Dette var et resultat av Samekomiteens forslag fra 1959, som ble formelt vedtatt i Stortinget fire år senere.

Wexelplakaten var en av flere konkrete lover som bidro til fornorskningen. Loven begrenset bruk av samisk og kvensk i skolen. Dette var i realiteten et forbud.⁸ Opphevelsen av denne loven markerer derfor en av de viktigste stegene mot mangfold og inkludering i norsk skole. Samtidig var det et steg på veien mot økte rettigheter for de to nasjonale minoritetene. I 2017 markerte den samiske befolkningen 100-årsjubileet for det første samiske landsmøtet i Norge. Denne markeringen ble blant annet benyttet til å sette flere samiske problemstillinger på dagsordenen. I juni 2017 besluttet den norske regjeringen at det skulle opprettes en sannhets- og forsoningskommisjon som skal undersøke konsekvensene av fornorskingspolitikken mot de to minoritetene.⁹ Med dette ble 2017 et svært viktig år for synliggjøring og aktualisering av saker som angikk både den samiske og den kvenske befolkningen i Norge.

Perioden 1963-2017 var dermed en brytningstid, da en gikk bort fra fornorskingspolitikken, og samer og kvener opplevde en gradvis forbedring i henhold til sin status i samfunnet. Dette er en periode preget av rettighetskamp og flere offentlige bestemmelser som forbedret deres

⁶ Minde, Henry: *Fornorskinga av samene - hvordan, hvorfor og hvilke følger?* Gáldu Čála Tidsskrift for urfolksrettigheter Nr. 3/2016, Kautokeino, 2016: 17

⁷ Ibid: 7

⁸ Ibid: 13

⁹ Stortingets presidentskap: *Instilling 408 S*, 2017:

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-408s.pdf>, sist aksessert: 10.08.18: 1

situasjon. Jeg ønsker derfor å vise utviklingen fra opphevelsen av Wexelplakaten frem til 100-årsjubileet og for se på forandringene i skolebøkene, i takt med endringene i samfunnet. Videre vil jeg sette dette i sammenheng med hvordan skolebøkene kan virke som verdiskaper og premissleverandør for våre kollektive minner og ulike narrativ har virket inn på denne framstillingen. I videreføringen av dette har jeg kommet frem til flere underspørsmål til min problemstilling: *Hvordan er læreboka og læreplanen med på å bestemme hva vi husker og glemmer? Hvordan har fremstillingen av tematikken forandret seg siden politikken opphørte i 1963? Hva blir fortalt og hva blir utelatt i denne sammenhengen?*

1.4 Forskningsoversikt

Som bakgrunn for denne avhandlingen er det flere tekster som er aktuelle. *Norsk Lærebokhistorie (2017)* av Dagrunn Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken er det første helhetlige verket som tar for seg norsk lærebokhistorie fra allmueskolen på 1700-tallet og frem til dagens grunnskole. Skjelbred er professor i tekstvitenskap ved Institutt for språk og litteratur på Høgskolen i Sørøst-Norge. Askeland, Maagerø og Aamotsbakken er hennes kolleger ved instituttet. Denne boken fremstår som et oppslagsverk med en bred tilnærming, med tanke på både fag og tema den tar for seg. De legger vekt på at både bruk og omfang av læreverket har forandret seg betraktelig i løpet av disse årene. Denne boken viser da de store utviklingslinjene i norsk skole i perioden jeg skal undersøke.

Svein Lorentzen er professor emeritus ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim og har skrevet boka *Ja vi elsker – skolebøkene som nasjonsbygger 1814-2000*. Der skriver han om hvordan skolebøkene har formet vårt nasjonale selvilde og går i dybden på hvordan både bøker og læreplaner har vært med på en større prosess i samfunnet. Her finnes noen perspektiver jeg har inkludert i introduksjonene for de ulike periodene i avhandlingen. Hans perspektiver er noe som er relevant i forbindelse med identitet, historiebruk og kollektive minner. Begge bøkene overfor har i tillegg vært med på å påvirke valget av kildemateriale til denne undersøkelsen, da de har omtalt de mest brukte læreverkene i min utvalgte periode. Jeg har tatt utgangspunkt i disse i min utvelgelse av bøker.

Flere forfattere har tatt for seg hvordan samer og andre minoriteter har blitt presentert for det norske storsamfunnet gjennom skolebøkene. Her skal jeg redegjøre for noen av dem.

Historiker Odd Mathis Hætta har, i tillegg til sin politiske karriere, vært førsteamanuensis ved Alta lærerhøgskole. Han har gitt ut flere verk om samisk kultur og historie, blant annet *Samene - Nordkalottens folk* (2002). Dette er et oppslagsverk i samisk historie og tar for seg samisk kultur, historie og samfunn fra eldre tider frem til dagens samfunn. Hætta skrev her at det norske storsamfunnet hadde lite og feilaktige kunnskaper om samene.

“Dette henger sammen med at skolen har forsømt sin oppgave og at foreldrene overfører sine fordommer og holdninger til barna. I norske skolebøker fram mot 1960-tallet var det lite eller ingenting om samer og samiske forhold i norske skolebøker, verken for folkeskolen eller gymnaset.”¹⁰

Hætta forklarte at dette hadde flere årsaker og mente at skolebøkene var en av dem. Han mente at dette bedret seg litt etter Mønsterplanen 1974, men at tekstene som omhandlet samer var *“...tilfeldige og mangelfulle fordi lærebokforfatterne ikke hadde de mest elementære kunnskaper om emnet.”¹¹* I denne teksten omtalte Hætta kollektive minner, ved å fortelle om både holdninger og kunnskap om samene. Dette er viktige perspektiver for denne avhandlingen. Hætta skrev videre at når skolebøkene senere omtalte samene ble de forsøkt fremstilt som immigranter uten en selvstendig kultur. Han mente at slike beskrivelser fikk konsekvenser for hvordan samene ble oppfattet av nordmenn, da dette bidro til holdninger som ga grobunn for kulturell undertrykking og sosial diskriminering av samene.¹²

Susanne V. Knudsen er professor i pedagogiske tekster ved Høgskolen i Sørøst-Norge og er redaktør og forfatter i boken *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (2013). Hun har skrevet artikkelen *Solidaritet med samene i norske læremidler i samfunnsfag på 2000-tallet*. Der hun har tatt for seg lærebøker i norsk ungdomsskole og videregående. Knudsen mente at samene gjorde seg sterkt gjeldende i skolebøkene.¹³ I hennes analyse har hun fokusert på hvordan læreverkene på ulike måter har vist solidaritet med den samiske befolkningen, men kom frem til at denne solidariteten var ambivalent. De ulike bøkene har ofte fremstilt samene

¹⁰ Hætta, Odd Mathis: *Samene - Nordkalottens urfolk*, Høyskoleforlaget, 2002: 219

¹¹ Ibid: 220

¹² Ibid: 220

¹³ Knudsen, Susanne V.: *Solidaritet med samene i norske læremidler i samfunnsfag på 2000-tallet* (s. 138-165), (red.) Knudsen, Susanne V.: *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*, Cappelen Damm AS, 2013: 138

på måter som “[...]gjør dette folket til en homogen og historieløs etnisk gruppe. De får der tildelt tradisjonelle og stereotype kjønnsroller, og alle tilhører arbeiderklassen.”¹⁴

Knudsen satte denne fremstillingsmåten i sammenheng med trefaset dannelsesfortelling. Denne analysen bærer preg av pragmatisk poststrukturalistisme. Det vil si at en undersøger hvordan mønster blir konstruert slik at de danner normer. På den måten virker noe selvfølgelig og trenger ikke å forklare.¹⁵ Den trefasede dannelsesfortellingen, som gjorde seg synlig i skolebøkene, var typisk for 1800-tallets romantikk. Da utviklet hovedpersonen seg i tre faser: den første var en harmonisk fase, preget av barndom og hjemmeliv. Den andre preget av frustrasjon og modning. Den tredje fasen var preget av opplevelsene fra de foregående periodene og hovedpersonen hadde utviklet seg i prosessen. Knudsen mente at skolebøkene fra 2000-tallet brukte en dannelsesfortelling i formidlingen av samisk historie.¹⁶

Undersøkelser av hvordan samer er blitt presentert i skolebøker, finnes også i litteratur fra andre nordiske land. En av dem som har skrevet om dette i Sverige er Therese Karlsson, tilknyttet historiske studier ved universitetet i Umeå. Hun har forfattet artikkelen *Exotiska renskötare och trolltrummans magi - Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterade ämnena* (2012). Der viste hun til en statlig undersøkelse, utført av Statens institutt for læremiddel (SIL), som viste at lærestoffet om samer på 1980-tallet var svært mangelfull. Karlsson undersøkte selv bøker fra 1990-tallet og kom frem til flere funn i sin analyse. Samene ble fremstilte som utløsende faktor i ulike ressurskonflikter, variasjoner i samisk kultur uteble og samene ble i stor grad skildret som eksotiske reingjetere. Hun pekte også på hvordan samiske kvinner og barn ble usynliggjorte i lærestoffet.¹⁷

Samisk historie på svensk side bar preg av de samme tvangstiltakene som i Norge. Karlsson mente at denne delen av historien ble i stor grad fortiet i skolebøkene og hun drøftet hva dette kunne komme av.

¹⁴ Ibid: 141

¹⁵ Ibid: 145

¹⁶ Ibid: 145

¹⁷ Karlsson, Therese: *Exotiska renskötare och trolltrummans magi - Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterade ämnena* (s. 253-284), (red.) Sköld, Peter: *Vid foten av fjället, forskning om samernas historia och samhälle*, Umeå, 2012: 264-271

“Många av läroböckerna tar upp förföljelserna av nordamerikanska indianer och australiska aboriginer, men är tysta om hur vår egen ursprungsbefolkning förföljts och särbehandlats långt in på 1900-talet med skullmätningar på Rasbiologiska institutet, och med förbud för samer att bo i hus och tala sitt eget språk i skolan. Är det för att man skäms, för att det är en alltför pinsam historia att visa fram?”¹⁸

Det vil derfor være særs interessant å se på hvordan samme tematikk ble fremstilt i norske skolebøker i samme periode, når en ser at i nabolandet Sverige, valgte å ikke fortelle denne historien til skoleelevene.

1.5 Kilder

I denne avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av skolebøker som kildemateriale, fordi jeg mener det finnes et potensiale i å undersøke disse bøkene i et historisk perspektiv. Skole og skolebøkene er en av institusjonene som konstruerer, bevarer og kommuniserer det kollektive minnet i et samfunn. Massemedia og museum er andre eksempler på slike institusjoner.¹⁹ Det hadde naturligvis vært interessant å sette disse institusjonene opp mot hverandre, men av avgrensningshensyn har jeg valgt å se på skolebøker. En av forfatterne bak oppslagsverket *Norsk skolebokhistorie*, Dagrunn Skjelbred, beskriver skolebøker slik:

“Lærebøker er også viktig i et samfunnsperspektiv. De videreformidler de kunnskaper, holdninger og verdier som vi synes er så sentrale at de må gis videre til neste generasjon. De synliggjør viktige sider ved vår skole- og utdanningshistorie, mentalitets- og danningshistorie, kultur- og idéhistorie, språk-, tekst- og sjangerhistorie. Lærebøker har hatt og har stor makt over tenkemåter, verdier og kunnskap. Kanskje er skolens lærebøker den mektigste sakprosaen vi har?”²⁰

Ut i fra dette vil jeg påstå at skoleboka ikke bare er et produkt av det kollektive minnet, der kunnskapsmyndighetene har lagt føringer på og bestemt hvilken del av historien en skal fremme, men det er en del av en minneprosess. Kollektive minner eksisterer bare om de blir

¹⁸ Ibid: 277

¹⁹ Misztal, 2007: 388-390

²⁰ Skjelbred, Dagrun: *Vi trenger lærebokhistorie!* Bedre skole nr. 2, 2017, 29. Årgang: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf>: 92.

aktualiserte og realiserte gjennom dialog med samfunnet de tilhører. Skolebøker kan derfor sies å være en av institusjonene som både formidler kunnskap og verdier, men også utfordrer ulike narrativ. Som Skjelbred skriver over, skolebøkene synliggjør mange sider av vår historie, og viktigst for denne avhandlingen: kulturhistorie, da minne og kultur er knyttet tett sammen som konsept. Disse bøkene kan gi innblikk i hva som blir oppfattet som viktig, i form av hvilke tekster, bilder, kunnskaper, holdninger og verdier de formidler.²¹ Dette ønsker jeg å undersøke nærmere ved å finne ut av når og hvordan en har presentert fornorskingen og minoritetene det gikk utover i lærebøkene.

ILO-konvensjon nummer 169 ble opprettet for å sikre urfolk og stammefolks rettigheter til å bevare og utvikle sin kultur, og påla myndighetene plikter for å sikre dette.²² ILO (International Labour Organization) er underlagt FN og ble opprettet i 1919, som en del av Versailles-traktaten.²³ Norge ratifiserte ILO-169 i 1990 og dette var et viktig steg mot å sikre samer rettigheter i Norge. Konvensjonen består av flere artikler som vedrører krav til storsamfunnet urfolket er en del av. Artikkel 31 omhandler hvordan de skal fremstilles i skolebøkene.

“Det skal settes i verk informasjonstiltak i alle sektorer av nasjonalsamfunnet, og særlig blant de grupper som er i mest direkte kontakt med vedkommende folk, for å fjerne eventuelle fordommer overfor disse folk. For å oppnå dette, skal det settes inn ressurser for å sikre at lærebøker i historie og læremidler for øvrig gir et rettferdig, korrekt og informativt bilde av disse folks samfunn og kultur.”²⁴

Ut i fra disse kravene, satt av konvensjonen, er det spesielt interessant å se på hvordan norske lærebøker i historie og samfunnsfag har håndtert denne tematikken, både før og etter 1990.

Skolebøkene ble skrevet med utgangspunkt i læreplanene, som ble utformet og godkjent av kunnskapsmyndighetene i Norge; Kunnskapsdepartementet (tidligere kalt Kirke- og

²¹ Ibid: 91

²² Kommunal- og moderniseringsdepartementet: *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, sist endret: 03.12.18, hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/#DEL%20VI.%20UTDANNING%20OG%20KOMMUNIKAS.ION> Sist aksessert: 01.05.19

²³ ILO: *About the ILO*, <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>, sist aksessert: 04.05.19

²⁴ Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018

undervisningsdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet).²⁵ Derfor har det vært relevant å se på læreplanene i denne undersøkelsen. Tidligere ble skolebøkene godkjent gjennom en egen ordning, som ble opphevet i år 2000. Godkjenningsordningen hadde tidligere vurdert bøker ut i fra faglige, pedagogiske og språklige krav. Ordningen hadde eksistert siden 1800-tallet og hadde bakgrunn i krav om at kristendomsbøkene skulle være i tråd med kirkens lære. Senere ble formålet med denne vurderingen grunnlagt i at alle barn skulle få samme utdanning, og for å sikre dette skulle bøkene være i tråd med den gyldige læreplanen. I 1962 ble godkjenningen av skolebøker lagt til kunnskapsdepartementet og i 1984 ble funksjonen lagt til Grunnskolerådet. I 1993 ble Nasjonalt læremiddelsenter opprettet og dette senteret overtok godkjenningsfunksjonen.²⁶

Opphevelsen av godkjenningsordningen i 2000 ble begrunnet med at det skulle være læreplanen, ikke lærebøkene, som skulle styre undervisningen. I tillegg mente en at det tilhørte lærerens profesjonalitet å velge og vurdere læremidler, ikke et overordnet organ.²⁷ Dette førte til at lærerne sto fritt til å velge læreverk i sin undervisning, så lenge en møtte kravene i læreplanen. Dette førte til en større produksjon av skolebøker.

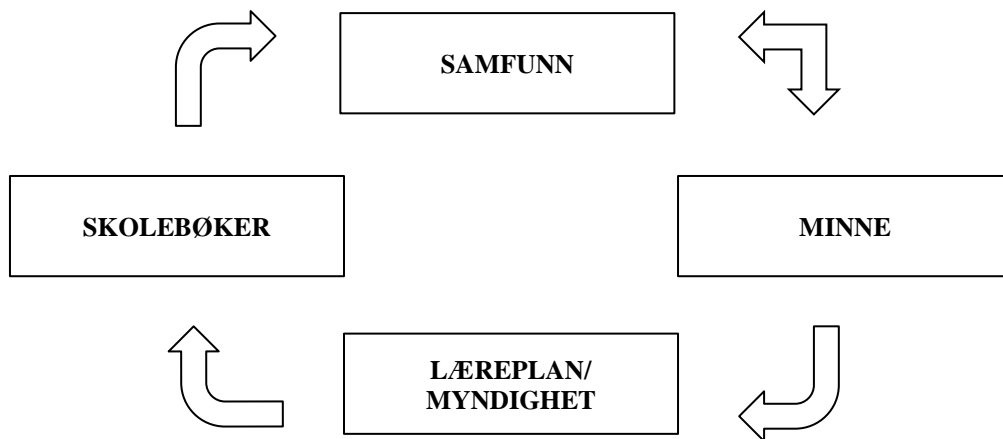
1.6 Teori

Her vil jeg legge frem noen sentrale teoretiske begrep for denne avhandlingen, og samtidig prøve å samle det viktigste i form av en modell der jeg fremstiller forholdet mellom samfunn, minne, læreplan og skolebøker. I denne modellen har jeg tatt utgangspunkt i Halbwachs tilnærming til kollektive minner, der minne og samfunn eksisterer i et avhengighetsforhold og påvirker hverandre.

²⁵ Helsvig, Kim Gunnar: *Kunnskapsdepartementet*, Store norske leksikon: <https://snl.no/Kunnskapsdepartementet> sist aksessert: 02.05.19

²⁶ Skjelbred, Dagrun, Askeland, Norunn, Maagerø, Eva, Aamotsbakken, Bente: *Norsk lærebokhistorie, Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*, Universitetsforlaget, Oslo, 2017: 18

²⁷ Ibid: 19



Samfunn og kollektive minner er med på å påvirke læreplanen, som blir utformet av kunnskapsmyndighetene. Læreplanen legger igjen føringer for innholdet i skolebøkene, ved å utforme konkrete læringsmål. Skolebøkene påvirker i sin tur samfunnet og minnene, i sin funksjon som medium for kollektive minner. I følge minneteoretiker Astrid Erll konstruerer og sirkulerer mediene kunnskap og versjoner av fortiden.²⁸ Minner er alltid underveis, i prosesser, skriver historiker Ingar Kaldal. Det som har skjedd, blir husket og tolket, i kulturelle prosesser, gjentatte ganger.²⁹ På samme måte foregår prosesser også i forholdet mellom skolebøker, samfunn, minne og læreplan. Dette skjer i prosesser, som fører til at både skolebøker, minner, holdninger og verdier endres over tid. Tiden kan endre kollektive minner, ifølge Kaldal:

“[...]det kan være udiskutabelt hvem som gjorde, sa eller mente hva. Likevel vil det i nye tider kunne fortelles noe om det som ser på det på nye måter, i nye perspektiver - med synsmåter som blir mulige når tida har gjort det lettere å se det som skjedde i et nytt lys.”³⁰

Modellen illustrerer et nøkkelkonsept for denne avhandlingen og illustrerer funksjonen skolebøkene oppfyller. Samtlige elementer i modellen innehar en definisjonsmakt, og jeg så det derfor ikke hensiktsmessig å utbrodere den ytterligere, da elementene eksisterer i et avhengighetsforhold. Definisjonsmakten vil derfor eksistere innenfor denne sirkelen.

²⁸ Erll, 2011: 113

²⁹ Kaldal, Ingar: *Minner som prosesser - i sosial- og kulturhistorie*, Cappelen Damm, Oslo, 2016: 77

³⁰ Ibid: 78

1.7 Metode

Denne studien av kollektive minner i møte med nasjonal minoritetshistorie er altså basert på skolebøker som kildemateriale. Jeg har gjort et utvalg av historie- og samfunnsfagbøker brukt i norsk ungdomsskole i årene 1963-2017. Jeg har undersøkt i alt 38 skolebøker, brukt i 7-9 og 8-10 trinn. Av disse bøkene inkluderte 23 bøker samisk historie og 9 inkluderte kvensk historie. Bøkene ble utgitt på fire ulike forlag: Gyldendal, Aschehoug, Cappelen og Fag og Kultur, der de tre første er best representert. Bøkene har blitt brukt i historie- og samfunnsfagundervisning, og disse fagene har ved flere anledninger i løpet av perioden blitt undervist i som et samlet fag. Endringer i fagstruktur spesifiseres i de ulike kapitlene.

Utvalget er basert på hvilke skolebøker som er mest brukt i denne perioden. Det har vært en utfordring å finne ut av hvilke bøker jeg skulle benytte meg av i denne undersøkelsen, da hverken Utdanningsdirektoratet eller Nasjonalbiblioteket hadde en helhetlig oversikt over utgitte læreverker eller bruken av disse. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i informasjon hentet i fra oversiktsverket *Norsk lærebokhistorie (2017)* og *Ja, Vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbygger 1814-2000 (2001)*. Jeg har gjort et utvalg av bøker fremstilt i disse verkene, som forfatterne peker ut som hyppigst brukt. I tillegg har jeg undersøkt hvilke læreverker som fantes i NTNUs læreverksamling og gjort et utvalg derfra i tillegg. Jeg har valgt å benytte meg av seks til åtte bøker fra hver læreplanperiode og sammenlignet disse med hverandre.

Mye av analysen i denne avhandlingen er tekstanalyser hvor jeg har hentet inspirasjon fra senere tiårs eksperimentering med språklig vending, narrativitet og ny kulturhistorie. I dette debatt- og metodelandskapet er det blitt utviklet mye ny bevissthet om hvordan både språk og måter å fortelle på kan tolkes for at de skal vise noe om både kultur og politikk.³¹ Jeg har dekonstruert og identifisert ulike narrativer brukt i skolebøkene, for å finne bakenforliggende meninger og verdier i tekstene, ofte i form av ikke-uttalte premisser.³² Jeg har sett på hvordan minoritetene ble omtalt, sammenlignet med majoritetsgruppen og med hverandre. Jeg har i tillegg undersøkt i hvilken kontekst fornorskingspolitikken ble satt i og hvordan en så forklarte motivene for denne politikken. Forklaringsmodellene har endret seg i løpet av perioden, i sammenheng med kollektive minner.

³¹ Kaldal, Ingar: *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*, Det norske samlaget, Oslo, 2009: 37-39

³² *Ibid*: 44-45

Mitt utgangspunkt er å finne ut hvordan samer og kvener ble fremstilt, men på grunn av omfanget av materialet har jeg måttet avgrense meg til et utvalg av tema. Frem til 1980-tallet ble det ikke skrevet så mye om samer og kvener, men etter 1987 ble omfanget mye større. Jeg har derfor fokusert på temaer som i størst grad belyser min problemstilling. Dette førte med seg å måtte velge bort andre tema innenfor minoritetshistorie, og kanskje samisk historie spesielt. Andre utfordringer har vært knyttet til utvalg av bøker, som nevnt ovenfor. Jeg har forsøkt å skape et representativt bilde av de ulike periodene med å bruke bøker i fra flere forlag. Det er likevel mulig at andre bøker fremstilte samer og kvener på en annen måte enn hva mine funn viser.

Jeg mener at skoleboka som kilde til kollektive minner har flere styrker ved seg. For det første er alle læreplaner og skolebøker godkjent av staten. Det er lagt ulike føringer på hvordan læreplanmålene, og igjen skolebøkene, skulle utformes. Dermed er de en nyttig kilde til de perspektivene jeg ønsker å belyse i min avhandling. Ved å bruke flere bøker fra hver periode vil jeg kunne belyse de ulike tilnærmingene til læreplanmålene og hvordan de ulike bøkene oppfylte denne minnefunksjonen.

1.8 Oppgavens oppbygning

Avhandlingen består i alt av sju kapitler: et innledende kapittel, et teoribasert bakgrunnskapittel, fire empirikapitler og et konklusjonskapittel. Den er kronologisk oppbygd, der de ulike læreplanene fungerer som et rammeverk for hvert kapittel. Læreplanene har vært avgjørende for utformingen av nye lærebøker og hver periode har vært preget av ulike kunnskaper og verdier som en har ønsket å lære den nye generasjonen. Hvert analysekapittel er derfor satt opp etter periodene der de ulike læreplanene har vært gyldige; henholdsvis 1963-1973, 1974-1986, 1987-1996, 1997-2005, 2006-2017. De siste to læreplanperiodene er kombinert til ett kapittel.

Kapittel 2 omhandler det teoretiske grunnlaget for oppgaven og der vil jeg redegjøre for teorier knyttet til det kollektive minnet. Her vil jeg diskutere hvordan skoleboka fungerer i en minneprosess og som produkt av det kollektive minnet i et samfunn. Her vil jeg gå inn på noen sentrale teorier innenfor minnestudier. I tillegg vil jeg kort redegjøre for hovedpunktene innenfor fornorskningspolitikken og drøfte dette opp mot kollektive minner og skolebøkene.

Kapittel 3-6 er bygget på analyser av læreplan og skolebøker. De starter med en introduksjon, der jeg kort redegjør for den norske skolen og andre avgjørende endringer i samfunnet, som satte preg på perioden. Videre har jeg trukket frem hvordan samer og kvener ble omtalt i læreplanen og i hvilken grad de ble inkludert i den. Hovedtyngden ligger på de ulike skolebøkene jeg har undersøkt. Jeg har benyttet meg av to læreverk med tre bøker per serie, i tillegg til to andre bøker i hver periode. Dette er gjennomgående for alle kapitler, med unntak av kapittel 6, der jeg undersøkte fire læreverk og to bøker. I kapittel 6 har jeg skrevet om bøker fra to læreplaner L97 og LK06 i samme kapittel. Dette kommer av at de to læreplanperiodene har store likhetstrekk og læreverkene presenterte til tider nesten identiske tekster i bøkene. I hoveddelen av kapitlene har jeg presentert mine funn. Kapitlene er organiserte etter tematikk og fremstillingsmåter funnet i skolebøkene. Hvert kapittel avsluttes med en oppsummering, der jeg sammenfatter hovedfunnene i hver periode.

I siste kapittel vil jeg legge vekt på utviklingen som har funnet sted i perioden og se på overordnede trekk ved skolebøkene i henhold til problemstillingene i avhandlingen.

2. Skolebøker og det kollektive minnet

2.0 Et medium for det kollektive minnet

Det kollektive minnet kan analyseres ut i fra tre forskjellige dimensjoner, ifølge minneforsker Astrid Erll: den materielle, sosiale og mentale.³³ Den materielle dimensjonen inkluderer artefakter, media og teknologi; alt fra symboler til landskap, arkitektur, bøker, film og fotografier. Den sosiale dimensjonen tar for seg praksiser og andre “minnebærere”, slik som ritualer, kulturell kunnskap, personer og sosiale institusjoner. Den mentale dimensjonen består av oppfatninger, konsepter og koder. Disse muliggjør og former det kollektive minnet gjennom symbolsk mediering. Dette er med på å bestemme oppfatning av tid, historie, verdier, normer og oppfatningen en har om seg selv og andre.³⁴ Skolebøkene berører alle disse dimensjonene. De utgjør på den ene siden et medium; en bok, men samtidig er skolebøkene en beholder for kollektive minner. Bøkene inneholder kunnskap, normer og verdier og denne informasjonen er kodet gjennom språk.

“Cultural memory is unthinkable without media”, ifølge Erll. Dette gjelder på både individ- og kollektivt nivå. På det kollektive nivået dreier forholdet mellom media og minne seg om konstruksjonen og sirkuleringen av kunnskap. Dette gjelder ikke minst versjoner av fortiden. Disse funksjonene er bare mulig ved hjelp av media, i både muntlige og skriftlige former. Muntlig dialog, fotografier, bøker og internett er eksempler på ulike type medier.³⁵ Hverken minner eller medier reflekterer virkeligheten, da de i stedet reflekterer en konstruksjon av den. Medier er derfor ikke nøytrale beholdere for informasjon om fortiden. Dette prinsippet er sentralt i medieteorien. Mediefilosof Sybille Krämer utdyper dette på denne måten:

*“Media do not simply convey messages, but instead develop a force which shapes the modalities of our thinking, perceiving, remembering, and communicating. ... “Mediality” expresses the idea that our relationship to the world (and with this all of our activities and experiences) is shaped by (and the world is made accessible through) the possibilities for distinction which media open up, and the limitations which they thereby impose”*³⁶

³³ Erll, 2011: 101

³⁴ Ibid: 103-104

³⁵ Ibid: 113

³⁶ Ibid: 114

Det vi vet, vet vi fordi vi har tilegnet oss den kunnskapen gjennom et medium. Erll mener at litteratur som medium er allestedsnærværende (omnipresent) og er manifestert i alle sjangre og alle typer medieteknologi. På denne måten er litteraturen med på å fylle mange ulike minnefunksjoner. Dette strekker seg fra for eksempel å gjenskape av fortiden, overføre bilder og kunnskap, eller reflektere over prosesser i det kollektive minnet.³⁷ Erll trekker frem flere likhetstrekk i mellom litteratur og minner. For det første skaper de mening gjennom narrativ og sjangermønster. I tillegg virker de begge “kondenserende”. Det vil si at de komprimerer komplekse følelser og ideer til et sammensatt, men forenklet, objekt.³⁸ For det andre krever både minner og litteratur en aktiv tolkning. Det å lese er for eksempel en aktiv tolkende praksis.³⁹

Skolebøker er et medium for kollektive minner og for skolen som en minneinstitusjon. Minneinstitusjoner er, i likhet med medier, med på å forme og formidle innholdet i det kollektive minnet. Andre eksempler på slike institusjoner er skoler, museum og massemedia. De har en aktiv orientering til verdigrunnlaget i et samfunn og velger ut hva en skal huske og glemme.⁴⁰ Skolebøkene er en form for massekommunikasjon, da de trykkes opp i et stort antall og distribueres over et større område, og brukes aktivt innenfor en periode på ett til to tiår. I tillegg leses de av “alle”. Dette er ikke som med andre bøker, der en kjøper og leser dem av interesse, men de leses av store grupper som plikter å lese dem - fordi de går på skolen. Skolebøkene kan, i likhet med andre medier, påføre brukerne både muligheter og begrensninger, når det kommer til den forståelseshorizonten de skaper. Ved at for eksempel enkelte historier blir fortalt og andre utelatt, påvirker dette mottakerens forståelse av hendelser i fortiden. Dette kommer jeg tilbake til i påfølgende kapitler.

2.1 Minner og identitet

Det kollektive minnet er et sammensatt begrep, der det finnes mange ulike tilnærminger til hva begrepet innebærer. Ifølge sosiolog Barbara Misztal er minner en aktiv orientering mot fortiden og fungerer nærmest en dialog med det som har vært. Minnene brukes til å konstruere mening, da en ved å minnes, reflekterer over fortiden, samtidig som en skaper og

³⁷ Ibid: 144

³⁸ Ibid: 145

³⁹ Ibid: 146

⁴⁰ Misztal, 2007: 388-390

former nåtiden.⁴¹ Historiker Ingar Kaldal skriver at dette skjer i prosesser, der minnene tolkes og omtolkes - brukes og gjenbrukes.⁴² Dette kan sees i sammenheng med skolebøker. Ved å formidle en gitt kunnskap gjennom bøkene som medium reflekterer en over fortiden som den er presentert i bøkene. På den måten er informasjonen med på å forme ens oppfatning av samtiden. Slik dannes det sosiokulturelle rammeverket som danner grunnlaget for både individets og kollektivets minner.

Det finnes liten tvil om at identitet og minner er tett sammenknyttet. I denne sammenhengen legger Misztal vekt på at kollektive minner muliggjør sosial identifikasjon på både kollektivt og individuelt nivå.⁴³ Koblingen mellom identitet og minne kan spores tilbake til John Locke.

“...there is no such thing as an essential identity, but that identities have to be constructed and reconstructed by acts of memory, by remembering who one was by setting this past Self in relation to the present Self.”⁴⁴

Locke refererte til minne på individnivå, men en kan se disse egenskapene i det kollektive minnet også. Konseptet kollektivt minne har åpnet for at en kan studere sammenhengen mellom minne og identitet på et kollektivt nivå, ifølge Astrid Erll.⁴⁵ Denne sammenhengen skriver også historiker Ola Svein Stugu om i boken *Historie i bruk*. Der siterer han historiker Erling Sandmo: *“Vi skaper oss selv ved å se tilbake.”⁴⁶* Stugu skriver at de fleste grupper søker legitimitet i forestillinger om eget opphav og fortid. Dette kan en finne både i små og store fellesskap, fra bygdesamfunn til nasjon. Kategoriene for identitetsdannelse kan bestemmes ut i fra geografisk tilhørighet, men også kjønn, rase, religion og andre.⁴⁷ Når det kommer til å se det identitetsdannende potensialet i en tekst, mener Stugu at dette er lettere å oppdage i *“eintydige tekstar som er skrivne for eit større publikum, enn i fagtekstar.”* Likevel påpeker han at faghistorikere har vært innblandet i å produsere og reprodusere

⁴¹ Misztal, 2007: 383

⁴² Kaldal, 2016: 59

⁴³ Misztal, 2007: 383

⁴⁴ Erll, Astrid: *Cultural Memory Studies: An Introduction*, (red.) Erll, Astrid og Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin/New York, 2010: 6

⁴⁵ Ibid: 6

⁴⁶ Stugu, 2013: 34

⁴⁷ Ibid: 35

identitetsskapende og verdibaserte fortellinger. Han mener at vitenskapeliggjøringen av historiefaget førte til at det kunne brukes til å legitimere blant annet en nasjonal identitet.⁴⁸

Dette er en tendens som er synlig også i skolebøker. Svein Lorentzen skriver om de nasjonsbyggende egenskapene skolebøkene har hatt i perioden 1814-2000 i boka *Ja, vi elsker... skolebøkene som nasjonsbyggere*. Lorentzen konkluderte med at “lærebøker har i betydelig grad vært aktører i den norske nasjonsbyggingsprosessen” og at historiebøkene “må sies å ha hatt den nasjonale oppdragelsen som sin hovedoppgave.”⁴⁹ Dette kan fortelle om hvordan skolebøkene, ikke bare har vært nasjonsbyggere, som Lorentzen skriver, men også et viktig verktøy for en kollektiv identitetsdannelse og for å danne et kollektivt minne.

2.2 Tre prinsipper for analyse av det kollektive minnet

Sosiolog Jeffrey K. Olick beskriver kollektivt minne som en samlebetegnelse for bruken av historisk bevissthet og andre tilnærminger til begrepet. Dette kan føre til en “over-totalisering”, eller generalisering, av det brede spekteret av retrospektive produkter, praksiser og prosesser. Likevel trekker han frem nytten i å bruke kollektive minner som inngang i en undersøkelse.

*“...[It] directs our attention to issues at the heart of contemporary political and social life, including foundations of group allegiance and the ways we make sense of collective experience in time.”*⁵⁰

Nettopp denne funksjonen ønsker jeg å belyse i denne avhandlingen, ved å se på hvordan skolebøker uttrykker dette. I følge Olick er det spesielt tre prinsipper som er viktige når en skal analysere kollektive minner. Først og kanskje viktigst er at det aldri er snakk om *et kollektivt minne*. Konseptet er ikke monolittisk, men: “... a highly complex process involving numerous different people, practices, materials, and themes.” En må derfor avstå fra å anta at i et samfunn finnes det bare et kollektivt minne. Det finnes mange ulike minner, basert på

⁴⁸ Ibid: 35

⁴⁹ Lorentzen, Svein: *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Abstrakt Forlag, Oslo, 2005: 223

⁵⁰ Olick, Jeffrey K.: *From Collective Memory to the Sociology of Mnemonic Practices and Products*, (red.) Erll, Astrid, Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin/New York, 2010: 152

forskjellige identiteter og grupper som eksisterer innenfor et samfunn. For det andre blir en oppfordret til å se minne som enten som en autentisk levning eller som en konstruksjon, som en kan påvirke i samtiden. Han mener derimot at ingen av disse tilnærmingene er fruktbare i forhold til å forstå den kompleksiteten minner har: "... *a fluid negotiation between the desires of the present and legacies of the past.*"⁵¹ For det tredje må en huske at minner er prosesser. Det kollektive minnet er på mange måter noe vi gjør, i stedet for noe vi har. Derfor må en i en analyse være oppmerksom på de ulike variasjonene og dynamikkene som eksisterer innenfor dette komplekse konseptet.⁵²

Olicks første prinsipp er i aller høyeste grad relevant for denne avhandlingen. Det kollektive minnet som presenteres i skolebøkene jeg skal undersøke, kan kategoriseres som det norske nasjonale narrative. Innholdet i bøkene kontrolleres i første grad av sittende regjering i de ulike periodene, da de har utformet læreplanene. Dette utelukker derimot ikke at skolebøkene kan inneholde flere ulike narrativ og minner. Skolebøkene ble, frem til 2000, godkjente av en egen ordning som kvalitetssikret innholdet i bøkene. Staten la derfor sterke føringer på kunnskapen og verdiene som ble presentert i bøkene. Forfatterne av skolebøkene kunne også være med på å avgjøre innholdet, så lenge forholdte seg til læreplanmålene.

Skolebøkene kan med andre ord presentere ett eller flere narrativ og derfor ulike kollektive minner. Disse minnene og fremstillingsmåtene ble på flere punkt utfordret av andre institusjoner. Tekstvitenskapsforsker Dagrunn Skjelbred og hennes medforfattere har skrevet om kritikken skolebøkene møtte, av ulike politiske grupperinger på 1970-tallet. De mener at kritikken kan sees i sammenheng med økt politisk radikaliserings i det norske samfunnet. Både høyre- og venstresiden ytret seg om hvilke verdier skolebøkene skulle og ikke skulle formidle. I 1972 erklærte den høyreorienterte næringsorganisasjonen *Liberitas* at de ville holde øye med lærere og lærebokforfattere, for å hindre spredning av venstreorienterte synspunkt i skolen. *Libertas* ønsket et nøytralt læreverk, noe som satte i gang nøytralitetsdebatten i den norske skole. Det var ikke bare de høyreorienterte organisasjonene som var misfornøyde med læreverkene. Venstreorienterte kritiserte også en rekke lærebøker, særlig i historie og samfunnsfag. De mente at bøkene var skrevet ut i fra et overklasse-

⁵¹ Ibid: 159

⁵² Ibid: 159

perspektiv. Dette førte til utgivelsen av flere korrektiver og bøker skrevet ut i fra en venstre-politisk orientering.⁵³

Forlaget Pax publiserte blant annet et korrektiv til læreverket *Folk og samfunn før og nå*, der de mente at folkets historie burde ha hatt større plass, på bekostning av fokuset mot konger og kriger.⁵⁴ Kritikken av lærebøkene stoppet ikke der, men har fortsatt frem til nyere tid. Skjelbred trekker frem FrP-politiker Sylvi Listhaugs leserinnlegg: ”Hjernevask i skolen. Skolen er gjennomsyret av venstreradikalt tankegods.” Der pekte politikeren på ”vranglære” rundt temaene global oppvarming, innvandring og integrering.⁵⁵ Disse eksemplene viser hvordan ulike politiske grupperinger har sine egne kollektive minner, som underbygger deres oppfatning av samtiden. Dette er en aktuell problemstilling gjennom hele den valgte perioden.

Skolebøkene kan også sees i sammenheng med Olicks andre prinsipp. På den ene siden er en skolebok skrevet i en bestemt tid, i et bestemt samfunn, ut i fra gitte verdier og kunnskaper. Dette gjør at det kan tolkes som en levning av sin tid. Samtidig kan en påpeke at funksjonen bøkene har i samfunnet, som et medium for det kollektive minnet, har en tidsbegrensning. Skolebøkene faller ut av bruk etter en gitt periode - gjerne med innføringen av en ny læreplan.

I den perioden bøkene er i bruk, fungerer de som et medium for det kollektive minnet i et samfunn. Bøkene kan i tillegg være et uttrykk for de verdiene og kunnskapene en ønsker å formidle, men kan i flere tilfeller skille seg fra de oppfatningene leseren har. Det vil si at skolebøker befinner seg, i likhet med kollektive minner, et steds i mellom de to ulike formene for rester etter fortiden; autentisk levning og konstruksjon.

Skolebøkene blir også preget av at den er en del av en prosess. De er i bruk innenfor en periode, som nevnt ovenfor. Deretter endres bøkene; de blir reviderte, får en nyutgivelse eller blir erstattet, for å være i henhold med den gjeldende kunnskapsnormen, representert av læreplanen. Denne utskiftningen kan bli sett på som en prosess. Samtidig er skoleboka en del av andre prosesser, i likhet med det kollektive minnet; identitetsskapelse, meningsdannelse

⁵³ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 364

⁵⁴ Ibid: 291

⁵⁵ Ibid: 363

og skape en ramme for å forstå samtiden i. Skoleboka er både en del av og den blir utsatt for flere ulike prosesser; den blir formet og den former.

2.3 Det kulturelle og kommunikative minnet

Teorien om det kulturelle minnet ble introdusert av Aleida og Jan Assmann på 1980-tallet.⁵⁶ Den bygger på Halbwachs definisjon av kollektive minner, men deler dette konseptet i to; kulturelle og kommunikative minner. Assmann-paret mener at kulturelt minne er en institusjon, der minnet er objektivisert og lagret i symbolske former og har derfor en overføringsfunksjon.⁵⁷

Det er flere faktorer som skiller det kulturelle og det kommunikative minnet fra hverandre: innhold, form, media, tidsstruktur og deltakelse. Det kommunikative minnet dreier seg om nyere fortid og holdes innenfor en autobiografisk ramme og karakteriseres av sin uformelle karakter og hverdagslige kommunikasjon. Denne formen for minne er levende og kroppsliggjort og formidles gjennom kjente tegn og språklige uttrykk. Tidsaspektet innenfor det kommunikative minnet er bare 3-4 generasjoner, eller 80-100 år, og deltakelsen i denne formen for kollektivt minne er diffus og vanskelig å konkretisere. Det kulturelle minnet derimot tar for seg mytisk historie og hendelser i fjern fortid. Denne formen for kollektivt minne er i høyere grad formell og kan ha en seremoniell karakter. Det kulturelle minnet blir formidlet gjennom formaliserte språkformer som tekster, ikoner, musikk, og dans. Denne kategorien opererer som sagt innenfor en annen tidsramme, den fjerne fortiden, og deltakelsen bærer et formelt preg med en tydelig hierarkisk inndeling.⁵⁸ Bærere av det kulturelle minnet er gjerne “spesialister”, slik som prester, arkivarer og historikere.⁵⁹

Kulturelle minner er en konstruksjon som er avhengig av kontinuitet.⁶⁰ Den sikres gjennom etablerte former for å uttrykke det kulturelle minnet på. Dette skiller det i fra det kommunikative minnet, der disse formene kan være mer fleksible. Det kulturelle minnet har

⁵⁶ Erll, 2011: 27.

⁵⁷ Assmann, J.: *Communicative and Cultural Memory*, (red.) Erll, Astrid & Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory studies*, Berlin/New York, 2010: 111-112

⁵⁸ Ibid: 117

⁵⁹ Erll, 2011: 28

⁶⁰ Ibid: 29

også en forpliktelse til det å dyrke frem et system av utvalgte verdier og normer for gruppen det gjelder. De både former og reflekterer en gruppes identitet og selvoppfattelse.⁶¹

Begrepet “kultur” kan i denne sammenhengen være noe problematisk. Erll mener at dette, ved første øyekast er forvirrende, fordi Assmann-parets begrepsbruk ikke viser til en bred forståelse av hva kultur kan være. Hun beskriver kultur som “*the totality of human self-interpretations in a given context*”, imens Assmann bruker kultur som monument; “*the staged, stylized, observer-oriented areas of (high) culture.*”⁶² Erll poengterer at kulturelt minne ikke beskriver alle former for minner i kultur, men heller en fraksjon av det. Hun mener at kultur, i en bredere forståelse, kan bli brukt om både det kulturelle og det kommunikative minnet, og at begge formene for minner er kommunikative. Spørsmålet blir da; er disse formene da fruktbare å bruke i sammenhengen med skolebøker?

I denne oppgaven vil jeg i all hovedsak forholde meg til de kvalitetene skoleboka har for det kollektive minnet som en helhet, men kommer til å inkludere ulike teoretiske apparat. Jeg mener at disse begrepene, på tross av sine begrensninger, er med på å sette fokus på de kulturelle og kommunikative kvalitetene som det kollektive minnet har. Skoleboka er et medium som formidler det kulturelle minnet. Det kan en se ut i fra at en, i skolebøkene, trekker frem den spesialiserte høykulturen. Her forholder en seg til blant annet et større nasjonalt narrativ og minner som kommuniseres gjennom gitte medier og strekker seg over et større tidsspenn enn tre til fire generasjoner. Samtidig er skoleboka en del av det kommunikative minnet, når en ser på hvilke kommunikative kvalitetene det har. Skolebøker formidler kunnskap og verdier til en ønsket målgruppe. På den måten opprettes en form for kommunikasjon med mottakeren. I tillegg kan en se på hvor lenge en skolebok eksisterer. Den er ikke i seg selv en del av det kulturelle minnet, fordi den er i bruk i en relativt kort periode. Jeg vil argumentere for at den likevel eksisterer i det kollektive minnet, selv om den ikke kan relateres til Assmanns kulturelle minne, annet enn som et medium. Skolebøker er generelt noe de aller fleste har et forhold til. De enkelte bøkene er noe som er gjenkjennbart for de ulike årskullene som hadde disse bøkene på skolen. Innholdet i bøkene har vært med på å forme deres oppfatning av ulike hendelser og konsepter, samtidig som det har vært med på å forme deres verdigrunnlag.

⁶¹ Ibid: 30

⁶² Ibid: 30

2.4 Kanon og arkiv

Aleida Assmann har bygd videre på teorien om det kulturelle minnet og viderefører dette i konseptet om kanon og arkiv. Der implementerer hun aktive og passive dimensjoner til det å minnes og glemme. Disse funksjonene eksisterer dynamisk i forhold til hverandre, da det å minnes er en selektiv prosess. For å huske må vi også glemme. Minnet vårt har både nevrologiske, psykologiske og kulturelle begrensninger, som er med på å bestemme hva som blir husket og ikke. Dette gjelder hovedsakelig for individuelle minner, men Assmann mener at det også har en overføringsverdi til et kollektivt nivå.⁶³

Glemsel kan deles inn i en aktiv og en passiv dimensjon. Den aktive dimensjonen karakteriseres av intensjonelle handlinger, slik som å bevisst ødelegge noe. Assmann trekker frem at dette er en nødvendig del av sosiale endringsprosesser. Likevel kan det virke svært ødeleggende om det blir brukt som et maktmiddel mot en minoritet, i form av for eksempel sensur. Den passive dimensjonen innebærer andre handlinger som fører til glemsel, slik som å miste, glemme, neglisjere, forlate noe. Et eksempel på dette er at en gjenstand faller ut av bruk og en etterhvert glemmer hva det er eller hvordan en bruker gjenstanden. En slik form for glemsel, ved at gjenstanden ikke er fysisk ødelagt, innebærer også et potensiale for at det glemte kan bli gjenoppdaget. Dette er en form for halvveis glemsel.⁶⁴ Dette har overføringsverdi sett i sammenheng med skolebøkene og minnet av samisk og kvensk historie. Fornorskningspolitikken gikk i det store og hele ut på at deres språk og kultur skulle legges vekk til fordel for norsk språk og kultur. Denne politikken kan derfor sies å ha hatt en minnepolitisk dimensjon, da staten satte inn vedtak som førte til aktiv glemsel av minoritetenes kultur.

Den aktive og passive dimensjonen er også gyldig i henhold til det å minnes. Dette beskriver Assmann med ulike typer minneinstitusjoner, der institusjoner for det aktive minnet ivaretar fortid som nåtid, mens institusjoner for det passive minnet ivaretar fortid som fortid. Hun illustrerer dette med ulike rom i et museum. Det første rommet viser frem ulike objekter som er plassert for å fange oppmerksomheten til publikum og gi et varig inntrykk. Det andre

⁶³ Assmann, Aleida: *Canon and Archive*, (red.) Erll, Astrid og Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin/New York, 2010: 97

⁶⁴ *Ibid*: 98

rommet er et lagerrom, som også inneholder ulike objekter, men de er pakket bort. Assmann refererer til det aktive minnet som kanon og det passive som arkiv.

Kulturhistoriker Jakob Burckhardt har delt dette inn i “meldinger” og “spor”, der meldingene er tekster og monumenter adressert til ettertiden og sporene er “uten adresse”. Han mente at en ikke kunne stole på meldingene, da de var konstruerte av maktinstitusjoner og kunne derfor være “*tendentious and therefore misleading*”.⁶⁵ Assmann inkorporerer delvis dette inn i sin egen teori, ved at hun mener at det aktive minnet inneholder flere kulturelle meldinger og er adressert til ettertiden. Det passive er likevel ikke umediert, konstaterer hun, men det som hører til i arkivet har “mistet sin adresse” og har gjennomgått en dekontekstualisering. Dette åpner derimot opp for at det kan få en ny tolkning eller kontekst.⁶⁶

Kanon er bygd på et utvalg normative og formative tekster, steder, personer, artefakter og myter, som er ment for å bli sirkulert og kommunisert. Denne utvelgelsesprosessen disse elementene går igjennom, for å oppnå denne statusen, kalles kanonisering, som betyr “å helliggjøre”. Kanon karakteriseres av utvelgelse, verdi og varighet. I følge Assmann finnes det tre kjerneområder innenfor det aktive kulturelle minnet: religion, kunst og historie, hvorav begrepet kanon stammer i fra religionshistorie. Der ble det brukt for å beskrive hellige tekster eller overgangen fra martyr til helgen.⁶⁷ Kanonbegrepet har videreutviklet seg til å få en sekulær betydning i “*canon of classics*”, som ikke er like lukket som den religiøse. Denne formen for kanon er mer åpen for endringsprosesser.

Når det kommer til historie, er det liten tvil om at dette er en stor del av det aktive kulturelle minnet. Assmann trekker frem bruken av nasjonal historie, der fortid blir lært bort og referert til som en kollektiv autobiografi. “*National history is taught via history textbooks, which have been appropriately termed “weapons of mass instruction”.*”⁶⁸ Skolebøkene kan derfor sies å ikke selv være en del av kanon. De er svært viktige i en liten periode, men de faller etter hvert ut av bruk. De er derimot et verktøy for å kommunisere kanon i et samfunn. Bøkene har på tross av å ikke være en del av kanon selv, vært med på en utvelgelsesprosess, basert på noen av de samme kriteriene som kanon. Arkiv plasserer seg et sted mellom kanon

⁶⁵ Ibid: 98

⁶⁶ Ibid: 99

⁶⁷ Ibid: 100

⁶⁸ Ibid: 101

og glemsel. I følge idéhistoriker Michael Foucault er arkivet “*the law that determines what can be said*”, eller som Assmann sier: “*The archive is the basis of what can be said in the future about the present when it will have become the past.*”⁶⁹ Arkiver har alltid tilhørt ulike maktinstitusjoner slik som kirke, stat, politi og så videre. De har vært en del av å legitimere makten til disse institusjonene, med å ta vare på dokumentasjon som har bygget opp under dette.⁷⁰ Assmann poengterer at med tiden kan disse arkivene bli utdaterte, hvorav de mister sin politiske funksjon. Om materialet i arkivene da ikke forsvinner, kan de inngå i historiske arkiver og kanskje oppnå historisk interesse og få en ny kontekst.⁷¹ Skolebøkene jeg benytter meg av i denne undersøkelsen eksisterer i et historisk arkiv, da de fleste bøkene ikke lenger er i bruk og har dermed mistet sin relevans ved sitt opphavssted. Tekstene, og de utvalgte historiene, holdningene og verdiene de formidlet, representerte de kulturelle aspektene ved kollektive minner. Samtidig var de objekt for tolkning og kommunikasjon, i perioden de var i bruk. På den måten kombineres de kommunikative og de kulturelle aspektene ved kollektive minner i skolebøkene som medium.

2.5 Fornorskingspolitikken

Her vil jeg redegjøre kort for fornorskingspolitikken, da den utgjør en monumental del av nyere samisk og kvensk historie og har derfor vært med på å forme både samiske, kvenske og norske kollektive minner. Fornorskingspolitikken var, som tidligere nevnt, en statlig innsats for å få samer og kvener til å legge vekk kultur, språk og grunnverdier. Startpunktet for fornorskingspolitikken og hva dette egentlig var, er omdiskutert. På den ene siden finnes en bred tilnærming, der alt ifra de religiøse forfølgelsene, kristendomsprosessene og statens imperialistiske virksomhet i samiske områder, hører inn under samlebetegnelsen fornorsking. Andre argumenterer for at en skal regne fornorskingspolitikken som den statlige innsatsen fra slutten av 1840-tallet og frem til ca. 1950. Jeg kommer til å se på fornorskningen ut i fra det sistnevnte, men også se på tiden før som en for-fase som førte til denne politikken. Derfor er beskrivelser av samer og kvener før 1850, i skolebøkene, også relevant for avhandlingen.

⁶⁹ Ibid: 102

⁷⁰ Ibid: 102

⁷¹ Ibid: 103

I følge historiker Henry Minde kan fornorskingspolitikken dateres tilbake til 1851, med opprettelsen av Finnefondet.⁷² Stortinget opprettet denne budsjettposten for å sette i gang kultur- og språkskifte hos disse minoritetene. Dette skiftet ble gjennomført ved hjelp av norskundervisning og “opplysning” av den samiske befolkningen, med spesiell vekt på de nordligste fylkene.⁷³ I 1868 ble kvenene inkludert som målgruppe for språkpolitikken og bevilgningene til Finnefondet ble fordoblet. Med dette gikk en bort i fra å undervise på morsmål (samisk og kvensk) til at all undervisning i skolen, skulle foregå på norsk. For å sikre ønsket effekt av fornorskingen ble det gitt lønnstillegg til lærere som kunne vise til gode resultater i sine skoleklasser. I følge Minde kunne disse ekstra tilleggene utgjøre opp til 30% av lønna til en lærer som hadde jobbet i over sju år, og fungerte dermed som en stor motivasjon for lærerne.⁷⁴

I 1898 ble det vedtatt et nytt lovforslag i Stortinget som fikk tilnavnet Wexelplakaten. Denne loven begrenset bruk av samisk og kvensk ytterligere, ved at det ble forbudt å bruke språkene på skolen, med mindre det var ytterst nødvendig. Dette gjaldt også i friminuttene. Tidligere ble det gitt tilskudd til lærere som utdannet seg innen samisk språk og bosatte seg i nordområdene, men dette falt også bort. I tillegg ble det gjennomført en rekke nye tiltak for å sikre gode resultater i fornorskings-prosjektet, blant annet opprettelsen av skoleinternat. Der ble elevene fjernet og isolert fra sine opprinnelige miljø og familier over lange perioder. I tillegg ble det innført etnisk yrkesforbud i skolen; etnisk norske lærere ble foretrukket foran samiske og kvenske og det ble utviklet egne pedagogiske metoder for å fremme fornorskingen.⁷⁵

Etter århundreskiftet skjedde det en konkretisering i ideologien rundt fornorskingspolitikken. Første verdenskrig og Versaillesfreden førte til endring av landegrenser. Dette var også tilfelle her i Norden, da Norge fikk felles grense i nord med Finland og Russland. Dette førte til at trusselbildet i nord ble forsterket og assimileringstiltakene fikk et sikkerhetspolitisk motiv.

⁷² Minde, 2016: 11

⁷³ Ibid: 6

⁷⁴ Ibid: 12

⁷⁵ Ibid: 13

I 1931 ble Finnmarksnemden opprettet. Dette var et hemmelig organ som arbeidet med fornorskingspolitiske tiltak. Minde forklarer hemmeligholdet rundt dette organet som en reaksjon på organisert motstand og kritikk fra samene, i tillegg til frykten for stor-finske ambisjoner i Finnmark.⁷⁶ På dette tidspunktet hadde det vært arrangert flere samiske landsmøter i både Norge og Sverige og samene var begynt å organisere seg politisk.

Utover 1930-tallet ble fornorskinga fremmet som en sivilisatorisk oppgave, samtidig som det ble gjort et klart skille i mellom minoritetene kvener og samer. Kvener ble sett på som et innvandrede kulturfolk og ble beskrevet som driftige og dyktige. Samene på den andre siden, ble på et vis ansett som urfolk, men beskrevet som underutviklet. Minoritetene ble dermed satt i et utviklings-hierarki.⁷⁷ I et sosialdarwinistisk perspektiv var samene sett på som en svak rase og deres posisjon i samfunnet var begrunnet i utviklingens lovmessigheter. Den samiske befolkningen i både Norge og Sverige ble utsatt for rasebiologiske undersøkelser i dette tidsrommet. I følge lege og forsker Fred Andersen førte denne forskningen til ytterligere nedvurdering av samisk kultur. De fremste raseforskerne i Norge var Kristian Emil og Alette Schreiner, Jon Alfred Mjøen og Halfdan Bryn. Ekteparet Schreiner opprettet en skjelettsamling, hentet fra samiske gravplasser og utførte rasebiologiske undersøkelser på den samiske befolkningen i Tysfjord. Ved å undersøke mål av kroppene deres skulle de bevise at de var av en annen, mer underutviklet rase enn nordmenn. Mange motsatte seg dette og forsøkte å rømme til fjells, men ble hentet med makt.⁷⁸ I det sosialpolitiske perspektivet var fornorskningen en måte å hjelpe den samiske befolkningen på, modernisere dem og gi dem bedre levekår. Dette var en argumentasjon som ble brukt til å legitimere fornorskingspolitikken.⁷⁹

Fornorskingspolitikken satte dype spor i de ulike samiske og kvenske samfunnene. Det er, i følge Minde, en mangel på forskning på hvilke sosialpsykologiske konsekvenser fornorskinga egentlig fikk.⁸⁰ Han poengterer at det er vanskelig å dokumentere dette, fordi

⁷⁶ Ibid: 15

⁷⁷ Ibid: 16

⁷⁸ Andersen, Fred: *Hva er et menneske verdt? Evolusjon og rasebiologi i et historisk perspektiv*, Ventura Forlag AS, 2019: 192-195

⁷⁹ Minde, Henry: *Samebevegelsen, det norske arbeiderparti og samiske rettigheter. Samene – urbefolkning og minoritet: Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* Foredrag og diskusjoner på et seminar arrangert av forskningsgruppen for samiske studier/etniske relasjoner, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, Universitetsforlaget Trond Thuen (red.) 1980: side 92

⁸⁰ Minde, 2016: 19

”makten skjuler sine spor”.⁸¹ ”Den samiske smerten” er et begrep myntet av fagdidaktiker Jens-Ivar Nergård, men som også Minde bruker i sin artikkel. Dette er ment å beskrive traumet som sitter igjen etter fornorskingspolitikken, med tap av språk, kultur og identitet - kort sagt: tap av kollektive minner. Minde påpeker at denne følelsen var og er nok utbredt i opposisjonen; de som kjempet for å beholde det staten ville ta ifra dem, men var og er dyptfølt og traumatisk blant de som prøvde å tilpasse seg den nye dagsordenen og ga opp sin kulturarv som følge av den.⁸²

Minde har sammenlignet den offentlige innsatsen, i form av bevilgninger og midler, som ble brukt til å fornorske samer og kvener, med bevilgningene til samiske formål i dag. Med alle forbehold, hevder han fremdeles at den årlige innsatsen fra 1870 lå på et nivå som tilsvarer statens samlede bevilgninger til samiske formål i 2005. Disse midlene brukes derimot til å rehabilitere og styrke det samiske, i stedet for å bryte det ned. Med det konkluderer Minde: *”Sånn sett kan man hevde at det vil ta ca. 120 år fra Sametingets opprettelse før den norske stat har ”gjort opp” for seg for fornorskingspolitikken.*”⁸³

I juni 2017 vedtok Stortinget å utarbeide et forslag til mandat for en sannhets- og forsoningskommisjon, som skulle redegjøre og utforske fornorskingspolitikken og uretten som var begått mot den samiske og kvenske befolkningen i Norge.⁸⁴ Med dette stilte Norge seg i en rekke av land som har benyttet seg av slike kommisjoner for å undersøke konsekvensene av statens handlinger mot en minoritet eller urbefolkning. I denne prosessen kommer minner til å stå sentralt som en kilde til informasjon om hva det egentlig er som har skjedd i denne perioden. En problematikk som kan oppstå her er i forhold til at historie og minne er ofte blitt satt i et motsetningsforhold; der historie representerer den objektive kunnskapen og minne den subjektive. Erll argumenterer derimot for at en heller skal se på de ulike konseptene som ulike minne-moduser. Dette fordi fortiden ikke er gitt - den må stadig bli rekonstruert og representert, fordi våre minner varierer i stor grad. Dette gjelder ikke bare for hva som blir husket, men også hvordan noe huskes.⁸⁵ Fornorskingspolitikken kan for eksempel huskes som et traume for noen, eller et sett med lover og politiske vedtak for andre. For noen er politikken blitt glemt eller fortrent, og eksisterer ikke i deres minne.

⁸¹ Ibid: 24

⁸² Ibid: 26-27

⁸³ Ibid: 28.

⁸⁴ Stortingets presidentskap, 2017: 1

⁸⁵ Erll, 2010: 7

I følge Misztal er nasjonen det viktigste minnesamfunnet, og her er kontinuitet i nasjonen avhengig av forestillinger om delt fortid og fremtid. Det er derfor viktig for nasjonen å glemme hendelser som truer enheten. På den måten kan glemsel være et organisert og strategisk virkemiddel for å sikre nasjonal kontinuitet. Det finnes mange ulike endringsprosesser som kan utfordre det nasjonale narrativ. Et eksempel, som Misztal trekker frem er andre etniske identiteter innenfor en større gruppe, som krever at urett og minnet av uretten blir inkludert i en nasjons historie.⁸⁶ Det vil derfor være interessant å se hvordan skolebøkene stilte seg til samisk og kvensk historie i denne perioden. Vil en utelukkende se norske narrativer i skolebøkene eller vil en også ha inkludert samiske og kvenske perspektiver?

2.6 Oppsummering

Skolebøker berører de kollektive minnenes tre dimensjoner; den materielle, sosiale og mentale. Det betyr at de både er et produkt av det kollektive minnet i samfunnet, samtidig som de er et medium for det. På den måten er bøkene med på å konstruere, men også sirkulere kunnskap om fortiden. Dette når ut til store grupper mennesker som forplikter seg til å lese dem, gjennom obligatorisk skolegang. Minnene og skolebøkene står for en aktiv orientering mot fortiden, der en reflekterer over den, samtidig som en skaper og former oppfattelsen av nåtiden. Kollektive minner muliggjør identitet og skolebøkene er med på å forme og formidle denne identiteten til elevene, gjennom ulike tema og fag. De ulike oppfatningene av nasjonal identitet og narrativer kommer jeg tilbake til i følgende kapitler.

Det finnes flere prinsipper for å analysere de kollektive minnene, men som jeg poengterte, er det viktigste at en tar høyde for at det eksisterer flere kollektive minner i et samfunn. Det som gjenstår å finne ut av er om dette aspektet av samfunnet også kommer til uttrykk i skolebøkene, eller om en kan se et homogent narrativ i hver enkelt bok.

Jeg skal benytte meg av flere minneteoretiske perspektiver i analysen, blant annet ved å se på de kulturelle og kommunikative aspektene ved skolebøkene. Disse begrepene synliggjør den prosessen skolebøkene er en del av, både som produkt av og medium for de kollektive minnene.

⁸⁶ Misztal, 2007: 384-388

Fornorskningpolitikken er en del av, og har vært med på å forme, samer og kvener sine kollektive minner. Dette har også vært med på å forme det inntrykket majoriteten har av minoritetene. Politikken la vekt på at samer og kvener skulle legge vekk, eller glemme, sin opprinnelige kultur, og måten de ble behandlet på av den norske stat kan beskrives som undertrykkende og diskriminerende. Det vil derfor være interessant å se på hvordan politikken har vært med på å påvirke fremstillingen av de ulike gruppene. Kan en finne likhetstrekk i mellom verdiene som ble formidlet i denne perioden (ca. 1850-1950) og måten samer og kvener ble fremstilt på i skolebøkene i mellom 1963-2017?

3. Overgangen fra Wexelplakaten

3.0 Introduksjon

Perioden 1963-1973 var en brytningstid i norsk skole, da den gjennomgikk flere store endringer. Først og fremst gikk en over i fra en sjuårig til en niårig grunnskole. Dette var et prosjekt som ble påbegynt med opprettelsen av Forsøksrådet for skoleverket i 1954. Dette rådet innhentet erfaring som lå til grunn for en ny skolereform.⁸⁷ I 1969 ble den niårige skolen lovfestet, noe som betød at barna skulle gå seks år på barneskole og tre år på ungdomsskole. Dette var et av resultatene av innsatsen for å samordne skolen og lage en felles plattform for alle skolebarn i Norge, uansett geografisk eller sosial bakgrunn. Den niårige grunnskolen ble senere erstattet med en tiårig grunnskole i 1997.⁸⁸

For det andre ble læreplanen byttet ut oftere enn tidligere. Før andre verdenskrig ble læreplanen lagd med mål om at den skulle vare i 50 år, mens fra nå av ble de byttet ut ca. hvert 10. år. Dette er en tendens som også er gjeldende i dag. En hyppigere utskiftning av læreplanene førte også til en utskiftning av lærebøker i skolen. Dette var nødvendig for å møte kravet om relevans til hver enkelt læreplan.⁸⁹ I denne perioden var Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 gjeldende. Jeg kommer til å referere til denne læreplanen med forkortelsen L60.

I dette kapittelet har jeg først tatt for meg læreplanen fra 1960, som satte rammen for denne perioden. Her tar jeg for meg ulike formuleringer og ser læreplanen i sammenheng med kollektive minner, identitet og ulike narrativ. Læreplanen gjenspeilet det myndighetene ville skulle stå i lærebøkene og læreplanen hadde stor innvirkning på bøkens innhold. Videre har jeg presentert skolebøkene jeg har undersøkt og hovedtendensen i disse bøkene. De andre delkapitlene tar for seg eksempler på hvordan det samiske og kvenske ble fremstilt i de ulike skolebøkene. Disse kapitlene er sortert etter tematikk og tar for seg samene i møte med misjonsvirksomheten i Finnmark, nye bosetninger i Nord-Norge, og samer og kvener i moderne historie. Til slutt oppsummerer jeg funnene i denne perioden.

⁸⁷ Lorentzen, 2005: 107

⁸⁸ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 301

⁸⁹ Ibid: 301

3.1 Læreplanen av 1960

I 1960 ble læreplanen for forsøk med 9-årig skole lansert og den erstattet den gamle læreplanen fra 1939. Med de store omveltningene i skolen skulle det være viktigere enn noen gang å forme en ny læreplan og nye læreverk. For første gang skulle skolen være lik for alle, uansett sosial og geografisk bakgrunn. Her ønsket en blant annet å viske ut forskjellene mellom by og land.⁹⁰ L60 bar preg av at en på 1960-tallet fremdeles la stor vekt på kristen moral i skolen. Dette kom til syne i den generelle delen av læreplanen, der en beskrev ulike målsetninger:

“Skolen har som oppgave sammen med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikle deira evner og anlegg og gje dei god ålmennkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.”⁹¹

Dette utdraget reflekterte noen av verdiene som både myndighetene og skolen fremmet i denne perioden. Disse verdiene, sammen med konkrete læremål, var med på å danne en ramme for både skolebøker og undervisning. De la også føringer for hvordan det kollektive minnet ble formet og formidlet i skolen. Ved at en la vekt på kristne verdier i læreplanen kom også dette til å prege bøkene. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med hvordan misjonering og synet på “de andre” i samfunnet ble fremstilt i skolebøkene.

Læreplanen inneholdt en særskilt del for samfunnsfagene. Den besto av samfunnsfag, historie og geografi. Her kan en se at ferdighetene og verdiene som ble beskrevet i den generelle delen; slik som allmennkunnskap, sosial tilpasning og personlig utvikling, også sto sentralt i denne delen. I tillegg ble demokrati, fellesskap og internasjonalt samarbeid vektlagt. Samfunnsfagene skulle også bidra til å “...utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen hudfarge, språk, tro, skikker og samfunnsoppfatning.”⁹² Dette var tema som fikk økt fokus etter andre verdenskrig. Det viktigste var likevel å lære om “vårt folks” utvikling; sosialt, kulturelt, økonomisk og politisk.⁹³

⁹⁰ Forsøksrådet for skoleverket: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, Aschehoug, Oslo 1960: <https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#0>

Sist aksessert: 07.02.19: 14

⁹¹ Ibid: 13

⁹² Ibid: 157

⁹³ Ibid: 158

Dette utdraget kan på den ene siden vise til det nasjonale fokuset fagdidaktiker Svein Lorentzen skrev om, og den nasjonsbyggende funksjonen som skolebøkene oppfylte. Denne funksjonen var preget av identitetsdannelse og konstruksjon av felles minner. Ved at en gjorde “oss” til det viktigste og valgte narrativ som styrket en felles identitet, og oppfattelse av suksess og fremgang, oppfylte læreplanen og skolebøkene en viktig samfunnsoppgave. På den andre siden kunne dette fokuset virke ekskluderende og som et verktøy for å glemme. Samer og kvener ble ikke skrevet om i denne læreplanen. Dette førte til at de ble i liten grad representerte i skolebøkene. De få gangene de ble skrevet om i bøkene, ble det vist til hendelser og møter som var viktige for nasjonale narrativer. Nordmenn fremstilt som det tenkende og handlende subjektet i skolebøkens tekster. Dette førte til at de to gruppene havnet i en passiv posisjon og ble gjort til objekter i egen historie.

I den særskilte delen for samfunnsfagene ble det også foreslått hvordan en skulle legge opp undervisningen. I tillegg ble en oppfordret til å se de ulike samfunnsfagene i sammenheng med hverandre. Et eksempel er å finne i plan for 7. skoleår, der en foreslo å se på rasespørsmål, eksempler fra kolonipolitikk og de fargede folkeslag. Dette ville kombinere historie, samfunnsfag og geografi.⁹⁴ Rase, fargede folkeslag og “neger” var begreper som ble hyppig brukt i skolebøkene, både på 1960-, 1970- og tidvis på 1980-tallet. Dette er begreper som oppfattes problematiske i dag, selv om de neppe ble det i denne perioden. Videre kunne en se et eksempel på arbeidsmåter i geografi: “*Gjengi innholdet i en bok om a) samer, b) eskimoer, c) negrer i Afrika, d) negrer i Amerika.*”⁹⁵ Her ble samene uten tvil kategorisert som et eksotisk folk, sammen med “eskimoer” og “negre”. De andre gruppene som ble nevnt i denne sammenhengen bodde langt unna, og ved å kategorisere dem sammen med samene, fikk en inntrykk av at også samene bodde i fjerne land. Læreplanen nevnte utover dette hverken samer eller kvener og det finnes dermed ingen læremål knyttet til disse gruppene; de var usynlige.

⁹⁴ Ibid: 171

⁹⁵ Ibid: 177

3.2 Skolebøker 1963-1973

For å undersøke denne perioden har jeg tatt utgangspunkt i to læreverker; *Folk og samfunn - før og nå* (1968-1970) og *Historie for ungdomsskolen* (1965-1967), som inneholder tre bøker hver; en bok for hvert trinn i ungdomsskolen. I tillegg har jeg undersøkt *Folket vårt gjennom tidene* (1960) brukt i 5-7 trinn og *Vi ere en nasjon, Norges- og verdenshistorie* (1965) brukt fra 4-7 trinn. Disse har jeg inkludert da de inneholder pensum brukt i 7. klasse. I denne perioden skjedde det en overgang fra 7-årig til 9-årig grunnskole. For noen ville 7. klasse ha vært siste skoleår i grunnskolen, frem til standardiseringen i 1969.

Bøkene legger i stor grad vekt på Norges historie og har i varierende grad inkludert andre perspektiv, slik som nordisk historie og verdenshistorie. I denne perioden var verdenshistorie sentrert rundt stormaktene og bar preg av et vest-europeisk perspektiv. Dette kan blant annet sees ut i fra hvordan skolebøkene skrev om oppdagelser av andre land og møtet med andre folkeslag. Her ble kolonisering fremstilt som en bragd og ble i liten grad problematisert. I fremstillingen av ulike folkegrupper, som for eksempel amerikanske urfolk og afrikanske slaver, kan en se store forskjeller. Noen bøker beskrev den europeiske framferden på andre kontinenter som umenneskelige og tragiske. Andre tekster var skrevet på en måte som, mer eller mindre, legitimerte koloniseringen.

Skolebøkene fra denne perioden skrev, i liten eller ingen grad, om samene og kvenene. Finsk innvandring til Norge ble nevnt i én av åtte bøker, men med bare et par setninger. På grunn av dette kan en si at kvenene ble usynliggjort i historiebøkene, i denne perioden. Dette kan ha en sammenheng med at deres status som nasjonal minoritet ikke ble anerkjent før 1998.⁹⁶

Samtidig kan dette sees på som en direkte konsekvens av fornorskingspolitikken.

Skolebøkene har flere likhetstrekk når det kommer til hvordan, og i hvilken grad, samene ble fremstilt. Flere skolebøker nevnte samene i forbindelse med Thomas von Westen og hans misjonering i Finnmark. Denne omtalen begrenset seg til et par setninger og i noen tilfeller; en illustrasjon. Her ble samene fremstilt på ulike vis. Dette varierte fra at de på den ene siden ble fremstilte som aggressive og primitive, til at de ble beskrevet som et transnasjonalt element, som truet nasjonal konsolidering i nordområdene.

⁹⁶ Kvensk institutt: *Nasjonale minoriteter*: <http://www.kvensk institutt.no/kvener/>, sist aksessert: 31.03.19

3.3 Thomas von Westen: “Samenes apostel”

Den vanligste sammenhengen å skrive om samer i historiebøkene i fra 1960-tallet var i forbindelse med Thomas von Westen, som misjonerte i Finnmark på 1700-tallet. Han gikk under tilnavnet “samenes apostel” eller “Finnmarks apostel”.⁹⁷ Her vil jeg trekke frem noen eksempler på hvordan samene ble fremstilt i møte med denne misjonæren.

I Hæreid og Amundsens bok *“Vi ere en nasjon” Norges- og verdenshistorie* (1965) under tittelen *Pietismens tid*, ble Thomas von Westen og hans arbeid i Finnmark presentert:

*“Lederen for dem [pietistene] var Thomas von Westen. Han reiste til Finnmark og arbeidde for samene der, og han er blitt kalt samenes apostel.”*⁹⁸

Ved siden av teksten er det en illustrasjon av von Westens møte med samene, der han sto omringet av voksne og barn kledd i tradisjonelle samiske klær (gapta/gákhti). Under bildet kunne en lese en litt mer utfyllende tekst, som beskrev dette møtet:

*“Thomas von Westen (1682-1727) gjorde lange reiser blant samene, som dengang var halvt hedninger. Han lærte seg språket deres, fikk opprettet skoler og bygd kapeller. Først ville ikke samene vite av ham, de truet med å skyte ham. Men han satte all sin vilje inn på å hjelpe dem, og han vant deres kjærlighet.”*⁹⁹

Her ble samene beskrevet som “halvt hedninger”. Denne formuleringen var nedsettende. Begrepet “hedninger” antydte at de var primitive og ikke delte de samme verdiene som kristne gjorde. Denne formuleringen var med på å skape en distanse til samene. Beskrivelsen understreket forskjellen mellom “oss” og “dem”. Samene ble fremstilt som irrasjonelle og sinte mennesker, da de truet med å skyte Thomas von Westen, selv om han bare ville hjelpe dem. Det ble ikke gitt noen forklaring på denne aggresjonen. På denne måten satt en igjen med et inntrykk av at samene var aggressive og Thomas von Westen ble fremstilt enda bedre på grunn av det. Ikke nok med at han ønsket å hjelpe dem, men ved å “vinne deres

⁹⁷ Hæreid og Amundsen: *Vi ere en nasjon, Norges- og verdenshistorie*, Aschehoug, Oslo, 1965: 202

⁹⁸ Ibid: 202

⁹⁹ Ibid: 202

kjærlighet”, omvendte han sinte hedninger; ikke bare religiøst - men han nærmest temmet dem.

Denne teksten bar preg av både minnet av de rasebiologiske undersøkelsene, som stadfestet at samer var mer primitive enn nordmenn, men også et kristen-moralsk narrativ. I teksten ble von Westen beskrevet som en som arbeidet *for* samene. Dette indikerte at hans arbeid ikke bare var ønsket av samene, men at å bli omvendte til kristendommen var til deres eget beste. Det kan ut i fra dette, virke som at misjoneringen hadde høy status på 1960-tallet. Denne fremstillingen skilte seg lite fra hvordan en fremstilte andre folkeslag i skolebøkene i samme periode, slik som “indianere” og “negre”. I møte med “de hvite” ble det overordnede siviliserings- og misjonsoppdraget, og de positive avkastningene disse prosjektene ga, vektlagt. Misjoneringen, uansett hvem den ble rettet mot, ble derfor fremstilt som et viktig samfunnsoppdrag.

I *Folket vårt gjennom tidene (1960)* satte forfatteren Bernhard Stokke innsatsen, for å kristne den samiske befolkningen i Finnmark, inn i en annen kontekst enn hva en kan lese i Hæreid og Amundsens bok. Under kapitteloverskriften: *Kampen om Finnmark - Thomas von Westen*, kan en lese:

“Nordmennene eide kysten av Finnmark. For å øke folketallet sendte regjeringen straff-fanger nordover. På vidda streifet samene helt sør til Trøndelag. Både den dansk-norske kongen og svenskekongen regnet dem som sine folk. Svenskene bygde kirke i Kautokeino og flere andre steder. For å stanse framgangen til svenskene måtte de nå ta fatt fra norsk side også. Thomas von Westen fikk derfor god hjelp da han ville kristne samene. Kirker ble bygd i Finnmark. I Trondheim ble det satt i gang en skole for samemisjonærer. Thomas von Westen har fått navnet Finnmarks apostel. Han døde i 1727.”¹⁰⁰

Dette var en helt annen forklaring på misjoneringen i Finnmark og innsatsen for å kristne samene, enn hva en kunne lese i *Vi ere en nasjon*. Her ble sikringen av grensene helt nord i Norge vektlagt; kirker og misjonsselskap ble opprettet for å sikre norsk styre i Finnmark, ikke for å temme villmenn. Samene ble ansett for å være et transnasjonalt element da de var både svenske og norske statsborgere. Samtidig levde de på landområder som flere stater var

¹⁰⁰ Stokke, Bernhard: *Folket vårt gjennom tidene*, J. W. Cappelens forlag, Oslo, 1960: 108

interesserte i. En slik transnasjonalitet kunne utgjøre en trussel for den dansk-norske stat og gjøre det vanskelig å beholde nordområdene. Stokke skrev at de ville øke folketallet i Finnmark, ved å sende straff-fanger dit. Implisitt ville det si at de ønsket å øke det *norske* folketallet i Finnmark, ikke folketallet generelt, dvs. samer og kvener. Kristningen av samene ble en måte for staten å gjøre dem mer som nordmenn.

I teksten kunne en lese at samene “*streifet helt sør til Trøndelag*”. Ved å omtale samenes tilstedeværelse i området som streifing, skapte en et bilde av at de ikke hørte til der. Stokke skrev at både Danmark-Norge og Sverige “*regnet dem [samene] som sine folk*”. Dette kan tolkes noe selvmotsigende. På den ene siden ble samene regnet som dansk-norske statsborgere, men samtidig ansett som et transnasjonalt element som kunne true dansk-norsk herredømme i Finnmark. Dette paradokset ble skrevet om mer eksplisitt på 1980-tallet, i form av teorien om den finske fare.

I Øisangs bok *Folk og samfunn - før og nå, 7. skoleår* (1968) ble Thomas von Westens møte med samene beskrevet enda mer sparsommelig. Her kunne en lese at Fredrik 4. av Danmark arbeidet for at kristendommen også skulle bli kjent i utkanten av riket hans: “*Han stiftet et eget misjonsselskap som skulle forkynne evangeliet for befolkningen på Grønland og blant samene i Finnmark.*”¹⁰¹

Her ble samene nevnt i bare en setning og denne setningen sto som den eneste referansen til det samiske gjennom hele boken. Den eneste informasjonen en satt igjen med, var at Finnmark og Grønland var utkanter i det dansk-norske riket. Samene utgjorde befolkningen i utkanten; en befolkning som på dette punktet ikke var kristne.

Gjennomgående for disse eksemplene er at samene nevnes ved navn, men det ble aldri forklart hvem de var. Ordet “same” ble da kun knyttet til beskrivelsene jeg presenterte ovenfor. Dette virket svært begrensende og ga et snevert, og til dels feil inntrykk av samisk kultur. I disse beskrivelsene fremsto samisk kultur både statisk og primitiv. Samene ble gjort til objekter, uten handlingsrom. Thomas von Westen var hovedpersonen, eller subjektet. Den dansk-norske stat opptrådte som aktør og samene fremsto som sekundære i egen historie. I den grad de ble tildelt mening og handlekraft, var det i sammenhenger som gjorde at de

¹⁰¹ Øisang, Thorleif: *Folk og samfunn - før og nå, 7. skoleår*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1968: 30

fremsto i et negativt lys. Et eksempel er der de ble beskrevet som aggressive overfor von Westen. Narrativet bar implisitt preg av holdninger som hang igjen etter raseforskningen fra begynnelsen av 1900-tallet, der en konkluderte med at samene var et underutviklet folk som behøvde hjelp av nordmenn. Dette var en del av “den hvite manns byrde”. Det viser at disse verdiene fremdeles gjorde seg gjeldende i noen grad, og kan tyde på at dette fortsatt hadde gjenklang i det kollektive minnet på 1960-tallet.

3.4 Ny bosetning i Nord-Norge

I *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår* (1969) av Christensen, Gjermundsen og Holmboe ble samene nevnt i forbindelse med ny bosetning i Nord-Norge. Her så forfatterne på forflytningen til Nord-Norge som et forstadium til emigreringen til Amerika. Det var vanskelige tider på Vestlandet og i fjellbygdene på Østlandet og mulighetene i de tre nordligste fylkene var derfor mange for disse menneskene: “...mengder av fisk i havet og jord til å fø en buskap på.”¹⁰² Her finner en den eneste referansen til norsk-finner eller kvener, sammen med en beskrivelse av både kystsamenes og reindriftssamenes livsgrunnlag.

*“Til de to nordligste fylker kom det også mange innvandrere fra Finland. Noen av de opprinnelige innbyggerne i Finnmark og Nord-Troms, samene, hadde slått seg ned ute ved kysten som fiskere. For dem ble det nå hard konkurranse, og de ble ofte drevet vekk fra de beste fiskeplassene og inn i fjordarmene. De levde oftest i usle kår og ble sett ned på av både nordmenn og finlendinger. Derimot kunne flyttsamene på vidda fortsatt drive lønnsom reindrift. De ble også som regel høyt ansett.”*¹⁰³

Først kan en se på det hierarkiet som presenteres i teksten. I bunnen av denne rangeringen finner en kystsamer. De ble, ifølge teksten, utkonkurrerte av finnene og levde i usle kår. Dette førte igjen til at de ble sett ned på. Teksten forteller at situasjonen var annerledes for reindriftssamene, som på sin side ble høyt ansett. Ut i fra dette kan en se at hierarkiet bygde på deres økonomiske grunnlag, som igjen påvirket deres stilling i samfunnet.

¹⁰² Christensen, Chr. A. R., Gjermundsen, Arthur, Holmboe, Haakon: *Folk og samfunn før og nå - 8. skoleår*, Gyldendal, Oslo, 1969: 154

¹⁰³ Ibid: 154

Finnenes posisjon virket på sin side litt diffus. På den ene siden kan vi legge merke til at finnene ble plassert på samme nivå med nordmennene, da de begge så ned på kystsamene. Dette kan indikere at finnene sto høyere i samfunnet enn hva samene gjorde. Dette var også en av Mindes observasjoner, der han mente at samer og kvener ble satt i et utviklingshierarki.¹⁰⁴På den andre siden ble ikke kvenene beskrevet noe utover dette. Deres kultur og tilstedeværelse ble underkommunisert.

I de tidligere tekstene ble samene beskrevet som folket som bodde i Finnmark. Her ble de derimot presentert som de *opprinnelige innbyggerne* i både Troms og Finnmark. Dette viste implisitt til en forståelse av samene som urbefolkning, selv om de ikke ble beskrevet eksplisitt som det før flere år etter. Nordmenns innvirkning på forholdene ble ikke utdypet i teksten, på tross av at norsk innvandring ble redegjort for. Utfordringene og konfliktene som oppsto, ble underkommunisert og finnene fikk alene skylden for å ha presset samene bort fra deres opprinnelige næringsområder.

3.5 Samer i samtid

Samene ble nevnt ved en anledning i sammenheng med samtidshistorie. Denne referansen finner en i *Historie for ungdomsskolen, 9. skoleåret (1967)* av Hilmo og Øverås. I forbindelse med nyere historie om det norske samfunn, finner en et bilde av reinkalver med teksten: “John Andreas Savio (1902-1938): “Tsjermakak” (reinskalver), tresnitt. Savio var same, og hans tresnitt fra livet på Finnmarksvidda bygger på selvpoplevelse.”¹⁰⁵

Her ble den samiske kunstneren Saivo og hans etnisitet nevnt. Bildet ble satt i en kontekst, ved å forklare at kunstneren hadde selv erfart livet på vidda og at dette lå til grunn for kunsten hans. Dette var derimot den eneste referansen til samisk kultur gjennom hele *Historie*-serien. En kan da spørre seg om elevene, som brukte disse bøkene på skolen, visste hva en same var.

Overordnet for skolebøkene i fra 1963-1973 var at samisk og kvensk kultur og historie ble skrevet om i svært liten grad. Funnene er i all hovedsak sentrert rundt tiden før 1800, med unntak av referansen til Saivo. Det vil si at i moderne tid og samtid var samene og kvenene

¹⁰⁴ Minde, 2016: 16.

¹⁰⁵ Hilmo, Jon og Øverås, Asbjørn: *Historie for ungdomsskolen, 9. skoleåret*, H. Aschehoug & CO (W. Nygaard), Oslo, 1967: 170

mer eller mindre usynlige. Ved å ekskludere det samiske og kvenske fra historien i moderne tid, reduserte en det samiske til en statisk fortids-kultur. Dette var noe som kunne få konsekvenser for både elevenes og lærernes evne til å sette denne tematikken inn i samtidens aktuelle problemstillinger.

3.6 Passive minner eller aktiv glemsel?

De forskjellige skolebøkene tematiserte og fremstilte samer og kvener på ulike vis. Dette viser blant annet at det fantes flere kollektive minner (jfr. Olick), eller oppfatninger av hvordan historiske hendelser hadde utspilt seg. Enkelte tema, for eksempel Thomas von Westens møte med samene, ble fremstilt i flere bøker. Narrativene varierte derimot i stor grad, og de bar i ulik grad preg av holdninger og verdier som fornorskningspolitikken var med på å fremme.

I denne perioden ble skolebøkernes narrativer utfordret fra flere hold, for eksempel Geirbjørn Amdals PAX-korrektiv fra 1971. Amdal kritiserte bokserien *Folk og samfunn før og nå* på mange punkter. Kritikken var spesielt knyttet til Norges forhold til verden og koloniene i Afrika og Asia.¹⁰⁶ Selv om Amdal la vekt på hvordan “de andre” ble fremstilt i historien, nevnte heller ikke han samer eller kvener i sitt korrektiv. Dette understreker deres fravær i det kollektive minnet.

Tre av åtte skolebøker fra denne perioden, presenterte versjoner av fortiden uten å nevne verken samene eller kvenene. En forklaring på dette kan være at samisk og kvensk historie var en del av det passive minnet i samfunnet og dermed en del av samfunnets arkiv (jfr. A. Assmann). Kunnskapen om kulturene var derimot ikke tapt, men eksisterte gjemt og ute av syne. Disse minnene hadde mistet sin opprinnelige posisjon, men hadde et potensiale for å gjenoppdages. Dette kan nok være tilfelle for både samisk og kvensk historie. Deres historie ble i tillegg utsatt for ulike former for glemsel; både med og uten intensjon om å bli glemt.

Fornorskningspolitikken ble ikke skrevet om i perioden 1963-1973, men konsekvensene av politikken var likevel å finne tydelige spor etter her. Både samene og kvenene ble, mer eller mindre, usynliggjorte i skolebøkene, og dette er en form for aktiv glemsel. Usynliggjøringen

¹⁰⁶ Amdal, Geirbjørn: *PAX korrektiv - Korrektiv til Folk og samfunn - før og nå 7.-9. skoleår*, Oslo, 1971

som fant sted under fornorskningen ser ut til å ha overlevd denne politikken og blitt med over i en overordnet fornorskingsprosess. L60 ble skrevet og godkjent tre år før Wexelplakaten ble offisielt opphevet, noe som betyr at det fremdeles var store begrensninger på bruken av samisk og kvensk språk i skolen på dette tidspunktet. En kan derfor anta at dette var en medvirkende årsak til at verken samisk eller kvensk kultur og historie ble tematisert i denne læreplanen. Fra plakaten ble opphevet gikk det 11 år før en fikk en ny læreplan, som i sin tur inkluderte disse samene. Læreplanen la sterke føringer på hva som skulle være med i bøkene. Ved å ekskludere samer og kvener, ble det heller ikke obligatorisk å skrive om dem i læremidlene. Det førte til at de heller ikke ble en del av det kollektive minnet på andre måter. Minnet finnes ikke uavhengig av ytre faktorer; det er en pågående prosess (jfr. Kaldal). De kollektive minnene aktualiseres og realiseres, gjennom kommunikasjon og bruk, til det blir en del av ens samlede oppfatninger. Ved å ekskludere samer og kvener som en del av det utvalgte grunnlaget av kunnskaper og verdier, risikerte en at deres historie og kultur forsvant ut av minnet, eller at gamle holdninger fortsatte å eksistere.

4. Fellesskole og fornorskning 1974-1986

4.0 Introduksjon

Perioden i fra 1974 frem til i dag karakteriseres av fellesskolen. Dette var en en skole for alle; uansett sosial eller etnisk bakgrunn, og funksjonshemming. Den nye inkluderende holdningen i norsk skole kan sees ut i fra flere bestemmelser, blant annet opphevelsen av loven om spesialscole i 1975. Det betydde at en skulle integrere elever med spesielle behov i skolen for første gang. Fellesskolen var preget av integrering, likestilling og enhet. I denne perioden ble det satt fokus på spørsmål knyttet til kjønn, sosiale grupper, forskjellen mellom by og land, livssyn og minoriteter i skolen.¹⁰⁷ Dette fokuset var også å finne i den nye læreplanen.

I 1974 ble Mønsterplanen (M74) lansert. Denne planen introduserte en sammenslåing av samfunnsfag, geografi og historie. Dette var gjeldende frem til 1997. Disse fagene gikk fra å være separate fag, til å bli undervist sammen. Denne sammenslåingen ble gjort på grunn av at en mente det var viktig å se disse fagene i sammenheng. Dette skulle øke elevenes forståelse for samfunnets utvikling.¹⁰⁸ Dette satte også sitt preg på skolebøkene, som også ble utformet etter dette formålet.

Denne utviklingen kom også til syne i skolens formålsparagraf og kristendomsforståelse, da disse ble sterkt utfordret av økende sekularisering. Tekstvitenskapsforsker Dagrunn Skjelbred understreket at utviklingen i skoleverket måtte sees i sammenheng med utviklingstendensen i samfunnet. Samfunnsutviklingen var i aller høyeste grad preget av sekularisering, i tillegg til sentralisering og at velstandsutviklingen i Norge fortsatte. Andre samfunnsmessige utviklingstrekk slik som økt globalisering, forståelse for miljø og kvinnens endrede rolle i yrkes- og samfunnsnivå, la også sterk føring på hvordan skolen og skoleverket utviklet seg fra 1970-tallet av og frem til i dag.¹⁰⁹

I dette kapittelet har jeg først tatt for meg Mønsterplanen 1974 og koblet ulike formuleringer i læreplanen til kollektive minner og narrativ. Jeg har sett på i hvilken grad det samiske og kvenske ble tematisert i læreplanen. Her peker jeg på likheter og forskjeller i forhold til

¹⁰⁷ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 299

¹⁰⁸ Ibid: 364

¹⁰⁹ Ibid: 299

forrige periode. Videre presenterer jeg skolebøkene jeg har undersøkt og hovedtendensen i disse bøkene. Her har jeg valgt ut to læreverk med tre bøker per serie, i tillegg til to andre bøker. De andre delkapitlene tar for seg eksempler på hvordan det samiske og kvenske ble fremstilt i de ulike skolebøkene. Disse kapitlene er sortert etter tema, slik som misjonering, forforskning og diskriminering. Til slutt oppsummeres funnene fra denne perioden.

4.1 Mønsterplanen 1974

Mønsterplanen 1974 (M74) brøt med læreplanen fra 1960 på flere punkter. Som tidligere nevnt var det norske samfunn preget av en pågående sekularisering i denne perioden. Dette kom også til syne i læreplanen. Mønsterplanen ga i tillegg plass til andre grupper i samfunnet og tematiserte både kjønn og etnisitet. Dette var den første læreplanen som inkluderte samisk kultur, språk og historie. Dette kom blant annet frem i læreplanens forord:

*“Visse prinsipielle synspunkter har fått en noe annen vektlegging [...] gjelder blant annet følgende: I samsvar med ønsker som er kommet frem i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen.”*¹¹⁰

Her kan en lese at innslaget om samisk kultur og historie ble *styrket*, men som en kunne lese i kapittel 3 var det egentlig snakk om å inkludere disse perspektivene for første gang i læreplanen. I tillegg til kultur og historie, fikk samisk språk som sidemål plass i planen.¹¹¹ Dette var resultatet av en innsats for å få samisk tilbake inn i skolen, og kan sees i sammenheng med både opphevelsen av Wexelplakaten i 1963 og innføringen av ny skolelov i 1969. Da ble det mulig for samiske foreldre å kreve undervisning i samisk for sine barn.¹¹² I følge historiker Odd Mathis Hætta ble dette tolket og praktisert som en nybegynneropplæring i samisk på skolens barnetrinn. Elever på ungdomstrinnet sto fritt til å velge samisk, i stedet for en av de norske målformene, men da hadde de som regel ikke hatt samiskundervisning siden de første årene på barneskolen. I tillegg var det stor mangel av lærebøker på samisk for

¹¹⁰ Norges Kirke- og undervisningsdepartement: *Mønsterplan for grunnskolen, bokmål*, Aschehoug, Oslo, 1974: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
Sist aksessert: 09.02.19: 6

¹¹¹ Ibid: 7

¹¹² Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 299

alle trinn, til langt ute på 1980-tallet, ifølge Hætta.¹¹³ Det betyr at en lov som på papiret kunne virke banebrytende i 1969, i praksis brukte lang tid på å virkelig kunne ha en effekt.

I Mønsterplanens del for samfunnsfagene kan en se tegn på både brudd og kontinuitet i sammenligning med L60, når det kom til verdier knyttet til nasjonalitet og identitet.

*”Historieundervisningen i grunnskolen skal ikke bare dreie seg om den hvite manns historie. Historieundervisningen skal hjelpe til å bevare vår nasjonale egenart og identitet, men den må ikke føre til sjåvinisme og trangsynthet.”*¹¹⁴

Denne formuleringen forteller om et av de grunnleggende elementene i historieundervisningen; *bevare en nasjonal identitet og egenart*. Dette er i tillegg en av de mest sentrale funksjonene til kollektive minner. Denne formuleringen kan sees på som en rest av nasjonsbyggings-pedagogikken, som ifølge fagdidaktiker Svein Lorentzen, dominerte den norske skolen før andre verdenskrig. Derfor kan det sees som en kontinuitet av verdiene som ble formidlet i L60. Lærebøkene fra forrige periode bar sterkt preg av å være skrevet ut i fra “den hvite manns” perspektiv. Dette utdraget vitner derfor om en endring i hvordan en oppfattet tidligere fremstillinger av fortiden. Undervisningen skulle dreie seg om mer enn “den hvite manns historie”, som i stor grad var preget av kolonialisme og overlegenhet overfor andre folkeslag. Lorentzen la vekt på at globalisering og det multikulturelle samfunn preget samfunnet i denne perioden. Disse perspektivene kunne ha bidratt til bruddet i læreplanen. I følge Mønsterplanen ønsket en å bevare den nasjonale egenarten, eller en norsk identitet, men samtidig forsøke å ikke la det utvikle seg til *sjåvinisme og trangsynthet*, noe som reflekterte skolens nye fokus på inkludering og mangfold.¹¹⁵ Dette viser en innsikt i at tidligere narrativ kunne virke ekskluderende og diskriminerende.

4.2 Skolebøker 1974-1986

Da M74 tematiserte samisk kultur i læreplanen for første gang satte dette nye krav for skolebøkene i denne perioden. Dette førte til at det ble produsert en del nye bøker og gamle bøker ble oppdaterte, for å møte de nye kravene. Jeg har valgt to læreverk til dette kapittelet; en i samfunnskunnskap og en i historie.

¹¹³ Hætta, 2002: 208

¹¹⁴ Lorentzen, 2005: 167

¹¹⁵ Ibid: 227

Først har jeg analysert serien *Du og de andre 1-3, Samfunnskunnskap for grunnskolens ungdomstrinn (1974-1977)* skrevet av Erik Lund. Samene ble nevnt i en av bøkene, i forbindelse med rasediskriminering. Lund var også bidragsyter i den andre bokserien: *Vi og de eldre tider, Historie for grunnskolens ungdomstrinn (1976-1980)* sammen med Lars P. Brynhildsrud og Olav Hetlevik. Denne serien skrev om både samer og kvener, men la vekt på kristningen av samene.

I tillegg til disse bøkene har jeg valgt *Folk og samfunn før og nå, 9. skoleår (1978)* av Arthur Gjermundsen. Denne serien undersøkte jeg i forrige kapittel. Jeg har valgt å inkludere en nyutgivelse av boken for 9. klassetrinn, for å vise hvilke forandringer som ble gjort i denne serien fra forrige læreplan. I bokens forord står det: *“I Norges historie krever planen plass for samefolkets historie som er blitt fyldig beskrevet her i boka”* og at en *“... har gått kritisk gjennom det gamle stoffet...”*.¹¹⁶

For å vise mangfoldet av litteratur som ble publisert etter M74 har jeg inkludert Globalseriens temabok *Truede minoriteter (1977)* av Alf Isak Keskitalo, Nils Jernsletten, Harald Beyer Broch og Arne Martin Klausen. Denne boken fortalte om samene, med historiske og aktuelle problemstillinger, og inkluderte andre minoriteter i verden. *Truede minoriteter* ble skrevet av samiske forfattere og de ga et annet bilde av samisk kultur og historie, enn hva andre bøker fra samme periode gjorde. I følge Skjelbred skrev forfatterne om den samiske kulturen på egne premisser, noe som førte til at samene ble fremstilt mindre “eksotiske”, sett i forhold til andre lærebøker.¹¹⁷ I bokens forord skrev forfatterne om hvorfor de hadde skrevet en slik bok:

“Dette er ikke et kapittel om samene. Dere kommer ikke til å lære hvem samene er, hvordan samene er, hvor samene kommer fra og hva samene gjør. Tenk over hvor mange lærebøker og hvor mange undervisningstimer som skal til for å gjøre oss kjent med nasjonen Norge og det norske riket. Det samiske folket har også en lang historie. [...] Det vi nå forteller deg, det er bare noen få ting som vi liker å snakke om. Andre samer ville kanskje ha fortalt deg andre

¹¹⁶ Gjermundsen, Arthur: *Folk og Samfunn før og nå, 9. skoleår*, Bokmål, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1978:9

¹¹⁷ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 475

ting, på en annen måte. Men sånn er det vel med de menneskene du kjenner også, de er også forskjellige.”¹¹⁸

Den siste setningen i utdraget bygde på et ikke-uttalt premiss, der leserne; norske barn, ikke kjente samer. Det kunne være flere årsaker til dette. Det mest fremtredende er at tidligere lærebøker knapt skrev om samer, og fremstillingene baserte seg i hovedsak på at samisk kultur var primitiv og av mindre verdi, og utenfor “vårt” og “oss”. Hvordan skulle barna da danne et kunnskapsgrunnlag for å forstå samisk kultur om de ikke lærte om det på skolen? Som tidligere nevnt, mente historiker Odd Mathis Hætta at lite og feilaktige kunnskaper om samer, hang sammen med at skolen hadde forsømt sin oppgave.¹¹⁹ Forordet i *Truede minoriteter* talte for et behov for en annen fremstilling av samisk historie i skolebøkene, og en mer utfyllende undervisning i temaet.

Bøkene i perioden 1974-1987 ga uten tvil en bredere forståelse av både samisk og kvensk historie enn i forrige periode, men en fokuserte i all hovedsak på de samme temaene som før. Bøkene fremstilte det samiske i egne kapitler eller som en del av en bredere tematikk. I disse tilfellene tok en for seg de lange linjene; fra steinalder til ny tid i løpet av et kapittel. Dette kritiserte også Keskitalo. Norsk historie ble fremstilt i kronologisk rekkefølge, gjerne inndelt etter tema og viste til en historisk utvikling. Samisk historie ble, til sammenligning, presentert fra “start til slutt” i løpet av et fåtalls sider. I *Folk og samfunn før og nå (1978)* kunne en lese om både samisk kultur i steinalder og heksebrenning, selv om boken i all hovedsak tok for seg tiden fra 1905 til samtid. Dette vitner om mangel på stoff om samene i de tidligere bøkene og det virker som en her prøvde å gjøre opp for tidligere mangler. Det kvenske ble behandlet stemoderlig også i denne perioden, men ble likevel skrevet om i noe større grad enn tidligere.

4.3 Samer og kvener i møte med nordmenn

Når en ser på stoffet som omhandlet samer og kvener, er det en ting som gjør seg gjeldende over alt annet; hvordan møtet mellom nordmenn og minoritetene har foregått. Dette ble skrevet ut i fra et narrativ som vektla nordmenns rolle, noe som førte til det de fikk større plass i minoritetenes historie enn hva samer og kvener fikk selv. Dette var gjeldende i de

¹¹⁸ Keskitalo, Alf Isak, Jernsletten, Nils, Broch, Harald Beyer og Klausen, Arne Martin: *Truede minoriteter, GLOBAL: Geografi og historie for ungdomsskolen, emnebok*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1977: 9

¹¹⁹ Hætta, 2002: 219

fleste bøker i fra denne perioden, med unntak av *Truede minoriteter* (1977). Møtene mellom majoritet og minoritet ble formidlet ut i fra tre forskjellige forklaringsmodeller. Nordmenn har hatt en dominant posisjon i fortellingen og enten misjonert, fornorsket eller sivilisert folkene de har møtt. Bøkene forklarte dette med utgangspunkt i enten en eller flere handlinger, og noen tok for seg sammenhengen mellom dem. Thomas von Westen, i tillegg til et par andre misjonærer, hadde en sentral rolle i lærestoffet. Det som bryter med L60-perioden er at fornorskingen ble skrevet om i skolebøkene for første gang. Dette temaet var ikke å finne i lærebøkene fra 1963-1973. Måten en fremstilte denne politikken på, varierte derimot i stor grad, fra påtvungne tiltak til en naturlig overgang fra det primitive til det moderne.

4.3.1 Misjonere

Misjoneringen av samene var også i denne perioden det vanligste utgangspunktet for skolebøkene å skrive om samisk historie. I Arthur Gjermundsens bok *Folk og samfunn, før og nå, 9. skoleår* (1978) tok en for seg de lange linjene i samenes historie, under et eget kapittel. 9. klasse-utgaven av denne boka fra 1970 nevnte verken samer eller kvener. I 1978-utgaven skrev Gjermundsen blant annet om samene og kristendommen, der Norge ble kristnet på 1000-tallet, men poengterte at kristningen av samene skjedde lenge etter dette:

“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. 800 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.”¹²⁰

Her kunne en lese om hvilke konsekvenser kristningen av samene fikk. Dette var også tema i *Truede minoriteter* (1977). Der kunne en lese om en mann som fikk dødsstraff for å ha praktisert samisk religion.¹²¹ I Gjermundsens tekst kunne det derimot virke som om det bare var kvinner som ble forfulgte og fikk dødsstraff. Likevel satte en her kristningen av samene i en ny kontekst og konkretiserte prosessen med å oppgi tall på hvor mange som ble rammet av forfølgelsene. Dette forteller også implisitt om at de hundre kvinnene som ble dømt i

¹²⁰ Gjermundsen, 1978: 109

¹²¹ Keskitalo, Jernsletten, Broch, Klausen, 1977: 63

Finnmark, egentlig ble dømt for å være samiske; ikke nødvendigvis for å drive med “hekseri”. Dette er et av de få eksemplene på tekst som omhandlet samiske kvinner i denne perioden, noe som kan virke overraskende med tanke på økt fokus på kjønn og likestilling i norsk skole.

I misjoneringen sto Thomas von Westen sentralt, men i denne boken fikk han ikke alene æren for å ha kristnet samene. Den måtte han dele med den svenske presten Lars Levi Læstadius. Gjermundsen skrev at tilnavnet “samenes apostel” kanskje passet Læstadius bedre enn von Westen.¹²² Denne formuleringen førte til at von Westen ikke ble opphøyd av Gjermundsen på samme måte tidligere. Dette var ikke tilfellet for *Vi og de eldre tider 1* (1976) av Olav Hetlevik, som beskrev misjoneringen i Finnmark før 1700-tallet som “spredte tiltak” og løftet derimot frem Thomas von Westen frem som foregangsmann for misjonsarbeidet.¹²³

*“Han gjorde tre reiser til samedistriktene og ble godt kjent med forholdene der. Han hadde lært seg samisk, og det gjorde inntrykk på samene at han kunne preke deres eget språk. Thomas von Westen døde da han var 35 år gammel, og det var bare i de ti siste årene av sitt liv han fikk arbeide for samene.”*¹²⁴

Her fremsto misjonæren som en kjentmann som imponerte de lokale med sine språkkunnskaper. Dette indikerte samtidig at han ble godt mottatt, noe som skilte seg fra beskrivelsene i fra L60-perioden. I denne teksten la en vekt på at misjonæren tilbrakte *bare* ti år av sitt liv i Finnmark. Dette utgjorde nesten en tredjedel av livet til von Westen og det kan virke som at en formulerte seg slik for å poengtere at misjonæren oppnådde store ting i løpet av kort tid. På denne måten ble Thomas von Westen opphøyd med bruk av samme type retorikk som i forrige periode. Dette gikk andre bøker bort fra.

Global-seriens bok *Truede minoriteter* (1977), av Keskitalo, Jernsletten, Broch og Klausen, tematiserte også Thomas von Westen. Denne boken var unik i denne perioden, da den var skrevet av flere samiske forfattere. De satte misjoneringen i Finnmark i sammenheng med en

¹²² Gjermundsen, 1978: 109

¹²³ Hetlevik, Olav: *Vi og de eldre tider 1, historie for grunnskolenes ungdomstrinn*, bokmål, Aschehoug, 1976: 155

¹²⁴ Ibid: 155

sivilisering av samene.¹²⁵ Her inkluderte de misjoneringen fra nabolandene Sverige og Russland, i tillegg til den norske innsatsen ledet av von Westen.

“For dem som ville fornorske samene, var det like viktig å føre dem inn i den vestlige form for sivilisasjon, bort fra den samiske “hedendom”, som å gjøre dem til kristne mennesker. Thomas von Westen, Stockfleth og andre som ville bruke samisk språk i undervisning og misjon, gjorde det kanskje ikke for å bevare den samiske kultur. Men de hadde i alle fall større forståelse for samene som mennesker.”¹²⁶

Her ble fornorsking, misjon og sivilisering satt i en sammenheng. Dette er unikt for denne boken, i denne perioden. Andre bøker skrev enten bare om misjoneringen i Finnmark, eller så ble misjon og fornorsking skrevet om som separate hendelser. Her ble misjoneringen fremstilt som et siviliseringsoppdrag og ikke som noe utelukkende positivt, slik en kunne lese i andre bøker. Denne boken skilte seg ut på mange måter, men særlig ved at den var kritisk til den statlige innsatsen for å få samene til å gi opp både språk og religion. Misjonen, ble i andre bøker, fremstilt som et barmhjertig hjelpeoppdrag for å redde samene fra seg selv og sin egen kultur. Denne typen retorikk var å finne i *Folk og samfunn før og nå (1978)*, da en i sammenheng med misjoneringen introduserte årsaken til at samene mistet nordområdene til nordmenn. Her skrev forfatteren at fyll og moralsk forfall lå bak:

“Samene var blitt drevet vekk fra områder de tidligere hadde vært alene om. Det var 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.”¹²⁷

Dette var en tvetydig fremstilling. På den ene siden ble samene beskrevet som forfyllede, fattige og under et moralsk forfall. På den andre siden ble de fremstilt som et sterkt naturfolk. Ut i fra den første beskrivelsen virket samene ikke bare lettlurte, siden de valgte brennevinet over områdene sine, men også som mennesker av lavere verdi. Beskrivelsen som “sterkt naturfolk” var nok ment som en positiv skildring, men minte på en annen side om hvordan, historiker Odd Mathis Hætta mente at, samer var blitt beskrevet gjennom historien: “..

¹²⁵ Keskitalo, Jernsletten, Broch, Klausen, 1977: 59

¹²⁶ Ibid: 59

¹²⁷ Gjermundsen, 1978: 110

betraktet som uskyldige naturbarn som ikke visste sitt eget beste".¹²⁸ Forfatteren av skoleboken pekte ut presten Læstadius og hans misjonsoppdrag som redningen fra dette "moralske forfallet". Mønsterplanen kan ha introdusert en mer sekularisert læreplan, men teksten viste at kristen moral fremdeles farget skolebøkernes narrativ.

4.3.2 Fornorske

Denne generasjonen skolebøker var de første som tematiserte fornorskning. Politikken var på dette punktet et avsluttet kapittel, men ettervirkningene av den preget samfunnet i stor grad. Det er derfor interessant å se på hvordan dette ble fremstilt såpass tidlig etter at forbudet mot samisk og kvensk språk ble opphevet og hvilke kollektive minner som ble knyttet opp mot dette.

Folk og samfunn før og nå (1978) tok i dette tilfellet for seg de lange linjer og skrev om tap av språk og kultur:

*"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."*¹²⁹

Her redegjorde boken for hvordan statens syn på samene hadde skiftet. Forklaringen bygde på unionsoppløsningen med Sverige. Denne sammenhengen ble ikke forklart nærmere.

Narrativet bar preg av nasjonalisme og nasjonsbygging. Argumentasjonen for å fornorske samene ble begrunnet med at dette var et steg på veien mot den frie norske stat.

Fornorskningen fremsto derfor som en nødvendig del av unionsoppløsningen. Dette kunne ha ført til at elevene satt igjen med et mer positivt inntrykk av fornorskningspolitikken.

Gjermundsen skrev videre om hvilke tiltak som ble satt i verk; internatskoler og lærere som fikk bedre lønn om de bare snakket norsk til de samiske barna. Dette var også tema i Henry Mindes artikkel. Tilskuddene kunne utgjøre opp til 30% av lønnen til en lærer med sju års erfaring.¹³⁰ I boken ble det også poengtert at det var vanskelig for samiske elever å få seg utdanning som lærere. Dette ble forklart med at skolen og skolebøkene "*var en verden barna*

¹²⁸ Hætta, 2002: 123

¹²⁹ Gjermundsen, 1978: 111

¹³⁰ Minde, 2016: 12

ikke hadde tilknytning til. ” På grunn av dette hadde undervisningen som samiske barn fikk, veldig liten effekt.¹³¹ Dette bygde helt klart på tanken om at samer var mer primitive enn nordmenn og sto som et eksempel på hvordan holdningene fra fornorskingen preget fremstillingen av samene i skolebøkene. Minde skrev også om tematikken, men poengterte at mangel på samiske og kvenske lærere kom av et etnisk yrkesforbud - ikke fordi at dette var utenfor deres kompetanseområde.¹³²

Videre kunne en lese at samene ikke behøvde å bli fornorsket, men at dette var et valg: *“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. Den tid som skulle vært brukt til å gjøre barn trygge i sitt hjemlige miljø, skapte bare utrygghet.”*¹³³

Denne fremstillingen dannet et misvisende bilde av tvangslinjen som ble ført skole- og språkpolitisk i denne perioden. Virkningen av internatene og skolepolitikken i fornorskningsperioden er sterkt omdiskutert, ifølge historiker Einar Niemi. På den ene siden ble synet, presentert i skoleboken over, vektlagt. Ungene trosset skolens regler og snakket sitt opprinnelige språk, og hjemmemiljøet var en motvekt til staten. På den andre siden har en trukket frem at politikken førte til selvfornektelse, med langtidsvirkende konsekvenser for minoritetenes identitet. Dette synet har vunnet frem i senere tid.¹³⁴ Teksten trakk samtidig frem hva den norske stat mente om samisk kultur. Det gjør at på den ene siden fikk en lære at fornorsking var et valg en tok selv, men staten så likevel på samene som mindreverdige. Det kan virke som at en forsøkte å skape et nyansert bilde, men resultatet fremsto forvirrende og misvisende.

Vi og de eldre tider (1976) av Olav Hetlevik satte fornorskingen i sammenheng med motstanden mot å bruke samisk språk i misjoneringen og kristningen av samene. Her kunne en lese om myndighetenes syn på saken.

¹³¹ Gjermundsen, 1978: 111

¹³² Minde, 2016: 13

¹³³ Gjermundsen, 1978: 111

¹³⁴ Niemi, Einar: *Fornorskningspolitikken overfor samene og kvenene*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017: 144

*“... mange av dem som hadde mest å si i stat og kirke, hadde et annet syn på dette spørsmålet enn det von Westen stod for. De mente at samene snarest mulig burde slutte å bruke morsmålet sitt og bare få opplæring i norsk. Helt inn i vårt hundreår har som regel dette synet seiret.”*¹³⁵

Ut i fra dette kan det virke litt diffust hvem som egentlig var motstander av å bruke samisk språk. Ved å si “mange av dem” kunne det virke som at det var enkeltpersoners meninger og ikke en statlig politikk det var snakk om. En skrev også at denne motstanden mot samisk språk varte “helt inn i vårt hundreår”. Ved å skrive det, kunne det virke som at det var veldig lenge siden en tenkte slik. I virkeligheten var det snakk om politikk fra bare ti år tilbake.

Videre kunne en lese om samer og det norske samfunnet, der en innledet med å si at “*Samene har aldri hatt de samme vilkår og muligheter som andre norske statsborgere.*” Påstanden ble utdypet med å forklare at samene har blitt behandlet som mindreverdige i form av at de ikke selv har fått være med på å styre utviklingen av sine egne distrikter og at “*...det var få som forstod og verdsatte det verdifulle i samenes kultur.*”¹³⁶ En beskrivelse av samisk kultur som verdifullt, var sjelden lesning i denne perioden.

Fornorskningen ble også beskrevet som et resultat av at samisk og norsk befolkning hadde kontakt med hverandre. Dette gjaldt de fastboende samene ved kysten. En skrev her at “*deres levevis ble ganske sterkt fornorsket*”. Dette innebar at samene skilte seg lite fra resten av befolkningen og de mistet sine tradisjoner og sin kultur.¹³⁷ I følge denne boken skjedde ikke dette med flyttsamene, som “*derimot har levd mer for seg selv, og derfor har de klart å bevare mye mer av det typisk samiske i sitt språk, kunsthåndverk, klesdrakt og skikker.*”¹³⁸

Ut i fra dette kunne det virke som at fornorskningen var noe som skjedde av seg selv, ved at de fastboende samene tok til seg norsk kultur og språk. Ved å forklare fornorskningen slik, ble den statlige innsatsen for å kvitte seg med samisk kultur undergravd. Mange faktorer har vært med på å bestemme hvem som ga opp sin kultur, til fordel for majoritetskulturen, og hvem som fortsatte å holde på sin samiske identitet. Å dra alle over en kam, uansett sosial og

¹³⁵ Hetlevik, 1976: 155

¹³⁶ Ibid: 155

¹³⁷ Ibid: 156

¹³⁸ Ibid: 156

geografisk bakgrunn, kunne være misvisende. Samtidig formidlet denne teksten kontrasten i hvordan en så ulikt på utviklingen av samisk og norsk kultur. På den ene siden la bøkene vekt på hvordan teknologi og nyvinninger hadde vært med på å utvikle og forme det norske samfunn. På den andre kom det frem at en mente at den eneste måten å bevare samisk kultur og samfunnsform på, var å isolere den (jfr. eksempelet med flyttsamer). Dette understreker synet på samisk kultur som statisk.

Truede minoriteter (1977) av Keskitalo, Jernsletten, Broch og Klausen skrev om fornorskingen av både samer og kvener. Dette er den eneste av de åtte bøkene jeg har undersøkt som inkluderte kvenene i denne tematikken. Her kunne en lese om hvordan samisk og finsk språk ble fjernet i skolen og at dette var grunnlaget for en konflikt som var aktuell helt frem til nyere tid. Forfatterne trakk frem hvordan minoritetene var under press, ikke bare fra myndighetenes side, men opplevde også dette fra den norske befolkningen. I følge boken så de ned på samene og deres kultur. Her vektla de skolens rolle i denne konflikten:

*“Der hjalp skolen til en assimilering inn i det norske samfunnet. Vi kaller dette fornorsking. Men i svært mange samebygder skapte denne politikken en stor kulturell og menneskelig avstand mellom samebarna, de samiske hjem og skolen.”*¹³⁹

Denne boken tok frem det brede spekteret av kulturuttrykk som kom under press i fornorskningsperioden og dette ble satt i sammenheng med misjoneringen og kirkens syn på den samiske kulturen:

*“Det samiske måtte bort, for det var hedensk og farlig. De gamle samiske offerskikkene ble forbudt, å joike ble forbudt og samene fikk ikke døpe barna sine med samiske navn. Derfor har de samiske personnavnene gått ut av bruk. Men de gamle norske hedenske navn som Odin og Tor har samene fått lov å bruke. Joiken, den har levd og lever, og har for sameungdommene vært en slags protestsang også gjennom tidene.”*¹⁴⁰

Her kunne en lese eksplisitt om statens syn på det samiske; at det var *hedensk og farlig*. Andre bøker har brukt hedensk for å beskrive samisk kultur før kristningen, men ikke

¹³⁹ Keskitalo, Jernsletten, Broch, Klausen, 1977: 59

¹⁴⁰ Ibid: 62

nødvendigvis på denne måten. I boken kunne en lese at både navnetradisjoner og joik ble gjort forbudt av kirke og stat. Forfatterne stilte seg kritiske, nærmest ironiske, til at en hadde fått lov til å bruke andre hedenske navn, men ikke samiske. Dette viste til en særbehandling av samiske tradisjoner. Teksten formidlet viktigheten av joiken i fortid og samtid. Mye i samisk kultur gikk tapt i fornorskningen, men joiken sto igjen. Denne fremstillingen fremstår nærmest symbolsk og kan tolkes i en overført betydning, der joiken ikke bare var en protestsang - men et symbol på de som protesterte. På den måten formidlet forfatterne at rettighetskampen ikke var død, men “har levd og lever”. Tekstvitenskapsforsker Dagrunn Skjelbred har skrevet at forordet i denne boken kan betraktes som et “stille før stormen”, da den ga en omtale av kampen i bygda Masi - like før konflikten om Alta-Kautokeino-vassdraget brøt ut.¹⁴¹ Dette tekstutdraget kan også tolkes i den retning.

4.3.3 Kvener: et eget folk?

Kvenene fikk liten plass i skolebøkene, også i denne perioden. I *Vi og de eldre tider* (1976) av Olav Hetlevik ble gruppen nevnt i forbindelse med et kapittel om stater, nasjoner og demokrati - under temaet minoriteter. Her kunne en lese om den finske innvandringen og at kvenene etter en tid ga opp sin identitet og ble samiske.

“På 1700-tallet begynte kvenene å vandre inn i Finnmark. De kom fra Finland. Språket deres var i slekt med samisk, og det var derfor lettere for dem enn for nordmennene å komme i kontakt med samene. Etter en tid ble kvenene en del av det samiske folket, og de gikk over til å tale samisk.”¹⁴²

Her ble kvenene først fremstilt som et eget folk, men ifølge boken ble de etterhvert integrert inn i den samiske kulturen. Med dette ga en inntrykk av at kvensk kultur smeltet sammen med den samiske. Dette har jeg ikke klart å finne noen andre steder. Det er selvsagt mulig at ulike forbindelser mellom samer og kvener, for eksempel ekteskap, førte til at kvener tok til seg samisk språk og kultur - og omvendt. Men med tanke på at kvensk kultur eksisterer i dag og eksisterte når denne skoleboka ble skrevet, kan det være sannsynlig å tro at denne påstanden kom som et resultat av uvitenhet om kvensk kultur. Denne teksten fremsto derfor

¹⁴¹ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 475

¹⁴² Hetlevik, 1976: 154

misvisende. Mange kvener opplevde, i likhet med samene, en kulturfornektelse som følge av fornorskningen. Det gikk ut på at en fornektet sitt kulturelle opphav, av skam over å tilhøre enten kvensk eller samisk kultur. Dette var et resultat av mange år med undertrykkelse av det norske storsamfunnet.¹⁴³ Ved å skrive at kvenene ble integrert av samene, ble norsk tvangsassimilering av det kvenske folket underkommunisert.

I *Folk og samfunn før og nå* (1978) skrev Arthur Gjermundsen om både norsk og finsk innvandring til nordområdene på grunn av det rike fisket der oppe. Forfatteren mente at samene greide seg bedre i den nordligste landsdelen enn hva nordmennene gjorde. Etterhvert førte innvandringen til at samene ble trent bort fra de beste fiskeområdene. Regjeringen arbeidet for å få bønder til å slå seg ned i nord *“uten å tenke særlig over hvilke følger det kunne få for de samiske fangstnæringene.”*¹⁴⁴

I følge boken kom finnene til Finnmark på 1700-tallet og at de dannet kolonier mange steder i fylket; Lyngen, Alta og spesielt i Varangerområdet. I denne teksten brukte en betegnelsen “finne”. Navnet på denne gruppen har vært omdiskutert, men betegnelsen “kven” ble besluttet brukt av norske myndigheter og er også brukt av gruppens medlemmer og lokalsamfunn.¹⁴⁵ Beskrivelsen i Gjermundsens bok sto i kontrast til Hetleviks fremstilling, da kvenene uten tvil ble beskrevet som en egen folkegruppe her.

*“Finlendingenes særlige innsats for Norge var at det var de som klarte å flytte grensa for jordbruk nordover. Finlendingene lærte også sine nye landsmenn hvordan de skulle stenge de rike lakseelvene og øke laksefangsten. Finlendingene bodde gjerne i nærheten av hverandre. I byene hadde de egne bydeler. Derfor holdt det finske språket seg svært lenge.”*¹⁴⁶

Her ble kvenene fremstilt som et kunnskapsrikt folk som delte sine ferdigheter med både samer og nordmenn. Kvenene ble beskrevet som et eget folk med eget språk og at de beholdte dette språket lenge. Dette indikerte derimot at det kvenske språket ikke overlevde frem til ny tid. Ved at boken ikke skrev om fornorskningspolitikken i denne teksten, førte til at årsaken til tapet av kvensk språk forble underkommunisert.

¹⁴³ Minde, 2016: 26-27

¹⁴⁴ Gjermundsen, 1978: 115

¹⁴⁵ Forsgren, Arne og Minken, Anne: *Kvener*, Store norske leksikon, sist endret: 10.04.19, sist aksessert: 25.04.19: <https://snl.no/kvener>

¹⁴⁶ Gjermundsen, 1978: 115

4.4 Rase, diskriminering og de andre

Du og de andre 1 (1974) av Erik Lund er den eneste boken i *Du og de andre* -serien som tematiserte samer. Kvener ble derimot ikke nevnt. Denne boken tok for seg ulike tema; fra ulike grupper i samfunnet til organisasjoner og kommunalt selvstyre. Et kapittel handlet om menneskerettigheter og diskriminering. Her satte forfatteren diskriminering inn i en rase-kontekst og la frem eksempler på rasediskriminering, før og nå. Dette ble gjort i form av to avisartikler. Den første artikkelen var fra en amerikansk avis fra 1863 og handlet om konflikt mellom nybyggere og den amerikanske urbefolkningen i området. Denne artikkelen var oversatt til norsk. Det andre utdraget var fra *Verdens Gang* fra 1971 og tok for seg konflikt mellom skogeiere og reindriftssamer i Røros. Teksten la opp til at disse utdragene skulle sammenlignes, med vekt på likheten i mellom dem.

Artikkelutdraget fra den amerikanske avisen *Dakota Daily News* hadde tittelen *Kavaleriet kommer*. Dette eksempelet tok for seg en konflikt i mellom den amerikanske urbefolkningen og nybyggerne på midten av 1800-tallet. Her kom det frem at “indianerne” hadde ødelagt kornåkre uken før. Nybyggerne hadde derfor samlet seg på kirkeplassen for å planlegge en motaksjon, der de ytret at “*hedningene må utryddes*”.¹⁴⁷ Lund satte dette utdraget inn i en kontekst og utdypet konflikten videre.

*“I denne historien fra USA for mer enn hundre år siden ser vi hvordan de hvite gikk sammen mot indianerne. En viktig grunn var at indianerne tilhørte en annen rase. Denne rasen så de hvite ned på. Indianerne hadde en annen hudfarge, en annen religion og andre skikker enn de hvite. Dermed var de mindreverdige, mente de hvite. I forrige århundre ble indianere drept i tusenvis av de hvite, og jorda ble tatt fra dem.”*¹⁴⁸

Logikken i teksten var bygd på et rase-premiss; på grunn av at de ulike aktørene tilhørte forskjellige raser, måtte det bli konflikt. Forfatteren brukte her rasebegrepet som om det var et nøytralt begrep. Dette kan i dag virke problematisk, men i denne boken var dette en stor

¹⁴⁷ Lund, Erik: *Du og de andre - Samfunnskunnskap for grunnskolens ungdomstrinn*, Bokmål, Aschehoug, Oslo, 1974: 56

¹⁴⁸ Ibid: 57

del av hvordan forfatteren forklarte diskriminering både overfor amerikansk og norsk urbefolkning.

Videre tok Lund frem et eksempel på rasediskriminering i dag, med et utdrag fra *Verdens Gang* i 1971 og tittelen *“Samehatet flammer i Røros-distriktet: Samene skal fjernes”*. Bakgrunnen for denne artikkelen var et møte holdt av 25 grunneiere fra Ålen kommune ved Røros, som *“akter å ta i bruk militante metoder for som det heter i et referat fra et grunneiermøte: Å fjerne samene for godt!”*¹⁴⁹ Det kom frem av artikkelen at møtet hadde besluttet å skyte ned all rein som beitet på grunneiernes utmarker. Der diskuterte grunneierne også hvilken ammunisjon de skulle bruke. Grunneierne var i konflikt med reindriftssamene i området og de påsto at samene lot reinen beite ulovlig. *“Men selv om reinen beiter ulovlig, er det like mye i strid med loven å skyte ned dyra uten videre”* står det i artikkelen.¹⁵⁰

*“På møtet som av iakttagere karakteriseres som sterkt samediskriminerende, ble blant annet det nedsettende uttrykket “finntass” brukt ved flere anledninger, noe som resulterte i bifallende humring og latter. En annen så seg i stand til å berette en passende historie om hvordan nordmenn i gammel tid visste å ta seg av samene med sverd og spyd.”*¹⁵¹

Dette utdraget ble ikke utdypet videre av forfatteren, slik en gjorde med eksemplet fra Amerika. Forfatteren kunne ha satt konflikten inn i en større kontekst, slik en gjorde med det andre eksempelet, for å gjøre det enklere for elevene å sette seg inn i konflikten. Det de antageligvis satt igjen med var et inntrykk av at diskrimineringen skjedde på grunn av beitekonflikter alene. Beite-interesser ble brukt som et premiss som uten videre forklarte at det oppsto en konflikt. Samtidig, om en fulgte logikken i fra indianer-eksempelet, kunne det også virke som at konflikten ble forklart ut i fra rase-premisset. Boken formidlet på samme tid at det ikke var riktig å omtale samene, på samme måte som grunneierne hadde gjort.

På neste side i boken kunne en lese om forskjellen på ulike menneskeraser og de ulike rasene ble redegjort for; den mongolske, kaukasiske og negroide rase.

¹⁴⁹ Ibid: 57

¹⁵⁰ Ibid: 57

¹⁵¹ Ibid: 57

*“Det er disse ytre forskjeller og ikke indre egenskaper som gjør at vi skiller mellom de tre rasene. Vitenskapsmennene sier: Verken når det gjelder kroppsbygning eller evner, er én rase overlegen eller underlegen i forhold til en annen rase.”*¹⁵²

Ved å poengtere dette kan virke som et forsøk på å avlive ulike myter knyttet til menneskerasene. Samtidig kunne dette ha virket mot sin hensikt. For det første forklarte en elevene at det fantes raser og forskjeller mellom dem, selv om disse bare var ytre forskjeller. For det andre la en ved flere oppgaver tilknyttet raser; hvor de holdt til, grunnlaget for å skille dem og til og med et spørsmål om hvilken menneskerase som var mest intelligent. Et oppgavesett gikk ut på *“10 meninger om raser”* der *“omtrent halvparten er fordommer”* og elevene skulle plukke ut hvilke som var sanne og usanne.¹⁵³

Diskriminering og rasisme var et viktig tema å formidle til skoleungdommen. Her kunne en lese om to eksempler, som ble satt i en historisk kontekst, og skulle gi elevene perspektiv på rasisme før og nå. Her la en spesiell vekt på likheten mellom eksemplene. Likevel fremsto innholdet som noe problematisk med tanke på enkelte formuleringer. Teksten poengterte at det var forskjeller mellom mennesker, selv om det var bare ytre forskjeller. En koblet denne rase-tematikken til rasisme og nazistenes ideologi.

*“Rasismen sier: “Èn rase eller befolkningsgruppe har av naturen en medfødt underlegenhet, og en annen gruppe en medfødt overlegenhet.” En slik lære ble hevdet av nazistene, som hadde makten i Tyskland i 1930- og første halvpart av 1940-årene. De mente at tyskerne tilhørte en høyerestående rase; derfor hadde de rett til å herske over laverestående raser.”*¹⁵⁴

Denne boken satte diskriminering mot samer inn i en rase-kontekst. Dette kan tolkes som problematisk. På den ene siden pekte en på at de ble diskriminerte og at dette ikke var riktig. Samtidig kategoriserte en samene i en annen rase enn nordmenn. Dette kunne gi direkte assosiasjoner til negative beskrivelser og holdninger som hadde opphav i raseforskningen fra begynnelsen av 1900-tallet. Odd Mathis Hætta har skrevet om dette i sin bok og trakk frem to årganger av Aschehougs konversasjonsleksikon som eksempler. I 1921-utgaven ble samene beskrevet som tilhørende *“... de mindste menneskeracer [...] de er avgjort kortskaller, dvs.*

¹⁵² Ibid: 59

¹⁵³ Ibid: 59

¹⁵⁴ Ibid: 59

*skallens bredde er stor i forhold til lengden [...] hudfarven lysebrun og betegnes ofte brunere end den i virkelighet er, maaske paa grund av den sparsomme brug av vand som f. gjør. [...] de hører til den mongolske race.*¹⁵⁵

I 1970-utgaven av konversasjonsleksikonet ble samene fremdeles beskrevet som kortskaller. Hætta mente at, selv om det ikke ble direkte vist til at samene hadde et mindre intellekt enn nordmenn, ville beskrivelsen av kortskaller likevel gi slike assosiasjoner.¹⁵⁶ Lunds skolebok beskrev ikke samer som kortskaller, men som en annen rase. Det kunne ha gitt assosiasjoner til betegnelsen kortskalle og egenskapene tilknyttet dette begrepet, selv om en forsøkte å frigjøre seg fra de negative assosiasjonene i denne skoleboken.

4.5 Et begrenset mangfold

I perioden 1974-1986 skrev en i større grad enn tidligere om samer og kvener. Dette vitner om at det samiske eksisterte i noen grad i det kollektive minnet på dette punktet. Kvensk kultur og historie fikk derimot svært liten plass og bygde i stor grad på misvisende informasjon. En kan derfor peke på at både samisk og kvensk kultur ikke hadde noen sentral plassering i det kollektive minnet som skolebøkene formidlet. Av de åtte bøkene jeg valgte å undersøke i fra denne perioden, nevnte bare fire bøker samer og to av disse nevnte kvener. Samer og kvener ble skrevet om i begge læreverkene, men dette gjaldt bare en bok fra hver serie.

Når samene ble nevnt tok en for seg de lange linjene i historien, fra steinalder til 1900-tallet. Dette skilte seg fra hvordan en fortalte norsk historie, der en skrev historien ut i fra avgrensede perioder. Der kunne en eksempelvis i *Vi og de eldre tider* lese om hendelser i tidsrommene 1700-1850 i bind 1, 1850-1914 i bind 2 og 1914-1970 i bind 3. Dette understreket de ulike måtene en tenkte om norsk og samisk kultur og samfunn på. Det norske samfunnet ble utviklet i samspill med resten av verden; det samiske ble svekket i møte med andre. En forklaring på den kompakte fremstillingen av samisk historie kunne være at forfatterne følte seg pliktige til å inkludere temaet; fordi det sto i læreplanen. Dette kan ha ført til at samisk historie fremsto som kvotert inn og sto derfor i kontrast til hvordan en skrev

¹⁵⁵ Hætta, 2002: 128

¹⁵⁶ Ibid: 128

resten av boka. Denne måten å skrive på førte også til at en satt igjen med et inntrykk av at disse kulturene var statiske, og i stor grad ikke fantes mer. Dette var gjeldende for de fleste bøkene, forutenom *Truede minoriteter* (1977). Denne boken gjorde en betydelig innsats for å vise at den samiske kulturen var levende og fortalte om den store variasjonen av kulturuttrykk, innad i det samiske samfunnet.

Fornorskningen ble for første gang tematisert i skolebøkene i denne perioden. Her kunne en også finne forklaringer som tydelig sto i kontrast til hverandre. I én bok kunne en lese om tragiske konsekvenser av fornorskningsspolitikk og misjonering, i form av tap av områder, språk og identitet. I en annen ble dette fremstilt som en naturlig prosess, som mer eller mindre hendte av seg selv - også som et naturlig steg på veien til et fritt og selvstendig Norge. Skolebøkene i M74-perioden bygde på ulike narrativ, som i større eller mindre grad viste tegn til holdninger og verdier knyttet til fornorskningen; slik som nasjonalisme og rasetenkning. Sistnevnte sto sentralt i Lunds redegjørelse for diskriminering mot samene. Her var intensjonen å avlive myter knyttet til rase. Boken opererte likevel med en raseinndeling, noe som kunne gi assosiasjoner til negative beskrivelser av samene; spesielt sett i sammenheng med Aschehougs konversasjonsleksikon (1970).

De store kontrastene i fortellingene om samer og kvener i skolebøkene fra denne perioden kan fortelle at det fantes ulike, kontrasterende kollektive minner i samfunnet på dette tidspunktet. Det vil si at en oppfattet og husket de samme historiske hendelsene forskjellig. Noen hendelser kunne for noen være glemt og for andre stå sentralt i minnet. På den måten formidlet en videre disse kontrasterende minnene og disse avlet ulike syn på samisk og kvensk historie, avhengig av hvilken skolebok en hadde. Disse forskjellene gjorde seg spesielt synlige om en sammenligner boka skrevet av samiske forfattere med bøkene som ble skrevet av norske. Samene hadde helt klart andre kollektive minner knyttet til misjonering og fornorskning, enn de norske forfatterne. Deres fremstilling av samisk kultur og historie utfordret utvilsomt narrativene som var å finne i de andre bøkene. En kunne i tillegg finne store variasjoner i hvordan disse hendelsene ble skrevet om også blant de norske forfatterne. Dette kan fortelle at det heller ikke fantes et samstemt norsk kollektivt minne, eller narrativ, men at også disse varierte i stor grad innad i det norske samfunnet.

5. Konflikt, makt og likestilling 1987-1996

5.0 Introduksjon

I 1987 ble M74 erstattet av en ny mønsterplan (M87). Denne læreplanen la mer vekt på tverrfaglighet, gruppearbeid og kritisk vurdering, enn det tidligere planer hadde gjort. Dette fikk konsekvenser for utformingen av læremidlene, da det satte høyere krav til interaktivitet i både undervisning og skolebøker.¹⁵⁷ Dette innebar blant annet oppgaver som bygde på elevenes egne refleksjoner over stoffet og innføring i kildekritikk.

Den nye læreplanen fokuserte på en styrking av holdningsarbeidet i skolen. Dette ble sett på som en av skolens viktige oppgaver og kom til uttrykk på ulike vis. I følge fagdidaktiker Svein Lorentzen kom det fornyede fokuset som en reaksjon på framtidspessimisme blant ungdom. Konflikt og konfliktløsning ble dermed et av samfunnsfagenes hovedanliggende, i følge Lorentzen. Dette kan sees i sammenheng med opptrappingen av ulike konflikter i samfunnet. Forståelsen av de ulike konfliktene var viktig, men også mulighetene for å løse dem. Det som derimot skilte seg fra tidligere formuleringer, var at en også skulle lære elevene å eventuelt måtte leve med konflikt, da ikke alle konflikter kunne løses.¹⁵⁸ Denne tematikken var derfor svært fremtredende i denne perioden, også i forbindelse med lærestoffet om minoritetene.

Denne perioden bød på flere minoritetspolitiske milepæler. I 1987 vedtok Stortinget en Sameloven, som skulle sikre samiske rettigheter og opprettelsen av Sametinget (1989).¹⁵⁹ ILO-konvensjonen nr. 169 ble ratifisert av Norge i 1990, noe som betød at også internasjonal lovgivning skulle sikre deres rettigheter.¹⁶⁰ Disse vedtektene, i tillegg til et yrende organisasjonsliv, førte til at samene ble mer synlige i storsamfunnet og de fikk større innflytelse i saker som angikk dem. Perioden 1987-1996 bød på et ordskifte, der positive sider ved samisk, og til dels kvensk, kultur ble fremhevet.

I dette kapittelet tar jeg først for meg Mønsterplanen av 1987 og ser på de ulike delene som tok for seg samisk og kvensk kultur. Dette ser jeg i sammenheng med de tidligere periodene,

¹⁵⁷ Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 364

¹⁵⁸ Lorentzen, 2005: 169

¹⁵⁹ Kommunal- og moderniseringsdepartementet: *Sameloven*, ratifisert: 12.06. 87, hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sameloven---samel/id449701/>, sist aksessert: 11.05.19

¹⁶⁰ Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018

for å si noe hvilke endringer som ble gjort og hva dette hadde å si for det kollektive minnet. Videre presenterer jeg hvilke skolebøker jeg har undersøkt. Jeg har, i likhet med tidligere kapitler, valgt ut to bokserier og to andre bøker. Så presenteres de ulike tematikkene som var å finne i skolebøkene for denne perioden, slik som nye perspektiver på kulturmøter og misjonering, skattlegging, interessekonflikter og fornorsking. Til slutt vil jeg oppsummere funnene fra denne perioden.

5.1 Mønsterplanen 1987

Mønsterplanen av 1987 hadde større fokus på samisk kultur enn den forrige læreplanen. Dette kan knyttes til flere årsaker. Politisk aktivitet og rettighetsarbeid hadde ført frem og samene fikk større innflytelse på saker som angikk dem selv. Det kan blant annet sees ut i fra at denne læreplanen ble utformet i samarbeid med Samisk utdanningsråd. Rådet bidro med utkast til kapitlene om samisk språk og opplæring.¹⁶¹ Det kommer derimot ikke frem om de også var med på å utforme læreplanmålene om samisk kultur og historie, i plan for samfunnsfag, men det er sannsynlig. Samisk Utdanningsråd ble opprettet i 1976 for å drive rådgivende virksomhet. Dette innebar blant annet læreplanarbeid. Rådet var underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet og lokalisert i Kautokeino. Samisk utdanningsråd ble nedlagt i 1999 og funksjonen ble overført til Sametinget under en egen avdeling for opplæring.¹⁶²

I denne læreplanen la en vekt på inkludering og kulturelt mangfold, noe som ble aktualisert gjennom blant annet samisk kultur og historie.

“Den samiske kulturen har lange tradisjoner og er en del av det kulturelle mangfoldet i vårt land. Den samiske befolkningen har en spesiell stilling i forhold til andre etniske minoritetsgrupper. Kunnskap om samisk kultur hører med i den orientering som skolen skal gi alle elever.”¹⁶³

¹⁶¹ Norges kirke- og undervisningsdepartement: *Mønsterplan for grunnskolen M87*, Aschehoug, Oslo, 1987: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>

Sist aksessert: 09.02.19: 7

¹⁶² Norsk senter for forskningsdata, Forvaltningsdatabasen: *Samisk utdanningsråd*:

<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/21514/endringshistorie>, Sist aksessert: 02.04.19

¹⁶³ Norges kirke- og undervisningsdepartement, 1987: 18

I følge denne teksten skulle alle elever lære om samisk kultur og historie. Dette viste at en ønsket å gjøre samisk kultur til en del av allmenndannelsen og på den måten en del av det kollektive minnet. Slik var det ikke blitt formulert i tidligere læreplaner og dette viste en ny holdning til det samiske i skolen og samfunnet generelt. Her trakk en også frem at samisk kultur hadde en særstilling i forhold til andre nasjonale minoriteter. Dette ble trukket frem flere steder i læreplanen og forklart nærmere her:

“Samenes står i en annen stilling enn andre etniske minoriteter i Norge. De norske samers hjemland er Norge. Samisk kultur er en del av den felles kultur som omgir oss. Samene som folk bor i de nordlige delene av Norge, Sverige, Finland og på Kolahalvøya. Samisk samhörighetsfølelse strekker seg på tvers av disse riksgrensene.”¹⁶⁴

Tidligere læreplaner hadde tematisert samene i liten grad og lærebøkene fremstilling av samene bidro i flere tilfeller til en fremmedgjøring. I dette utdraget kunne en lese at samisk kultur ikke var fremmed, men en felles kultur. Dette synet på det samiske skilte seg markant ut i fra tidligere og markerte et skille i hvordan en fremstilte deres kultur i sammenheng med læreplanen og skoleverket. Dette kan sees på som et resultat av en utvikling som startet med M74 og som en så enda tydeligere i M87.

Fornorskningspolitikken ble ikke nevnt eksplisitt i læreplanen, men den fortalte implisitt om denne prosessen. Her ble det beskrevet som “det kulturelle presset”. Dette hadde “[...]ført til gradvis assimilasjon og tap av samisk egenart. Nedvurdering av samisk språk og væremåte har også enkelte steder ført til sosial isolasjon i forhold til det norske samfunnet.”¹⁶⁵

Ut i fra dette kunne en få en forståelse av at et slikt press hadde gått på bekostning av samisk kultur, men det kom ikke godt frem hvor dette presset kom fra. Det som også er verdt å trekke frem er at en formulerte at samisk kultur ble nedvurdert, noe som ikke hadde blitt skrevet om tidligere. På grunn av denne nedvurderingen ønsket en fra nå av å skape en ny forståelse for samenes kultur:

¹⁶⁴ Ibid: 33

¹⁶⁵ Ibid: 33

“Arbeidet med dette hovedemnet skal gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkning, og medvirke til å skape en realistisk forståelse av og respekt for samene og deres kultur.”¹⁶⁶

Samfunnsfagene skulle med andre ord ikke bare gi kunnskaper om, men også en realistisk forståelse for, samisk kultur. Denne formuleringen bygde på et premiss, der en tidligere hadde en urealistisk forståelse for samisk kultur. Dette kan også bygge på det faktum at samer ikke var godt representert i verken læreplaner eller lærebøker før. Dette førte til et behov for både kunnskap og realistisk forståelse. Dette inkluderte også aktuelle problematikker for minoriteten: *“De må få forståelse for de utfordringer og problemer den samiske kultur og den enkelte er stilt overfor i forhold til storsamfunnet.”¹⁶⁷*

Mønsterplanen av 1987 var den første læreplanen som inkluderte kvenske og finsktalende elever og tematiserte deres kulturelle bakgrunn. Under kapitteloverskriften *Andre språklige minoriteter* kunne en lese om kvenenes historie i Norge. Her brukte en betegnelsen kven på denne folkegruppen. Tidligere var det vanlig å bare omtale dem som finner, eller ikke betegne dem som en egen folkegruppe.

“Fra begynnelsen av 1600-tallet fant det sted en betydelig innvandring fra Finland til våre nordligste fylker, spesielt til Finnmark. [...] Omkring 1860 utgjorde de finske innvandrerne to tredjedeler av befolkningen i Vadsø, og i Finnmark som helhet en firedel. Dette har satt sitt preg på befolkningsutviklingen, både sosialt og kulturelt, helt frem til i dag.”¹⁶⁸

Her kan en se en utvikling fra at det kvenske var helt usynlig, i tidligere læreplaner, til at det var skolens oppgave å ta vare på deres egenart og særpreg og *“ivareta det spesielle i den kvenske og finske kulturen.”¹⁶⁹* Her ble kvenene ikke bare synliggjorte, men det ble poengtert at deres tilstedeværelse hadde hatt en klar betydning for utviklingen i de nordligste fylkene. Ut i fra dette kan en se at læreplanen hadde et større fokus på både samer og kvener. Dette kan fortelle noe om hvilken posisjon de hadde i det kollektive minnet. Om en ser på de ulike formuleringene jeg her har presentert, kan det virke som at disse kulturene hadde fått en ny aktualitet. Dette kan ha hatt sammenheng med politisk utvikling og aktivisme. På den måten

¹⁶⁶ Ibid: 234

¹⁶⁷ Ibid: 234

¹⁶⁸ Ibid: 36-37

¹⁶⁹ Ibid: 37

ble samisk og kvensk kultur hentet frem fra arkivet og en forsøkte gjennom læreplanen å inkorporere dem i det aktive kollektive minnet.

5.2 Skolebøker 1987-1996

For å undersøke skolebøker i perioden 1987-1996 har jeg tatt utgangspunkt i to læreverk; et i samfunnsfag og et i historie. Den første serien er *I fokus, samfunnsfag for ungdomsskolen (7.-9. trinn)* utgitt mellom 1988-1990 av Egil Ertresvaag og Svein Rognaldsen, sammen med Anna Aakes, Eva Glad og Eli Bentseng Herstad. Denne serien hadde et tydelig samfunnsfaglig fokus på samisk kultur og knyttet dette opp mot miljø og tilpasningsformer. Her ble samisk historie fremstilt ut i fra en diakron historieforståelse og bar derfor preg av en måte å skrive samisk historie på, var vanlig i skolebøkene på 1970-tallet.

Den andre serien er *Samfunn 7-9* av Asle Sveen og Svein Aastad, med bøkene *Verden før industrisamfunnet* (1987), *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Inn i atomalderen* (1991). Her kunne en lese om samer i alle tre bøker, noe som førte til at en fikk en bredere innføring i både samenes og kvenenes historiske utvikling. Dette brøt med tradisjonen om å skrive om disse kulturene i bare en bok eller ett kapittel og en fikk i tillegg innblikk i ulike samfunnsaktuelle tema.

I tillegg har jeg valgt ut Kari Blom og Ingerid Vennerøds *Midt i samfunnet 1* (1993) og Erik Lunds *Tett på historien 1* (1993), begge fra Aschehoug forlags samfunnsfagserie for ungdomsskolen. Sistnevnte skilte seg ut fra de andre skolebøkene fra denne perioden i hvordan den var utformet. Den presenterte leseren for ulike kilder, i form av avisutklipp, tegninger, bilder og gjenstander, og la i stor grad opp til elevaktivitet og selvstendig refleksjon rundt disse. Dette innebar også kildekritikk. I den forbindelse skrev Lund:

*“Det vi har av skriftlige kilder om samenes historie, er det ikke-samer som har laget, ut fra sitt formål. Mange av kildene har blitt til når nordmenn og samer har vært i konflikt. Rettsdokumentene er laget av nordmenn, og saken ses gjennom norske øyne. Det er også meget få samiske gjenstander som er bevart fra gammel tid. Kildene er derfor ensidige, det vil si at samene selv ikke kommer til orde før i vår egen tid.”*¹⁷⁰

¹⁷⁰ Lund, Erik: *Tett på historien 1, Samfunnsfag for ungdomsskolen*, Bokmål, Aschehoug, 1993: 46

Her stilte forfatteren seg kritisk til hvordan en hadde skrevet samisk historie før og på hvilke premisser den var blitt skrevet. Dette var et perspektiv som ikke var å finne i noen andre skolebøker, verken fra denne perioden eller tidligere. Her problematiserte en kildematerialet, i hvilken sammenheng det hadde oppstått og hva det hadde gjort med fremstillingen av samene. Dette perspektivet var gjennomgående for hele boken.

5.3 Kulturmøter og misjonering i nytt lys

Skolebøkene fra 1987 til 1996 introduserte noen nye perspektiver på historien. I flere tilfeller utfordret en narrativene som var å finne i de gamle skolebøkene, ved at en kritiserte både tidligere fremstillinger av fortiden og hvordan samene var blitt behandlet. Her vil jeg redegjøre for noen av de nye fremstillingene av både kulturmøter og misjonsvirksomheten. Tidligere hadde misjoneringen til Finnmark blitt beskrevet som det første møtet mellom samer og nordmenn. I denne perioden kunne en finne eksempler på at dette fant sted lenge før Thomas von Westen reiste til Finnmark. *Tett på historien 1 (1993)* av Erik Lund tematiserte møtet mellom samer og nordmenn i jernalderen.

*“Det første møtet mellom samer og norske bønder regner en med foregikk i Sør-Troms, kanskje rundt år 500 e.Kr. Bønder fra Hordaland og Rogaland trakk nordover langs kysten samtidig som samene søkte sørover.”*¹⁷¹

I den forbindelse presiserte forfatteren at en ikke kunne være helt sikker på dette, da ingen skriftlige kilder kunne bekrefte det. Lund la derimot ikke frem hvilke kilder som lå til grunn for antagelsen om tidspunktet for møtet mellom samer og nordmenn. Han fortalte derimot om at en kunne bruke språket som kilde, når andre kilder uteble. Ved at Lund skrev om møter mellom samer og nordmenn, brøt han med tradisjonen om å skrive om møtet mellom de to kulturene utelukkende i forbindelse med Thomas von Westens reiser til Finnmark. Dette skapte en større historisk horisont og et bilde av samhandling mellom de to kulturene i en lengre periode enn hva en tidligere hadde gjort.

¹⁷¹ Ibid: 46

5.3.1 Likestilling og kvinnesyn

Thomas von Westen var fremdeles mye omtalt i skolebøkene også i denne perioden, men misjoneringen blant samene ble satt i et nytt lys. På 1970-tallet stilte enkelte lærebokforfattere seg kritiske til misjoneringen, med særlig vekt på hvilke kulturelle konsekvenser den fikk for samene. Andre holdt på en utelukkende positiv fremstilling av misjonærene, der de ble skildret som godt likte og høyt respekterte blant den samiske befolkningen. I perioden 1987-1996 kan en se at flere forfattere stilte seg kritiske til misjoneringen.

Erik Lund i *Tett på historien 1* (1993), satte dette inn i et likestillingsperspektiv. Likestilling ble aktualisert fra 1970-tallet av og var en fremtredende tematikk i både læreplan og lærebøker på 1980-tallet.¹⁷² Kjønnforskjellene, som oppsto som følge av kristningen, ble introdusert ved at en først fortalte om hvordan forholdene var før den tid. I følge Lund var det samiske samfunnet mer likestilt enn det norske.

“I samfunn der menneskene lever av jakt og fiske, har kvinnene ofte mer likeverdig stilling med mannen enn i jordbrukssamfunn. Da samene begynte med reindrift, førte dette blant annet til at også døtrene fikk egne bumerker (eier-merker).”¹⁷³

Tidligere hadde de samiske samfunnene blitt fremstilt som enkle og mindre utviklede enn de norske jordbrukssamfunnene. Norske og samiske levesett ble hierarkisk inndelt, men her ble dette hierarkiet utfordret. En åpnet dermed opp for at samiske samfunn også hadde noen gode verdier. Dette sto i kontrast til narrative en kunne finne i skolebøker i L60- og M74-perioden. Likeverdighet mellom kjønnene hos samene ble derimot utfordret på 1700-tallet, i møte med misjonærene. I følge Lund motsatte Thomas von Westen seg den posisjonen kvinnene hadde i de samiske samfunnene.

“Kvinnen skulle adlyde og underordne seg mannen slik det var vanlig i de kristne jordbrukssamfunnene i Norge og Europa for øvrig. Von Westen mente at en av samenes “vildfarelser” var “Quindernes Herredømme og Tyrranie over deris Mænd”. ”¹⁷⁴

¹⁷² Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken, 2017: 299

¹⁷³ Lund, 1993: 48

¹⁷⁴ Lund, 1993: 48

Denne fremstillingen av den kjente misjonæren sto i sterk kontrast til den faderlige frelseren han ble beskrevet som tidligere. Her ble han fremstilt som en som undertrykte kvinner og fremmet utvilsomt det strenge, kristne patriarkiet i sin misjonering. En slik skildring satte Thomas von Westen og hans misjonsarbeid i et dårligere lys, i en tid der likestilling og kjønn var sentrale tema i skolen og samfunnet generelt.

Det kritiske blikket på Thomas von Westen var også å finne i Asle Sveen og Svein Aastads bok *Verden før industrisamfunnet* (1987). Her kunne en lese at misjonæren “[...]for hardt fram mot samer som ikke ville la seg kristne. Tusenvis av runebommer ble brent, og det var dødsstraff for de som fortsatte å dyrke den gamle naturreligionen.”¹⁷⁵

I dette utdraget ble von Westen fremstilt som verken snill eller god, men som streng og brutal. Dødsstraff for utøvelse av den gamle religionen ble også skrevet om i forrige periode, men i mindre grad. Dette var en vanligere kobling i skolebøkene fra 1987 og utover. I *Verden før industrisamfunnet* kunne en også lese om Thomas von Westens kvinnesyn og hvordan det kom til uttrykk i møte med samene i Finnmark.

“Noe han mislikte hos samene, var at kvinnene deltok på linje med mennene når det gjaldt de fleste viktige avgjørelser i samesamfunnene.”¹⁷⁶

Sveen og Aastad utdypet ikke dette i like stor grad som Lund, men poengterte likevel misjonærens syn på likestilling og kvinnenes rolle i samfunnet.

5.3.2 Kautokeino-opprøret

Tidligere var det vanlig å beskrive kristningen og misjoneringen, i Norge og resten av verden, som en prosess med nesten utelukkende positive konsekvenser. På 1970-tallet nådde sekulariseringen i samfunnet skoleverket, men det kristen-moralske narrative preget fremdeles skolebøkene i noen grad. Det kunne en blant annet se ut i fra varme omtaler av misjonærer som von Westen og Læstadius. Læstadianismen ble beskrevet som en bevegelse som kristnet samene på deres premisser og at han hadde forståelse for samisk kultur. I denne perioden trakk en derimot frem noen av skyggesidene, ved blant annet denne bevegelsen, i

¹⁷⁵ Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Verden før industrisamfunnet, historie 1*, bokmål, J. W. Cappelens forlag AS, 1987: 110

¹⁷⁶ Ibid: 110

fortellingen om Kautokeino-opprøret i 1852. I *Maskiner og maktkamp* (1988) brukte Sveen og Aastad et utdrag fra Idar Kristiansens bok *Korstog mot Kautokeino*, en dokumentarisk roman fra 1970, for å skildre hendelsen.

*“Aslak Hætta går i spissen for toget. Med et kraftig stykke gjerdestaur i hånden vagget han lettbeint like mot Bucht. “Omvend deg, du djevelens lensmann,” roper han. Bucht åpner munnen. Men før han får summet seg til et svar, slår Aslak. Lensmannen stuper.”*¹⁷⁷

Dette utdraget ble beskrevet som en faktisk skildring av opprøret, men utdraget var i virkeligheten fra en dokumentarisk roman, noe som ikke kom frem i teksten. Dette var en annen måte å presentere kilder på, enn *Tett på historien 1* tok utgangspunkt i. Sveen og Aastad forklarte videre at bakgrunnen for Kautokeino-opprøret var en religiøs vekkelse blant samene, som presten Lars Læstadius sto bak. Presten hadde derimot ikke noe med selve opprøret å gjøre. Han var grunnleggeren av den læstadianske lære, som innebar blant annet å ta avstand fra alkohol. Ut i fra dette forklarte de årsaken til opprøret:

*“Bakgrunnen for drapene i Kautokeino var at en del fanatiske læstadianere mente at handelsmannen, brennevinshandleren og presten stod i ledtog med djevelen. Særlig mislikte de at brennevinshandleren ble utnevnt til lensmann. Myndighetene slo hardt til. To samer ble halshogd, og elleve fikk livsvarig fengsel.”*¹⁷⁸

Boken ga et lite nyansert bilde av bakgrunnen til opprøret og forklarte det utelukkende som et resultat av religiøs fanatisme. Likevel kan en se på dette som et tegn på sekularisering av skoleverket og at misjonærenes lære utgjorde en “fallende stjerne” i denne perioden. Samtidig kan en se at fokuset på konflikter sto sterkt i skolebøker og læreplan, ved å i det hele tatt skrive om opprøret, da det ikke var å finne i bøkene fra de andre periodene. Konflikt var et tema som hørte til i forståelsen av fortid og nåtid og fremtid. Her ble Kautokeino-opprøret trukket frem som et eksempel på en samisk konflikt fra fortiden, med dystre konsekvenser for “religiøse fanatikere”.

¹⁷⁷ Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Maskiner og maktkamp, historie 2*, bokmål, J. W. Cappelens Forlag AS, 1988: 172

¹⁷⁸ Ibid: 172

5.4 Skattejakt og grensekonflikt

Flere skolebøker skrev nå om strategiske utnyttelser av samene og kvenene i form av skatteinnkreving og beslag av nordområdene. I den anledning ble samene beskrevet som enkle å utnytte. Dette var det flere årsaker til, men hovedsakelig på grunn av måten de levde på og fordi de samiske samfunnene verken hadde konge eller hær. Erik Lund i *Tett på historien 1* (1993) forklarte det på denne måten:

*“Nordmennene oppdaget nok snart at samene var lette å utnytte. De levde i små grupper og hadde ingen samlet ledelse. Det var ikke naturlig eller nødvendig slik de utnyttet naturen.”*¹⁷⁹

Videre skrev Lund at denne utnyttelsen hadde foregått i mange år. Han trakk, også i dette tilfellet, de historiske linjene lengre enn hva de andre bøkene gjorde og fortalte om hvordan Norges første konge krevde skatt av samene. Her viste han til sagalitteraturen som kildemateriale.

*“Sagaen forteller at Harald Hårfagres skatteoppkrever hadde med seg 100 bevæpnede menn da han drog på “skattejakt” i Sameland. Mot disse kunne de små samiske fangstfamiliene ikke verge seg. Det var bedre å betale skatt enn å miste livet.”*¹⁸⁰

Her ble forholdet mellom samer og nordmenn beskrevet som at den ene parten tok ubønhørlig makt over den andre, ved at en truet med våpen og krevde skatt fra dem. Samene ble fremstilt som forsvarsløse, mye på grunn av deres samfunnsform; bestående av små familiegrupper. Denne beskrivelsen av samenes livsform fremsto som positiv, i større grad enn tidligere; der deres levevis ble fremstilt som primitiv. Samenes samfunn ble i dette tilfellet satt opp mot bofaste nordmenn; med sentrale styresmakter og hær. Dette understreket uretten ytterligere; som et militært angrep på forsvarsløse familier som levde av naturen.

Norge var ikke alene om å kreve skatt fra samene. På grunn av uenigheter over grensene i nord, ble samene i grenseområdene skattlagt av flere stater på en gang. Aller verst var det for samene i Enare-området, skrev Lund, som ble skattlagte av tre stater samtidig. Her malte forfatteren et bilde av en urettferdig situasjon, der samene ikke hadde noe annet valg enn å

¹⁷⁹ Lund, 1993: 47

¹⁸⁰ Ibid: 47

føye seg etter de ulike myndighetene. Det ble ikke utdypet hvordan disse innkrevningene skjedde med bruk av våpenmakt. Med tanke på beskrivelsen av Hårfagres innkrevingsmetode, kunne det likevel virke slik. Lund skrev at det ikke bare var samenes verdier de ulike kongene var ute etter, men *“Der kongen krevde inn skatt, kunne han også gjøre krav på landområdet.”*¹⁸¹

Sveen og Aastad i *Verden før industrisamfunnet (1987)* skrev også om myndighetenes skatteinnkreving i nordområdene og trakk denne praksisen tilbake til en uavklart fortid. De viste til at også finnene ble berørt av dette.

*“På 1700-tallet hadde både samer og finner vært utnyttet av nordmenn, svensker og russere i mange år. Særlig var det samene som fikk unngjelde. De måtte betale skatt både til Danmark-Norge, Sverige og Russland samtidig.”*¹⁸²

Ut i fra disse beskrivelsene kom det frem at det eksisterte et maktforhold mellom statene og minoritetene. Der måtte både samer og kvener føye seg etter storsamfunnet og betale skatt, under trusler om vold. I følge Lund ble denne makten brukt til å ta fullstendig kontroll over de samiske områdene.

Når en tidligere hadde skildret tap av samiske områder, ble det lagt vekt på at bønder og fiskere utkonkurrerte samene i nordområdene. Dette skal ha skjedd både med og uten oppfordring fra myndighetene. Her ble det fremstilt noe annerledes. På den ene siden kunne myndighetenes beslutning bli tolket som et verktøy for å frata samene eierskap over sine områder. Ut i fra konteksten, med at en brukte ord som “kontroll” og “utnyttelse”, fremsto det slik. På den andre siden ble det fortalt om på en måte der staten fremsto som en passiv aktør. At dette rammet samene kunne med andre ord ha vært en tilfeldighet, ut i fra teksten.

¹⁸¹ Ibid: 47

¹⁸² Sveen og Aastad, 1987: 109

5.5 Den finske fare og trusler sørfra

Både *Tett på historien 1* og *Verden før industrisamfunnet* satte krigene i mellom Danmark-Norge og Sverige i sammenheng med ønsket om å beholde herredømme over nordområdene. Sveen og Aastad skrev i den forbindelse om den finske innvandringen til Norge.

“Det var under Den store nordiske krigen at finnene begynte å bosette seg i nabolandene for alvor, blant annet i Troms og Finnmark. De flyktet fra krig, uår og sult opp til jord og fisk langs kysten i nord. På 1700-tallet var den samiske og finske befolkningen i Finnmark tre ganger så stor som den norske (ca. 6000 mot ca. 2000). Både 16-, 17- og 1800-tallet flyttet finner også til skogene på Østlandet på grunn av uår og sult hjemme.”¹⁸³

Denne beskrivelsen skilte seg fra hvordan en skrev om finner, eller kvener, i tidligere perioder. Her forklarte en deres innvandring til Norge med at de flyktet fra dårlige kår og krig. Tidligere hadde en knapt skrevet om kvenene, men når en gjorde det, forklarte en innvandringen med at det var fisk å få tak i der. Mattilgang var nok utvilsomt en faktor, men denne forklaringen utdypet i større grad behovet for å flytte i fra Finland. Her ble faktorer som krig og sult trukket frem og en fikk derfor et inntrykk av at finnene kom til Norge som flyktninger, ikke lykkejegere.

Sveen og Aastad (1988) satte myndighetenes ønske om kontroll over nordområdene og folkene der inn i en sikkerhetspolitisk kontekst. Dette hadde skolebøker tidligere omtalt i noen grad, men her ble det uttrykt eksplisitt i frykten for en fremmed okkupasjon av nordområdene.

“Myndighetene fryktet at både kvener og samer hadde mer til felles med Finland og Russland enn med Norge. (Finland var under Russland til 1918.) Nordmennene var redde for at samer og kvener ville støtte et finsk-russisk angrep på Finnmark.”¹⁸⁴

De stor-finske ambisjonene hadde vært tema for norsk sikkerhetspolitikk i store deler av 1900-tallet, men fikk ny aktualitet med historikerne Eriksen og Niemis bok *Den finske fare* (1981). Denne boken tok for seg sammenhengen mellom minoritetspolitikk og

¹⁸³ Sveen og Aastad, 1987: 109

¹⁸⁴ Ibid: 172

sikkerhetspolitikk i fra 1860 til andre verdenskrig.¹⁸⁵ *Den finske fare* hadde tydelig innflytelse på Sveen og Aastads skolebok fra 1988, da en la vekt på nordmenns frykt for okkupasjon og den trusselen en mente at både samer og kvener utgjorde for rikets sikkerhet.

I samme bok kunne en i tillegg lese om hvilke farer som truet de samiske områdene på 1700-tallet:

“Men på slutten av 1700-tallet truet en ny fare sameområdene. På grunn av flom, uår og overbefolkning flyttet hundrevis av bønder fra Østerdalen og Gudbrandsdalen til Nordland, Troms og Finnmark. Myndighetene oppmuntret til dette. De ville ha jordbrukere i nord. Nybyggerne ble fastboende, og de fikk privat eiendomsrett til jorda. Dette var noe nytt for samene. De ble drevet bort fra mange distrikter, og mistet ene-retten til jakt, fiske og bruk av skogen. Det hendte også at nybyggerne forsynte seg av reinen uten at samene fikk erstatning.”¹⁸⁶

Bøndene fra sør ble beskrevet som en “fare” for de samiske områdene. Denne fremstillingen skilte seg klart fra tidligere narrativ, noe som viste innsikt i konsekvensene dette fikk for samene. Her kunne en lese at nød i sør hadde ført til denne forflytningen, i tillegg til motivasjon fra myndighetene. Uår og sult var med andre ord motivasjon for både finner og østlendinger for å innta Finnmark. I andre bøker hadde bøndenes flytting nordover blitt forklart ut fra ressursene som fantes der og Finnmark ble fremstilt som “mulighetenes land”, mye i likhet med Amerika. Det kan virke som at en forsøkte å formidle et større alvor i denne teksten, ved at en både beskrev nøden i sør og konsekvensene som rammet samene i nord. Der andre bøker hadde skrevet om tap av områder, kunne en her også lese om hva dette konkret hadde å si i form av rettigheter til ressurser i utmark og tap av næringsgrunnlag.

5.6 Fornorskning og kulturell undertrykking

Fra M74-perioden og utover kunne en lese om fornorskning i skolebøkene. Fremstillingene av assimilasjonen varierte i stor grad og ble forklart som både naturlige integreringsprosesser og brutale tvangstiltak med uopprettelige konsekvenser for kultur og levesett. Tre av bøkene fra

¹⁸⁵ Eriksen, Knut Einar og Niemi, Einar: *Den finske fare, Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, Universitetsforlaget, 1981: 5

¹⁸⁶ Sveen og Aastad, 1987: 110

denne perioden skrev om fornorskingspolitikken og her kunne en se en større enighet i hva fornorskingspolitikken innebar.

I *Tett på historien 1* (1993) ble det skrevet kort om fornorsking i forbindelse med ny bosetting i Finnmark på 1700- og 1800-tallet. Her viste forfatteren til at mer utfyllende informasjon om temaet var å finne i neste bind av serien, men denne boken har jeg ikke greid å oppdrive. Dette var derfor bare en introduksjon til temaet, men oppsummerte likevel myndighetenes intensjoner med politikken:

*“På samme tid begynte norske myndigheter med sin fornorskingspolitikk. Det betydde at samisk språk og kultur skulle vike for norsk språk og kultur. Samene skulle bli norske.”*¹⁸⁷

Midt i samfunnet 1 (1993) av Blom og Vennerød skrev også kort om fornorskingen. Denne boken la vekt på skolens fremmedgjøring av samiske elever og fortalte om internatskoleordningen.

*“Ikke alle følte seg hjemme i den norske skolen. For samene, som er en minoritet, det vil si i mindretall, ble skolegangen nærmest et mareritt. Samisk var deres morsmål. Men myndighetene ønsket å gjøre samene norske, og all undervisning foregikk på norsk. Svært mange samiske barn måtte gå på internatskoler, i 1940 var det 40 samiske internatskoler bare i Finnmark. Sju år gamle barn møtte en skole der lærerne underviste på et helt fremmed språk, norsk. På mange skoler var det forbudt å snakke samisk også i fritida, og samiske elever kunne få premie hvis de var særlig flinke i norsk. Dette er eksempel på kulturell undertrykking.”*¹⁸⁸

Blom og Vennerøds fremstilling av samiske barns skolehverdag brøt klart og tydelig med tidligere skolebøker. Her ble den skildret som et mareritt for de samiske barna. Dette skilte seg fra tidligere skildringer, der en fortalte at samiske barn måtte lære norsk, men ikke hvordan det kunne oppleves. Forfatterne skrev at de samiske barna måtte gå på internatskole. Tidligere hadde en skrevet at samene kunne nekte. Teksten ga i tillegg tall på hvor omfattende internatskole-systemet var, der det i 1940 var 40 skoler bare i Finnmark. For å

¹⁸⁷ Lund, 1993: 50

¹⁸⁸ Blom, Kari og Vennerød, Ingrid: *Midt i samfunnet 1, samfunnsfag for ungdomsskolen*, Bokmål, Aschehoug, 1993: 34

oppsummere fornorskingen brukte en begrepet kulturell undertrykking. Dette begrepet, eller lignende, var ikke å finne i bøkene fra forrige periode, men var en vanligere slutning å trekke fra 1987 og fremover.

Sveen og Aastad i *Maskiner og Maktkamp* (1988) skrev mest utfyllende om fornorskingen av disse skolebøkene og her ble tematikken satt inn i flere kontekster. Denne boken gikk inn på de ulike midlene som ble brukt for å gjennomføre fornorskingspolitikken, ulike årsaker til den og hvilke konsekvenser den fikk for den samiske befolkningen. Her ble fornorskingspolitikken beskrevet som “planmessig politikk” fra de norske myndighetene, der samiske og finske barn skulle lære norsk og deres opprinnelige språk ble gjort forbudt. Om foreldrene til barna også brukte norsk ble de belønnet med mat og klær.¹⁸⁹

Årsaken til denne innsatsen ble forklart med et sitat fra tidligere statsminister Johan Sverdrup: “*Den eneste redning for Lapperne var at absorberes av den norske Nation.*”¹⁹⁰ Her kan en se at det sivilisatoriske samfunnsoppdraget sto sterkt i fornorskingspolitikken oppstart. Forskjellen var det at dette oppdraget ikke lenger ble formidlet gjennom skolebøkene som viktig og riktig, men i stedet pekte en på at dette var en urett mot samene.

I følge boken foregikk fornorskingen av samer og kvener også utenfor skolebenken og dette viste til en samlet innsats fra store deler av samfunnet, ikke bare skolemyndighetene.

“*I 1930-årene samarbeidet kirken og forsvaret om å dele ut Hjemmet, Allers og andre ukeblader gratis til kvener for å få dem til å lese mer norsk.*”¹⁹¹

På 1970-tallet kunne en lese eksempler på diskriminering i samfunnsfagboken *Du og de andre* (1974), der samene ble fremstilt som en fremmed rase og at de ble diskriminerte på grunn av det. I denne perioden brukte en ikke rasebegrepet som en inndeling av mennesker fra andre kulturer, men en pekte på at det hadde vært slik før.

¹⁸⁹ Sveen og Aastad, 1988: 173

¹⁹⁰ Ibid: 172

¹⁹¹ Ibid: 173

*“Mange norske regnet samer og finner for upålitelige, og noen mente til og med at de hørte til en mindreverdige rase.”*¹⁹²

Forfatterne utdypet konsekvensene av denne diskrimineringen ved å skrive om at de ble holdt utenfor i arbeidslivet, blant annet i militæret. Det var en vanlig oppfatning at en trengte et sterkere “*germansk innslag*” i forsvarrets avdeling i Finnmark.¹⁹³ Teksten formidlet at det nærmest var utrolig at en kunne tenke slik om samer og kvener, og tok tydelig avstand fra disse holdningene.

Diskriminering var også tema i *I fokus* (1988) av Ertresvaag, Rognaldsen og Aanes. De skrev om hvordan nordmenn hadde sett på seg selv som et folk som ikke diskriminerte andre.

*“Vi nordmenn har ofte slått oss på brystet og sagt at diskriminering ikkje føregår hos oss. Les vi historia om livet til fantar, samar, kvenar, jødar og signøynarar, får vi straks sjå noko anna. Både styresmaktene og einskildnordmannen har behandla desse gruppene på ein måte som har vore full av mistru og fordommar. Dei har vore haldne utanfor og forfølgde.”*¹⁹⁴

I et forsøk på å være politisk korrekt, falt denne teksten igjennom, ved å bruke ordet “fant” som beskrivelse på omstreifere. Fant er et ord av en nedsettende karakter, selv om en på folkemunne har laget spøkefulle varianter av uttrykket.¹⁹⁵ I denne teksten trakk en paralleller mellom samer, kvener og andre minoriteter som også hadde fått kjenne på storsamfunnets undertrykkelser. Dette brøt med den oppfatningen, som tidligere var formidlet gjennom skolebøkene, der nordmenn utelukkende ble fremstilt som minoritetenes redningsmenn. Dette gjaldt i sammenheng med ulike konflikter og ikke minst misjonsvirksomhet i både inn- og utland. 1980- og 1990-tallet bød derfor på en kritisk selvinnsikt i den rollen nordmenn hadde hatt i flere sammenhenger.

¹⁹² Ibid: 173

¹⁹³ Ibid: 173

¹⁹⁴ Ertresvaag, Egil, Rognaldsen, Svein og Aanes, Anna: *I fokus 7, Samfunnsfag*, Nynorsk, Gyldendal Norsk Forlag, 1988: 156

¹⁹⁵ Det norske akademis ordbok: *Fant*, <https://www.naob.no/ordbok/fant> Sist aksessert: 05.05.19

5.7 Etterkrigstid og nye konflikter

Denne generasjonen skolebøker handlet i større grad enn tidligere om samer i samtid. Her kunne en lese om at fornorskningen ble avsluttet og samenes stilling i samfunnet bedret seg etter andre verdenskrig. Det ble lagt mer vekt på tiltak som skulle fremme rettigheter til både språk og kultur. Flere forfattere skrev om hvilke kulturelle konsekvenser myndighetenes politikk hadde hatt for samene. Sveen og Aastads skrev i *Inn i atomalderen (1989)* om hvordan disse konsekvensene hadde virket ulikt i de forskjellige samiske områdene.

*“Samene greide å holde på sin egen kultur i indre Finnmark, der de var i flertall, men i andre områder i Nord-Norge, i Trøndelag og ned mot Femundstraktene var samisk språk og kultur på retur. Årevis med nedverdiggende behandling førte til at mange samer rett og slett prøvde å skjule sin samiske bakgrunn.”*¹⁹⁶

Denne teksten viste frem de regionale forskjellene i fornorskingspolitikkenes konsekvenser. Dette ga en større innsikt i samenes kulturelle utfordringer også utenfor Finnmark. Det som også er verdt å merke seg er at en her tematiserte en problematikk, som Jens-Ivar Nergård har kalt “den samiske smerten”.¹⁹⁷ Denne konsekvensen av fornorskningen var ikke tidligere nevnt i skolebøkene, men er i dag en av de mest fremtredende temaene i historien om fornorskingspolitikkenes etterspill. Den samiske smerten innebar ikke bare tap av språk og kultur, men en dyptgående skam over å være samisk.

Skolebøkene beskrev etterkrigstiden som en periode der det ble satt inn flere konkrete tiltak for å styrke samisk kultur. Sveen og Aastad trakk frem at dette ofte var løfter fra myndighetenes side, men at de møtte motstand. Ved å beskrive tiltakene som “løfter” indikerte en at tiltakene ikke var reelle. Motstanden en møtte kom blant annet fra lokalpolitikere i Finnmark: *“Mange mente at samenes krav om bevaring av egen kultur gikk på tvers av ønskene om rask industrialisering og sentralisering.”*¹⁹⁸ Dette kom blant annet til uttrykk gjennom: *“den største konflikten mellom storsamfunnet og samenes interesser...”* utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget.

¹⁹⁶ Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Inn i atomalderen, historie 3*, bokmål, J. W. Cappelens Forlag AS, 1989: 166

¹⁹⁷ Minde, 2016: 26-27

¹⁹⁸ Sveen og Aastad, 1989: 167

“I 1980 ble det hard kamp om utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget. Både miljøverninteresser og samiske interesser kolliderte med regjeringens planer om utbygging. Det kom til harde sammenstøt, og politiet fjernet demonstrantene ved Altaelva med makt. I 1982 felte Høyesterett en dom som gav myndighetene rett til å bygge ut Altavassdraget. Miljøinteressene og samenes interesser tapte.”¹⁹⁹

Denne konflikten ble beskrevet av Sveen og Aastad som en kamp. Denne ordbruken indikerte at begge sider representerte en form for makt. Om en sammenligner denne formuleringen med hvordan konflikter om samiske interesser ble beskrevet lengre tilbake i historien, ble samene skildret som maktesløse i møte med storsamfunn eller konger på skattejakt. I dette tilfellet sto samene tydelig i en annen posisjon. Resultatet ble likevel det samme, da samene nok en gang ble fjernet med makt. I tillegg kan en trekke frem at samenes interesser i denne saken sammenfalt med miljøaktivistenes interesser. Miljøfokuset i skolen sto sterkt i denne perioden og det ville mest sannsynlig gi økt sympati for samenes og miljøaktivistenes side av saken.

5.8 Brudd og aktualisering

Mønsterplanen 1987 la opp til et nytt syn på samisk og kvensk kultur. Læreplanen var utformet i samarbeid med Samisk utdanningsråd. De samiske aktørene hadde mye å si for utformingen og innholdet i læreplanen. Tematiseringen og graden av representativitet skilte seg drastisk fra tidligere perioder. Dette kom også til uttrykk i måten minoritetskulturene ble omtalt på. Dette gjaldt særlig samisk kultur, som ble omtalt som en del av “vår felles kulturarv”. Denne inkluderingen skilte seg fra tidligere og ga samisk kultur en ny status i det norske samfunnet. På den måten ble den løftet frem i det kollektive minnet.

Skolebøkene i M87-perioden brøt tydelig med tidligere narrativer. Den mest fremtredende forandringen var at samer gikk fra å bli beskrevet som et objekt til et subjekt. Samene fikk rollen som aktør i egen historie og ble i større grad tildelt både handling og mening i stoffet som omhandlet dem. Denne forandringen reflekterte den generelle samfunnsutviklingen. Politisk aktivitet, nye interesseorganisasjoner og opprettelsen av Sametinget satte preg på denne perioden. Summen av dette var at samene fikk større bestemmelse i saker som angikk

¹⁹⁹ Ibid: 176

dem selv, en tydeligere stemme og synlighet i storsamfunnet. I tillegg ratifiserte Norge ILO-konvensjon nr. 169, som ga samene status og rettigheter som urfolk, etter internasjonal lovgivning. Dette var et steg i retning av å reversere virkningene av fornorskingspolitikken.

I denne perioden bar skolebøkene et større preg av sekularisering, noe som førte til et ordskifte i omtalen av blant annet misjoneringen og Thomas von Westen. Samene gikk fra å bli beskrevet som villmenn og hedninger, til at deres levevis ble skildret som mer utviklet og preget av kontakt med naturen og familien. I den nye fremstillingen la forfatterne stor vekt på likestilling. Det gikk på bekostning av hvordan misjonæren ble skrevet om. Thomas von Westen gikk fra å bli skildret som en frelser, til en som diskriminerte samiske kvinner. Disse endringene kan også sees i sammenheng med økt fokus på både likestilling og læreplanmål om å se det verdifulle og unike i samenes kultur.

Fornorskingen ble i disse skolebøkene beskrevet mer inngående. De ulike bøkene forklarte ikke bare bakgrunnen for politikken, men tok også for seg de ulike konsekvensene den hadde hatt for både enkeltmennesker og samfunn. Her kom det frem at også kvenene var blitt utsatt for statens tiltak. De ble, i likhet med samene, sett på som mindreverdige og opplevde diskriminering av både stat og enkeltindivid. Et annet narrativ en skilte lag med, var rasebetegnelsen. Dette ble nå ikke lenger brukt som en måte å kategorisere mennesker. I M87-perioden ble rase utelukkende brukt som et begrep som tilhørte fortiden og forklart som diskriminerende.

Overordnet for denne perioden var at både samene og kvenene fikk større plass i skolebøkene. Noen skolebøker holdt fremdeles på en synkron historiefremstilling, der samisk og kvensk historie fremsto statisk. Andre adopterte en diakron tilnærming, der en tydelig kunne se gruppenes historiske utvikling. Dette gjaldt først og fremst samisk historie. Kvenene ble i mindre grad skrevet om i forbindelse med moderne historie og samtid, noe som førte til at en kunne få inntrykk av at kvensk kultur hørte til i fortiden.

6. Aktualitet og representativitet

6.0 Introduksjon

Dette kapittelet tar for seg perioden 1997 til 2017. I løpet av disse tjue årene ble det innført to læreplaner; én i 1997 og én i 2006. Sistnevnte har blitt revidert både i 2010 og 2013. Dette er læreplanen som fremdeles brukes i norsk skole i dag, men den kommer til å bli erstattet av en ny læreplan i løpet av 2020/2021.²⁰⁰ Jeg har valgt å kombinere disse to periodene i dette kapittelet, da både læreplanene og skolebøkene har store likhetstrekk med hverandre. Det ble gjort små forandringer i henhold til hvordan samer og kvener ble fremstilt i skolebøkene, sammenlignet med bruddet en kunne se etter M87.

Disse to periodene har også preg av den minoritetspolitiske utviklingen. I 1997 beklaget Kong Harald til den samiske befolkningen, for den uretten som ble begått under fornorskningspolitikken.²⁰¹ Jurist Laila Susanne Vars mener at offentlige unnskyldninger er et steg på veien mot forsoning, men at de bare har effekt om de blir fulgt opp med konkrete vedtak og handlinger som bryter med fortidens urett. Blant disse nevner hun opprettelse av minnesteder, informasjonportaler og endringer i læreplanene.²⁰² For den kvenske befolkningen ble 1998 et skjebneår. Kvenene ble anerkjente som en nasjonal minoritet, på lik linje med jøder, rom, romani og skogfinner.²⁰³ Dette var et resultat av både Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter og minoritetspråkpakten, som begge ble undertegnet samme år. Disse skulle sikre de nasjonale minoritetene vern mot diskriminering og mulighet til å bevare og utvikle sin egenart.²⁰⁴ Disse bestemmelsene kom til å påvirke historieforståelsen knyttet til disse gruppene og hvordan de ble fremstilt i både læreplan og skolebøker i denne perioden.

²⁰⁰ Utdanningsdirektoratet: *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer nå?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> Sist aksessert: 07.05.19

²⁰¹ Vars, Laila Susanne: *Samene i Norge: Fra fornorskning til forsoning?*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900-2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017: 191

²⁰² Ibid: 195-196

²⁰³ Plesner, Ingvill Thorson, Brandal, Nik. og Døving, Cora Alexa: *Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i det nye Norge*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900-2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017: 13

²⁰⁴ Ibid: 24

I dette kapittelet tar jeg først for meg de to læreplanene fra 1997 og 2006. Her introduserer jeg hvilke endringer de førte med seg i norsk skole, før jeg tar for meg de ulike tekstene som tok for seg samisk og kvensk kultur. Her trekker jeg linjer til de andre læreplanene og sier noe om endringene som har skjedd. Jeg skal videre presentere skolebøkene tilhørende periodene 1997-2005 og 2006-2017. Her har jeg undersøkt to læreverker og en ekstra bok, for hver periode. Dette utgjør til sammen 14 bøker. Videre skal jeg presentere mine funn og oppsummerer disse til slutt.

6.1 Læreplan og kunnskapsløft

Læreplanen av 1997 innførte flere endringer i skolen, blant annet den 10-årige grunnskolen. Fra da av skulle elevene gå sju år på barneskolen og tre år på ungdomsskolen. Fagstrukturen i samfunnsfagene ble endret, i form av at historie, samfunnsfag og geografi ble omtalt i egne avsnitt i læreplanen.²⁰⁵ Denne oppdelingen førte til at det ble en klarere avgrensning mellom hvilke temaer som tilhørte de ulike fagene. Samfunnsfag skulle ta for seg temaer knyttet til demokrati og samfunnsdeltakelse og historiefaget skulle ta for seg blant annet nasjonal identitet og utviklingen av den.²⁰⁶ Den avgrensningen ble også tydeligere i læreverkene.

I 2006 ble kunnskapsløftet lansert. Dette var en skolereform som endret prinsippene om nasjonal styring av grunnskoleopplæringen, fra første til trettende trinn. Reformen inkluderte endringer i utformingen av læreplanen, med tydelige læringsmål og fokus på grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving.²⁰⁷

Begge læreplaner hadde sterke innslag av samisk kultur, men kvensk ble bare omtalt under “finsk språkopplæring”. Dette viste at de ikke ble prioriterte i samfunnsfag og historie.

²⁰⁵ Lorentzen, 2005: 172

²⁰⁶ Ibid: 172

²⁰⁷ Kunnskapsdepartementet: *Kunnskapsløftet*, sist oppdatert 19.10.18: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/> Sist aksessert: 26.10.18

6.1.1 Læreplanen 1997

I 1997 ble M87 erstattet med en ny læreplan. Denne ble også utgitt som en egen utgave for samiske elever. Den skulle bidra til å ta vare på og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv.²⁰⁸ Samisk og kvensk kultur ble også skrevet om i den ordinære læreplanen. I den generelle delen av L97 ble det konstatert at samisk kultur var en del av vår felles kulturarv. Dette kunne en også lese i M87.

“Samisk kultur og samfunnsliv er ein viktig del av den felles kulturarven som alle elevar i grunnskulen skal ha kunnskap om. Samisk kultur, språk, historie og samfunnsliv er derfor ein del av det felles lærestoffet i ulike fag.”²⁰⁹

Dette vitner om at det samiske har fått en helt annen status innenfor både skolen og samfunnet generelt. Samisk kultur blir omtalt som en del av en felles arv, i stedet for noe fremmed og utenforstående. Ansvar for å hegne om og la kulturen og språket utvikle seg, ble vektlagt i denne læreplanen. I planen for samfunnsfagene ble det formulert konkrete læremål knyttet til samisk kultur. I 9. klasse skulle elevene lære om hvordan storsamfunnet hadde påvirket utviklingen av samisk kultur og fornorskningspolitikken, som rammet både samer og kvener.

“[...]få innsikt i utviklinga av norsk politikk overfor samer og kvener og endringar i grunnsyn som har prega denne politikken. Undersøkje kva for verknad politikken til storsamfunnet har hatt og har for urbefolkninga.”²¹⁰

Dette var første gang fornorskningspolitikken ble eksplisitt tematisert i en læreplan. I M87 hadde en kalt dette et kulturelt press, noe som undergravde aktørrollen til den norske stat. Dette kom derimot frem i skolebøkene i perioden. Denne læreplanen gjorde fornorskningspolitikken til et eget læremål, der elevene skulle få innsikt i grunnsyn og holdninger som preget politikken. Dette viste en erkjennelse av at dette faktisk var et statlig initiativ og en innsikt i konsekvensene av den.

²⁰⁸ Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet: *Læreplan for den 10-årige grunnskolen, Nasjonalt læremiddelsenter*, Oslo, 1996: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
Sist aksessert: 09.02.19: 7

²⁰⁹ Ibid: 65

²¹⁰ Ibid: 186

Denne læreplanen tok også opp utviklingen av samisk kultur og samfunn etter den andre verdenskrig. Dette var et av temaene som ble skrevet om i minst grad tidligere, men som etter M87 ble mer vanlig. Her ble det gjort til et eget læreplanmål: “... arbeide med utviklingslinjer i det norske samfunnet i etterkrigsåra med vekt på [...] synleggjeringa av den samiske kulturen og det veksende samiske medvitet.”²¹¹

Denne læreplanen skrev også om finsk som andrespråk. Her ble det formulert læreplanmål, som ikke bare var relevante til språkopplæringen, men også for kvensk kultur.

*“Finsk språk og kvensk/finsk kultur har lang tradisjon i Norge. De kvensk/finske miljøene i Norge har både finske, norske og samiske kulturtrekk. Finsk som andrespråk skal bidra til å holde oppe og utvikle det språklige og kulturelle potensialet som finnes i de kvensk/finske miljøene i Finnmark og Troms. Målene i faget er ikke bare knyttet til selve språkopplæringen, men også til kulturell tilhørighet. Opplæringen tar sikte på å gi elevene praktiske og funksjonelle kunnskaper i språket som grunnlag for å delta i det finsk-språklige fellesskapet.”*²¹²

Utdraget viser hvilke forskjeller både læreplanen og kunnskapsmyndighetene gjorde på samer og kvener. Denne teksten ble hentet ut av en egen del for finsk som andrespråk. De ble derimot ikke nevnt i planen for samfunnsfag og historie. Samisk historie ble ansett som en del av “vår felles kulturarv”, og på tross av at kvensk kultur hadde “lang tradisjon i Norge”, ble ikke kunnskap om deres kultur ansett som viktig å formidle til alle elever i grunnskolen; bare de kvenske. Dette kan komme av at folkegruppene hadde to ulike statuser; urfolk og nasjonal minoritet. Denne inndelingen var hierarkisk og gjorde seg tydelig gjeldende i L97.

6.1.2 Kunnskapsløftet 2006

Læreplanen av 2006 videreførte flere formål fra tidligere læreplaner, men hadde et enda tydeligere fokus på menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og kulturelt mangfold. Kunnskapsløftet skulle bidra til å lære elevene å bli bevisste om mennesker i

²¹¹ Ibid: 186

²¹² Ibid: 315

historisk sammenheng og om hvordan det sosiale fellesskapet påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. Miljø, problemløsning, urfolk og kobling mellom individ og samfunn ble også vektlagt i læreplanen for samfunnsfag.²¹³

Denne læreplanen er fremdeles gjeldende i norsk skole i dag, men flere fag har fått reviderte versjoner. Samfunnsfag har blitt revidert to ganger; i 2010 og 2013. Formålene i læreplanen i 2010 skilte seg ikke betydelig ut i fra 2006, men i 2013 kan en se flere endringer. Kulturbegrepet ble brukt i større grad enn før, og en understreket hvordan kultur påvirker holdninger, kunnskap og handlinger.

Forholdet mellom individ og samfunn ble tematisert i 2006, men i 2013 kom dette enda tydeligere frem i formuleringer om at eleven skal *”...forstå seg selv og andre bedre... mestre og påvirke verden vi lever i.”*²¹⁴ Dette vitner om at skolen fremdeles var en viktig dannelsesinstitusjon, da den ikke bare skulle gi elevene grunnleggende ferdigheter, men også verktøy for å forstå egen rolle i samfunnet og ”mestre” dette.

I 2006 ble det lagt enda større vekt på menneskerettigheter og demokratiske verdier enn før, og dette kom til uttrykk i fokuset på urfolk. Læreplanen la vekt på kunnskap om situasjonen til urfolk og minoriteter, i verden generelt og samer spesielt.²¹⁵ I 2013 ble dette satt i sammenheng med kunnskap om kultur i Sápmi og urfolkssituasjonen i Norge. Å se ting i en historisk og samfunnsfaglig sammenheng, med fokus på tradisjon og modernitet, skulle føre til *”bevisst identitetsdannelse og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever”*.²¹⁶ Dette viste til en større grad av inkludering i skolen, som følge av kunnskapsløftets mål om å være en skole for alle. Dette viste igjen til arbeidet som ble påbegynt med skoleloven i 1975.

6.2 Skolebøkene i perioden 1997-2017

Dette kapittelet inneholder to læreplaner og jeg har valgt å gå nærmere inn på to læreverk og en bok i samfunnsfag per læreplan. Først vil jeg introdusere Innblikk-serien og bøkene

²¹³ Utdanningsdirektoratet: SAF1-01 Læreplan i samfunnsfag, 2006 <http://www.udir.no/kl06/SAF1-01>
Nedlastningsdato: 26.10.18, s. 2

²¹⁴ Utdanningsdirektoratet: SAF1-03 Læreplan for samfunnsfag, 2013 <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
Nedlastningsdato: 26.10.18, s. 2

²¹⁵ Utdanningsdirektoratet, 2006: 2

²¹⁶ Utdanningsdirektoratet, 2013: 2

Historie 8-10 (1997-1999) av Erik Lund. Han har skrevet flere av bøkene jeg har brukt i tidligere kapitler. Det samiske ble presentert i alle tre bøker og tok for seg temaer som nasjonalisme, fornorskning og samisk rettighetskamp. Kvensk eller finsk kultur ble nevnt i liten grad.

Bokserien *Underveis* og bøkene *Historie 8-10* (1997-1999) av Harald Skjønberg skrev om både samer og kvener i *Historie 9*. I boken for 10. trinn ble også *Altasaken* trukket frem.

I tillegg har jeg tatt med *Samfunnskunnskap 9* i *Innblikk*-serien (1998) av Kari Blom, Ingrid Vennerød og Stig Bjørshol. Denne boken var, foruten *Truede minoriteter* (1977), den boken som skrev mest om samer. I løpet av et kapittel på 33 sider skrev de om flere perspektiver innenfor fornorskning, identitet og skrev om aktuelle tema for samtiden, slik som Sametinget, næring og kultur.

Fra Kunnskapsløftet og tiden etter 2006, har jeg valgt ut bøkene *Historie 8-10* (2006-2008) fra *Underveis*-serien av Harald Skjønberg. Her kunne en se flere forandringer i denne serien fra forrige læreplan-periode. Samer og kvener ble skrevet om i 8. klasse-boken, men ikke 9. og 10. Det vil si at i fra 1997 til 2006 ble stoffet om minoritetene i læreverket redusert fra tre til én bok. Her tok Skjønberg for seg de lange linjene fra romeren Tacitus beretninger om samene til fornorskningen. Kvenene ble knapt nevnt i denne serien.

Den andre serien jeg har valgt ut er *Matriks historie 8-10* (2006-2008) av Synnøve Veinan Hellerud, Ketil Knutsen og Sigrid Moen. De skrev om fornorskning, rasetenking og rettighetskamp. Samene ble presenterte i to bøker, kvenene i én.

I tillegg har jeg undersøkt *Kosmos 9* (2007) av John Harald Nomedal og Ståle Bråthen. Her ble samisk historie presentert i et eget kapittel og en viste frem de lange linjene i historien. Hovedfokuset lå på fornorskning, kristning og samer i storsamfunnet. Flere av bøkene skrev om Kautokeino-opprøret, men fremstillingen i *Kosmos 9* skilte seg ut i fra de andre bøkene.

Ut i fra 1997-perioden kan en se at samer og kvener ble fremstilt nokså likt som i perioden før. Men noe ble endret: En satte ikke lenger fokus på kjønn på samme måte som en kunne lese om flere steder i M87-perioden. I 1997 fokuserte en mer på rettigheter til områdene i

Sameland eller Sápmi. Flere bøker brukte disse begrepene om de samiske områdene i denne perioden.

I 2006-perioden kan en se at en, på noen områder, hadde en tilbakegang i stoffet om samer og kvener. Det ble skrevet mindre om begge gruppene, og kvenene var nesten ikke er å spore i bøkene fra denne perioden. Tidligere kunne en lese om samer og kvener i nesten hver bok i et læreverk på tre bøker. På den måten kunne en få innsikt i den historiske utviklingen til begge gruppene. På den ene siden kunne det se ut som at en, fra 2006, gikk tilbake til å skrive “alt” om samene i løpet av et kapittel. Samtidig kan en se at en i flere tilfeller skrev om aktuelle problemstillinger tilknyttet Sameting, kultur, identitet og rettighetskamp.

6.2 De første beretningene

Harald Skjøsberg skrev i *Underveis*-serien om de tidligste skriftlige beretningene om samene som en kjente til. Dette var tema i skolebøkene fra både 1990- og 2000-tallet. Her skrev han om både norske og utenlandske skildringer. Den norske beretningen stammet fra Ottar; høvding fra Hålogaland, som levde på slutten av 800-tallet. I følge boken gikk Ottar i tjeneste hos Kong Alfred og skrøt til den engelske kongen om sitt rike. Den norske høvdingen bodde lengst nord av alle nordmenn, men hadde innrømmet at samefolket bodde enda lengre nord enn han selv. Han hadde tjent godt på dette bekjentskapet: “*Ottar var en rik høvding, og mye av rikdommen skyldtes at han krevde skatt av samene*”.²¹⁷ Skjøsberg understreket derimot at Ottar ikke var den aller første til å skrive om samene.

“*Den første vi vet om, het Publius Cornelius Tacitus og levde i Roma i årene 56-120 etter Kristus.*” Tacitus hadde beskrevet samene som et folk som: “*De har ikke våpen, ikke hester, og de vet ikke hvordan de skal lage jern.*”²¹⁸ Skjøsberg stilte seg derimot kritisk til Tacitus beretning.

²¹⁷ Skjøsberg, Harald: *Historie 9, Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag, 1998: 195

²¹⁸ Ibid: 197

*“Det er ikke sikkert at det Tacitus skrev om samene, var riktig. Han hadde ikke selv truffet dem og bygde bare på det han hadde hørt av andre. Som historiker bygde han altså på usikre kilder.”*²¹⁹

Denne kritikken ble derimot ikke rettet mot Ottars beretning om samene, fordi han hadde møtt dem. Denne boken utøvde en annen type kildekritikk enn hva en for eksempel kunne finne i *Tett på historien 1* (1993). Der ble det lagt større vekt på å undersøke selve kilden; hvor den var fra, hvor gammel den var og hvilken intensjon var den produsert ut i fra - ikke utelukkende ut fra opphavsperson til fortellingen. Om disse beretningene om samene skulle ha blitt analyserte ut i fra *Tett på historien 1s* kriterier, ville elevene ha blitt oppfordret til å utøve kildekritikk i begge tilfeller, ikke bare det romerske.

Skjøsberg skrev også om disse beretningene i 2006-utgaven av boken. Her la han større vekt på hvordan høvdingen Ottar hadde utnyttet samene.

*“Ottar var en rik høvding, og mye av rikdommen skyldtes at han krevde inn skatt av samene. Denne “skatteinnkrevingen” kunne ofte minne om rein plyndring; norske stormenn kom med noen hundre mann og krevde rikdommer fra samene. Mange bygde sin rikdom på dette. Det gjaldt for eksempel Tore Hund, som var med på å drepe Olav den hellige på Stiklestad i 1030.”*²²⁰

Skatteinnkrevingen ble beskrevet som plyndring, noe den også ble i tidligere skolebøker. Forfatteren viste til at også Tore Hund hadde tatt del i denne aktiviteten. Å bruke Hund som eksempel kunne ha vært strategisk. Dette bygger på Olav den hellige som en viktig figur i norsk historie; hans status som Norges evige konge og nasjonalt symbol.²²¹ Statusen kongen har i norsk opprinnelsesmyte, og de identitetsskapende funksjonene dette symbolet står for, gir på sin side positive assosiasjoner i en kollektiv minne-sammenheng. Hans fiende og drapsmann; Tore Hund, ga på samme måte grad negative assosiasjoner. Ved å bruke Hund som eksempel på noen som utnyttet samene økonomisk, ville det dermed ha ført til en sterkere følelse av urettferdighet og sympati med samene. På denne måten ble et norsk

²¹⁹ Ibid: 197

²²⁰ Skjøsberg, Harald: *Historie 8, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Underveis*, Gyldendal Norsk Forlag, 2006: 250

²²¹ Stugu, 2013: 70

nasjonalt narrativ brukt til å tale samenes sak. Dette sto i sterk kontrast til hvordan nasjonale narrativ tidligere ble brukt til å forklare og legitimere fornorskningen og misjoneringen.

Fremstillingen av relasjonene mellom samer og kvener hadde frem til nå i det store og hele dreid seg om maktforhold og utnyttelse. I denne boken kunne en lese at “...*kontakten kunne også være bygd på vennskap og kjærlighet.*”²²² Her sto en annen norsk konge sentralt.

*“Det fortelles at Harald Hårfagre, som samlet Norge til ett rike på slutten av 800-tallet, forelsket seg i samepiken Snøfrid. Henne traff han på Dovre en vinternatt. Da Snøfrid døde, sørget kongen tre hele vintre til ende. Harald og Snøfrid fikk fire barn sammen. Kong Harald Hardråde, som var nær ved å erobre England i 1066, var Snøfrids oldebarn. Så Hårfagre-ætten, den gamle norske kongeslekten, stammet også fra samene.”*²²³

Denne teksten beskrev forholdet mellom kongen og hans samiske kone. Narrativet bygget på kjærligheten han hadde for Snøfrid og sorgen han følte da hun ble borte. Deres forhold resulterte i at den norske kongeslekten fikk en samisk stammor. Begge tekstene ovenfor brukte nasjonale symboler (i form av to sentrale norske konger) til å fortelle, og nærmest kanonisere samisk historie. Kongene er blitt en del av det kulturelle minnet og utgjør en del av det nasjonale kanon (jfr. Assmann). Dette kunne ha ført til positive assosiasjoner til, og en identifisering med, samisk historie. Eksemplene viste en anerkjennelse av felles samisk-norsk historie, som strakk seg lenger bakover enn Thomas von Westens misjoneringsferd.

6.3 Misjonskritikk

Misjonshistorien fikk, i disse to periodene, mindre plass enn den hadde hatt tidligere. Dette var en utvikling som begynte på 1970-tallet og kom sterkere til uttrykk i skolebøkernes narrativ fra 1987 og utover. På slutten 1990-tallet ble misjoneringen beskrevet på en måte som lignet perioden før, men en skrev ikke lenger ut i fra et kjønnsperspektiv. I Harald Skjønberg's *Historie for 9.klasse* skrev han om misjoneringen i Finnmark. Han mente at “...*det har sikkert alltid vært kontakt mellom samer og nordmenn,*”²²⁴ men den virkelige

²²² Skjønberg, 2006: 251

²²³ Ibid: 251

²²⁴ Skjønberg, 1998: 200

kontakten oppsto i forbindelse med misjoneringen på 1700-tallet og Thomas von Westens arbeid i Finnmark.

“Han drog nordover, lærte seg samisk og viet livet sitt til å spre kristendommen blant samene. Men han gikk hardt fram. Runebommer ble samlet sammen og brent, og gamle offerplasser, der samene hadde ofret til gudene sine, ble ødelagt.”²²⁵

Fra 1987 kunne en se et brudd i hvordan en beskrev misjoneringen og Thomas von Westen. Bruddet gjorde seg også gjeldende i denne boken fra 1998. Misjonæren ble beskrevet som brutal, ut i fra de materielle ødeleggelsene som ble påført samiske eiendeler. Dette var en kontrast til “frelseren Thomas von Westen”. Det ble i det hele viet mindre plass til misjonshistorie i bøkene fra L97-perioden, noe som kan tyde på at det ikke lenger ble ansett som like viktig. Skolebøkene hadde som regel skrevet om misjoneringen fra 1700-tallet og utover. Noen viste til at det tidligere hadde vært gjort forsøk på å kristne samene, men en utdypet ikke dette nærmere. I Skjønbergers historiebok fra 2006 ble det derimot skrevet om hvordan samene ble kristnet fra middelalderen av.

“Mange norske konger bekymret seg over at samene ikke var kristne. Håkon 5., den siste kongen av Hårfagre-ætten, oppfordret i 1313 samene til å ta imot kristendommen. De samene som gjorde det, skulle få mildere straffer hvis de siden gjorde noe galt. Også dronning Margrethe, som hersket over Norge, Sverige og Danmark på slutten av 1300- og begynnelsen av 1400-tallet, forlangte at samene skulle vende seg til kristendommen, mens paven bad alle kristne kjempe mot “de hedenske fiender” i nord.”²²⁶

Her kunne en lese om tre ulike makthavere som ønsket å kristne samene, med ulike mål og midler. Håkon 5. skulle ha lovet mildere straffer, noe som fikk det til å enten høres ut som at samene ofte gjorde kriminelle handlinger og derfor hadde behov for benådning - eller at det ofte var konflikter mellom samer og myndigheter, som førte til at samene fikk sanksjoner. Paven på sin side hadde beskrevet samene som “hedenske fiender”. Dette sto ikke eksplisitt i teksten, men ut fra sammenhengen var det enkelt å trekke denne slutningen. Tidligere

²²⁵ Ibid: 200

²²⁶ Skjønberg, 2006:251-252

skolebøker trakk derimot paralleller til heksebrenningene i Finnmark og satte kristningen i sammenheng med dette.

Misjonsarbeidet, ledet av Thomas von Westen, ble beskrevet likt i fra 1997-perioden og til 2006. Han ble også her beskrevet som en som forkynte på samenes eget språk, men som “for hardt fram.” Det som var nytt var at en også fortalte om en hittil ukjent misjons-ordning. Den var ikke blitt beskrevet i skolebøkene før.

“Mange av de andre som ble sendt nordover, var studenter som hadde strøket til teologieksamen på universitetet i København. De fikk et godt tilbud fra myndighetene: Hvis de arbeidet med å spre evangeliet blant samene en viss periode, skulle de få en prestestilling når de kom sørover igjen. Det sier seg selv at det ikke var de mest framtrepende prestekandidatene som ble sendt nordover!”²²⁷

Dette tekstutdraget forteller mye om hvordan en så på misjonsinnsatsen i nordområdene. På den ene siden var studenter som strøk, neppe like flinke til å forkynne det kristne budskapet som en ferdig utdannet prest. Det kunne i verste fall ha ført til vranglære. På en annen side, om prestestudentene la inn et godt arbeid, ventet en fast jobb. Dette kunne ha ført til at de gjorde kanskje en enda større innsats for å forsøke å kristne den samiske befolkningen, enn hva en prest ville gjort - da motivasjonen var høy. Overordnet stilte denne teksten seg svært kritisk til denne politikken. Teksten formidlet, spesielt i siste setning, hvor skammelig denne praksisen var og overlot liten tvil til elevene om hvordan denne delen av misjonshistorien skulle tolkes.

6.4 Kautokeino-opprøret

Årsaken til Kautokeino-opprøret ble forklart på ulike måter i skolebøkene fra disse to periodene. Flere beskrev dette som et resultat av misnøye med de norske prestene, og en presset situasjon på grunn av skatt og landområder. Alt dette førte til konflikter mellom samer og nordmenn. Kautokeino-opprøret ble i flere tilfeller brukt som eksempel på at “begeret rant over”. Skolebøkene beskrev denne hendelsen på ulike måter. Harald Skjønberg i *Underveis*-serien fra 1998 beskrev hendelsen slik:

²²⁷ Ibid: 252

“I november 1852 drog en gruppe på åtte læstadianske samer - menn og kvinner - inn til Kautokeino. Der gikk de til angrep på lensmannen. Han ble slått i svime med en svær stein og deretter stukket i hjel. Også brennevinshandleren ble “ekspedert til Satan”, som opprørerne sa, mens presten ble pisket.”²²⁸

Denne teksten understreket den religiøse tilhørigheten til opprørerne og at begge kjønn deltok i voldshandlingene. Begge deler var noe flere bøker, både i fra denne perioden og 1987-perioden la vekt på. At en her trakk frem at kvinner deltok i voldshandlinger og drap, kan tolkes på ulike vis. For eksempel kunne dette være en måte å understreke den religiøse fanatismen, som opprøret ble beskrevet som. Det var heller uvanlig å skrive om kvinner som voldelige i skolebøkene. Mulig denne tendensen var knyttet til spesifikke kjønnsroller og forventninger knyttet til disse.

Noe annet som er verdt å merke seg er fokuset på de ulike voldshandlingene og bruken av sitatet: *“ekspedert til satan”*. Dette var et kraftig språklig virkemiddel og understreket overgrepene som ble gjort. Teksten formidlet i større grad volden og det ekstreme i situasjonen, enn hvorfor denne konflikten oppsto og hvilke konsekvenser det fikk, bortsett fra for de som var direkte involverte; ofrene og gjerningspersonene. Skjønsberg la til at ikke alle stilte seg bak voldshandlingene til opprørerne i Kautokeino:

“Men det var langt fra alle som var enig i de metodene som disse opprørerne brukte. Snart kom det en annen gruppe samer til, og de gikk til angrep på de åtte. En av kvinnene ble drept, de andre arrestert.”²²⁹

Ved å fortelle om at dette gjaldt en gruppe læstadianske samer, ikke alle, fikk teksten en annen nyanse og en dro ikke alle over en kam. Dette var derimot noe en kunne få inntrykk av om en leste skolebøkene i fra 1987.

I *Kosmos 9 (2007)* av Nomedal og Bråthen kunne en lese en annen beskrivelse av Kautokeino-opprøret. Skjønsberg (1998) hadde fokusert i stor grad på voldshandlingene, men

²²⁸ Skjønsberg, 1998: 201

²²⁹ Ibid: 201

Nomedal og Bråthen skrev i denne boken i større grad om bakgrunnen for dette opprøret og satte det inn i en annen kontekst.

*“Norske myndigheter så på samenes religion og kultur som mindreverdig. Spenningen steg da det brøt ut opprør i Kautokeino høsten 1852. Grensestengingen [...] skapte en fiendtlig stemning. Den ble ikke mer vennlig da samene fant ut at norske kjøpmenn og prester solgte brennevin. Dette likte de dårlig, og mange samer mistet helt tilliten til nordmennene.”*²³⁰

Her kunne en lese at spenningen mellom norsk og samisk kultur i Finnmark var basert på mer enn skatteinnkrevning og at presten ikke snakket norsk i kirken. Boken la vekt på mindreverdigheitsfølelsen hos samene og at de hadde mistet tilliten til nordmennene. Dette var med andre ord medvirkende årsaker til opprøret. Tidligere bøker hadde fortalt om “forfyllede samer”, som solgte både rein og eiendommer under alkoholpåvirkning. Denne forklaringen bygde i stor grad på at samene var lettlurte og ute av stand til å tenke over konsekvensene sine. I denne teksten ble dette satt inn i en helt annen kontekst. Her ble brennevinssalget fremlagt som årsak til mistillit, da flere av Kautokeinos myndighetspersoner; inklusive presten, solgte brennevin. Dette stridet mot hans posisjon som kirkens mann. Denne fortellingen understreker at tap av tillit fant sted med god grunn.

Nomedal og Bråthen (2007) satte, i likhet med andre bøker, læstadianismen i sammenheng med spenningen i nord. De la vekt på at læstadianismens bruk av samisk og finsk språk, førte til selvtillit og mot i den samiske og kvenske befolkningen. Likevel bidro denne “vekkelsesbevegelsen” til å forsterke uroen som allerede eksisterte i Finnmark. Andre bøker la vekt på at det var selve læstadianismen og fanatismen, knyttet til bevegelsen, som skapte uro.

*“Den 8. november 1852 reiste noen samer til Kautokeino for å si hva de mente, men der begynte de å slåss. Handelsmannen, lensmannen, en kvinne og en mann ble drept. Opprørerne ble tatt, og 33 personer fikk sin dom. Blant dem var 19 kvinner. Fem samer fikk dødsdom, to av dem ble fullbyrdet. Aslak Hætta og Mons Somby ble henrettet i Alta 1854. Opprøret i Kautokeino skapte dype sår i Sameland.”*²³¹

²³⁰ Nomedal, John Harald og Bråthen, Ståle: *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Forlaget Fag og Kultur, 2007: 196

²³¹ Ibid: 196

Dette skilte seg i fra beskrivelsen i *Underveis*-serien (1998), der en satt igjen med et inntrykk av at opprørerne reiste til Kautokeino med intensjon om å drepe handelsmannen og lensmannen. I dette utdraget ble de beskrevet som noen som reiste dit “for å si sin mening”, men at det brøt ut en slåsskamp der. Disse beskrivelsene utgjorde forskjellen mellom uaktsomt og overlagt drap. Den siste setningen understreket forskjellen mellom Skjønbergs beskrivelse av opprøret og denne. Her viste en at Kautokeino-opprøret fikk større konsekvenser enn hva andre bøker ga inntrykk av. Ved å skrive at dette skapte dype sår i Sameland, kunne en få inntrykk av at denne hendelsen fikk konsekvenser for alle samer - både i og utenfor Kautokeino.

Konsekvensene, som det her hentydes til, kan sees i sammenheng med Hætta og Sombys skjebne. I andre skolebøker (bla. Skjønberg, 1998) kunne en lese avstraffelsen; de ble halshugd og hodene ble fraktet til Oslo for å bli undersøkte. Dette var starten på en omfattende rasebiologisk undersøkelse, som inkluderte studier av både skjeletter og levende mennesker. Resultatet var en oppfatning av at samene var av en annen, mindre utviklet rase, enn nordmenn. Denne forskningen var med på å legitimere fornorskningspolitikken. En annen konsekvens kunne ha vært de negative assosiasjonene som oppsto etter opprøret. Skolebøkene fra 1960-tallet beskrev samene som ville og voldelige. En slik skildring kunne ha bygd på et kollektivt minne av Kautokeino-opprøret.

6.5 Fornorskning og identitet

Fornorskningen av både samer og kvener ble omtalt i mye større grad fra 1997 og utover. De ulike bøkene satte politikken inn i mange ulike kontekster og en opererte med ulike forklaringsmodeller på motivet bak fornorskningen. *Kosmos 9* (2007) av Nomedal og Bråthen satte fornorskningen i sammenheng med tiden etter Kautokeino-opprøret.

*“Etter opprøret i Kautokeino ønsket norske myndigheter å fornorske samene. De ville gjøre dem så norske som mulig. “Den eneste redning for lapperne er at de absorberes [...] i den norske nasjon” sa Johan Sverdrup på Stortinget i 1863.”*²³²

²³² Ibid:196

Det kommer ikke frem om boken ønsket å formidle at dette var en direkte konsekvens av Kautokeino-opprøret eller ikke og det var derfor opp til elevene selv å tolke dette. En trakk frem Sverdrups uttalelse til Stortinget og en viste da frem myndighetenes holdninger til samene på denne tiden; et folk med behov for å reddes. Ved at Sverdrup; et ikon i norsk demokratihistorie, ble referert til med slike synspunkt - vitner dette om et tydelig maktkritisk perspektiv i skoleboken.

*“Stortinget bestemte derfor at skoler ikke skulle ha lov til å bruke det samiske språket i opplæringen. [...] Det skapte store problemer for mange, og misnøyen førte til høyt fravær blant elevene. Det ble derfor bestemt at barna skulle bo i skoleinternater.”*²³³

Boken satte høyt fravær og internatskole-ordningen i sammenheng. Dette var en kobling en ikke kunne finne i andre skolebøker. Der ble disse opplysningene oppgitt som separate hendelser og dette kunne gjøre det vanskelig for elevene å se sammenhengen mellom dem. Videre kunne en lese om hvilken effekt internatskolen hadde for fornorskningen.

*“Fraværet gikk nå sterkt ned. Det ble også mulig for lærerne å påvirke barna i fritida. Da Stortinget i 1885 bestemte at bokmål og nynorsk skulle være likestilte målformer, var det ingen som tenkte på at et folk i Norge brukte et tredje språk.”*²³⁴

Dette var også et nytt perspektiv i skolebok-sammenheng; det samiske ble satt i sammenheng med den norske språkstriden, som var et sentralt tema i flere skolebøker. Dette satte kampen for å beholde samisk språk og fornorskningspolitikken inn i et nytt perspektiv. Denne koblingen kunne gjøre det enklere for elevene å både forstå dette, men også relatere temaet til andre deler av pensum.

Nomedal og Bråthen gjorde også rede for andre årsaker til fornorskningspolitikken. For det første: *“De ville at landets innbyggere skulle utgjøre én nasjon og ett folk.”* Dette kunne kobles opp mot den gryende nasjonalismen i Norge på 1800-tallet og i forbindelse med unionsoppløsningen i 1905. For det andre: *“De fryktet at Norges sikkerhet i området var truet.”* Argumentene om “den finske fare” ble vanlige fra 1987 av og en så at dette også ble

²³³ Ibid:196

²³⁴ Ibid:196

trukket frem også i disse periodene. Til slutt: *“Samene ble sett på som mindreverdige og underlegne. Kulturen deres var ikke så god som den norske.”*²³⁵ Disse tre argumentene utgjorde også de tre vanligste måtene å forklare fornorskningen ut fra i denne perioden. Vanligst var det å forklare det ut i fra en av disse, mens *Kosmos 9* valgte å presentere dem i sammenheng med hverandre.

6.5.1 Nasjonalisme

Erik Lund skrev i *Innblikk-serien (1997)* om nasjonalisme og fornorskning i bøkene fra både 1997 og 1998. Han mente nasjonalismen hadde vært en drivkraft for fornorskningspolitikken:

*“Den harde fornorskningspolitikken var et utslag av norsk nasjonalisme og mangel på viten om samenes kultur og levemåte. Mange mente at å kunne snakke norsk var den beste måten å forbedre samenes levekår på.”*²³⁶

Lund mente også at “mangel på viten” var en av årsakene til fornorskningspolitikken. Dene logikken bygde på et ikke-uttalt premiss, som gikk ut på at kunnskap om samisk kultur og levemåte, også bidro til at en avsluttet politikken. Teksten viste også til prinsippet om den hvite manns byrde, selv om en ikke nevnte dette eksplisitt. I denne boken ble dette fremstilt som en tanke fra fortiden, noe som viste en tydelig utvikling fra skolebøkene fra 1960- og 1970-tallet, der en fremdeles forsvarte denne tankegangen.

I boken fra 1998 redegjorde Lund for nasjonalismen i forbindelse med unionsoppløsningen i 1905. Her forklarte forfatteren hvorfor det var viktig å styrke nasjonalfølelsen: *“...skape enhet og samling blant folk slik at man kunne stå sterkt utad.”* I denne sammenhengen falt enkelte utenfor fellesskapet og det var *“...særlig samene som skilte seg ut fra nordmenn flest.”*²³⁷ Lund satte dette opp mot demokratiet etter 1905 og stilte seg kritisk til det.

*“En særlig viktig prøvestein for et demokrati er hvordan flertallet oppfører seg overfor et mindretall, spesielt når mindretallet er en etnisk minoritet.”*²³⁸

²³⁵ Ibid:197

²³⁶ Lund, 1997: 146

²³⁷ Lund, Erik: *Historie 9, Samfunnsfag for ungdomsskolen, Innblikk*, Bokmål, Aschehoug, 1998: 105

²³⁸ Ibid: 105

Her indikerte forfatteren at Norge, under fornorskningen, ikke var et fullkomment demokrati på grunn av hvordan myndighetene behandlet etniske minoriteter. Dette utfordret tidligere narrativ der samer og kvener var blitt fremstilte som elementer som truet nasjonal enhet på 1800-tallet, til at en stilte spørsmål til om holdningene mot minoritetene skadet det norske demokratiet på 1900-tallet.

Nasjonalisme var også tema for Skjønnsbergs bok fra 1998. Her ble nasjonalismen skrevet om som noe verdifullt på den ene siden, men på den andre trakk en også frem hvordan den norske nasjonalismen virket inn på de som falt utenfor nasjonsfelleskapet:

“I 1850-årene og framover hadde nasjonalismen stor framgang i Norge. Alt norsk ble sett på som verdifullt og flott. Den voldsomme kjærligheten til alt som var norsk, hadde stor verdi når det gjaldt å heve Norges rettigheter i forhold til Sverige, som vi var i union med. Men for samene kom denne norske nasjonalismen til å by på store problemer, for myndighetene la stor vekt på at samene skulle bli norske.”²³⁹

Her ble de positive sidene ved nasjonalismen vektlagt, og selv om en forsøkte å nyansere dette med å trekke frem problemene dette førte med seg - virket de positive sidene mer overbevisende enn de negative. Dette kommer av at en brukte veldig store ord for å beskrive de positive følgene, for eksempel ved å beskrive det som “voldsom kjærlighet” og å ha “stor verdi”. De negative sidene ble i mindre grad utdypet og på sin side beskrevet som noe bød på store problemer.

I perioden fra 2006 og frem mot 2017 trakk flere skolebøker linjer mellom nasjonalismen og fornorskningen. Dette var en forutsetning for at samene ble objekt for fornorskningen. De var ikke norske og en del av den norske nasjonen, før de ble fornorsket. Blant dem var Hellerud og Moen, som skrev om nasjonalismens intensjoner og hvilke konsekvenser den fikk:

“Som i Europa, handlet nasjonalismen i Norge i utgangspunktet om at folket ikke skulle bli undertrykt, verken av en konge eller av en fremmed makt. Men den norske nasjonalismen

²³⁹ Skjønnsberg, 1998: 202

førte også til at en del mennesker i Norge ble undertrykt fordi de ikke passet inn i idealet om det norske.”²⁴⁰

Andre skolebøker skrev om kjærlighet til det norske som skulle styrke nasjonen mot fremmede makter, men her la en vekt på at nasjonalismen hadde som mål å forhindre undertrykkelse. På en måte ble mye av det samme innholdet formidlet, men på to ulike vis. I denne boken skrev en eksplisitt at dette førte til undertrykkelse.

I 2006-utgaven av Harald Skjønnsbergs historiebok kunne en lese om nasjonalismen og hvordan dette utviklet seg til en tvangslinje i fornorskningspolitikken:

*“For samene var denne voldsomme begeistringen for det norske et problem, for samene var jo ikke nordmenn! De snakket et annet språk, de bar andre typer klær, hadde andre skikker, en annen historie og et annet levevis. Det var det mange nordmenn som ikke likte. Samene fikk vær så god bli norske, enten de ville eller ikke!”*²⁴¹

I denne teksten ble premisset for å være norsk formidlet, gjennom å skrive om hva som skilte samene ut i fra nordmenn. Skal en følge denne logikken, ville det si at nordmenn snakket samme språk, bar samme type klær, hadde de samme skikkene, felles historie og levevis. På den ene siden kan denne teksten fremstå nærmest som en spydig kommentar til denne måten å tenke om nasjonalitet på. Samtidig kan en stille spørsmål til om elevene oppfattet denne “ironien”. Forfatteren brukte utropstegn, for å understreke de ulike synspunktene - men om en tolket teksten bokstavelig, ville disse synspunktene fremstå som gyldige.

De ulike tekstutdragene som omhandlet fornorskning og nasjonalisme viste til måter å tenke på nasjonalitet. Etnisitet og felles kultur ble fremmet som grunnlaget for nasjonen. Dette bygget på et ikke-uttalt premiss der nasjonalt fellesskap forutsatte likhet og monokulturalitet. Lærebøkene tok i denne perioden avstand i fra flere aspekter ved fornorskningspolitikken. Et lignende oppgjør ble derimot ikke tatt med måter å tenke om nasjonen og nasjonalitet på. Ut fra tekstene, kan det virke som at etnisitet fremdeles var grunnleggende for å være norsk. Dette strider mot verdien en ønsket å formidle i skolen på denne tiden; Norge som et likestilt

²⁴⁰ Hellerud, Synnøve Veinan og Moen, Sigrid: *Matriks, Historie 8, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, bokmål, Aschehoug, 2006: 141

²⁴¹ Skjønnsberg, 2006: 255

multikulturelt samfunn, der statsborgerskap var grunnleggende for å være norsk - ikke etnisitet.

6.5.2 Finsk fare

Den finske fare var fremdeles et høyaktuelt tema å formidle i lærebøkene i både 1997 og 2006. Flere skolebøker vektla trusselen de finske innvandrerne utgjorde for den norske stat på 1800-tallet og hvordan det sikkerhetspolitiske bildet på den tiden farget synet på kvenene. Harald Skjøsberg i *Underveis-serien* skrev om kvenenes opphav i boken fra 1998:

*“Allerede Ottar fra Hålogaland snakket om kvenene da han fortalte kong Alfred om det storslagne landet sitt. Den gangen var kvenene en folkegruppe fra Vest-Finland som dro vestover for å fiske og handle. Ottar fortalte at det ofte var krig mellom kvener og nordmenn. Senere ble ordet kven et navn på finskættede innvandrere i Nord-Norge.”*²⁴²

Her kunne en lese om hvor kvenene fikk sin betegnelse fra. Dette var ikke skrevet om i skolebøkene tidligere og det kan sees i sammenheng med at kvenene ble skrevet om i veldig liten grad. Navnets opphav var derimot en aktuell problemstilling på slutten av 1990-tallet, nettopp fordi navnet på denne folkegruppen var opp til debatt, i sammenheng med at kvenene ble anerkjente som en nasjonal minoritet i Norge i 1998.²⁴³ I denne boken gjorde forfatteren også rede for gruppens historiske røtter i Norge og ga et bilde av hvordan de først ble oppfattet av norske myndigheter:

*“Dansk-norske myndigheter satte lenge stor pris på de arbeidsomme kvenene. Kvenene hadde god forstand og var flinke bønder og tømmermenn, skrev for eksempel amtmann (fylkesmann) Sommerfeldt i 1790-årene. Men senere kom det perioder da norske myndigheter så på kvenene med mistenksomhet. Etter at Finland var blitt et selvstendig land i 1917, var det nemlig en del finner som drømte om at Nord-Norge - og særlig Finnmark - skulle bli finsk. Da kunne det være utrygt med en kvensk befolkning som kanskje følte seg mer knyttet til Finland enn til Norge, mente mange. Det ble lagt press på kvenene for å bli norske.”*²⁴⁴

²⁴² Skjøsberg, 1998: 205

²⁴³ Plesner, Ingvill Thorson, Brandal, Nik. og Døving, Cora Alexa: *Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i det nye Norge*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900-2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017: 13

²⁴⁴ Skjøsberg, 1998: 205

Her kunne en lese om hvordan norske myndigheter oppfattet kvenene på 1700-tallet: god forstand og flinke. Dette var den rake motsetningen av hvordan samene ble beskrevet i samme periode. Dette viste ikke bare til hvordan synet på samer og kvener sto i kontrast til hverandre, men også hvordan den kvenske befolkningen senere ble mistenkeliggjort og hvordan dette hadde ført til at de også ble fornorsket. På den måten kan en se at samer og kvener ble fornorsket ut i fra ulike motiver. I tidligere skolebøker har det vært vanskeligere å skille mellom de ulike årsakene, men i denne perioden skrev en eksplisitt om dem. Fornorskningen av kvenene hang sammen med sikkerhetspolitikk og fornorskningen av samene hang sammen med nasjonalisme, rasetenking og den hvite manns byrde.

Hellerud og Moen (2006) skrev om hvordan hungersnød førte til den store folkeforflytningen og at på 1800-tallet utgjorde den finsktalende gruppen en fjerdedel av befolkningen i Finnmark. I denne boken kunne en også lese om hvordan kvenene ble sett på av norske myndigheter:

“I Norge ble de tatt godt imot på 1700-tallet, men på 1800-tallet var det annerledes. Da var Finland blitt erobret av Russland, og norske myndigheter var redde for at Russland skulle prøve å overta Finnmark også.”²⁴⁵

I dette utdraget kan en se en endret retorikk, sett opp mot eksempelet fra 1998. En gikk fra å si at finnene hadde planer om å ta Finnmark, til at norske myndigheter fryktet at Russland skulle prøve å gjøre det. Konkrete planer og frykt om planer utgjorde en forskjell. Om finnene hadde planer om å ta Finnmark, kunne fornorskningspolitikken og andre strenge tiltak mot den kvenske befolkningen, implisitt virke mer berettiget. Når en skrev at dette var mistanker fra norsk side, kunne dermed ikke fornorskningen mot kvenene forsvares. Denne forskjellen ble ikke uttrykt eksplisitt i skolebøkene, men de ulike skildringene kunne være med på å forme elevenes inntrykk av kvenene.

²⁴⁵ Hellerud og Moen, 2006: 141

6.5.3 Rase

Erik Lund i Innblikk-serien fra 1998 redegjorde for hvordan nasjonalismen hadde drevet fram fornorskningen i nordområdene, men skrev også om andre grunner til fornorskningspolitikken: *“På denne tida var det vanlig å mene at noen raser var bedre utstyrt og hadde større verdi enn andre.”*²⁴⁶ Her spesifiserte forfatteren at dette var noe en tenkte “på denne tida”. Lund trakk frem eksempler på hvordan denne måten å tenke på kom til uttrykk og hvordan en forherliget rasen nordmenn hørte til:

*“Framstående norske vitenskapsfolk hevdet for eksempel at “de nordiske raser” hørte til “de verdifuldeste paa jorden”. Professor Yngvar Nielsen ved Etnografisk Museum i Kristiania sa i 1914: “Civilisationen er ubarmhjertig. Med sin damp og elektricitet slaar den de svageste racer til jorden uden hensyn.” Samenes levevis stod fjernt fra “damp og elektricitet”. De tilhørte de “svageste racer”, og det beste en kunne gjøre mot dem var å gjøre dem så norske som mulig, mente de som styrte. Da hadde de størst mulighet til å få del i “sivilisasjonens goder”. Det betydde at de måtte fjerne seg fra sitt samiske språk og sin samiske kultur.”*²⁴⁷

Dette utdraget besto av mange direkte sitater fra Yngvar Nielsen, som ga elevene innblikk i hva som faktisk ble skrevet og tenkt i den tiden. Dette ga rom for å reflektere over hvordan en hadde tenkt om samene før. Samene ble eksplisitt omtalt nedsettende og diskriminerende av Nielsen. Her ble rasebegrepet vist til, men en distanserte seg fra innholdet på en annen måte enn før. På 1970- og 1980-tallet brukte en fremdeles raser som en måte å gruppere mennesker på. Dette gjorde blant annet Lund i *Du og de andre (1974)*, omtalt i kapittel 4. Der gjorde forfatteren et forsøk på å forklare rasediskriminering, men dette resulterte samtidig i at en legitimerte bruken av rase-inndelingen.

Rasetenkning var også tema for Hellerud og Moens bok fra 2006. Her ble denne måten å tenke på presentert, men uten noen særlig kontekst eller med vekt på at dette var noe som tilhørte fortiden. Under et fotografi av en samisk familie fra 1900-tallet kunne en lese om professor Amund Helland, forfatteren av *Norges land og folk topografisk-statistisk beskrevet*. Her ble et utdrag av boken presentert; en beskrivelse av de tre folkegruppene som bodde i Finnmark. Han omtalte samer som finner og de finskspråklige som kvener.

²⁴⁶ Lund, 1998: 107

²⁴⁷ Ibid: 107

“Nordmennene er de to andre raser overlegne, så vel i legemlig utvikling som i dyktighet til militærtjenesten. Det synes i det hele tatt som om nordmennene her nord [...] besitter alle den germanske rasers beste egenskaper: stor og sterk benbygning, kraftig muskulatur, veldannede hender og føtter og skarpt utviklede sanseorganer; også i åndelig henseende synes den norske befolkning å være høyt begavet, derom vitner deres kloke, gløgge blick og hurtige oppfatningsevne. [...] Har man undersøkt en rekke sjøfinner, og det så plutselig fremstiller seg en nordmann til bedømmelse, trekker man uvilkarlig et lettelses sukk og føler et velvære ved synet av en virkelig mann.”²⁴⁸

Dette utdraget formidlet hvordan en forherliget nordmenn og deres rase. Eksempelet fremstår pompøst og nærmest komisk. Sammenlignet med den andre teksten, så den lite eksplisitt om hvordan “de andre” ble oppfattet. Dette kom frem ut i fra at de ikke passet til den fyldige beskrivelsen av nordmannen og ble implisitt beskrevet som nordmannens motsetning. I likhet med den første boken, brukte en direkte utdrag fra en eldre tekst, for å formidle rasetenkingen. Det som derimot skilte dette utdraget, fra Lunds tekst, var at en ikke diskuterte innholdet videre. En skrev verken at dette var en vanlig oppfatning før i tiden, eller at dette ikke var noe en tenkte lenger. Det er mulig dette var opplagt i 2006, men mangel på kontekst kunne ha gjort det vanskelig for elevene å forstå innholdet eller å se dette i sammenheng med forforskningen. Begge eksempler unnlot å skrive om undersøkelsene som “beviste” disse teoriene. Dette er en svært mørk del av historien, men ved å ikke skrive om den, underkommuniserte en konsekvensene av denne tenkemåten.

6.6 Den samiske identiteten

Tap av identitet ble vanligere å skrive om i bøkene fra 1990-tallet og utover. Dette var noe en skrev om for første gang M87-perioden. Mindre vanlig var det å ta opp samisk identitet i et samtidsperspektiv. Dette temaet ble skrevet om i Blom og Vennerøds bok fra 1998 og den problematiserte “*Hvem er same i dag?*” Denne læreboka la opp til elevenes egen refleksjon rundt identitet, noe som ble viet større plass i lærebøkene i fra denne perioden.

²⁴⁸ Hellerud og Moen, 2006: 142

“Er det den som bruker samenes klesdrakt, kofta? Eller er det den som bor i et samisk område og snakker samisk? Kan man være same uten å snakke samisk? Svaret er at det er personens egen oppfatning som teller.”²⁴⁹

Den samiske identiteten har vært, og er fremdeles i dag, opp til debatt: hvem er samisk? Dette er vanskelig for både enkeltindividet og samfunnet å svare på - men forfatterne la her vekt på at det var en selv som bestemte hvilken tilhørighet en har. Denne tematikken var unik for denne boken, selv om flere skrev om samisk identitet; men bare tapet av den, som følge av fornorskningspolitikken.

Identitetsfornektelse ble vanligere å tematisere i skolebøkene fra 1990-tallet av. Dette kan ha sammenheng med større forståelse av samiske problemstillinger som følge av ILO-konvensjonen og opprettelsen av Sametinget. Lund (1998) skrev om dette, som en konsekvens av fornorskningspolitikken.

“Fornorskningspolitikken førte til at mange samer ikke ville vedkjenne seg sin samiske bakgrunn og gikk imot at det skulle danne egne samiske organisasjoner. Det var først i 1970-årene at en ny samisk selvbevissthet gjorde seg gjeldende, og at en ny generasjon krevde egne organisasjoner og egne rettigheter for samene.”²⁵⁰

Utviklingen i 1970-årene ble i teksten beskrevet som *“en ny samisk selvbevissthet”*. Denne beskrivelsen indikerte at samene ikke var selvbevisste før dette punktet. Dette minner om hvordan en tidligere beskrev samene som noen som ikke visste sitt eget beste, og kan tolkes som en videreføring av objektiveringen jeg har omtalt i tidligere kapitler. Her ble det i utgangspunktet vist til opprettelsen av ulike politiske bevegelser. Ideene som bevegelsene og organisasjonene sto for, var ikke nye på 1970-tallet, men oppsto lenge før. Flere skolebøker i fra denne perioden skrev om tidlige politiske bevegelser og landsmøtet i 1917, men poengterte at dette møtte reaksjoner fra myndighetene og at engasjementet døde ut. Både nasjonale og internasjonale prosesser hadde ført til at myndighetene ikke lenger kunne sanksjonere samisk rettighetskamp. *“Den nye samiske selvbevisstheten”* var kanskje ikke en

²⁴⁹ Blom, Kari, Vennerød, Ingrid og Bjørshol, Stig: *Samfunnskunnskap 9, Innblikk-serien: samfunnsfag for ungdomsskolen*, Aschehoug, 1998: 103

²⁵⁰ Lund, 1998: 107

fornyhet selvbevissthet, men heller politiske omveltninger i Norge, som førte til at en for første gang ble hørt av storsamfunnet.

Hellerud og Knutsen (2008) tok opp andre konsekvenser, knyttet til de negative holdningene som fremdeles eksisterte i det norske samfunnet.

“Men fremdeles hadde en del nordmenn negative holdninger til samene, som ofte følte makteløshet etter århundrer med undertrykkelse og manglende utdannelse. Likevel var det en del samer som organiserte seg og begynte å kjempe for sine interesser, som retten til å ha eget språk og egen kultur, og til å få drive næringsvirksomhet i sine områder.”²⁵¹

Denne teksten la vekt på hvordan undertrykkelsen hadde virket inn på den samiske befolkningen - noe som viser en tendens til at en skrev på dette punktet skrev ut i fra et perspektiv som ikke lenger utelukkende objektiverer samene. Samtidig er det verdt å merke seg noen formuleringer i denne teksten. For eksempel skrev en at samene “begynte å kjempe for sine interesser”. Ut i fra dette kunne det virke som at kampen for samiske interesser var noe nytt. Denne fortellermåten videreførte en objektiverende måte å skrive om samene før den politiske organiseringen. Skolebøkene i fra både 1997- og 2006-perioden hadde denne tendensen. De fremstilte kampen for samiske rettigheter som noe som først startet på 1970-tallet, på tross av en lengre innsats som strakk seg langt tilbake. På denne måten virket samiske interesser som noe nytt. Denne fremstillingen kan ha sammenheng med at en, på grunn av undertrykkelse og sanksjoner, hadde lyktes med å tie det samiske samfunnet - og at samisk rettighetskamp før 1970 ikke eksisterte i det kollektive minnet.

Flere skolebøker i disse periodene skrev om når og hvordan fornorskningen sluttet, men de ulike bøkene spriker i svaret på spørsmålet. I følge Hellerud og Moen (2006) skjedde dette like etter andre verdenskrig.

“Fornorskningspolitikken fortsatte helt fram til 1950-tallet. Samene lærte på skolen at de var et primitivt folk, og at norsk kultur var mer verdifull enn den samiske. Mange samer begynte

²⁵¹ Hellerud og Knutsen, 2008: 67

å tro på dette og ble flaue over sin egen kultur. Nasjonalismen som skulle styrke folkets selvtillit virket motsatt for dem som tilhørte en annen kultur enn den typisk norske.”²⁵²

Nomedal og Bråthen skrev at fornorskningen ikke tok slutt før på 1960-tallet, mellom 10-15 år etter Hellerud og Moen hadde erklært politikken død.

“Undertrykkelsen av samene tok ikke slutt før på 1960-tallet. Da vant nye tanker innpass, tanker som sa at alle folk hadde det samme menneskeverdet. Samene fikk nye rettigheter i samfunnet, og språket og kulturen deres ble ikke lenger sett ned på. Mange nye samiske institusjoner og organisasjoner så dagens lys. Det ble også lov til å bruke det samiske språket i skolen.”²⁵³

Her skrev en mer utfyllende om hvilke konkrete endringer som kom fra 1960-tallet av, der Hellerud og Moen stort sett fokuserte på hvordan en hadde tenkt om dem før. Skjønnsbergs bok i fra 2006 la derimot vekt på at de negative holdningene i storsamfunnet hang igjen enda lenger enn dette.

Samiske skolebarn fikk ikke snakke sitt eget språk når de var på skolen, og samisk levevis og kultur ble ofte latterliggjort av vanlige nordmenn. Først i 1980-årene ble det tatt et oppgjør med dette i Norge.”²⁵⁴

Skolebøkene i perioden skrev at fornorskningen sluttet et sted mellom andre verdenskrig og 1980-tallet. Dette kunne virke som et enormt sprik, men det kan forklares ut i fra at en lenge har diskutert nettopp dette; når sluttet fornorskningen? Noen bruker samme slutt punkt som jeg tok utgangspunkt i, i denne avhandlingen, og det er med at opphevelsen av Wexelplakaten i 1963. Andre mener at dette skjedde på 1980-tallet, fordi tankegodset fra fornorskningen var godt innarbeidet i både forvaltning og lovgivning.²⁵⁵ Det er liten tvil i at skolebøkene fortsatte å formidle nasjonalistiske og diskriminerende synspunkter i fra fornorskningspolitikken, selv etter 1963.

²⁵² Hellerud og Moen, 2006: 141

²⁵³ Nomedal og Bråthen, 2007:198

²⁵⁴ Skjønnsberg, 2006: 148

²⁵⁵ Vars, 2017: 181

6.7 The end of history?

Perioden 1997-2017 bød på stor variasjon i skolebøkene. Minoritetshistorien omfattet flere tema enn tidligere, en trakk de historiske linjene lenger tilbake og en satte fokuset på kultur. I disse to periodene (1997-2005 og 2006-2017) kunne en se en tydeligere maktkritikk i måten bøkene formidlet både fornorskningpolitikk, nasjonalisme og misjonering. Det ble derimot ikke tatt et lignende oppgjør med gamle måter å tenke om nasjonalitet på og norsk identitet ble derfor stående mer eller mindre utfordret.

I perioden 1997-2017 kan en se at antall skolebøker som fremstilte samer nådde en topp, før det sank. I L97-perioden skrev hele 6 av 7 bøker om samisk kultur og historie og var derfor den perioden med størst grad av representativitet i skolebøkene. I L06-perioden gikk antallet ned til fire av sju bøker. Kvenene ble på sin side skrevet om i to av sju skolebøker, gjennom de siste tre læreplan-periodene (1987-2017). Dette utgjør en betydelig forskjell sett i forhold til hvor mange bøker som formidlet samisk historie og kultur. Kvenene fikk status som nasjonal minoritet i 1998, men det kan virke som at dette ikke hadde noen innvirkning på hvordan de ble omtalt. Men hva kom nedgangen i samisk historie av?

I debatter om historieforskning i en postmoderne tid har ideen om progresjon blitt utfordret av tanker om “slutten på historien”. Denne ideen ble lansert av Francis Fukuyama i boken *The end of history and the last man* (1992), der han tok utgangspunkt i Hegels historiesyn; historien utvikler seg mot et mål om universell frihet. For Fukuyama kom dette til uttrykk i det markedsorienterte, liberale demokratiet i USA. I følge Keith Jenkins betyr ikke dette at historien ender, bokstavelig talt. Det bygger på ideen om at historisk progresjon forutsetter et mål, og at dette målet potensielt kan bli nådd. Historien går videre, men det som derimot tar en slutt er behovet for å forme et stort og samlet narrativ ut fra den.²⁵⁶

Hadde samene oppnådd frihet og rettferdighet, ved opprettelsen av Sametinget (1989), og ratifiseringen av ILO-konvensjonen (1990) og FNs urfolkserklæring (2007)? Skolebøkene fokuserte på den ene siden på den historiske uretten: misjoneringen, fornorskningpolitikken, diskrimineringen. På den andre siden fortalte de også at uretten ble stoppet, samene organiserte seg og en “ny samisk selvbevissthet” gjorde seg gjeldende fra 1970-tallet av. Ut fra dette kan det virke som at skolebøkene formidlet en versjon av “the end of history”.

²⁵⁶ Malpas, Simon: *The postmodern - the new critical idiom*, Palgrave, New York/London, 2005: 89-90

Samtidig var det flere skolebøker som formidlet den pågående diskrimineringen av samer og andre aktuelle konflikter, selv om dette ikke var like vanlig. Som vi vet, er diskriminering og hets dessverre noe store deler av minoritetsbefolkningen fortsatt opplever, på grunnlag av sin kultur eller etnisitet. En viktig erfaring i vår tid er at en ikke skal ta for gitt at mål som er oppnådd, ikke blir snudd på, ved at diskriminerende holdninger igjen får rotfeste.

Dette gjelder ikke bare de nasjonale minoritetene, men alle som kan sees på som “de andre”. De samiske og kvenske samfunnene er i konstant utvikling, og minnene om deres historie eksisterer i prosess. Nye rettigheter og fornyet status bidrar med andre kontekster å tolke minnene ut fra. Deres historie er ikke kommet til en ende. Kanskje narrativ som diskriminerte dem har det. Samtidig er en av historiefagets viktigste erkjennelser også at framtida kan vi verken spå eller forutsi.

7. Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg vist ulike måter skolebøkene i perioden 1963-2017 har formet og formidlet kollektive minner om fornorskningspolitikken, og gruppene den berørte.

Skolebøkene har bygd sin fremstilling av minoritetene på mange ulike narrativ, som har ført til både kontinuitet og brudd med holdninger og verdier som tilhørte verdigrunnlaget i fornorskningspolitikken. Kontinuiteten kom tydeligst til uttrykk i L60-perioden og delvis i M74. Tekstene bar preg av en objektivisering av samene. Samer og kvener ble fremstilt som “de andre” og ble fremmedgjorte. Slike narrativer ble faset ut, men innimellom dukket det opp formuleringer og beskrivelser som fremdeles objektiverte samene på 2000-tallet.

Fornorskningspolitikken var ikke et tema i skolebøkene før 1974. Forklaringen på hva dette var og hva det innebar, endret seg i denne perioden. I Mønsterplanen 1987 ble politikken omtalt som kulturelt press, uten å forklare hvor det kom fra. Etter 1997 var fornorskningspolitikken vektlagt i både læreplan og skolebøker. Da skrev en hovedsakelig om hvordan de skolepolitiske konsekvensene rammet samer, men noen ganger også kvener. Skolebøkene presenterte ulike motiv for fornorskningspolitikken og ble utover 1990-tallet mer maktkritisk i sin omtale av tematikken.

I denne undersøkelsen har jeg pekt på hvordan skolebøkene, som medium, har formidlet den kulturelle kanon (jfr. Assmann), i forbindelse med samisk historie. Det har eksempelvis vært i form av nasjonale symboler, slik som fortellinger om konger og statsministre. De nasjonale symbolene ble satt i ulike kontekster og har derfor oppfylt ulike minnefunksjoner. Noen symboler ble brukt til å fremheve samisk historie og felles norsk-samisk historie. Andre ble trukket frem som bidragsytere til fornorskningen, slik som Johan Sverdrup. Han er, på tross av dette, et symbol på norsk demokrati.

Misjonæren Thomas von Westen er den eneste som har blitt fremstilt i alle periodene, i møte med samene. Han ble først fremstilt som en god, faderlig frelser. Han oppfattes i senere tid derimot ikke på samme måte som før. I M87-perioden brøt en med tidligere narrativ og beskrev Thomas von Westen som brutal og motstander av likestilling mellom kjønnene. Etter dette ble han omtalt i mindre grad og ble beskrevet som streng og brutal. Thomas von Westen var kanskje en del av den kulturelle kanon på 1960-tallet, men på 2000-tallet var han blitt omtolket og tildelt andre verdier. Dette kan sees på som en konsekvens av både hvordan

misjoneringen ble sett på i det sekulariserte Norge på 1990-tallet, men også hvordan han for frem i de samiske samfunnene.

Samer og kvener har blitt fremstilt på varierende måter, i skolebøkene i perioden 1963-2017. For det første er det en kvantitativ forskjell. Kvenene ble skrevet om i ni av 38 skolebøker og dette førte til at de fremsto som usynlige i flere sammenhenger. De ble gjennomgående beskrevet som fremmede, mens samene ble etterhvert ble innlemmet som en del av “vår felles kulturarv”. Samenes kultur ble utover 1990-tallet beskrevet ut fra en stor variasjon av kulturuttrykk. Dette var ikke tilfellet med kvensk kultur, der en kunne få inntrykk av at kvenene ikke hadde en selvstendig kultur med egne tradisjoner.

I løpet av perioden ble samene mer synlige i storsamfunnet og fikk større innflytelse i saker som angikk dem. Dette kom også til uttrykk i norske læreplaner. Samisk utdanningsråd var med på å utforme læreplanen i 1987. Ratifiseringen av ILO-konvensjon nr. 169 sto også sentral i utformingen av lærestoff om samer etter 1990. Norge gjorde seg pliktige til å formidle samenes historie på en måte som ga et “...rettferdig, korrekt og informativt bilde av disse folks samfunn og kultur.”²⁵⁷ Etter 1987 ble det i større grad tatt et oppgjør med diskriminerende og ødeleggende politikk i skolebøkene. Det samme ble derimot ikke gjort med alle tankene som gjorde grunnlaget for denne politikken.

Et eksempel er den norske nasjonalismen og synet på nordmenn. Skolebøkene formidler fremdeles i dag at nasjonalitet bygger på etnisitet foran statsborgerskap. I tillegg fremstår den norske nasjonalistiske bevegelsen på 1850- og 1900-tallet, som lite utfordret, da en i stor grad vektla de positive sidene ved den. Dette var tydelig en diskusjon en ikke turte å ta i skolebøkene. Diskusjonen er spesielt viktig med tanke på hvor ofte “nordmenn” og “de norske verdiene” er opp til politisk debatt i dag. Da er skolebøkene et verktøy som kan brukes på måter som hjelper elevene til å navigere seg gjennom dette.

Store deler av kvensk og samisk historie ble kollektivt glemt under fornorskningen. Skolebøkene har på den måten vært med i en overordnet prosess, som har dreid seg om å hente samisk, og delvis kvensk, historie tilbake fra glemselen. I den prosessen har en

²⁵⁷ Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018

investert ulike minner i skolebøkene. Samene har selv vært bidragsytere, i form av for eksempel Samisk utdanningsråds læreplanarbeid.

De kollektive minnene har en foranderlig natur. Minnene er ikke evige, men forandrer seg i samfunnet de eksisterer i, som jeg viste i modellen brukt i kapittel 1. I denne undersøkelsen har jeg satt samisk og kvensk historie inn i denne konteksten, og vist hvordan skolebøkene har hatt en overordnet funksjon som medium for minner. Skolebøkene har konstruert og formidlet kollektive minner. De forandres i en prosess over tid. Tiden gir muligheter for å se på noe i et nytt lys (jfr. Kaldal). På starten av 1960-tallet var skolebøkene fremdeles preget av synspunkter som tilhørte fornorskningspolitikken. Dette forandret seg, med nye synsmåter og perspektiver. Historiene i skolebøkene er en del av samfunnets kanon; ment for å sirkuleres og kommuniseres (jfr. Assmann). Ved å vise at narrativer og historier har forandret seg i perioden 1963-2017 har jeg samtidig vist at også kanon kan forandres, noe som utfordrer Assmanns forståelse av begrepet. Skolebøkene har kommunisert kanon, men også vært med på å forme og forandre det som kanoniseres, i det sirkulære forholdet med samfunnet, minnene og læreplanen.

Antall bøker som omtalte kvener holdt seg relativt jevnt med et gjennomsnitt på to av åtte i hele perioden jeg har undersøkt. Antall bøker som omtalte samer nådde en topp i L97-perioden med seks av sju bøker, før en så en nedgang i L06-perioden med fire av sju. Dette tallet ligner på M74-perioden, da en også skrev om samer i fire av åtte bøker. Med nedgangen i antall bøker som tematiserte samer, oppsto spørsmålet om en er kommet til enden av samisk historie, da samene oppnådde fornyede rettigheter som følge av urfolksstatusen. Enden på samisk historie er ikke reell, men en parallell en kan trekke ut fra nedgangen i omtalen av samer i skolebøkene.

Den negative utviklingen har også gjort seg gjeldende i undervisningen som omhandler de nasjonale minoritetene. Dette kom frem i en undersøkelse gjort av sosiologene Arnfinn Midtbøen og Julia Orupabo, og fagdidaktiker Åse Røthing. De analyserte lærebøker i historie og samfunnsfag for ungdomsskole og videregående, og gjorde fokusgruppeintervjuer med elever og lærere ved skoler i Oslo og Rogaland. Resultatet viste at både elever og lærere oppfattet de nasjonale minoritetene som irrelevante i undervisningen. Temaet virket fjernt og

lite aktuelt, sammenlignet med andre minoriteter, slik som nye innvandrergupper; som var bedre representerte i de ulike klasserommene.²⁵⁸

“Medieoppmerksomhet og antakelser om hvilke ulike minoritetsgrupper elevene opplever som nære i tid og rom, er viktigere for lærerne enn gruppens juridiske status og historiske tilknytning til Norge.”²⁵⁹

Om skolen utelukkende skulle ha forholdt seg til tema og grupper som elever har en daglig interaksjon med, hadde pensum i historie og samfunnsfag vært marginalt smalere enn det er i dag - og det hadde i sin tur ført til at en utelukkende hadde lært om sitt eget “nabolag”. For å endre holdninger til ulike grupper i samfunnet og de kollektive minnene knyttet til dem, er det nødvendig å formidle deres historie (også på deres premisser). Ut i fra denne undersøkelsen kan det virke som at massemedia er en mer innflytelsesrik og avgjørende minneinstitusjon enn hva skolebøkene representerer, når det kommer til å forme det kollektive minnet i et samfunn.

Den gjennomgående holdningen som sa at samene og de nasjonale minoritetene ikke var relevante, ble også koblet til spørsmålet om lokal kontekst. En ny undersøkelse i nordnorsk yrkesfaglig kontekst ga andre resultater, enn denne undersøkelsen fra Oslo/Rogaland.²⁶⁰ Dette kan tyde på at det eksisterer regionale forskjeller i våre kollektive minner. Det ville vært interessant å undersøke nærmere i hvilken grad våre kollektive minner er basert på lokale eller regionale varianter av delte oppfattelser av fortiden.

Både min egen og Midtbøens undersøkelser viser en negativ utvikling i både skolebøker og undervisning. Når en velger bort noen tema, for eksempel samer og nasjonale minoriteter, oppfyller skolen en annen funksjon i minnesammenheng; den bidrar til glemsel. Dette er ikke snakk om en aktiv form for glemsel, der en bevisst og aktivt sensurerer en historie og undertrykker gruppene - slik det ble gjort i fornorskningstiden. Dette er heller snakk om en passiv form for glemsel, der noe faller ut av oppmerksomheten vår. Det betyr på den ene siden at det ikke er tapt, det kan gjenopptas og huskes. Å ikke undervise i samisk og kvensk

²⁵⁸ Midtbøen, Arnfinn H., Orupabo, Julia og Røthing, Åse: *Gamle minoriteter i det nye Norge* (s. 255-271), (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen Damm AS, Oslo, 2017: 263-264

²⁵⁹ Ibid: 264

²⁶⁰ Ibid: 266

historie er ikke ensbetydende med glemsel - eller varig glemsel. Andre minneinstitusjoner, slik som museer og media er med på å forme samfunnets minner om gruppene. Spørsmålet er bare om en skal tillegge museer og media dette ansvaret, uten å involvere skolen? Skolen skal danne vårt grunnlag av kunnskap, som vi tar med oss i møte med andre minneinstitusjoner. Som Kaldal skriver i sin bok:

“Uten fnugg av forhåndsforståelse vil vi overfor det som dukker opp på vår vei, stå like uforstående som en marsboer på sin første visitt på jorda. Vi må forstå litt for å kunne forstå mer.”²⁶¹

Denne undersøkelsen har ikke bare gitt svar, men også reist flere nye spørsmål. Prosjektet viser at det finnes et potensiale for utvikling og videre forskning i flere retninger. En kan for eksempel se på hvordan samer, kvener og andre minoriteter har blitt fremstilt i andre minneinstitusjoner som museer og massemedia. Bevissthet om hvordan våre kollektive minner og oppfatninger er med på å påvirke kunnskapsformidling er viktig kunnskap i møte med disse institusjonene. Videre trenger vi mer forskning også om mediernes rolle. Medier for det kollektive minnet har muligheter til å sette “glemte” tema på dagsordenen og være et verktøy for både minner og glemsel. Det kan derfor være interessant å se på hvilke andre tema som har blitt objekt for de norske skolebøkene og de grunnleggende funksjonene de har for minnet. Det finnes et stort potensiale i å se på hvordan både skolebøker og andre kulturformende aktører i samfunnet tematiserer “de andre” og hvordan dette påvirker synet på både “oss” og “dem”.

Læreplanen er også en verdiskaper, som legger grunnlaget for hva en kan finne i bøkene. Jeg har berørt dette temaet, men det er utvilsomt mer å hente i å se nærmere på læreplanen i minnesammenheng. Dette er særlig aktuelt i forbindelse med den nye læreplanen som snart skal settes i verks. Det nye Kunnskapsløftet 2020 er forespeilet å ha et forsterket samisk innhold i flere fag.²⁶² Det gjenstår likevel å se om dette har innvirkning på hvordan samer, og kanskje kvener, blir omtalt og undervist om.

²⁶¹ Kaldal, 2016: 77

²⁶² Det Kongelige Kunnskapsdepartementet: *Høring av fornyelsen av læreplaner i Kunnskapsløftet LK20 og Kunnskapsløftet samisk LK20S*, Oslo, mars 2019: 2

Vedlegg: Tabell over skolebøker og innhold om samer og kvener

Periode	Bokserie	Antall lærebøker	Fag	Antall med innhold om samer	Antall med innhold om kvener
1963-1973	Folk og samfunn før og nå (Gyldendal)	3	Historie/ samfunnsfag	1	1
	Historie for ungdomsskolen (Aschehoug)	3	Historie	*	-
	Vi ere en nasjon (Aschehoug)	1	Historie	1	-
	Folket vårt gjennom tidene (Cappelen)	1	Historie	1	-
1974-1986	Vi og de eldre tider (Aschehoug)	3	Historie	1	1
	Du og de andre (Aschehoug)	3	Samfunnsfag	1	-
	Folk og samfunn før og nå (Gyldendal)	1	Historie/ samfunnsfag	1	1
	GLOBAL: Truede minoriteter (Gyldendal)	1	Historie/ samfunnsfag	1	-
1987-1996	I fokus (Gyldendal)	3	Samfunnsfag	1	*
	Samfunn (Cappelen)	3	Historie	3	2
	Tett på historien (Aschehoug)	1	Historie	1	-
	Midt i samfunnet (Aschehoug)	1	Samfunnsfag	1	-

1997-2005	Innblikk (Aschehoug)	3	Historie	3	1
	Underveis (Gyldendal)	3	Historie/ samfunnsfag	2	1
	Innblikk (Aschehoug)	1	Samfunnsfag	1	*
2006-2017	Underveis (Gyldendal)	3	Historie/ samfunnsfag	1	1
	Matriks (Aschehoug)	3	Historie	2	1
	Kosmos (Fag og Kultur)	1	Samfunnsfag	1	-
Sum		38		23	9

Tegnforklaring: - nevnes ikke *boken nevner gruppen ved navn, men skriver ikke videre om de

Trykte kilder

Skolebøker

Amdal, Geirbjørn: *PAX korrektiv - Korrektiv til Folk og samfunn - før og nå 7.-9. skoleår*, Oslo, 1971

Blom, Kari og Vennerød, Ingrid: *Midt i samfunnet 1, samfunnsfag for ungdomsskolen*, Bokmål, Aschehoug, 1993

Blom, Kari, Vennerød, Ingrid og Bjørshol, Stig: *Samfunnskunnskap 9, Innblikk-serien: samfunnsfag for ungdomsskolen*, Aschehoug, 1998

Christensen, Chr. A. R., Gjermundsen, Arthur, Holmboe, Haakon: *Folk og samfunn før og nå - 8. skoleår*, Gyldendal, Oslo, 1969

Christensen, Chr. A. R., Gjermundsen, Arthur, Holmboe, Haakon: *Folk og samfunn før og nå - 9. skoleår*, Gyldendal, Oslo, 1970

Ertresvaag, Egil, Herstad, Eli Bentseng og Rognaldsen, Svein: *I fokus 8, Samfunnsfag*, Bokmål, Gyldendal Norsk Forlag, 1989

Ertresvaag, Egil, Glad, Eva og Rognaldsen, Svein: *I fokus 9, Samfunnsfag*, Nynorsk, Gyldendal Norsk Forlag, 1990

Ertresvaag, Egil, Rognaldsen, Svein og Aanes, Anna: *I fokus 7, Samfunnsfag*, Nynorsk, Gyldendal Norsk Forlag, 1988

Gjermundsen, Arthur: *Folk og Samfunn før og nå, 9. skoleår*, Bokmål, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1978

Hellerud, Synnøve Veinan og Knutsen, Ketil: *Matriks: Historie 10, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Bokmål, Aschehoug, 2008

Hellerud, Synnøve Veinan, Knutsen, Ketil og Moen, Sigrid: *Matriks, Historie 9, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, bokmål, Aschehoug, 2007

Hellerud, Synnøve Veinan og Moen, Sigrid: *Matriks, Historie 8, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, bokmål, Aschehoug, 2006

Hetlevik, Olav: *Vi og de eldre tider 1, Historie for grunnskolens ungdomstrinn*, bokmål, Aschehoug, 1976

Hetlevik, Olav: *Vi og de eldre tider 2, Historie for grunnskolens ungdomstrinn*, bokmål, Aschehoug, 1978

Hilmo, Jon og Øverås, Asbjørn: *Historie for ungdomsskolen, 7. skoleåret*, H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard), Oslo, 1965

Hilmo, Jon og Øverås, Asbjørn: *Historie for ungdomsskolen, 8. skoleåret*, H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard), Oslo, 1966

Hilmo, Jon og Øverås, Asbjørn: *Historie for ungdomsskolen, 9. skoleåret*, H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard), Oslo, 1967

Hæreid og Amundsen: *Vi ere en nasjon, Norges- og verdenshistorie*, Aschehoug, Oslo, 1965

Keskitalo, Alf Isak, Jernsletten, Nils, Broch, Harald Beyer og Klausen, Arne Martin: *Truede minoriteter, GLOBAL: Geografi og historie for ungdomsskolen, emnebok*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1977

Lund, Erik: *Du og de andre 1 - Samfunnskunnskap for grunnskolens ungdomstrinn*, Bokmål, Aschehoug, Oslo, 1974

Lund, Erik: *Du og de andre 2 - Samfunnskunnskap for grunnskolens ungdomstrinn*, Bokmål, Aschehoug, Oslo, 1975

Lund, Erik: *Du og de andre 3 - Samfunnskunnskap for grunnskolens ungdomstrinn*, Bokmål, Aschehoug, Oslo, 1977

Lund, Erik: *Historie 8, Samfunnsfag for ungdomsskolen, Innblikk*, Bokmål, Aschehoug, 1997

Lund, Erik: *Historie 9, Samfunnsfag for ungdomsskolen, Innblikk*, Bokmål, Aschehoug, 1998

Lund, Erik: *Tett på historien 1, Samfunnsfag for ungdomsskolen*, Bokmål, Aschehoug, 1993

Lund, Erik og Brynildsrud, Lars P.: *Vi og de eldre tider 3 - Historie for grunnskolens ungdomstrinn*, Bokmål, Aschehoug, 1980

Lund, Erik og Indresøvde, Eivind: *Historie 10. Samfunnsfag for ungdomsskolen, Innblikk, Bokmål*, Aschehoug, 1999

Nomedal, John Harald og Bråthen, Ståle: *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Forlaget Fag og Kultur, 2007

Skjønsberg, Harald: *Historie 8, Underveis: samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag, 1997

Skjønsberg, Harald: *Historie 9, Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag, 1998

Skjønsberg, Harald: *Historie 10, Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norske Forlag, 1999

Skjønsberg, Harald: *Historie 8, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Underveis*, Gyldendal Norsk Forlag, 2006

Skjønsberg, Harald: *Historie 9, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Underveis*, Gyldendal Norsk Forlag, 2007

Skjønsberg, Harald: *Historie 10, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Underveis*, Gyldendal Norsk Forlag, 2008

Stokke, Bernhard: *Folket vårt gjennom tidene*, J. W. Cappelens forlag, Oslo, 1960

Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Inn i atomalderen, historie 3*, bokmål, J. W. Cappelens Forlag AS, 1989

Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Maskiner og maktkamp, historie 2*, bokmål, J. W. Cappelens Forlag AS, 1988

Sveen, Asle og Aastad, Svein: *Samfunn 7-9: Verden før industrisamfunnet, historie 1*, bokmål, J. W. Cappelens forlag AS, 1987

Øisang, Thorleif: *Folk og samfunn - før og nå, 7. skoleår*, Gyldendal, Oslo, 1968

Utredninger

Det Kongelige Kunnskapsdepartementet: *Høring av fornyelsen av læreplaner i Kunnskapsløftet LK20 og Kunnskapsløftet samisk LK20S*, Oslo, mars 2019

Forsøksrådet for skoleverket: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, Aschehoug, Oslo 1960:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#0>

Sist aksessert: 07.02.19

ILO: *About the ILO*, <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>, sist aksessert: 04.05.19

Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet: *Læreplan for den 10-årige grunnskolen*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo, 1996:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Sist aksessert: 09.02.19

Kommunal- og moderniseringsdepartementet: *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, sist endret: 03.12.18, hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/#DEL%20VI.%20UTDANNING%20OG%20KOMMUNIKASJON> Sist aksessert: 01.05.19

Kommunal- og moderniseringsdepartementet: *Sameloven*, ratifisert: 12.06. 87, hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sameloven---samel/id449701/>, sist aksessert: 11.05.19

Kunnskapsdepartementet: *Kunnskapsløftet*, sist oppdatert 19.10.18: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/> Sist aksessert: 26.10.18

Norges Kirke- og undervisningsdepartement: *Mønsterplan for grunnskolen, bokmål*, Aschehoug, Oslo, 1974: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0> Sist aksessert: 09.02.19

Norges kirke- og undervisningsdepartement: *Mønsterplan for grunnskolen M87*, Aschehoug, Oslo, 1987: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0> Sist aksessert: 09.02.19

Norsk senter for forskningsdata, Forvaltningsdatabasen: *Samisk utdanningsråd*: <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/21514/endringshistorie>, Sist aksessert: 02.04.19

Stortingets presidentskap: *Instilling 408 S*, 2017: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-408s.pdf>, sist aksessert: 10.08.18

Utdanningsdirektoratet: *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer nå?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> Sist aksessert: 07.05.19

Utdanningsdirektoratet: *SAF1-01 Læreplan i samfunnsfag, 2006:*
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-01> Nedlastningsdato: 26.10.18

Utdanningsdirektoratet: *SAF1-03 Læreplan for samfunnsfag, 2013:*
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>. Nedlastingsdato: 26.10.18

Litteratur

Andersen, Fred: *Hva er et menneske verdt? Evolusjon og rasebiologi i et historisk perspektiv*, Ventura Forlag AS, 2019

Assmann, Aleida.: *Canon and Archive*, (red.) Erll, Astrid & Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory studies*, Berlin/New York, 2010

Assmann, J.: *Communicative and Cultural Memory*, (red.) Erll, Astrid & Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory studies*, Berlin/New York, 2010

Det norske akademis ordbok: *Fant*, <https://www.naob.no/ordbok/fant> Sist aksessert: 05.05.19

Erll, Astrid: *Cultural Memory Studies: An Introduction*, (red.) Erll, Astrid og Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin/New York, 2010

Erll, Astrid: *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan Memory Studies, New York, 2011

Eriksen, Knut Einar og Niemi, Einar: *Den finske fare, Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, Universitetsforlaget, 1981

Forsgren, Arne og Minken, Anne: *Kvener* <https://snl.no/kvener>, Store norske leksikon, sist endret: 10.04.19, sist aksessert: 25.04.19

Helsvig, Kim Gunnar: *Kunnskapsdepartementet*, Store norske leksikon: <https://snl.no/Kunnskapsdepartementet> sist aksessert: 02.05.19

Hætta, Odd Mathis: *Samene - Nordkalottens urfolk*, Høyskoleforlaget, 2002

Kaldal, Ingar: *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*, Det norske samlaget, Oslo, 2009

Kaldal, Ingar: *Minner som prosesser - i sosial- og kulturhistorie*, Cappelen Damm, 2016

Karlsson, Therese: *Exotiska renskötare och trolltrummans magi - Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterade ämnena* (s. 253-284), (red.) Sköld, Peter: *Vid foten av fjället, forskning om samernas historia och samhälle*, Umeå, 2012

Knudsen, Susanne V.: *Solidaritet med samene i norske læremidler i samfunnsfag på 2000-tallet* (s. 138-165), (red.) Knudsen, Susanne V.: *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*, Cappelen Damm AS, 2013

Kvensk institutt: *Nasjonale minoriteter*: <http://www.kvenskinstitutt.no/kvener/>, sist aksessert: 31.03.19

Lorentzen, Svein: *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Abstrakt Forlag, Oslo, 2005

Malpas, Simon: *The Postmodern, the critical idiom*, Routledge London/New York, 2005

Midtbøen, Arnfinn H., Orupabo, Julia og Røthing, Åse: *Gamle minoriteter i det nye Norge* (s. 255-271), (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen Damm AS, Oslo, 2017

Minde, Henry: *Fornorskinga av samene - hvordan, hvorfor og hvilke følger?* Gáldu Čála Tidsskrift for urfolksrettigheter Nr. 3/2016, Kautokeino, 2016

Minde, Henry: *Samebevegelsen, det norske arbeiderparti og samiske rettigheter. Samene – urbefolkning og minoritet: Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* (red.) Trond Thuen: *Foredrag og diskusjoner på et seminar arrangert av forskningsgruppen for samiske studier/etniske relasjoner*, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, Universitetsforlaget, 1980

Misztal, Barbara: *Memory Experience: The forms and functions of memory*. Sheila Watson (ed.), *Museums and their Communities*, Routledge London/New York, 2007

Niemi, Einar: *Fornorskningspolitikken overfor samene og kvenene*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017

Olick, Jeffrey K.: *From Collective Memory to the Sociology of Mnemonic Practices and Products*, (red.) Erll, Astrid, Nünning, Ansgar: *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin/New York, 2010

Plesner, Ingvill Thorson, Brandal, Nik. og Døving, Cora Alexa: *Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i det nye Norge*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900-2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017

Skjelbred, Dagrún, Askeland, Norunn, Maagerø, Eva, Aamotsbakken, Bente: *Norsk lærebokhistorie, Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*, Universitetsforlaget, Oslo, 2017

Skjelbred, Dagrún: *Vi trenger lærebokhistorie!* Bedre skole nr. 2, 2017, 29. Årgang: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf>

Stugu, Ola Svein: *Historie i bruk*, Det Norske Samlaget, Oslo, 2013

Vars, Laila Susanne: *Samene i Norge: Fra fornorskning til forsoning?*, (red.) Brandal, Nik., Døving, Cora Alexa og Plesner, Ingvill Thorson: *Nasjonale minoriteter og urfolk - i norsk politikk fra 1900-2016*, Cappelen Damm, Oslo, 2017

