

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi. Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanningen.

«... Halvparten skulle være om samene ...»

En komparativ analyse av norske- og samiskproduserte lærebøker for historiefaget i den videregående skolen etter Kunnskapsløftet 06 (K-06)

Joakim Borch Heimstad

Mastergradavhandling i historie ved lektorutdanningen.

HIS-3980 - Mai 2018



Bilde av forsiden til de seks lærebøkene som er særlig fremhevet i mastergradsavhandlingen.

Foto: Joakim Borch Heimstad.

FORORD

I dette forordet ønsker jeg først og fremst å takke alle som har bidratt til at denne avhandlingen er skrevet. Jeg vil først og fremst få takke min veileder Ketil Zachariassen for å ha veiledet meg gjennom prosessen med å skrive denne avhandlingen. Dine råd og konstruktive tilbakemeldinger har hjulpet meg på veien og vært særdeles avgjørende for en til tider rådvill masterstudent.

Jeg vil også få takke Trond Heum og Aage Solbakk for å ha stilt opp til intervju og gjennom sin kunnskap gitt meg grunnlaget til å trekke de konklusjonene jeg har gjort i denne avhandlingen. Deres mottagelse har bidratt til at avhandlingen har fått et særtrekk/preg som gjør at denne skiller seg fra tidligere arbeider. Jeg vil i samme omgang også få takke forlagene Daavi Girji og ČálliidLágádus for å ha tatt meg godt imot i mitt feltarbeid i Karasjok.

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter for konstruktive samtaler, sene kvelder og gode måltider som har holdt både humør og sinnelag ved like. I så måte vil jeg rette en særlig takk til Cecilie Andersen, Martine Ahlet Andreassen og Vetle Wisløff Sandring. Tusen takk også til Cecilie for korrekturlesing og generell språkveiledning som ser ut til å ha vært fraværende gjennom min utdanning.

Jeg vil også takke mine gode kollegaer på Breivang videregående skole som har hjulpet meg med å holde humøret oppe i en svært hektisk tid. Jeg ønsker spesielt å takke Morten Strand, Tine Albrigtsen og Bård Altmann for gode stunder i denne perioden. Særlig takk rettes til Ane Dybdahl som har hjulpet til med planlegging, grammatiske problemstillinger og retting av språklige krumspring. Din hjelp har holdt dette prosjektet i gang.

Til slutt vil jeg takke min familie og særlig min kjæreste Anne-Marthe Ingebrigtsen for å ha holdt ut med meg mens jeg har arbeidet med avhandlingen. Deres tålmodighet og støtte har holdt motet oppe gjennom hele prosessen og har således vært uvurderlig. Jeg ville ikke klart meg uten deres støtte.

Figuroversikt

Figur 1:	100
Figur 2:	100
Figur 3:	101
Figur 4:	101
Figur 5:	102
Figur 6:	102

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
Samisk historie – et selvsagt emne i den videregående skolen?	1
Den tidligere forskningen og dens ensidighet	3
Problemstilling	4
Teori – Historieforståelse, historiografi og historiebruk	5
Metode	8
Informanter og intervjuemetode.....	11
Tidligere forskning på lærebøker	13
Lærebøkene	14
Avhandlingens struktur	15
Kapittel 2: De norskproduserte lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006 (K-06)	17
Lærebøkernes profil – Ulik utforming, men samme historie	17
Alle Tiders Historie – Samvirke og kulturell egenart.....	17
Tidslinjer – verdinøytral og objektivistisk	18
Perspektiver - «De andre» i norsk historie	19
<i>Den eldre samiske historien – samvirke eller konflikt?</i>	20
Ottars beretning og de første kildene.....	20
Den samiske kulturen og tradisjonelle næringer	26
Samisk religion og misjonering.....	29
<i>Den nyere samiske historien – fornorskning og forsoning</i>	32
Nasjonsbygging og fornorsking	32
Sterkere fornorsking og Kautokeino-opprøret.....	36
Avslutningen av fornorskingen og styrkingen av samisk identitet.....	38
Oppsummering - Historien om samene: et felles fokus?	42
Kapittel 3: De samiskproduserte lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006 (K-06)	45
Lærebøkernes profil: Ulike formål, men det samme perspektivet	45
Sápmi – Sameland: Samenes historie fram til 1751	45
Sámit áiggiid čađa 1 og 2: Samisk historie og verdier, tradisjoner og verdenssyn	46
Den tematiske inndelingen av den samiske historien	46
De første kildene og Ottars beretning.....	46
Norske bosetninger, siida-systemet og religion.....	50
Grensetrekningen og fornorskingen	56
Aage Solbakk – pioneren i nyere samisk lærebokhistorie	63

«- Halvparten skulle være om samene».....	64
Oppsummering	67
Kapittel 4: Lærebøker og nasjonsbygging	68
Komparasjon av lærebøkernes framstilling	68
Ottars beretning og grensetrekning: nasjonsbegrepet.....	68
Siidasystemet: kolonisering eller innvandring	71
Fornorskingen: begynnelse og slutt.....	73
Utviklingen av lærebøkernes nasjonsbyggende funksjon.....	76
Oppsummering	77
Kapittel 5: Markedsstyrt versus oppdragsstyrte læreverk	79
Utviklingen av samisk historie i norsk skole.....	79
Norske forlag – Kamp om markedsandelene.....	81
Samisk lærebokproduksjon.....	83
De samiske forlagene etter «Oversetteren»	84
Produksjon av læremidler.....	84
Sametinget – et nytt godkjenningsorgan?	88
Fornyelse vs. Nyskaping.....	90
Sametinget og historieforvaltning	93
Oppsummering	94
Kapittel 6: Konklusjon.....	95
Historieforståelsen i de norske og samiske lærebøkene	95
De ulike produksjonsforholdene	97
Figuroversikt:	100
Litteraturliste:	103

Kapittel 1: Innledning

Temaet for denne avhandlingen er hvordan samisk historie blir presentert i ulike lærebøker for den videregående skolen og i hvilken grad produksjonsforholdene påvirker framstillingen. Historiefaget har siden det ble introdusert som eget fag i den videregående skolen, etter læreplanen Reform 94¹, hatt en rivende utvikling i hva som forventes at norske elever skal sitte igjen med av faglig utbytte etter endt skolegang. Med Kunnskapsløftet 06 (K-06) fikk historiefaget i den videregående skolen en ny dimensjon med ett nytt hovedområde i læreplanen, *Historieforståelse og metoder* som skal utfylle det mer realhistoriske område *Samfunn og mennesker i tid*.² Som lærer i den videregående skolen under den sistnevnte læreplanen har det ofte vist seg å være en utfordring å formidle den sammenhengen som læreplanen fremhever, men også læreplanmålene innenfor *Historieforståelse og metoder*. Med utgangspunkt i denne utfordringen valgte jeg å skrive denne avhandlingen, men ettersom temaene historieforståelse og undervisning er såpass store og flyktig, må det avgrensninger til. Disse avgrensningene har også bakgrunn i et annet problem jeg har opplevd i min praksis som lærer i den norske skolen, nemlig spørsmålet om plassen til den samiske historien.

K-06 dikterer gjennom sine kompetansemål i *Samfunn og mennesker i tid* at elevene skal lære om samisk historie. Med utgangspunkt i dette så jeg et av læreverkene for historiefaget, for å se hva som sto om den samiske historien. Inntrykket var at det som sto om den samiske historien, ikke nødvendigvis ville kunne dekke læreplanmålene. Det vil selvfølgelig ikke si at elevene ikke når målene om den samiske historien. Ansvar for å nå kompetansemålene ligger ikke hos læreboken, men læreren. Likevel var min konklusjon at det sto forholdsvis lite om den samiske historien. Det skapte en interesse og et ønske om å undersøke lærebøkene og den samiske historiens plass videre.

Samisk historie – et selvsagt emne i den videregående skolen?

Samisk historie er i dag en del av lærestoffet i historiefaget i skolen. Det har ikke alltid vært slik. Samisk historie er et relativt nytt tema i historiefaget, sammen med en rekke andre temaer som kvinnehistorie, sosialhistorie og annen minoritetshistorie. I dag er det stadfestet av læreplanen gjennom kompetansemålene at samiske temaer er obligatorisk i historiefaget.

¹ Folkenborg 1999: 95.

² Utdanningsdirektoratet 2009A: 2.

Som en følge av dette har samer og samisk historie en naturlig plass i historieundervisninga og dermed i norske lærebøker for historie. Samtidig er historiefaget et av de minste fagene i den videregående skolen, med 169 timer fordelt på to år. Den eldre historien er tildelt 56 årstimer, mens den nyere historien er tildelt 113 årstimer.³ På grunn av dette er mange lærere avhengig av lett tilgjengelig lærestoff, og i historieundervisninga har læreboken dermed hatt en sterk posisjon.⁴

Hvorfor er det slik at lærebokens historiske framstilling er særlig viktig for analyse og tolkning? Håkon Rune Folkenborg har hevdet at for å få ett reelt inntrykk av hva norske skoleelever lærer om samiske emner, må fokuset være rettet mot lærebøkene.⁵ Hvis en lærer er mer usikker på et tema eller emne, desto mer blir lærebokens framstilling vektlagt.⁶ Det er likevel ikke slik at læreboken nødvendigvis vil kunne gi et helhetlig bilde av hva elevene lærer eller fortelle noe om den generelle kvaliteten eller omfanget av undervisningen. Undervisning, og læring, skjer i møte mellom lærer og elev.⁷ Som en følge av dette er undervisning et krevende tema å kartlegge. Det vil kreve store empiriske innsamlinger og observasjon av læringsmomentet for å kartlegge og konkludere om undervisningen av samisk historie. Samtidig er det store forskjeller i oppfattelse av undervisning mellom lærer og elev. Av forskningsøkonomiske hensyn har det derfor vært mer nærliggende å analysere det mest brukte verktøyet som historielærere har til rådighet, læreboken.

Tidspress i undervisningen kan hevdes å være en medvirkende faktor til at lærere bruker læreboken aktivt. Det er mye stoff som skal gjennomgås fordelt på få timer. Uansett om læreren bruker boken mye i undervisningen eller ikke, vil den alltid være viktigere i elevens øyne. De fleste lærebøkene som i dag er i bruk har gjort plass til kildekritikk og historisk metode, jf. læreplanens mål om historieforståelse og metoder.⁸ Samtidig tyder både forskning og praksis på at læreboka fremdeles fungerer som det autoritative svaret på hva som er riktig.⁹ Dette gjelder særlig i historieundervisninga, hvor det er vektlagt at elevene skal lære den riktige framstillingen av historien, og læreboka fremstår som formidleren av denne, noe også nyere forskning viser.¹⁰ Forskningen peker også på hvordan presset til å nå gjennom alle

³ Ibid.

⁴ Folkenborg 2008: 10.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid: 65.

⁷ Bøe & Knutsen 2012: 146.

⁸ Utdanningsdirektoratet 2009A: 2.

⁹ Lund 2016: 67.

¹⁰ Ibid.

kompetansemål gjør at elevene føler at de ikke har tid til å tenke kritisk rundt lærebøkernes framstilling, og dermed ikke oppfylle målene som omhandler historieforståelse og metoder.¹¹ Samtidig skapte det målene om historieforståelse også et interessant spørsmål, nemlig hvilken historieforståelse som lå til grunn i lærebøkernes framstilling.

Den tidligere forskningen og dens ensidighet

Forskning og studier på lærebøkers framstilling er sådan ikke et nytt fenomen, og flere har tidligere vært innom temaet i et mangfold av artikler, bøker og avhandlinger. Når arbeidet med denne avhandlingen begynte var det derimot interessant å se at tidligere arbeid utelukkende fokuserte på hva norske lærebøker fortalte om samer og samisk historie. På den måten har en dermed unngått å se til lærebøkene som er produsert av samiske forfattere og forlag for samiske skoleelever. Med å se til K-06 sin læreplan for samiske elever, er det mulig å se at de er forventet å lære alt det samme som øvrige norske skoleelever, men med ytterligere kompetansemål som direkte omhandler samisk historie og kultur.¹² Dette er i tråd med Kunnskapsløftet – samisk, hvor målet er å ivareta og styrke elevenes samiske identitet og kulturarv jf. prinsipper for opplæringen.¹³ Utdanningsdirektoratet fremhever at læreplanene utviklet innenfor Kunnskapsløftet – samisk, er likeverdige og parallelle planer for opplæring i samiske distrikt og for elever utenfor samiske distrikt som får samisk opplæring.¹⁴ Det er dermed rimelig å anta at også lærebøker beregnet for disse elevene vil inneholde samisk historie, og spørsmålet blir dermed hvorvidt framstillingene i disse lærebøkene er annerledes enn de man finner i læreverk produsert av norske forlag.

Samtidig var det også interessant å se om, og på hvilken måte, produksjonsforholdene påvirker framstillingen og sådan historieforståelsen som er lagt til grunn i lærebøkene. Siden avviklingen av den offentlige godkjenningen av lærebøker i 2000¹⁵, kan det hevdes at forlagene og lærebokforfatterne har fått en større frihet over prosessen bak utformingen av lærebøkene. Dette er et viktig moment, ettersom læreboken som sentral formidler av historien har en viktig plass i undervisningen. Elevene forventer at det som står der er riktig, og at de får et nyansert bilde av historien. Det ligger dermed et særskilt ansvar i å skrive lærebøker som hjelpemiddel for å oppnå kompetansemålene. Et annet viktig moment er at lærebokens

¹¹ Ibid.

¹² Utdanningsdirektoratet 2009B: 4-6.

¹³ Utdanningsdirektoratet 2015.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Folkenborg 2008: 39.

framstilling må være anvendbar for hele landet. Særlig viktig er framstillingen av samisk historie og samfunnsliv, ettersom mange skoleelever ikke møter samisk språk og kultur i sine nærområder. Kunnskapen som lærebøkene formidler må dermed være korrekt og lett å gripe for elever med andre utgangspunkter enn det vi har i nord. For å best kunne kaste lys på disse situasjonene var det nødvendig for denne avhandlingen å gjennomføre intervjuer med lærebokforfattere og forlag.

Problemstilling

Fokuset i denne avhandlingen er på lærebøkene produsert i tiden fra introduksjonen av Kunnskapsløftet 2006 (K-06) og fram til i dag. Dette er også læreplanen som er gjeldende per dags dato, og i min problemstilling skal jeg derfor innenfor rammene av K-06 undersøke følgende:

Hvilken historieforståelse er lagt til grunn i framstillingen av samisk historie i norske og samisk-produserte læreverker for historie i den videregående skolen, og hvilke utslag gir lærebokproduksjon på denne forståelsen?

I løpet av avhandlingen vil jeg også ta for meg følgende underproblemstillinger for å besvare på hovedproblemstillingen:

1. Hvordan historieforståelse kommer til uttrykk i norsk- og samiskproduserte lærebøker?
2. Hvilke forskjeller er det mellom norsk- og samiskproduserte læreverker i framstillingen av de samme historiske hendelsene?
3. Hvordan kommer lærebokforfatterens forståelse fram i lærebøkene?
4. Hvilke forskjeller eller likheter er det i produksjonsforholdene mellom norske og samiske forlag?

Et sentralt punkt i norsk lærebokhistorie har vært at man har tatt utgangspunkt i lærebøker skrevet på norsk for norske elever.¹⁶ Tidligere forskning har dermed ekskludert de samiske verkene fra definisjonen av norske lærebøker og sett utelukkende på hvordan samer og samisk historie blir omtalt i norskspråklige bøker beregnet på norskspråklige elever. Det har ført til vesentlig mangler ved forskningen. Først og fremst fordi man dermed utelukker en del av lærebøkene og dermed også en del av den norske elevmassen fra lærebokforskningen. Samtidig har man heller ikke sett på eventuelle forskjeller mellom norske og

¹⁶ Nystad & Lund 2009: 162.

samiskproduserte læreverk. Det er av den grunn også viktig å presisere hva som ligger i definisjonen av et «samisk» eller «samiskprodusert» læreverk ettersom dette vil bli brukt gjennomgående i hele avhandlingen. Min definisjon av samiske læreverk, er de som er produsert av samiske forfattere og forlag, og tiltenkt samiske elever.

Norsk lærebokhistorie og tidligere forskning har i all hovedsak oversett de samiske lærebøkene. Dette må naturlig nok sees i sammenheng med diskursen rundt nasjonal identitet, som Håkon Rune Folkenborg særlig har arbeidet mye med. Hans innlegg på det nordnorske historieseminalet på Hamarøy i 2002 om hvorvidt samer kan være nordmenn uten å være etniske nordmenn, er sådan bare en liten del av det som må sies å være en lang og til tider opphetet diskusjon.¹⁷ Likevel er det for meg selvsagt at definisjonen av hva som er norske lærebøker bør og må inkludere også de samiskspråklige bøkene. Samiske skoleelever lærer også om samisk historie, og hvis en tar stilling til at også samer er nordmenn er det naturlig med en slik inkludering. Det er derfor nødvendig å se også utviklingen i den samiskspråklige lærebokverdenen, på lik linje med den norske. Derfor har jeg valgt å se de samiske lærebøkene i sammenheng med de norske, nettopp for å se om det er ulike historier som blir fortalt og sådan en ulik forståelse av den samme historien. Utgangspunktet har i denne avhandlingen, som en følge av språklige barrierer, vært samiske lærebøker oversatt til norsk.

Teori – Historieforståelse, historiografi og historiebruk

For å kunne besvare problemstillingene i denne avhandlingen er det nødvendig med analytiske begreper som for eksempel historieforståelse og historiebruk. Historieforståelse, slik det er brukt i denne avhandlingen, bygger på tanken om de mentale prosesser som omhandler hva individet tror og mener er det viktigste drivkraften i historiske framstillinger.¹⁸ Fortellingene har sitt utspring i det individet tenker og mener er viktig å formidle. Historieforståelse er derfor definert som de tanker og meninger historikere, og lærebokforfatterne, anser som viktigst for den historiske fremdriften. Dette vil dermed hjelpe meg til å besvare underproblemstilling en og tre. I lærebøker har det som regel vært et lineært historiesyn som preger den historiske fremstillingen, hvor historien beveger seg i en rettformet linje fra start til slutt.¹⁹ En lærebok i historie må av praktiske årsaker, nødvendigvis ha et start- og et slutt punkt. Det er samtidig rimelig å anta at en slik vurdering også stammer fra elevorienterte forhold. En lærebok som bygger på enten et syklisk forståelse av

¹⁷ Folkenborg 2004: 106.

¹⁸ Stugu 2008: 16.

¹⁹ Kjeldstadli 1999: 54.

historien, eller en variant som spiralen hvor historien i all hovedsak gjentar seg, vil ikke være hensiktsmessig for elevenes forståelse. En lineær framstilling vil være lettere å forholde seg til i en lærebok. Den historieforståelsen som er vektlagt i denne avhandlingen er ikke elevenes, men heller den som kommer til syne i lærebokens framstilling og sådan lærebokforfatternes forståelse. Dette er først og fremst av forskningsøkonomiske grunner, ettersom kartlegging av elevenes forståelse gjennom framstilling av historien vil være svært tidkrevende. Det er derimot også fordi historielærernes fremste verktøy i undervisning er nettopp læreboken at det er interessant å fokusere på forståelsen av framstillingen til boken og forfatterne.

Når en skal forske på lærebøker er det vanskelig å ikke nevne det historiografiske aspektet som spiller inn på lærebøkene. Dette vil bidra til å kunne besvare underproblemstilling tre og fire, ettersom lærebokens framstilling og forfattere i aller høyeste grad er påvirket av samtidens historieforskning. Når samisk historie ble introdusert i Mønsterplanen av 1974 (M-74), var det ikke tilfeldigheter som førte til at samisk historie skulle inn i den norske skolen. På 1970- og 1980-tallet ble samisk språk og historie etablert som et akademisk fag. Det at historikere i økende grad begynte å skrive om samer og deres historie kom av inspirasjon fra nye sosialhistoriske perspektiver som begynte å gjøre seg gjeldende på 1970-tallet. Man ønsket å komplementere historien med emner om «mennesker uten makt» og se historien gjennom et «nedenfra» perspektiv.²⁰ Forbindelsen mellom minoritetsforskning og sosialhistorie ble også forsterket på et mer grunnleggende plan. Blant annet gjennom sosialhistorikeren Edvard Bull den yngres diktum om at alle har «rett til en fortid».²¹ På den måten fikk man et skifte i det rådende paradigme, hvor man gikk bort fra nasjonalhistorie, og heller fokuserte på å gi en historisk identitet til de som var blitt utelatt av historien tidligere, slik som samene.²² Når en skal forklare skolens prioriteringer og vektlegginger i historieundervisningen, er det nødvendig å se på utviklingen i historiefaget i sin helhet. Det økte fokuset på og skrivingen av minoritetshistorie, samt utviklingen av den norske historieskrivingen over de følgende tiårene er en mulig forklaring på endringene også i skolen og lærebøkene.

Samtidig er det viktig å se læreboken for hva den faktisk er, en historisk framstilling. Erling Sandmo hevder at historikernes virksomhet ikke er rekonstruksjon av historie, men konstruksjon.²³ Fortiden er borte, og det eneste som er igjen er ytringer og gjenstander som

²⁰ Ryymin & Nyyssönen 2012: 542.

²¹ Ibid: 546.

²² Hubbard 1995: 8-9.

²³ Sandmo 2015: 186.

historikere kan bruke som grunnlag i sine framstillinger. Det vil aldri være mulig å skrive historie som kan overbevise alle som leser den om at det var slik fortiden var. Som Sandmo peker på, er det ingen fremstilling som vil kunne rekonstruere hele fortiden, ettersom vår opplevelse av fortiden er knyttet til historiesyn, metode og ulike oppfatninger av hva som er virkelighetsnært.²⁴ All historie er sådan en tekst hvor man gjør et utvalg og har ulike perspektiver knyttet til opphavets utgangspunkt. Dette er også realiteten for lærebøker. Lærebokforfattere og lærebøker er naturlig preget av det Claudio Lenz og Trond Risto Nilssen kaller et sosialkonstruktivistisk perspektiv.²⁵ Framstillingen i lærebøkene har blitt til gjennom lærebokforfatternes utvalg av betydningsfulle elementer som er satt sammen på en koherent og meningsfylt måte for å etablere en sammenhengende fortelling. Som en følge av at man må gjøre utvalg i lærebøkene for å imøtekomme stoffmengden, må forfatterne velge hva som skal være inkludert og dermed også hva som er ekskludert. Dette utvalget er styrt av mange faktorer, noe jeg også kommer til å gå igjennom senere i avhandlingen, men det er først og fremst et utvalg som er preget av en framstilling hvor man tar minste motstands vei. På den måten er framstillingen gjengivelse av en akseptert historisk standard. Det er dermed interessant å se hva forfatterne fremhever som viktig i den samiske historien gjennom sitt utvalg og dermed hvilken historieforståelse som formidles gjennom lærebokens framstilling.

Når en behandler lærebøker kommer man heller ikke utenom å diskutere begrepet historiebruk. Historiebruk har blitt definert av Jan Bjarne Bøe og Ketil Knutsen som bruken av fakta i motsetning til historiens innhold.²⁶ Hvordan et samfunn bruker fortiden forteller oss om historiekulturen som råder og den kollektive forståelsen av fortiden. På den måten kan man si at lærebøker er i sin natur et verktøy for slik en kollektiv erindring.²⁷ Gjennom lærebokens framstilling får elevene et felles referansepunkt for fortiden hvor erindringen er sosialt konstruert, på lik linje med f. eks. minnesmerker og minnested. Historiebruk er også viktig som ett av flere aspekter i det Bøe definerer som «Historiedidaktikkens kunnskapsområder».²⁸ Bøe peker på at historiebruk er det materialet som historiebevissthet bygger på, og for den videregående skolen er dette særlig viktig, nettopp fordi historiebevissthet et overordnet mål i læreplanen for historie i K-06.²⁹ Når det gjelder historiedidaktikk og historiebruk har det vært nødvendig å se til en rekke forfattere. Først og

²⁴ Ibid.

²⁵ Lenz. & Nilssen 2011: 17.

²⁶ Bøe & Knutsen 2012: 15.

²⁷ Ibid: 17.

²⁸ Bøe 2006: 18 og 51.

²⁹ Lund 2016: 57.

fremst er det viktig å trekke frem Erik Lund som i sin bok *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (2016), tar opp flere viktige momenter som er relevante for avhandlingen. Dette gjelder særlig utviklingstrekkene i historiefaget i Norge og læreplanutviklingen, samt lærebokens stilling hos historielærerne. Lise Kvande og Nils Naastads bok *Hva skal vi med fortiden?* (2013) er også brukt for å danne grunnlaget for min forståelse av begrepene historiedidaktikk og historiebruk.³⁰ Annen litteratur som har vært med å komplementere teorien for historiebruk og historieforståelse er professor Ola Stugus *Historie i bruk* (2008)³¹, og historiedidaktiker Jan Bjarne Bøes bøker *Å lese fortiden* (2006)³² og *Innføring i historiebruk* (2012).³³

Metode

Det metodiske aspektet ved denne avhandlingen er tredelt. Kvalitativ metode for teksttolkning, komparasjon, og til slutt er intervju og oversettelse trukket inn.

Når det gjelder metode for lærebokgjennomgangen har jeg valgt en kildekritisk tilnærming til hva som er blitt skrevet om samer i læreverkene. Jeg har sett til det Knut Kjeldstadli omtaler som de viktigste momentene for at en historiker skal kunne arbeide med og lese mening ut av enkelte tekster, nemlig treenigheten, tekst, opphavsperson og kontekst.³⁴ Dette har jeg gjort med å ta for meg teksten i lærebøkene som framstiller samer og samisk historie, men gjennom intervjuer har jeg også fått kastet lys på opphavspersonene til tekstene. Den kvalitative metoden for teksttolking vil bidra til å kunne påpeke forskjeller mellom læreverkene, og dermed bidra til å svare på underproblemstilling to. Med intervjuene har jeg også fått datagrunnlag til å si noe om produksjonsforholdene til læreverkene, samt hvordan forfatternes egen forståelse blir integrert i verkene. På den måten vil jeg også kunne besvare underproblemstilling tre. Det er verdt å nevne at jeg har valgt å trekke framstillingen om samisk historie ut av helheten, for å kunne tolke og analyse hva som blir presentert.³⁵ I tekstanalysen var det nødvendig å se på ordlyden og språket i omtalen for å se bildet som blir dannet av samene og deres historie. Sammen med konteksten rundt framstillingen om samer eller samisk historie har det dermed vært mulig å si noe om helheten. En slik fortolkningsprosess kalles for den hermeneutiske sirkelen, som viser til tre ulike forhold som

³⁰ Kvande & Naastad 2013.

³¹ Stugu 2008.

³² Bøe 2006.

³³ Bøe & Knutsen 2012.

³⁴ Kjeldstadli 1999: 183.

³⁵ Myhre 2014: 19.

spiller inn i tolkningsarbeidet. Det første er forholdet mellom helhet og del, det andre er forholdet mellom tekst og kontekst, og det tredje er forholdet mellom tekst og leser.³⁶ I mitt tilfelle er det særlig to lesere man må ta utgangspunkt for. Undertegnede som masterstudent i historie og lærer, og hva en elev i den videregående skolen kan tolke. Med kjennskap til den samiske historien er det lett å se seg blind på hva læreboken faktisk formidler, kontra den historien man selv kjenner. Man må derfor også forsøke å ta utgangspunktet i hva en elev vil kunne forstå ut i fra framstillingen i lærebøkene med forutsetning i språket og budskapet til teksten.

Den neste delen av metoden er komparasjon av alle læreverkene som er brukt i denne avhandlingen. Kjeldstadli hevder at man kan bruke komparasjon til flere formål.³⁷ I denne avhandlingen er en av underproblemstillingene å se om det er forskjeller mellom de ulike læreverkene i omtalen av den samiske historien. Med utgangspunkt der forskjellene mellom de norskproduserte og samiskproduserte læreverkene var det som var interessant, ble det relevant å se til ulikhets – eller forskjellsmetoden.³⁸ Det er likevel nødvendig å poengtere at valget av metode også kommer av det faktum at de samiske læreverkene bare omhandler samisk historie. Den samiske læreplanen har både flere kompetansemål om samisk historie og et annet formål for utdanningen. Derfor er det nødvendig med lærebøker som har et annet fokus på historien enn de norske læreverkene.³⁹ Den norske læreplanen har færre kompetansemål om den samiske historien, noe som er gjenspeilet i omfanget i de norske læreverkene. Likevel er det interessant å se hvordan historien blir framstilt i norske- versus samiskproduserte læreverk. Jeg vil derfor starte med de norske lærebøkene for å se hva de skriver om den samiske historien, og deretter se hva de samiske læreverkene sier om det samme. Med utgangspunkt i funnene i de norske lærebøkene, kan en dermed poengtere forskjeller i framstillingene om de samme historiske hendelsene og temaene med å se de samiske lærebøkene i komparasjon med de norske. Dette gjør at en kan poengtere om det er en ulik forståelse eller ulike perspektiver som ligger til grunn i læreverkene om den samiske historien. På den måten har jeg også måtte benytte meg av synkron komparasjon i møte med norsk- og samiskproduserte læreverk.⁴⁰ Lærebøkene som blir behandlet i denne avhandlingen

³⁶ Ibid.

³⁷ Kjeldstadli 1988: 435-448.

³⁸ Ibid: 438.

³⁹ De norske lærebøkene som har blitt brukt i denne avhandlingen forsøker å omfatte hele verdenshistorien, kontra de samiske som utelukkende fokuser på samisk historie. Denne forskjellen er naturlig ettersom lærebøkene er formet med utgangspunkt i to ulike læreplaner. Den samiske læreplanen for historie har flere mål som omhandler samisk historie, ergo behovet for ytterligere læreverk.

⁴⁰ Kjeldstadli 1999: 110.

er alle fra samme tid, og brukes sammen i både norske og samiske videregående skoler. Den samiske videregående skolen i Karasjok har f. eks opplyst at de bruker *Alle Tiders Historie* som hovedverk i undervisningen, siden ikke alle av elevene kan samisk.⁴¹ Likevel bruker de også de samiske læreverkene som behandles i denne avhandlingen, ettersom det blir for lite om den samiske historien i *Alle Tiders Historie* for å oppfylle kompetansemålene i den samiske læreplanen for historie.⁴²

I analysen av produksjonsforholdene knyttet til læreverkene, er det viktig å redegjøre for hvilke forutsetninger og krav som faktisk ligger til grunn i utformingen av nye læreverk. Dette vil også kunne bidra til å besvare i hvilken grad produksjonsforholdene påvirker lærebøkens framstilling. Her har Niklas Ammerts modell for nettopp dette vært til stor hjelp.⁴³ Ammert definerer tre større og fem mindre forutsetninger og krav som påvirker lærebokforfatteren og sådan læreboken. De tre store er læreboktradisjon, kulturelt og kollektivt/individuell klima, og samtidsdebatt. De fem mindre som antageligvis tar større plass i arbeidet er; forlagets krav, historievitenskapens nye tanker, kjøpernes krav, pedagogiske strømninger og trender, og til slutt læreplaner. Pedagogiske trender dikterer naturligvis, som Ammert peker på, læreplanene i tillegg til lærebokforfatteren, ettersom læreplaner i stor grad er bygd på pedagogiske ideer og forskning. Siden denne avhandlingen i større grad dreier seg om perioden fra Kunnskapsløftet og fram til i dag, har det vært mer nærliggende å fokusere på de fem minste kravene i Ammerts modell. Det er likevel vanskelig å komme foruten om enkelte diskusjoner rundt læreboktradisjon i norske og samiske forlag, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel fire og fem.

I mitt arbeid med de samiskspråklige lærebøkene *Sámit áiggiid čada* 1 og 2, var det av språklige barrierer et behov for hjelp med oversettelse. De samiske lærebøkene har blitt oversatt til norsk i samarbeid med Svein Erik Eira. Han er fra Karasjok og har samisk som morsmål, samt jobbet innenfor undervisning siden 2012. Det er viktig å påpeke at det med oversettelser er en rekke problemstillinger knyttet til bruken av materialet. Språklige bilder og sådan forståelsen av språket kan gå tapt i direkte oversettelse fra samisk til norsk. Av den grunn er det viktig å være obs på at en del av forståelsen kan gå tapt i prosessen. Likevel har lærebøkene blitt brukt opp mot et norskspråklig læreverk fra den samme forfatteren for å

⁴¹ Anne Marie Siri, historielærer ved den samiske videregående skole i Karasjok, e-post 20.02.17.

⁴² Ibid.

⁴³ Karlsson & Zander 2004: 297.

kunne peke på eventuelle forskjeller og likheter i framstillingene mellom de norsk- og samiskproduserte læreverkene.

Informanter og intervjumetode

For å kunne si om eventuelle forskjeller i dagens lærebøker er påvirket av forlagene og produksjonsforholdene, har jeg gjennomført intervjuer med to forfattere innenfor både norsk og samisk forlagsvirksomhet. Forfatterne er lektor Trond Heum fra Sandefjord, og historiker Aage Solbakk fra Tana. Målet med intervjuene har vært å få kunnskap om de historiefaglige vurderingene som ble gjort i arbeidet med lærebøkernes behandling av samisk historie for å kunne besvare problemstillingene. Av forskningsøkonomiske årsaker har jeg bare kunne gjennomført to intervjuer, og derfor valgt to forfattere fra de største forlagene. Det er derfor nødvendig å gi en kort introduksjon av intervjuobjektene for å kontekstualisere deres rolle i henhold til denne avhandlingen. Begge er lærebokforfattere og har vært tilknyttet forlag over en lengre periode. I løpet av sitt virke har de til sammen figurert i en rekke ulike roller, slik som forlagsredaktør, forfatter og pedagogisk konsulent.

Heum var en av medforfatterne av *Alle Tiders Historie*, og delaktig eller hovedforfatter på en rekke temaer som inkluderte den samiske historien. På daglig basis jobber Heum som lektor og fagutvikler i historie ved Sandefjord Videregående skole. Han har vært medvirkende til to læreverker i regi av Cappelen Damm, først som faglig pedagogisk konsulent og deretter forfatter. Det første læreverket var *Mennesker i Tid* 1-2, hvor Heum hovedsakelig jobbet med historieforståelse og metode, og i tillegg som bidragsyter på temaer, som samenes situasjon i Norge på 1800-tallet.⁴⁴ *Mennesker i Tid* ble aldri noen stor salgssuksess, ettersom Cappelen Damm på samme tidspunkt hadde et markedsledende verk i *Historie*-serien.⁴⁵ Til tross for dette fikk læreboken gode tilbakemeldinger for framstillingen av minoritetshistorien, som blant annet kan forklare hvorfor læreboken ble oversatt til samisk med *Olbmot Áiggid Čáđa*, som ble utgitt i 2012. Selv om verket er tatt ut av produksjon, bruker ennå den samiske videregående skolen i Karasjok verket som supplement, både for framstillingen om samisk historie og for det samiske språket⁴⁶.

Solbakk har også skrevet en rekke lærebøker og fagbøker både på samisk og norsk, og i denne avhandlingen er det *Sápmi/Sameland: Samenes historie fram til 1751* og *Sámit áiggiid čáđa* 1 og 2 som har vært interessant å trekke inn. Prosessen med å skrive lærebøker startet allerede i

⁴⁴ Trond Heum, lærebokforfatter, intervju 18.03.17.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Anne Marie Siri, e-post 20.02.17.

1974, fire år etter han skrev en særoppgave hvor han gikk gjennom læreverk for historie for å se hva som sto om samene. I løpet av sitt virke har Solbakk figurert som forfatter, historiker og forlagsredaktør i tre ulike forlag fra 1970 og fram til i dag, noe som har gjort at han har bidratt til å utvikle samisk lærebok- og forlagsvirksomhet i en årrekke.⁴⁷ Dette har også gjort at Solbakk slik har vært aktiv i utviklingen av sentrale elementer i samisk utdanningspolitikk, noe jeg vil komme tilbake senere i avhandlingen. Ettersom Solbakk har vært med siden begynnelsen av samisk forlagsvirksomhet, er det mulig å kontekstualisere og dermed forklare utviklingen fram mot dagens situasjon.

Utgangspunktet for intervjuene var å få kunnskap om prosessen med å skrive lærebøker, samt produksjonsforholdene forlagene har. Formen og teorien bak intervjuene som ble gjennomført, er et kvalitativt forskningsintervju, hvor hensikten var å få tak i intervjuobjektets beskrivelser av en situasjon de selv var i.⁴⁸ Tanken var å få svar på ulike aspekter knyttet til samisk historie i lærebøker, hvordan man gjør utvalget, hvilke føringer man må forholde seg til, samt hvordan framstillingen i lærebøkene blir til. Særlig viktig ble det å få fram de kvalitative og deskriptive aspektene ved intervjuet.⁴⁹ Det var viktig å stille utfyllende spørsmål til intervjuobjektene, men samtidig være beredt på å plukke opp momenter ved svarene som ble gitt. Det var også et poeng at intervjuene måtte kunne gi presise beskrivelser av arbeidet som var gjort i produksjonen av lærebøkene, for at jeg skulle kunne bruke svarene til å analysere produksjonsforholdenes rolle i lærebokens framstilling. For å få til dette måtte jeg utarbeide en intervjuguide, og i mitt arbeid var det hensiktsmessig å ha en åpen struktur i intervjuet.⁵⁰ Med dette mener jeg at intervjuet var utformet med åpne spørsmål, hvor hensikten var at intervjuobjektene skulle snakke og reflektere fritt rundt spørsmålene. Dette skapte i og for seg et behov for mer etterarbeid da åpne intervjusituasjoner har en større sjanse for uventede svar. Det er ikke mulig å strukturere svarene på forhold, og intervjuene ble derfor skrevet ut som ord for ord transkripsjon, framfor en bearbeidet tekst.⁵¹ Begrunnelsen for dette var nettopp den åpne intervjuformen, hvor intervjuobjektene i stor grad reflekterte og drøftet omkring spørsmålene. Det er også viktig å påpeke at intervjuobjektene har samtykket til bruk av informasjonen, samt godkjent bruken av lydopptak underveis i intervjuet. Begge ble gitt informasjon om bruken av intervjuene i avhandlingen, samt hensikten bak intervjuene.

⁴⁷ Aage Solbakk, lærebokforfatter, intervju 28.02.17.

⁴⁸ Dalland 2012: 153.

⁴⁹ Ibid: 156-157.

⁵⁰ Ibid: 167.

⁵¹ Ibid: 179.

Dermed er de forskningsetiske kravene til bruken av intervjuene oppfylt. Intervjuene ble gjennomført i både Tana og Sandefjord, og svarene jeg fikk i disse er sådan integrert i framstillingen min og løftet fram ytterligere i kapittel fem.

Tidligere forskning på lærebøker

Det er flere hoved- og masteroppgaver som omhandler samiske forhold og historie i den norske skolen. Den første er Håkon Rune Folkenborgs hovedfagsoppgave i historie, hvor han problematiserte forholdet mellom nasjon, region og etnisitet i utvalgte lærebøker for den videregående skolen.⁵² Fokuset til Folkenborg var å se den nasjonale identiteten og tilhørigheten i holdninger slik som «vi» og «de andre». Selv om omtalen av Nord-Norge og samene endret seg, ble historien framstilt slik at en fikk inntrykk av «nordmenn» og «samer» som to ulike grupper. Hovedfagsoppgaven til Folkenborg fokuserte på å sammenligne de norskspråklige lærebøkene fram til 1999. Folkenborg utdypet denne problemstillingen med sin bok *Nasjonal identitetsskapning i skolen, en regional og etnisk problematisering* fra 2008, hvor han brukte forskningen fra tidligere og bygget videre på den i kjølvannet av K-06.⁵³ Folkenborg fokuserte her på grunnskolen, men også denne boken har vært relevant å se til for avhandlingen. Ikke bare som en grundig gjennomgang av utviklingen og introduksjonen av samisk i grunnskolens læreplaner, men også når det gjelder valg av metode.

En annen masteroppgave som har problematisert et lignende tema, og dermed relevant for denne avhandlingen er *Norske lærebøkers framstilling av samer og samisk historie i forhold til norske læreplaner fra 1976 til 2006* av Nina Merete Aakre.⁵⁴ Aakre tematiserte norske lærebøkers framstilling av samisk historie og hvorvidt dette samsvarte med norske læreplanenes mål. Fokuset til avhandlingen var framstillingen av samer og samisk historie i norske lærebøker og læreplaner, men Aakre valgte å se på bøker beregnet for samfunnsfag på ungdomstrinnet. Funnene til Aakre i denne oppgaven vil likevel være relevant å se på. Igjen er det verdt å poengtere at Aakre på lik linje med Folkenborg ikke har sett til de samiskspråklige lærebøkene og dermed definert norske lærebøker som bøkene skrevet på norsk for norskspråklige elever. Min avhandling vil dermed bygge videre på deres arbeid og fylle ut det jeg anser som en mangel i forskningen.

Når det gjelder lærebokhistorie og arbeidet med lærebokanalyse har det vært relevant å se til artikler skrevet av Johan L. Tønnesson, og særlig «Lærebokhistorie: en topografisk

⁵² Folkenborg 1999.

⁵³ Folkenborg 2008.

⁵⁴ Aakre 2013.

analysemodell»⁵⁵ og «Kritikkløse lærebøker? En supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreverk».⁵⁶ Den første artikkelen har bidratt til min tilnærming til lærebøkene, og hvilke rammer og metoder som er hensiktsmessig å bruke i lærebokanalyser. Tønnesson peker i den andre artikkelen på holdningene til lærere og elever ovenfor lærebøkens framstilling. Holdningen er i stor grad beskrevet som svært konservativ, i hvert fall hos lærere, som ønsker å holde seg til kjente og gamle framstillinger.

Det har også vært viktig for konteksten og forståelsen av den generelle utviklingen i norske lærebøker ved å se til Svein Lorentzens bok *Ja vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000* (2005). I denne boken skisserer Lorentzen utviklingstrekkene i norske lærebøker, der perioden 1970 og fram til 2000 er mest interessant. Dette fordi samisk historie kom inn i læreplanene i dette tidsrommet. Et annet verk som har vært viktig, er Egil Børre Johnsens *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk* (1999).⁵⁷ Hans forskning på lærebøker har gitt meg en grunnleggende forståelse for hvordan lærebøker blir produsert. På den måten har det vært mulig å se lærebokanalysene og funnene til Folkenborg og Aakre i sammenheng med den generelle utviklingen blant lærebøkene i samtiden. For forståelsen av samisk lærebokhistorie har artikkelen av Katrine Nystad og Svein Lund, «Samisk lærebokhistorie – glimt frå ei uskriven historie» vært viktig.⁵⁸ Her har Nystad og Lund pekt på ulike momenter som for avhandlingen er relevant å trekke inn i komparasjonen mellom produksjon av samisk- og norskproduserte læreverk.

Utvalgte lærebøker

Lærebøkene som inngår i analysen i denne avhandlingen er tre norske læreverk og tre samiske læreverk. Alle læreverkene er beregnet på videregående nivå, i perioden fra K-06 og fram til i dag. Verkene gir et representativt utvalg og åpner for komparasjon mellom de ulike forlagene og forfatterne, slik at det lar seg gjøre å se hvilke forskjeller som forekommer i omtalen av samer og samisk historie.

Det første læreverket er *Alle Tiders Historie* som ble gitt ut av forlaget Cappelen Damm i 2013. Læreboken er skrevet av Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum, og Ola Teige. Boken jeg har brukt er et samleverk for både VG2 og VG3, ettersom det av praktiske årsaker er lettere å forholde seg til en bok. Av forskningsøkonomiske grunner har jeg valgt å

⁵⁵ Tønnesson 2008.

⁵⁶ Tønnesson 2002.

⁵⁷ Johnsen 1999.

⁵⁸ Nystad og Lund 2009.

gjennomføre bare et intervju, men valget av lærebok og forfatter var ikke tilfeldig. *Alle Tiders Historie* er et bestselgende læreverk, og har en betydelig markedsandel. Gjennom mine henvendelser har eksempelvis tre av fire videregående skoler i Tromsø oppgitt at de bruker *Alle Tiders Historie* som lærebok i historiefaget. Det blir derfor naturlig å vektlegge *Alle Tiders Historie* mer enn de andre lærebøkene.

Det neste læreverket er *Tidslinjer*, som ble utgitt i 2011 av Aschehoug. Verket har hele ti medforfattere: Jørgen Eliassen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Egil Ertresvaag, Ola Kristian Grimnes, Synnøve Veinan Hellerud, Lene Skovholt, Knut Sprauten, Herdis Wiig og Andreas Øhren. Læreverket er også et samleverk for både VG2 og VG3 nivå.

Perspektiver er også et læreverk som er analysert i denne avhandlingen, og ble gitt ut av Gyldendal Undervisning i 2013. Verket er skrevet av Per Anders Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen og Eivind Sæther. Som de øvrige verkene er denne også beregnet på både andre og tredje året i videregående opplæring.

Den første samisk-produserte læreboken som har vært relevant for avhandlingen er *Sápmi – Sameland: Samenes historie fram til 1751*, utgitt i 2007 av det samiske forlaget Davvi Girji. Boken er skrevet av Aage Solbakk, som jeg også har intervjuet. Læreboken er en utvidet utgave av boka *Sámi historjá 1* som ble gitt ut i 1994, og er også oversatt til norsk. Et viktig moment er at læreboken utelukkende omtaler samenes historie, og dekker derfor ikke verdenshistorien slik som de andre lærebøkene gjør.

De to siste lærebøkene, *Sámit áiggiid čađa* (Samer gjennom tidene) 1 og 2, er også skrevet av Solbakk og utgitt i henholdsvis 2011 og 2012 av ČálliidLágádus. Den første boken tar for seg samisk historie fra istiden og fram til vår tid, mens den andre boken omhandler samiske verdier, tradisjoner og verdenssyn, med fokus på urbefolkning andre steder i verden også. Lærebøkene er skrevet med utgangspunkt i programfaget samisk historie og samfunn som er et allmenndannende fag som skal bidra til at elever skal ha en forståelse for sin egen historie og samtid.⁵⁹

Avhandlingens struktur

Avhandlingen er delt opp i seks kapitler, inkludert dette innledningskapittelet hvor jeg presenterer problemstilling, teori, metode og annen relevant litteratur. Det er også viktig med

⁵⁹ Utdanningsdirektoratet 2017: 2.

en kort redegjørelse for hva de ulike kapitlene vil inneholde og hvilken relevans de har i besvarelsen av problemstillingen.

I kapittel to tar jeg for meg de norskproduserte lærebøkene, hvor framstillingene om den samiske historien blir objektet for analyse og komparasjon. Lærebøkernes framstilling er delt i to, hvor jeg først tar for meg den eldre historien og deretter den nyere historien. Denne inndelingen er gjort både for strukturelle og praktiske hensyn. Lærebøkene som blir analysert er samleverk for både andre- og tredjeåret, hvor skillet mellom nivåinndelingen skjer rundt 1800-tallet. Kapittelet vil i all hovedsak omhandle forskjellene i framstillingene til de norske lærebøkene, samt etableringen av de historiske temaene som vil danne grunnlaget for gjennomgangen av de samiskproduserte lærebøkene

Kapittel tre er strukturelt likt kapittel to, som beskrevet ovenfor, med fokus på de samiskproduserte lærebøkene. Analysen og komparasjonen tar utgangspunkt i temaene som blir gjennomgått i kapittel to for å kunne danne grunnlag for komparasjon mellom de norske og samiskproduserte læreverkene. Samtidig er også forfatteren av de tre samiske læreverkene presentert for å kunne kaste lys på hans forståelse av historien, og hvordan den samsvarer med bøkernes framstilling.

I kapittel fire gjør jeg en komparasjon mellom framstillinger om de samme historiske hendelsene i de norske- og samiskproduserte læreverkene, og drøfter forskjellene mellom disse. På bakgrunn av dette tar jeg også for meg de hvilke roller læreverkene har, samt hvilke forståelser som ligger til grunn i framstillingene.

Kapittel fem bygger videre på funnene i de øvrige kapitlene og redegjør for produksjonsforholdene til de norske og samiske forlagene. Deretter drøfter jeg hvorvidt eventuelle forskjeller i produksjonsforholdene bidrar til å skape ulike framstillinger om den samiske historien, samt hvilke føringer lærebokforfatterne har å forholde seg til i produksjonen av læreverk.

Til slutt er det nødvendig med kapittel seks som fungerer som et oppsummeringskapittel, som syr avhandlingens momenter sammen. Her vil jeg ta for meg de ulike funnene gjennom avhandlingen, samt forsøke å vise hvordan jeg har besvart problemstillingen.

Kapittel 2: De norskproduserte lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006 (K-06)

I dette kapitlet skal jeg ta for meg de tre norskspråklige lærebøkene «Alle Tiders Historie», «Tidslinjer» og «Perspektiver». Dette for å kunne danne grunnlaget for videre komparasjon. Forskjellsmetoden som beskrevet i det foregående kapitlet, vil bli brukt for å vise til ulikhetene i lærebøkens framstilling framfor å fokusere på likhetstrekkene. Læreverkene følger mye av den samme tematikken om den samiske historien, og derfor er det mer hensiktsmessig å faktisk påpeke forskjellene framfor likhetene. Jeg har i analysen valgt å legge vekt på de ulike perspektivene og fokuset som framtrer i lærebøkens framstilling av samisk historie. Dette inkluderer første gang samene blir nevnt, hvordan de er presentert og hvordan interaksjonen mellom samene og nordmenn foregår. Drøftingen rundt ulikhetene i formidlingen av den samme historien vil derfor utgjøre mesteparten av dette kapitlet, hvor sitater og utdrag fra lærebøkene vil bidra til å forstå hvordan de norskspråklige lærebøkene behandler den samiske historien. På den måten vil dette kapitlet bidra til å kunne svare på underproblemstilling en. Først er det derimot nødvendig å ha en presentasjon av lærebøkene, for å kunne forstå de ulike tilnæringsmetodene verkene har valgt til den realhistoriske framstillingen.

Lærebøkens profil – Ulik utforming, men samme historie

Det er hensiktsmessig å ha en kort gjennomgang av lærebøkens opphav og profil, slik at det er mulig å se sammenhengen mellom lærebøkens framstilling, innhold og struktur. *Alle Tiders Historie* er verket som i all hovedsak er primærverket i analysen i dette kapitlet. *Tidslinjer* og *Perspektiver* er dermed brukt for å fremheve forskjellene mellom lærebøkens framstilling av den samiske historien. Jeg har valgt å gi tilnavn til hvert av verkene basert på dens egenart som en oppsummering på de generelle funnene i analysen.

Alle Tiders Historie – Samvirke og kulturell egenart

Alle Tiders Historie, heretter forkortet *ATH*, har siden sin utgivelse i 2013 vært en bestselger innenfor læreboksjangeren.⁶⁰ Læreverket er utgitt av Cappelen Damm, og er skrevet av Trond

⁶⁰ Trond Heum, intervju 18.03.17.

Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum og Ola Teige. Læreverket består av læreboken og nettressurser som supplement med oppgaver og tilleggsinformasjon, hvor det blant annet er tatt i bruk video og en begrepsbank.

ATH består av to deler, en for eldre og en for nyere historie. Skillet markerer også hva som er undervist i på andre og tredje året i den videregående skolen. Forfatterne har delt lærebokens sider i to ulike segmenter. På den øvre halvdel har man ulike kategorier som «Fortid og forklaring» og «Kildesortering», hvor forfatterne presenterer kilder, ulike perspektiver og andre metodiske aspekter (se figur 1). På den nedre halvdel har man gjort plass til den kronologiske og lineære realhistoriske framstillingen til læreboken. Gjennom inndelingen har forfatterne forsøkt å dekke kompetansemålene for begge hovedområdene i læreplanen: «Historieforståelse og metoder» og «Samfunn og mennesker i tid». Hvis en ser til den realhistoriske delen av læreboken, er det mulig å kvantifisere omfanget av den samiske historien. Samer eller samisk historie utgjør 2,25% av læreverkets samlede sideantall på 577 sider. Når en setter samisk historie i perspektiv med resten av læreverket, kan man dermed fremheve at samisk historie har en liten plass i norske lærebøker. Dette henger naturligvis sammen med det faktum at det er få læreplanmål om samisk historie, men likevel er det et tall som kan virke oppsiktsvekkende lavt.

Tidslinjer – verdinøytral og objektivistisk

Den neste læreboken som må presenteres er *Tidslinjer* 1+2, som også er en lærebok som er beregnet på elever på både andre og tredjeåret i den videregående skole. Boken ble gitt ut i 2011 av Aschehoug og har hele ti hovedforfattere. Disse er: Jørgen Eliassen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Egil Ertresvaag, Ole Kristian Grimnes, Synnøve Veinan Hellerud, Lene Skovholt, Knut Sprauten, Herdis Wiig og Andreas Øhren. Læreverket består av læreboken og nettressurser for både lærer og elev, i form av oppgaver, ekstra informasjon og en søkbar kildebase.⁶¹

Tidslinjer er også delt i to, hvor den ene delen er for den eldre og den andre for den nyere historien, med det samme skillet som *ATH*. Forfatterne har i *Tidslinjer* valgt å dele den historiske framstillingen i seks ulike perioder: «Fram til ca. 500 e.Kr.», «Ca. 500-1400», «Ca. 1400-1750», «Ca. 1750-1914», «Ca. 1914-1945» og «Etter 1945». Samtidig har man med dette læreverket en mer tradisjonell lærebokframstilling, med heldekkende sider hvor tekst og

⁶¹ Aschehoug har siden utgivelsen av *Tidslinjer* utarbeidet ett nytt læreverk for historie, *I ettertid*, som ble utgitt i 2016. Hvorvidt dette verket klarer å erstatte *Tidslinjer* gjenstår å se, men siden *Tidslinjer* har vært på markedet lengre og etablert seg, har jeg valgt å trekke dette verket inn i sammenligningen.

bilder står i relasjon til hverandre. I tråd med læreplanmålene har man også lagt til deler for historieforståelse og metoder, men disse er lagt til slutten av hver del. Forfatterne har i verket også skilt mellom norgeshistorie og verdenshistorie med fargekoder, blå for Norge, og grønn for den øvrige verden. Samtidig har man også beige for «Nærbilde», grå for «Perspektiver» og brun for «Historieforståelse og metoder». Dermed kan man hele tiden orientere seg etter hvilken del man leser.

Hovedtanken bak denne strukturen er at forfatterne ønsket å tilby tematiske lengdesnitt innenfor hver periode, og at man skulle kunne lese historien om Norge med verdenshistorien som bakteppe.⁶² Innenfor hver periode har man valgt å først presentere utviklingen i Europa og den øvrige verden, for deretter å følge utviklingen i Norge innenfor den samme tematiske og kronologiske avgrensningen. På denne måten har forfatterne valgt en tematisk inndeling. Grepene er ifølge forordet gjort med tanke på mer fleksibel bruk av lærestoffet, med at det er mulig å se et enkelt tema sammenhengende over tid. Det siste momentet med profilen til *Tidslinjer*, er at i tråd med navnet, har forfatterne lagt inn tidslinjer i marginen på hvert kapittel, slik at leserne får en oversikt over de viktigste utviklingstrekkene i perioden (se figur 2). Med å bruke samme metode som med *ATH* for å kvantifisere, utgjør samisk historie 1,82% av lærebokens totale ramme og innhold.

Perspektiver - «De andre» i norsk historie

Den siste boken som er trukket inn i analysen er *Perspektiver* som ble utgitt av Gyldendal Undervisning i 2013. På lik linje med de øvrige lærebøkene er boken et samleverk for både andre- og tredjeåret i den videregående skolen. Læreboken har fem forfattere; Per Anders Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen og Eivind Sæther. I tillegg er det essay (artikler) av andre forfatterne som har tilknytning til academia. Læreverket har som de andre verkene også nettressurser som supplement til boken i form av oppgaver, filmsnutter, bilder, ekstra informasjon og lignende, som skal kunne være til hjelp for elevene i arbeid med skolefaget.

Perspektiver er delt inn i fire deler; Fremgangsmåter, Historie, Kurs og Essay. I «Fremgangsmåter» går forfatterne og historiker Erling Sandmo gjennom hva historisk metode er, samt hvilke verktøy historikere har tilgjengelig i konstruksjon av fortiden. Tanken er at elevene skal kunne forstå hvordan historikere jobber før man tar fatt på den kronologisk realhistoriske framstillingen. I historiedelen har forfatterne valgt en kronologisk framstilling,

⁶² Eliassen, Englien, Eriksen, Ertresvaag, Grimnes, Hellerud, Skovholt, Sprauten, Wiig & Øhren 2011: 2.

hvor man starter med de første menneskene og som leder fram til dagens tematikk med terror og globalisering. *Perspektiver* er nærmere profilen til *ATH* enn *Tidslinjer*, ved at forfatterne har valgt å belyse flere perspektiver innenfor samme periode, og ikke skille mellom norges- og verdenshistorie. Forfatterne har også valgt å inkorporere tidslinjer i margin på hvert kapittel, for å gi et overblikk over de viktigste hendelsene i det følgende kapittelet, lik det som var gjort i *Tidslinjer* (se figur 3). Foran hvert kapittel har man også bilder og en oppsummering av tidligere hendelser.

De to siste delene av læreverket, «Kurs» og «Essay», virker å være mer knyttet opp mot kompetansemålene for «Historieforståelse og metoder». «Kurs»-delen er laget for å hjelpe elevene å forstå hvordan man jobber med kilder, lager problemstillinger og lignende innføringsteknikker. «Essay»-delen er derimot et mer direkte tillegg til den løpende teksten og er laget for å gi elevene ulike perspektiver på historien de har lest i verket. Forfatterne har også lagt opp til at noen av essayene kan motsi verkets øvrige framstilling, for å vise at historiefaget er dynamisk og preget av ulike syn på historien. Blant disse essayene er det ett som er skrevet av Bjørg Evjen som handler om fornorskingen og den samiske identiteten. Essayet vil derfor bli brakt inn i analysen sammen med resten av læreboken. I tråd med visjonen og læreverkets navn, har forfatterne ønsket å belyse at historie er noe som kontinuerlig blir skrevet om, og som er preget av individets perspektiver. Samisk historie utgjør i dette verket et omfang på 2,60% av bokens totale ramme, inkludert essayet til Evjen.

Den eldre samiske historien – samvirke eller konflikt?

I eldre historie (VG2) har lærebøkene gjort ulike prioriteringer som gjør at framstillingene om den samiske historien er presentert forskjellig i læreverkene. I *ATH* og *Perspektiver* er Ottars beretning presentert som den første kilden vi har om nordmenn og samer. Lærebøkene tar også for seg generelle trekk med samisk kultur i middelalderen. Med etablering av kongedømme og stat, tar lærebøkene også for seg hvordan utviklingen har gått på bekostning av samiske områder gjennom blant annet: misjonering, grensetrekning og bosetning i siidaområder.

Ottars beretning og de første kildene

Første gang samer er nevnt i *ATH*, er det som nevnt overfor i sammenheng med vikingene og Ottars beretning. Her er samene presentert som et eget folk som skattet til nordmenn. Både Ottars beretning og kongesagaene er presentert som kilder på hvordan kontakten mellom nordmenn og samer var fredelig, selv om skatteinnkrevingen kunne være hardhendt.

Forfatterne har også brukt et utdrag fra beretningen, for å komplementere teksten, samt gi elevene et innblikk i de etniske forestillingene som framkommer av kilden. Samtidig blir det løftet fram som et viktig aspekt at selv om Ottar snakker om nordmenn, er det som en del av et større fellesskap, og ikke noen politisk enhet. Det kommer likevel klart frem i *ATH* at det er et skille mellom det å være nordmann, og det å være same. I læreboken presenter forfatterne hvordan Ottar forteller om en samisk befolkning i nord som betaler skatt til nordmennene.⁶³ Deretter problematiserer forfatterne hvordan selv om skatteleggingen tyder på at samene ble oppfattet som et eget folk underlagt nordmennene, var det for det meste fredelig kontakt mellom folkene. Dette er i læreboken understreket med at samene var gode båtbyggere, og at det gjennom Ottars beretning og kongesagaene er det mulig å se at folkegruppene har drevet handel med hverandre.

Intervjuet med lærebokforfatterne har også avdekket at dette var et bevisst valg i innfallsvinkelen til den eldre samiske historien. Trond Heum og resten av medforfatterne i *ATH* har poengtert at i den eldre samiske historien har det vært viktig å fremheve samvirke mellom nordmenn og samer. På denne måten har man ønsket et brudd med hvordan man i tidligere læreverk har presentert samene med utgangspunkt i konfliktene med nordmenn. Det er derfor et nødvendig poeng å ta med i den videre analysen av lærebokens omtale av samer og samisk historie. Samtidig erkjente også Heum at det var vanskelig å ha en god balanse i omtalen av samisk historie.

«Det står jo ikke alt for mye om det samiske i læreverket. Det kan jeg jo innrømme i og for seg. Men vi har samtidig forsøkt å ha med noe om samisk historie hele veien. Vi har også forsøkt å fremheve det perspektivet at nordmenn og samer kanskje hadde større omgang med hverandre og mer kontakt enn man kanskje kan få inntrykk av i tidligere verk.»⁶⁴

Forfatterens prioritering blir sådan synlig i læreboken hvor man i *ATH* i større grad fokuserer på nettopp samvirke. Samtidig åpner man opp for ulike tolkninger med språket som er brukt i avsnittet. Forfatterne bruker fraser og ord som «*kan ha*»⁶⁵ og «*trolig*»⁶⁶ som viser til at det ikke er mulig å vite for sikkert, men at det er rimelig å anta at det har vært slik. Gjennom kulturelle møter med andre folkegrupper har nordmenn og samer dannet hver sin identitet.

⁶³ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 108.

⁶⁴ Trond Heum, intervju 18.03.17.

⁶⁵ Heum m.fl. 2013: 108.

⁶⁶ Ibid.

Historien bidrar slik til skapelsen av et felles kollektiv og minne som går langt tilbake.⁶⁷

Ottars beretning er presentert i lærebøkene som en identitetsskapende faktor, hvor man skaper begrepene nordmenn og samer. På den måten forteller det oss noe om forfatterens forståelse av Ottars beretning som viktig for den samiske historien og skapelsen av to ulike etniske grupper. Et viktig moment som er vesentlig å poengtere er at man gjennom å skape et «vi», også legger til grunn at det eksisterer et «dem». Gjennom å definere hvem «vi» er, får man en naturlig ekskludering. Dette er essensielt ettersom identitet fortone seg som et viktig moment i avsnittet om Ottars beretning.

Identitet er også viktig i *Tidslinjer* og *Perspektiver*, men av de to lærebøkene er det bare *Perspektiver* som tar for seg Ottars beretning. Forfatterne har derimot valgt å fokusere på Ottars rolle som den første kilden på «et land i emning», samt Ottars forståelse av de ulike etniske gruppene som eksisterte i Norge på hans tid.

«Mange folk arbeidet for ham, og han hadde makt til å kreve inn skatt fra samene, trolig den viktigste kilden til rikdommen hans. [...] I Ottars tankeverden er nordmenn, svear, daner og samer skilt fra hverandre ut fra flere forskjellige kriterier: språk, bosetningsformer, området de bodde i, og sannsynligvis også ut fra hvem som til enhver tid hersket i de forskjellige områdene.»⁶⁸

På samme måte som i *ATH* vektlegger forfatterne av *Perspektiver* hvordan det i Ottars verden er det forskjell mellom det å være nordmann kontra det å være same, svea, eller dane. Det er likevel en forskjell mellom lærebøkens framstilling ved at i *Perspektiver* er det ulike språk, måter å leve på, og hvor de lever som skaper et skille mellom folkegruppene, ikke skatteleggingen slik det er presentert i *ATH*. Begge lærebøkene fremhever derimot inntrykket av samene som en folkegruppe som i Ottars øyne hadde mange verdier, og at det var derfor han skattla dem. Dette kommer særlig til syne i at skatten fra samene trolig var den viktigste kilden til rikdom. Samtidig har begge forfattergruppene lagt til grunn at det krevde makt for å innhente skatt fra samene, ergo slutningen om at Ottar antageligvis drev en ganske hardhendt skattelegging.

Identitet som viktig drivkraft er ytterligere presentert i et underkapittel i *Perspektiver* som forfatterne har kalt «Samene trer fram». Framstillingen bygger videre på Ottars beretning med fokus på samene. Her blir Ottars beretning presentert som ikke bare det første skriftlige vitnesbyrde om nordmenn, men også den første kilden som betegner samene som et eget

⁶⁷ Bøe & Knutsen 2012: 18.

⁶⁸ Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen & Sæther 2013: 100-101.

folk. Forfatterne trekker frem ulike aspekter ved den eldre samiske historien, som er med å begrunne oppfattelsen av samene som et eget folk. Blant annet har forfatterne støttet seg på arkeologi som et bevis på en mye eldre samisk historie enn den første skriftlige kilden (Ottars beretning). Blant disse funnene tar forfatterne opp helleristninger og keramikk som bevis på en samisk identitet:

«Helleristninger viser at reindrift kan ha blitt en dominerende næringsvei i Finnmark allerede i bronsealderen. Kanskje var det da samene utviklet seg til å bli en egen etnisk gruppe. Funn av en helt spesiell keramikk i Finnmark og Nord-Troms fra det siste årtuset før vår tidsregning tyder på en egen samisk identitet. [...] Samene levde av jakt og fangst og orienterte seg mer østover, mens den norske befolkningen hadde fiske og jordbruk som livsgrunnlag. [...] Ottars beretning viser at de nordnorske høvdingene ønsket de varene samene rådde over – hud, skinn, pels, hvalbein og fuglefjær. [...] Men trolig var forholdet mellom nordmenn og samer mer gjensidig og likeverdig enn de norske kildene gir inntrykk av.»⁶⁹

Utdraget trekker frem kulturelle fenomener som bidrar til forståelsen av nordmenn og samer som to ulike folk. Forfatterne presenterer også i det samme avsnittet språkutviklingen av det samisk-finske urspråket som store deler av Nordkalotten antageligvis snakket. Samenes næring, språk og egenart blir dermed løftet frem som viktige aspekter ved samisk kultur slik man kjenner den i tidlig norsk middelalder. Samtidig skaper forfatterne et skille mellom nordmenn og samer i næringsveiene. Samene levde av fangst og jakt, mens nordmennene levde av fiske og jordbruk. Det blir tydeliggjort en samisk identitet gjennom kildene om «nordmenn». Dermed kan man si at det blir skapt et «vi» og «de andre». På den måten blir identitet og etnisitet viktige komponenter i historieforståelsen til lærebokforfatterne. Samtidig er det viktig å peke på at første gang samer blir presentert av forfatterne til *ATH* og *Perspektiver*, er det gjennom kildene vi har om nordmenn og i kontekst av den norske vikingtiden. Inngangen til den samiske historien er derfor gjennom historien om norske vikinger. Vikingene er dermed aktørene i historien, hvor samene blir et objekt, noe som også tydelig plasser vikingene bak rattet som historiens drivkraft. Dette forteller oss igjen noe om forfatternes forståelse av historien gjennom lærebøkens framstilling om Ottar.

I *Tidslinjer* har forfattergruppen derimot valgt en annen tilnærming til den eldre samiske historien. I motsetning til de andre lærebøkene har de ikke benyttet Ottars beretning, men likefullt er også *Tidslinjers* framstilling om samenes forhistorie knyttet opp mot identitet og eksistensiell bruk av historien. Dette er understreket i følgende utdrag:

⁶⁹ Ibid: 106-107.

«Kanskje var det nettopp det at jegerlivet ble opprettholdt som lå til grunn for framveksten av en samisk identitet i nord? [...] På denne tida var jordbruket i sterk vekst også i nord. Det kan ha ført til at jegerne og sankerne følte at deres gamle livsformer var truet, og at de dermed ble mer opptatt av å bevare sin identitet som reindyrende fangstfolk. Det er altså mulig at det er en slik kulturell bevisstgjøring som ligger til grunn for at det over tid utvikler seg en samisk kultur i nord, uten at vi kan vite dette for sikkert.»⁷⁰

Forfatterne bruker i utdraget fraser som; «det er mulig at ... kanskje var det på denne måten ... uten å vite for sikkert ...». Dermed virker historien mest mulig objektiv og verdinøytral for leserne.⁷¹ Samtidig stiller forfatterne spørsmålet om det var jegerlivet i nord som lå til grunn for framveksten av en samisk identitet. Her blir samene satt i aktørrollen i kontrast til de øvrige lærebøkene. Forfatterne har på lik linje med *Perspektiver* valgt å lene seg på de arkeologiske funnene som kildegrunnlaget vi har om den tidlige samiske historien. Med bruk av dette kan forfatterne fastslå i sin framstilling ovenfor leserne at en samisk identitet kan være flere tusen år gammel. Ved å argumentere at det i dette tidsrommet er mulig å se en begynnelse av en samisk identitet, legger man til grunn at det eksisterer andre grupper enn den samiske også. Forfatterne har ikke definert noen av de andre gruppene som var i kontakt med det som kan ha vært samer, men det er rimelig å anta ut fra konteksten at de her snakker om blant annet nordmenn.

Et annet poeng er at forfatterne i *Tidslinjer* gjennom utdraget overfor plasserer seg selv i den historiske framstillingen gjennom pronomenet *vi*. Det er en mulighet for at forfatterne her bruker et majestetisk *vi* hvor alle er inkludert, men dette virker usannsynlig sett i lys av følgende utdrag om de mange teoriene om samenes opphav:

«[...] hvor de kommer fra og hvilke folkegrupper de er i slekt med. Samiske myter forteller om lange vandringer før samene endelig kom fram til det området der de siden har bodd – det området som de i dag kaller Sápmi eller Sámiid eanan.»⁷²

Utdraget tydeliggjør forfatterens distanse til den samiske identiteten og historien. Gjennom bruken av et annet pronomen, *de*, plasserer forfatterne seg utenfor den historiske framstillingen i forhold til samene. Forfatterens forståelse av den samiske historien kommer med et utenfraperspektiv. Samtidig viderefører forfatterne den objektive tilnærmingen gjennom at det er uklart og uenigheter rundt hvor samene kommer fra, og hvem de er i slekt

⁷⁰ Eliassen m.fl. 2011: 60.

⁷¹ Stugu 2008: 126.

⁷² Eliassen m.fl. 2011: 220.

med. På den måten er inntrykket om at det er mye man ennå ikke vet om samene fra det første *Tidslinjer*-utdraget forsterket. I samme avsnitt har også forfatterne pekt på hvordan innvandringsmytene forklarer hvorfor det i dag er ulike samiske grupper, ettersom mytene forteller om en todelt innvandring i nord og sør. Samtidig er også det samiske språket løftet fram slik som i *Perspektiver*. Teksten er komplementert med en tekstboks som redegjør for nyansene i det samiske språket, og hvordan sør- og nordsamer ikke uten videre kan forstå hverandre. Dermed skiller også *Tidslinjer* seg fra de andre lærebøkene med å være den eneste som presenterer samene som en heterogen gruppe.

Forfatterne til *Perspektiver* har i likhet med *Tidslinjer* også plassert seg selv inn i den historiske framstillingen. Fokuset i framstillingen er derimot ikke opphavet til den samiske befolkningen, men en problematisering av kildematerialet som omhandler den eldre samiske historien.

«Samene trer fram» har vi kalt dette avsnittet. Men bare i liten grad blir de synlige for oss. De norske kildene [...] skildrer dem utenfra- som et eksotisk folk med andre skikker og tradisjoner og som det gjaldt å stå på rimelig god fot med. Den samiske kulturen var selv ikke noen skriftkultur i middelalderen. Vår kunnskap om samenes eldste historie er derfor svært begrenset. Dessuten sto samene lenge utenfor det som er blitt de store, historiske fortellingene – de som handler om utviklingen av en stat og om det nasjonale. Samene er blitt tildelt en posisjon som «de andre» i historieskrivingen, slik også andre urfolk har vært for europeere.»⁷³

Utdraget er interessant på ulike måter. Først og fremst fordi det konstaterer at det er store begrensninger i kunnskapen om den eldre samiske historien, men også fordi det setter forfattergruppen inn i selve framstillingen. Forfattergruppens tilstedeværelse blir tydelig med følgende: «Vår kunnskap om samenes eldste historie er derfor svært begrenset.». Et annet moment er at forfatterne sier at samene i liten grad ble synlig for oss. På den måten er det skapt distanse til den samiske historien, gjennom å presentere sin rolle i framstillingen. Det er likevel en viktig problemstilling som forfatterne tar opp, i tråd med visjonen om å formidle ulike perspektiver på historien. Slik er historien brukt som en erkjennelse om at det er mye man ikke vet om eldre samisk historie. Det er igjen også en mulighet for at forfatterne av *Perspektiver* opererer med et majestetisk «vi», men det er lite sannsynlig ettersom samene er presentert som *de* og *dem*. Forfatterne av *Tidslinjer* og *Perspektiver* figurerer dermed i den historiske framstillingen, ulik måten forfatterne til *ATH* ser ut til å ha valgt. Når man velger et slikt fugleperspektiv på historien, kan det som Kvande og Naastad peker på, være vanskelig å

⁷³ Madsen m.fl. 2013: 107.

føle empati og forståelse til historien hvor det tradisjonelt er en overgriper eller offer.⁷⁴ Det må derfor være naturlig at forfattergruppene til *Tidslinjer* og *Perspektiver*, ikke anser den eldre historien til samene som like konfliktfull. Et spørsmål blir dermed hvordan de samiskproduserte lærebøkene anser den samme historien, men det vil jeg komme tilbake til i kapittel tre.

Den samiske kulturen og tradisjonelle næringer

Den neste tematikken som lærebøkene tar opp er generelle trekk ved samisk kultur i middelalderen, og særlig samiske næringer er i *ATH* og *Tidslinjer* viet mye plass. Her er den samiske reindriftsnæringen spesielt fremhevet som en følge av den posisjonen reindriften hadde og har i samisk kultur. Samenes reindrift er noe som tradisjonelt sett har hatt en stor plass i norske lærebøker, og særlig i lærebøkene i perioden fra M-74 til M-85.⁷⁵ Reindriften som sentral for den samiske identiteten har blitt tonet ned over tid i læreplanene fram mot K-06, men er ennå representert i den historiske framstillingen til dagens lærebøker som et viktig aspekt med samiske næringer.

I *ATH* har forfatterne valgt å kreditere det samiske siida-systemet som forklaring på samenes evne til å samle store mengder ressurser. I framstillingen er fokuset først og fremst på hvordan siidaen hjalp til med å organisere jakt- og fangstvirksomheten gjennom fordeling av jaktområdene mellom siidaens medlemmer.⁷⁶ Forfatterne fremhever reindriften i følgende setning: «Det var også vanlig å samarbeide om større oppgaver, som fangst av rein om vinteren.»⁷⁷ Begrunnelsen for dette samarbeidet slik det er presentert i læreboken var hvordan det gjennom siida-systemet var enklere å dekke store områder på kort tid. Det forfatterne derimot har valgt å fokusere på, er næringsvirksomheten, og ikke det kulturelle aspektet ved en kollektivistisk samfunnsordning som en siida var. En siida var i korte trekk en fasttømret enhet hvor samiske familier og individer utgjorde et kollektiv for å best forvalte og sanke ressurser. Det sentrale med siida-systemet var gjensidighetsprinsippet for deling av ressursene som betydde at alt som ble samlet tilhørte kollektivet og ikke individet.⁷⁸ Forståelsen av historien slik den framkommer i *ATH* kan derfor sies å vektlegge de økonomiske forholdene over de kulturelle trekkene ved siida-systemet.

⁷⁴ Kvande & Naastad 2013: 113.

⁷⁵ Folkenborg 2008: 56.

⁷⁶ Heum m.fl. 2013: 111.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Hansen & Olsen 2004: 178-191.

I *Tidslinjer* er ikke siida-systemet nevnt, men forfatterne har heller valgt å fokusere på hvordan næringene utviklet seg i møte med nabofolkene, og hvilke næringer som de ulike samiske bosetningene tradisjonelt sett livnærte seg med. På den måten har forfatterne i *Tidslinjer* lagt seg på samme linje som *ATH*. Blant annet peker forfatterne på at sørsamene spesielt var tilknyttet reindriftnæringen. Om næringene skriver forfatterne følgende:

«Flertallet av samene som levde i Nord-Norge på 1400-tallet, skaffet seg sitt utkomme fra jakt, fiske og fangst, men gjennom kontakt med nabofolkene fikk de også kjennskap til fedrift og åkerbruk. Samenes beskatning av villreinstammene som omga dem, ble imidlertid så sterk at dyrene var truet av utryddelse. Derfor måtte samene se seg om etter nye måter å livberge seg på. Tidligere hadde de holdt tamrein som trekkdyr og for å lokke til seg villrein. I tida omkring 1500 kan en del samer ha begynt å holde tamrein til kjøttproduksjon.»⁷⁹

I motsetning til sørsamene, er det presentert at samene i nord livnærte seg på en rekke ulike måter. Det er implisert at samene jaktet på rein, men at det ikke nødvendigvis betydde at alle var reindriftsamer. Dette ser man særlig i den siste setningen i utdraget hvor *en del* samer kan ha begynt å holde tamrein, som bidrar til å styrke poenget om samer som en heterogen gruppe. Samtidig presenterer forfatterne hvordan det oppsto et behov for å legge om jakten på villrein, ettersom beskatningen holdt på å utrydde villreinstammene. Samene måtte dermed utvikle seg, og begynne med tamrein som et direkte tiltak for å kunne fortsette med samme næring. Slik virker det som forfatterne forlenger inntrykket til leserne av samene som et jeger- og fangstfolk. Reindrift er også i *Perspektiver* fremhevet som en viktig næring for samene gjennom helleristninger og sesongbasert flytting. Det blir likevel tilsidesatt av fokuset i avsnittet, nemlig den samiske identiteten. På den måten kan man hevde at forfatterne i *Perspektiver* har valgt å fokusere på identitet som bakgrunn for de samiske næringsveiene, dette i kontrast med *ATH* og *Tidslinjer* hvor de økonomiske gevinstene er satt i fokus.

De samiske næringene ble sådan viktige også i møte med nabofolkene. I *ATH* er igjen reindriften fremhevet som et viktig moment i kjølvannet av grensetrekningene i 1751 og den påfølgende Lappekodisillen. Forfatterne peker på en utvikling som skjer på 1600- og 1700-tallet, hvor Danmark-Norge får en økende interesse for Finnmark i takt med usikre grenser.

«Kontakten mellom nordmenn og samer var begrenset [...] Etter 1600 forandret det seg. Danmark-Norge ønsket å befeste sin stilling i Finnmark og hindre at Sverige eller Russland tok kontrollen der. Myndighetene oppfordret derfor til økt norsk bosetting i nord. Innvandring sørfra hadde presset samene bort fra mange av disse stedene [...]

⁷⁹ Eliassen m.fl. 2011: 220.

Samene som bodde langs kysten, måtte nå betale skatt og underkaste seg styret til dansk-norske embetsmenn. [...] Samtidig gikk mange av fjellsamene over fra å være jegere til å oppdrette tamrein. De ble nomader og vandret med flokkene sine fra vinterbeite i innlandet til sommerbeite ved kysten. Staten nøyde seg med å skattlegge dem.»⁸⁰

Avsnittet er også illustrert med et kart over hvor samene i Norden var bosatt innenfor tidsperioden. Den mest konsentrerte delen av samer blir antatt å være i Kautokeino, Tana og Karasjok (se figur 4).

Omtalen i utdraget fra *ATH* viser et brudd på samvirket mellom nordmenn og samer, og forholdet blir konfliktpreget. Innvandring fra sør tvang samene bort fra sine fiskevær langs norskekysten. Som en følge av dette, måtte mange samer endre hovednæring, og sammen med skattleggingen, får man en overgang fra å være jegere til å holde tamrein. Når forfatterne har presentert konsekvensene til denne nye holdningen ovenfor samene, har de fokusert utelukkende på hvordan næringene til samene ble påvirket. Forfatterne nevner i samme avsnitt hvordan det ble satt inn store ressurser for å misjonere blant samene, men hovedfokuset er på samisk næringsliv og produksjonsforhold. Lappekodisillen er også presentert som ett tillegg for å bevare nettopp den samiske reindriftsnæringen.

Tidslinjer legger seg på samme linje som *ATH*, hvor det i forholdet mellom samene og de øvrige folkegruppene var preget av samarbeid som gradvis ble mer konfliktfylt. I motsetning til *ATH* er samenes skatter og varer presentert som årsaken til hvorfor statene beveget seg inn på samiske områder. De økonomiske gevinstene med å kontrollere varene og handelen til samene er dermed framstilt som hovedmotivasjonen til statene:

«[...] forholdet mellom samene og andre etniske grupper endret deretter karakter. Det var en følge av at Danmark-Norge, Sverige og Russland la under seg samiske områder og begynte å skattlegge befolkningen der. I noen områder forekom det til og med at alle de tre statsmaktene krevde inn skatt fra samene. [...] Statene ønsket også å kontrollere handel og omsetting av varer og kanalisere den til faste markeder. Dermed ble samisk virksomhet trukket inn i de eksisterende handelsnettverkene og ble mer utsatt for påvirkning utenfra.»⁸¹

I dette *Tidslinjer*-utdraget ser man en klar og tydelig overgang fra det tidligere narrative, og endrer perspektivet i historien til overgrep mot den samiske befolkningen. Dette blir også understreket ved hva forfatterne har valgt å fokusere på i omtalen av grensetrekningen i 1751.

⁸⁰ Heum m.fl. 2013: 219.

⁸¹ Eliassen m.fl. 2011: 220–221.

Som i *ATH* er grensetrekningen i *Tidslinjer* også et viktig moment, men forfatterne har ikke inkludert Lappekodisillen, og hvordan den tillot reindriftssamene å flytte flokkene over grensen. *Perspektiver* presenterer heller ikke grensetrekningen i 1751 eller Lappekodisillen, noe som betyr at bare *ATH* har pekt på Lappekodisillens rolle i etterkant av de nye grensene. Slik virker det som framstillingen i *ATH* er mer preget av kjennetegnene til en forståelse av historien hvor de økonomiske forholdene er sentral, på lik linje med *Tidslinjer*. *Perspektiver* har derimot fokusert mer på det identitetsskapende aspektet med de samiske næringene. Samtidig er tida omkring 1750 i *Tidslinjer* definert som «et vendepunkt i samisk historie».⁸²

Samisk religion og misjonering

Hvordan religion og misjonering påvirket forholdet mellom nordmenn og samer er også et tema som alle lærebøkene tar opp. I *ATH* har forfatterne i presentasjon av den samiske religionen valgt å fokusere på likhet mellom samene og nordmennenes religiøse forestillinger.

«Religiøst sto ikke nordmenn og samer så langt fra hverandre før kristendommen ble innført. Det var flere likhetstrekk mellom den norrøne gudetroen og samenes sjamanistiske tro. En sjaman, også kalt noaide, var et bindeledd mellom mennesker og gude- og ånde verden. Til sjamanen henvendte folk seg med om spørsmål om jakt, farer og sykdom. Sjamanen ledet også ofringer til naturguder.»⁸³

Med å påpeke at de religiøse forestillingene mellom de to folkegruppene var like, fremhever forfatterne at samer og nordmenn har vært i kontakt og hatt et forhold til hverandre. Dette samsvarer også med Heums utsagn om det bevisste fokuset de valgte i framstillingen. Samtidig har forfatterne lagt til grunn at elevene vet hva den norrøne gudetroen var. Den eneste omtalen om norrøn gudetro i *ATH* lyder slik: «Krigermentaliteten var sterk blant vikingene og hadde sammenheng med religionen: Å dø i kamp var en ære som førte til et godt og evig liv i Vallhall hos guden Odin.»⁸⁴ Gjennom den forklaringen er det vanskelig å se sammenheng mellom de to gamle religionene.

Et moment som er viktig å fremheve er at i utdraget presenterer forfatterne av *ATH* den samiske troen gjennom et strukturelt syn på religion. Dette er mulig å begrunne med at religionen blir identifisert med hjelp av religiøs praksis. Boken fremstiller det som om at sjamanen hadde funksjon som prest for samene gjennom utøvelse av ritualer. En ville på den andre siden ikke forklart kristendommen gjennom prestens rolle som ritualutøver. Dette er

⁸² Ibid.

⁸³ Heum m.fl. 2013: 111.

⁸⁴ Ibid: 104.

sentralt ettersom den samiske religionen ikke nødvendigvis var like avhengig av en sjaman for å utøve sin egen tro.⁸⁵ Det ville kanskje dermed være et poeng å presentere hva samene trodde på, og hvordan dette gjenspeilet seg i deres levemåte, framfor hvilken funksjon og rolle sjamanen hadde. Samisk religion baserte seg på en animistisk verdensanskuelse, hvor alt i verden hadde en sjel.⁸⁶ På denne måten kunne alt i naturen være til hjelp hvis en tilba og ofret til den. Naturen var hellig og for alle, og det var viktig å ikke beskatte den for mye, man måtte respektere den. Slik var samene avhengig av å samarbeide om ressursene slik at de ikke forsvant. Likevel kan en se et gjengående trekk hos forfatterne i *ATH*, hvor religionen til samene er presentert med utgangspunktet i den norrøne troen. Dermed kan det virke som at mye av den eldre samiske historien bare er vesentlig i samsvar med den norske historien.

I *Perspektiver* er den samiske religionen derimot klarere definert ved at det er redegjort for samenes syn på tilværelsen. Forfatterne har i samme avsnitt også valgt å redegjøre for misjonærenes offensiv ovenfor den gamle troen:

«Den samiske religionen var sjamanistisk. Det innebar blant annet at tilværelsen ble oppfattet som tredelt [...] Med den misjonsiveren pietismen førte med seg, ble forholdet til samene et annet. De samiske ritualene ble oppfattet som farlig hedendom som måtte utrykkes. Derfor for man hardt fram mot de religiøse samlingsstedene, brente runebyggene og straffet dem som ledet seremoniene. Mot slutten av 1700-tallet forlangte statsmakten at norsk språk skulle utbres blant samene. Mens misjonen tidligere var blitt drevet på samisk språk, ble nå opplæringen i den kristne tro gitt på norsk. Det ble enda mindre rom for samenes kultur og egenart.»⁸⁷

Årsaken til den økte religiøse iveren blir i framstillingen tilknyttet pietismen. Slik er årsaksforklaringen av et idealistisk betinget syn, med skifte i religiøs ideologi, hvor det ble stilt større krav til å leve et hellig liv. Læreverket skiller seg også ut med å være den eneste av verkene som redegjør for den samiske religionens syn på tilværelsen. Kristningen og misjoneringen av samene er også presentert som både en del av statens fornorskingspolitikk og iveren som pietismen brakte med seg. På den måten legger læreverket til grunn at to ulike ideologier skapte formeningen og ideene som ledet til at samene måtte endre sin kultur.

I *Perspektiver* er det samtidig lagt mye vekt på sjamanens rolle i utøvelsen av religion på lik linje med *ATH*. Sjamanen var i framstillingen; «bindeleddet mellom guder og mennesker og skulle blant annet sørge for lykke under jakt og helbrede syke.»⁸⁸ Når forfatterne i første

⁸⁵ Hansen & Olsen 2004: 315.

⁸⁶ Hætta 2005: 7.

⁸⁷ Madsen m.fl. 2013: 207-208.

⁸⁸ Ibid.

omgang snakker om vedtakene som ble gjort ovenfor samene og deres religiøse praksis, er det i framstillingen fokusert på inndragningen av runebommen, ødeleggelse av hellige steder, og forfølgelse av de som ledet seremoniene. Dermed trekker også forfatterne linjer til trolldomsprosessene. Dette er også essensen i framstillingen i *Tidslinjer*, hvor «Prestene førte en glødende kamp for å utrydde det de kalte samenes «avguderi, «overtro» og «trolldom.»⁸⁹ Koblingen til trolldomsprosessene er ikke videre utdypet i *Tidslinjer*, men det er derimot presentert i *ATH*. Forfatterne peker på at det var mange saker mot trolldom i Nord-Norge og dette også var et resultat av angrep på samenes tro. Dette er gjort i metode-segmentet i forbindelse med den større religiøse iveren i Danmark-Norge.

Samtidig ser det ut som forfatterne av *Perspektiver* og *Tidslinjer* overvurderer de materielle sidene ved den samiske religionen, noe som dermed skaper et feil bilde av gudetroen. Den gamle samiske troen var i stor grad en praksisreligion, som vil si at det ikke var noen hellig skrift eller fast liturgi, slik man kjenner fra kristendommen.⁹⁰ Mangelen på et skriftspråk er også en del av denne forklaringen, men det var heller ingen hierarkisk oppbygd organisasjon som kirken til å stille krav til «rettrohet» blant samene selv.⁹¹ Det var heller ingen fast plass for utøvelse av religion. Det var et bredt utvalg av hellige steder og offerplasser, men disse kan ikke bli sidestilt med betydningen som f. eks. kirken hadde for de kristne misjonærene. Som historiker Lars Ivar Hansen og arkeolog Bjørnar Olsen påpeker, må religionen ha vært svært dynamisk og åpen for individuelle tolkninger.⁹² Arrestasjon av sjamanene kan sådan ikke ha vært særlig effektiv for å stoppe samisk religionsutøvelse. Det er derfor mulig å påpeke at forfatternes forståelse av samisk religion er sprikende sett i lys av forskningen som faktisk har blitt gjort. Avsnittet markerer også et skifte i statens politikk ovenfor samene som blir videreført i bokens del for nyere historie.

Felles for alle læreverkene er at de fokuserer på de materielle og synlige aspektene ved samisk tro. Det er bare i *Perspektiver* at det blir ytterligere forklart hvordan den samiske forståelsen av tilværelsen var. Det blir likevel lite nyansert ettersom det framstår som at forfatterne har et strukturelt syn på hva religion er. Ingen av læreverkene tar for seg det rent praktiske aspektet ved religionen, og hvordan den var integrert i hverdagslivet til samene. Forståelsen av den samiske religionen må derfor sies å være mangelfull i samtlige læreverk.

⁸⁹ Eliassen m.fl. 2011: 221.

⁹⁰ Hansen & Olsen 2004: 315.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

Analysen av den eldre historien viser en del forskjeller mellom lærebøkene framstilling. Det som derimot går igjen er overordnede temaer slik som de første kildene om samene, samiske næringsveier og boforhold, samt samisk religion og misjonering. Det at en får forskjeller i framstillingene kan forklares gjennom at det er et betydelig mindre kildematerialet om den eldre samiske historien.

Den nyere samiske historien – fornorskning og forsoning

Den nyere historien i lærebøkene begynner fra og med 1750. I nyere historie er fokuset i lærebøkene på fornorskingspolitikken og hvordan dette påvirket samisk språk og kultur. Lærebøkene fokuserer også på holdningsendringer blant nordmenn som en følge av den gryende nasjonalismen i kjølvannet av 1814 og skapelsen av en nasjonal identitet. Mye av framstillingens fokus er hvordan den samiske kulturen var uforenelig med den norske. Slik blir narrativet i lærebøkene om et forhold preget av konflikt og asymmetri i maktbalansen styrket. Dette endrer seg etter andre verdenskrig når samiske rettigheter blir satt på dagsorden. Samene er dermed gjennomgående omtalt i sammenheng med den norske statens politikk. Det er viktig å påpeke at det er i denne delen av boken at det er skrevet mest om samer og samisk historie. Lærebøkene varierer i fordelingen av eldre og nyere samisk historie, men omtrent 65-70% av innholdet er om den nyere samiske historien. Dette kan en likevel forstå ettersom det er flere kompetansemål om den nyere samiske historien i læreplanen for tredjeåret.⁹³

Nasjonsbygging og fornorsking

Historien er mer konfliktfylt med fornorskingspolitikken og misjoneringen ovenfor samene, og sådan knyttet opp mot kompetansemål som er beregnet for å lære elevene om norsk undertrykkelse av de som ikke passet inn som «nordmenn». Det er derfor ikke overraskende at det første temaet som lærebøkene tar for seg er nasjonsbyggingen og den større bevisstheten rundt nasjonal identitet. På den måten får man et skifte fra lærebøkene tidligere forståelse av økonomiske forhold som viktig, over til identitet og ideologi. Samtidig framtrer den norske staten som aktøren, med samene på sidelinjen. I *ATH* har forfatterne presentert hvordan man i konstruksjon av den nye nasjonen og definering av det nasjonale bidro til at de etniske minoritetene falt utenfor den nasjonale identiteten:

«[...] den nasjonale identiteten var sterkt knyttet til det etniske, det vil si at nordmenn hadde de samme historiske, språklige og kulturelle røttene. [...] I grenseområder [...] var det viktig å ha en mest mulig norsk befolkning for å unngå mulige krav om grenseendringer. [...] Resultatet av nasjonsbyggingen var derfor en

⁹³ Utdanningsdirektoratet 2009A: 4-5.

fornorskingspolitikk ovenfor landets minoriteter, der opplæring i norsk språk og tilpasning til norsk kultur var sentrale ingredienser.»⁹⁴

Den nasjonale identiteten er sammen med usikre grenseforhold til Russland presentert som de politiske aspektene som blir lagt til grunn for fornorskingspolitikken. Gjennom å få minoritetene til å snakke norsk og tilpasse seg den norske kulturen kunne man bygge staten på et effektivt vis. På den måten ser man at det språklige aspektet blir fremhevet og hvorfor det var viktig at alle snakket det samme språket. Det er i *ATH* også fremhevet hvordan denne tanken påvirket samene:

«Samene opplevde fra midten av 1800-tallet at de i større grad enn tidligere ble oppfattet som en fremmed og underlegen gruppe av norske myndigheter. Dette var et utslag av den nasjonale identiteten som ble skapt gjennom nasjonsbyggingen. I 1848 raste en politisk debatt om samene burde få undervisning i skolen på sitt eget språk eller på norsk. Resultatet ble en rekke tiltak for å styrke norskundervisningen, selv om samisk fortsatt kunne benyttes i skolen.»⁹⁵

Språket er også løftet frem som det mest sentrale poenget i *Perspektiver* og *Tidslinjer*. Forfatterne av *Perspektiver* virker å ha lagt seg på samme linje som *ATH*, ved at når man skulle definere Norge var det ikke plass til alle som bodde i landet gjennom «jakten på det norske».⁹⁶ Kultur blir dermed den sentrale drivkraften og gir inntrykket av et kulturelt betinget syn på historien. Mye av begrunnelsen i *Perspektiver* og *Tidslinjer* for hvorfor samene falt utenfor, er at Norge var et mer homogent land enn mange andre i Europa. Norges befolkning på 1800-tallet var 96-97 prosent etnisk norske, mens resten av befolkningen var samer, kvener og finner. Dette putter også staten som en tydelig aktør i framstillingen.

Felles for både *ATH* og *Perspektiver* er den sentrale posisjonen nasjonal identitet har i framstillingen. Selvstendigheten i 1814 var for Norge et avgjørende steg i utviklingen av en nasjonal identitet.⁹⁷ Det er derimot i kjølvannet av disse hendelsene at forholdet mellom nordmenn og samer forverret seg, og fornorskingen ble mer hardhendt. Fokuset i lærebøkene framstilling blir stadig mer konfliktpreget hvor nasjonsbyggingen og den nye konstruerte identiteten endrer oppfatningen av samene. Samtidig har forfatterne i *ATH* pekt på ytre påvirkning som preget samene. Stengingen av grensen til finsk side satt livsgrunnlaget til reindriftssamene under press, ettersom de mistet rettighetene som Lappekodisillen fra 1751

⁹⁴ Heum m.fl. 2013: 341.

⁹⁵ Ibid: 342.

⁹⁶ Madsen m.fl. 2013: 330.

⁹⁷ Bøe & Knutsen 2012: 97.

hadde gitt dem.⁹⁸ Forfatterne har riktignok gjort en distinksjon hvor de skriver at denne endringen spesielt preget norske samer. Dermed legger forfatterne til grunn at det å være same kan være mye, og at norske samer nødvendigvis skiller seg fra andre samer. Det er likevel ikke særlig fremhevet og sidestilt av det språklige aspektet ved fornorskingen. Samtidig står det i kontrast til den øvrige framstillingen hvor fokuset er på at samene falt utenfor den nasjonale identiteten. Det er også mulig å argumentere for at dette er et uttrykk for ideologisk historiebruk.⁹⁹ Forfatterne er preget av samtidens forståelse av nasjonal identitet og læreplanens mål om å styrke og ivareta den samiske identiteten. Derfor er historien skrevet som en begrunnelse for hvorfor styrkingen av samiske rettigheter ennå i dag er viktig.

Tidslinjer gjør også den samme distinksjonen med bruk av et bilde av svenske samer ved en gamle fra Lyngen rundt år 1890. Bildeteksten bidrar her til en forståelse av det samiske folket som noe transnasjonalt, og som forenelig med en nasjonal identitet gjennom å presisere at dette var *svenske* samer (se figur 5).

Fornorskingen er også presentert i *Tidslinjer*, men forfatterne har valgt å i større grad peke på ideologiske ideer som en bakenforliggende årsak for behandlingen av samene. Forfatterne problematiserer nasjonsbyggingen gjennom overskriften «En nasjon for alle?»¹⁰⁰ og er presentert på følgende måte:

«Den norske nasjonalismen på 1800-tallet var i hovedsak av fredelig karakter. Norge gjorde ingen krav på landområder utenfor sine grenser. Innad i landet var det imidlertid klare krav om at befolkningen, også den delen som ut fra språk og kultur skilte seg fra flertallet, skulle være mest mulig norsk.»¹⁰¹

Forfatterne i *Tidslinjer* starter med å peke på hvordan man i Norge var skeptisk til folk med en annen bakgrunn enn den nordmenn flest hadde. Samtidig hevder forfatterne at norske myndigheter ikke gjorde noen krav på landområder utenfor egne grenser, men de unnlater å nevne at det ble fremmet krav om både Sydpolen og Grønland noe senere. Når forfatterne presenterer hvem de norske myndighetene var skeptisk til, er det særlig kvenene som hadde røtter i Finland det siktes til. Behandlingen av samene og kvenene er i *Tidslinjer* tett knyttet til nasjonalismen som var på fremmarsj i Europa. Her nevner forfatterne at det blir ført en

⁹⁸ Heum m.fl. 2013: 342.

⁹⁹ Bøe & Knutsen 2012: 18-19.

¹⁰⁰ Eliassen m.fl. 2011: 321.

¹⁰¹ Ibid.

aggressiv fornorskingspolitikk. Det viktigste aspektet med fornorskingen derimot, var å få alle til å snakke samme språk, noe som blir tydeliggjort i følgende utdrag:

«Samene hadde i lang tid vært utsatt for en omfattende kristen misjonering for at de skulle legge bort sin tradisjonelle religion. Denne misjoneringen hadde for en stor del foregått på deres eget språk. Fra midten av 1800-tallet ble imidlertid politikken ovenfor samene endret. I nasjonalismens tid forsøkte myndighetene å svekke det samiske språkets stilling, og det ble vedtatt at all undervisning skulle foregå på norsk. Samtidig ble samekulturen og den tradisjonelle måten samene levde på, kraftig nedvurdert. Myndighetene ønsket at de skulle leve som andre nordmenn. Slik sett er behandlingen av kvener og samer i tråd med den sosialdarwinistiske tankegangen i Europa på 1800-tallet, der andre kulturer ble nedvurdert.»¹⁰²

I utdraget er det igjen mulig å se hvordan forfatterens språk viser distanse til stoffet som omhandler samene. Det blir nevnt at samene måtte legge vekk sin tradisjonelle religion, og gå bort fra den tradisjonelle samiske måten å leve på, men uten noen videre redegjørelse for hva som ligger i forståelsen av tradisjonell samisk kultur. Samtidig vier forfatterne plass til språket som et viktig virkemiddel i fornorskingen på lik linje med framstillingen i *ATH* og *Perspektiver*. Dette var i tråd med myndighetenes ønske om at alle i Norge skulle leve som nordmenn. Forfatterne i *Tidslinjer* trekker også tråder i framstillingen til den sosialdarwinistiske tankegangen som preget Europa på 1800-tallet. De ideologiske strømningene fra Europa, samt en gryende nasjonalisme blant det norske folket i kjølvannet av 1814 og nasjonsbyggingen blir dermed presentert som de utløsende årsakene bak fornorskingspolitikken. Ved å henvise til ideologiske strømninger som sosialdarwinisme og nasjonalisme har framstillingen kjennetegnene til det som en ofte forbinder som en idealistisk forståelse av historien. Årsakene bak nasjonsbyggingen er preget av ideologiske strømninger, men selve gjennomføringen av nasjonsbyggingen og fornorskingen er framstilt som kulturelt betinget. Likevel er det et vesentlig moment at forfatterne i *Tidslinjer* er de eneste som direkte knytter fornorskningen opp mot sosialdarwinisme, og rasetankegangen som var rådende i Europa når den norske stat begynte fornorskningen. Dette gjør at en kan stille spørsmål ved om læreboken framstår som apologistisk ovenfor den norske stats handlinger i dette tidsrommet. Dette kan helt klart farge framstillingen av fornorskingspolitikken da også den i ettertid har framstått som noe uheldig. Det blir poengtert at det er etniske forhold og nasjonalisme som gjør at en anser det norske som det mest verdifulle, men det blir ikke henvist til den større europeiske utviklingen i noen særlig grad. Det kan fortelle oss at

¹⁰² Ibid.

forfatterne i *ATH* og *Perspektiver* ikke anser de ideologiske strømningene som like viktig i sin framstilling og sådan forståelse av historien om fornorskningen.

Sterkere fornorsking og Kautokeino-opprøret

Nasjonalismen er derimot også sentral i den neste tematikken som er årsaksforklaringen til Kautokeino-opprøret, slik den er framstilt i *Tidslinjer*. Forfatterne trekker først fram den religiøse vekkelser hos samene, samt deres motstand mot brennevinssalget som hovedårsakene til hvorfor opprøret skjedde. Dette er også presentert i *ATH*, hvor forfatterne har to bokser tilknyttet historieforståelse og metode-delen som tar for seg to ulike momenter tilknyttet Kautokeino-opprøret. Den ene boksen tar for seg ulike årsaker som var utløsende for Kautokeino-opprøret, og den andre tar for seg filmatiseringen fra 2008.¹⁰³ Her drøfter forfatterne hvorvidt filmen kan fungere som en historisk kilde (se figur 6). Forfatterne nevner ikke noe av de utløsende årsakene bak opprøret i den løpende realhistoriske teksten, men har heller valgt å utdype det i tekstboksene. Her har forfatterne på lik linje som *Tidslinjer* valgt å vise til religiøse og sosiale faktorer til opprøret.

Samtidig peker forfatterne i *Tidslinjer* på Kautokeino-opprørets rolle i holdningsskifte hos nordmenn:

«Bakgrunnen for opprøret var sammensatt: både religiøs vekkelser blant samene, inspirert av den svenske presten Lars Levi Læstadius, og motstand mot handelsmannens monopol og brennevinssalg trekkes inn. [...] Fram til midten av 1800-tallet hadde mange nordmenn et ganske positivt syn på samer. Det positive synet hadde bakgrunn i ideer fra både opplysningstida på 1700-tallet og romantikken på begynnelsen av 1800-tallet. Å leve i pakt med naturen, slik reindriftssamene gjorde, ble sett på som et ideal. Etter Kautokeino-opprøret endret dette synet seg gradvis, samtidig som en sterk nasjonalisme gjorde seg gjeldende i Norge.»¹⁰⁴

Romantikken og opplysningstidens ideer er her fremhevet som årsakene til hvorfor nordmenn i utgangspunktet hadde et positivt syn på samer. Med Kautokeino-opprøret og en stadig voksende nasjonalisme endret dette seg. De politiske ideene får dermed en sentral rolle i framstillingen av fornorskingspolitikken. Et viktig moment her er hvordan holdningene hos nordmenn endret seg til det negative på kort tid. Samtidig virker det som om forfatterne forklarer fiendtligheten ovenfor samene med Kautokeino-opprøret, og ikke det underliggende sosialdarwinistiske tankegodset som var rådende hos myndighetene i perioden. Dette blir

¹⁰³ Heum m.fl. 2013: 342-343.

¹⁰⁴ Eliassen m.fl. 2011: 326.

igjen forsterket gjennom overskriften «Storsamfunnet og samene». Et særpreg med fornorskingspolitikken og lærebøkene framstilling av den, er posisjonene som overgriper og offer. Den norske stat blir delvis plassert som overgriper, med samene i offerrollen. På den måten er det mulig å hevde at historien er skrevet med trekkene til overgrepshistorie, som ofte er preget av moralisme. Det blir forklart hvorfor den norske stat handlet slik den gjorde, og den forståelsen er viktig for å skrive overgrepshistorie.¹⁰⁵ Som Kvande og Naastad påpeker må ikke forståelse bli misforstått med tilgivelse, men heller som en forutsetning for å lære av historien.¹⁰⁶ Historien blir en påminnelse om hva som har hendt og hvordan en må lære av fortiden. På den måten kan man hevde at lærebøkene i framstillingen av fornorskningen bruker historien moralsk. Dette er spesielt fremhevet i lærebøkene framstilling i holdningsskifte ovenfor samene. Samtidig virker det som forfatterne legger seg på en apologistisk linje ovenfor den norske stat. Dette gjør at narrativet om fornorskingspolitikken kan få et noe diffust preg ettersom viktige momenter er utelatt eller tilsidesatt.

Framstillingene i både *ATH* og *Tidslinjer* peker derimot også på opprøret som en katalysator for en strengere fornorskingspolitikk, som særlig gikk ut over det samiske språket:

«Politikken ovenfor samene ble skjerpet. [...] En aggressiv fornorskingspolitikk ble satt i verk, og norsk levemåte og kultur ble favorisert framfor den samiske. Fornorskningen av samene handlet i stor grad om språk. I årene etter 1814 hadde myndighetene sett det som naturlig at samefolket fikk bruke sitt eget morsmål. Utviklingen i siste halvdel av 1800-tallet gikk imidlertid i retning av et mer negativt syn på samisk språk. [...] Mange av dem som ivret for at samene skulle lære norsk, var også opptatt av at de skulle gi opp sin tradisjonelle levemåte. Selv om bare en liten del av dem levde som flyttsamer, var det særlig denne livsformen som ble sett på som primitiv.»¹⁰⁷

Igjen er inntrykket av språket som et viktig moment i fornorskningen av samene forsterket. Blant annet hvordan norske myndigheter i utgangspunktet ikke var negativ til bruken av det samiske språket, men at også dette endret seg i siste halvdel av 1800-tallet. Forfatterne bruker også adjektivet *tradisjonell* nok engang, men her har de funnet plass til å forklare hva som ligger i forståelsen av tradisjonell samisk levemåte. På den måten danner det et mer nyansert bilde for elevene, ettersom mesteparten av samene ikke levde som flyttsamer. Forfatterne nevner også i samme avsnitt at norske historikere også bidro til undergravingen av samenes stilling som urbefolkning. På den måten fremhever dermed forfatterne hvilken rolle

¹⁰⁵ Kvande & Naastad 2013: 112.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Eliassen m.fl. 2011: 326.

historikerne og historieskrivingen hadde på holdningene som det norske folket hadde ovenfor samene.

Et spørsmålstegn som det derimot er mulig å stille med framstillingen er presentasjonen av Kautokeino-opprøret. Slik det er presentert i *Tidslinjer* kan man få inntrykket av at nordmenn var positive til samer fram til opprøret skjedde, og dermed startet fornorskingen. På den måten virker historien som determinert i den forstand at nordmenns reaksjon på Kautokeino-opprøret var dømt til å skje. Realiteten var at fornorskingen og innstramningen mot samene begynte før Kautokeino-opprøret, og at det eneste opprøret gjorde var å føre til en strengere politikk.

Avslutningen av fornorskingen og styrkingen av samisk identitet

Slutten på andre verdenskrig er i samtlige lærebøkene framstilt som punktet hvor man får et skifte i samepolitikken. Lærebøkene presenterer overgangen fra statens tidligere linje om assimilering til integrering, og det blir en gradvis større aksept av samenes egenart. *ATH*, *Tidslinjer* og *Perspektiver* har alle til felles at framstillingene av slutten på krigen og nedkjempelsen av nazistene skaper et brudd i de eksisterende holdningen ovenfor samene. Framstillingen i *ATH* peker særlig på hvordan nasjonalisme sett i lys av nazistenes raseideologi gav en bismak hos mange. Man hadde lært av hendelsene fra andre verdenskrig. Befolkningen krevde derfor, ifølge *ATH*, at fornorskingen måtte stoppe.¹⁰⁸ Språk er også her presentert som en viktig faktor, ettersom samisk blir godtatt som et tillatt språk i den norske skolen. Det var viktig at samene fikk retten til å ha sitt eget språk og en egen kultur. Hvis samiske barn skulle lære sitt eget språk, måtte det også være lærebøker på samisk, og forfatterne nevner at den første kom i bruk i barneskolen i 1951.¹⁰⁹ Forfatterne peker likevel på at selv om samisk ble innført som språk i skolen, var det ennå signaler som tydet på negative assosiasjoner til samisk som språk. Fremhevelsen av språk som den viktigste faktoren i fornorskingen i *ATH* og *Perspektiver*, kan også vitne om kjennetegn for en kulturelt forståelse av historien, hvor kultur er en sentral drivkraft i den historiske utviklingen. For å fornorske samene så var det viktig å fjerne språket deres, og særlig viktig var det å implementere tanken blant samene at samisk var noe negativt.

«Bare norsk skulle brukes i kontakt med myndighetene. Det hadde en klar signaleffekt: Skulle samiske barn skaffe seg en karriere, gjorde de best i å legge fra seg den samiske identiteten og bli så norsk som mulig. Det samiske var ikke bare en ulempe, det ble sett på som primitivt.»¹¹⁰

¹⁰⁸ Heum m.fl. 2013: 494-495.

¹⁰⁹ Det er rimelig å anta at forfatterne her referer til Margrethe Wiigs ABC på samisk som ble gitt ut i 1951.

¹¹⁰ Heum m.fl. 2013: 494-495.

I utdraget ser man hvordan fokuset i *ATH* er mentaliteten blant den samiske befolkningen, og slik kaster forfatterne lys på hvilket signal samene følte at staten ga. Forfatterne løfter dermed frem det samiske perspektivet på historien, og hvordan man i perioden så på den samiske identiteten. Fornorskingen hadde vært svært effektivt, noe man særlig ser i den motstanden som Samekomiteen av 1956 møtte blant en del samer.¹¹¹ Dette momentet er også fremhevet i *Tidslinjer* hvor forfatterne peker på at selv om det foregikk et holdningsskifte i kjølvannet av den andre verdenskrigen, foregikk det ennå en ganske hardhendt fornorskingspolitikk.¹¹² Samtidig er det et gjennomgående trekk i alle læreverkene at i den påfølgende holdningsendringen, og styrkingen av samenes rettigheter, er det språket og kultur som er sentralt. Forfatterne presenterer at man måtte gjøre det godt igjen med tiltak som beskyttet den samiske kulturen. Slik virker det som forfatterne bruker historien som en erkjennelse av hva som hendte, men det er også mulig å argumentere for at forfatterne benytter seg av ideologisk historiebruk, hvor historien er brukt for å begrunne hvorfor det i dag er viktig med fokus på samenes rettigheter.¹¹³

Dette ser en også i *Perspektiver*, hvor forfatterne har valgt å fremheve godkjenningen og aksepten av det samiske språket som et viktig moment i kjølvannet av krigen. Forfatterne har valgt å kalle dette avsnittet «De harmoniske 1950- og 1960-årene», og samene er her presentert på følgende vis:

«Norge var et homogent samfunn i 1950- og 1960-årene, med en etnisk temmelig lik befolkning. [...] Likevel var det grupper av befolkningen som falt utenfor det enhetlige fellesskapet. [...] Samer og kvener hadde tidligere blitt utsatt for fornorskingsforsøk i nasjonalismens tegn (se side 573). Etter 1945 ble assimileringspolitikken gradvis lagt vekk, og samenes egenart ble i større grad akseptert enn tidligere. Samisk språk og kultur ble offisielt godkjent først i 1960-årene og man begynte med samisk språkopplæring i skolene på slutten av 1960-tallet.»¹¹⁴

I utdraget er statens tilrettelegging for bruk av samisk i skolen og godkjenning av samisk kultur brukt som eksempler på skifte i statens behandling av samer. Det som derimot er problematisk, og som bør bli nevnt, er hvordan dette blir presentert. Det skjer helt klart en endring i politikken som ble ført ovenfor de nasjonale minoriteter og samene spesielt, men det er ikke nødvendigvis de «harmoniske 1950- og 1960-årene» for den samiske befolkningen. På den måten er det mulig for elevene å misforstå og tro at behandlingen av samene endret seg

¹¹¹ Folkenborg 2008: 47.

¹¹² Eliassen m.fl. 2011: 524.

¹¹³ Bøe & Knutsen 2012: 18-19.

¹¹⁴ Madsen m.fl. 2013: 439.

drastisk. Statens skifte i synet på samene betydde ikke en endring over natten, og det var på dette tidspunktet mange samiske barn og ungdom som ennå gikk på internat og levde under harde forhold. I framstillingen er det også gjort en direkte kobling mellom nasjonalismen og fornorskingen. Likevel blir det ikke forklart i selve framstillingen hva fornorskingspolitikken ovenfor samene nødvendigvis var, annet enn å vise til essayet til Evjen, «De andre»¹¹⁵.

Essayet til Evjen bidrar derimot som en grundigere redegjørelse av fornorsking, historie nedenfra og skille mellom «vi» og «de andre» i historien. Evjen peker i essayet på flere momenter med fornorskingen som ikke er nevnt verken i den løpende teksten i *Perspektiver* eller de andre lærebøkene, slik som registreringer i folketellingene med betegnelsene *lapp*, *blandet* og *finn*. Evjen problematiserer hvordan folketellingene har satt merkelapper på minoritetene i Norge, og hvordan inkonsekvent bruk av disse har skapt forvirring i ettertid. I folketellingene ble det også registrert hvilke språk «de andre» brukte. På denne måten var det lettere for myndighetene å kartlegge hvem som skulle ha språkopplæring. Det blir gjort en viktig presisjon av at dette kun er den språklige delen av fornorskingen. Elever kan dermed forstå at fornorskingen hadde flere aspekter enn bare rent språklig og kulturelt.

«Fornorsking blir gjerne sett i sammenheng med nasjonalismen på 1800-tallet. [...] På 1700-tallet, i opplysningens navn, var det en intens misjonering i nord, der et mål for Thomas von Westen, lederen for misjoneringen, var å kristne den samiske befolkningen gjennom å komme den førkristne troen til livs. Det innebar blant annet brenning av trommer som ble brukt i samiske ritualer, og forbud mot joiking. På egne sameskoler fikk samiske barn og unge voksne opplæring i å lese kristne skrifter.»¹¹⁶

I utdraget peker Evjen på at selv om nasjonalismens fremvekst på 1800-tallet ofte er trukket fram som en naturlig årsak til fornorskingen, kan utviklingen bli sporet tilbake til von Westens misjoneringsarbeid. Evjen har derimot valgt å fremheve at samene ikke gjorde det enkelt for misjonærene. Blant motstandstiltakene nevner Evjen at samene gjemte trommene sine, brukte to språk og to navn, og at man i stor grad fortsatte sin gamle praksis i skjul. Essayet bidrar på den måten til å skape et mer nyansert bilde av hvordan situasjonen var for mange samer. Essayet blir avsluttet med å fortelle om overgangen fra å føle skam til stolthet over sin samiske arv og den etnopolitiske oppblomstringen i Norge.

Denne oppblomstringen bidro også til den siste tematikken som lærebøkene tar for seg, som er miljøpolitikken til velferdsstaten på 1970-tallet og kampen om Alta-vassdraget. Samtlige

¹¹⁵ Ibid: 574.

¹¹⁶ Ibid.

lærebøker presenterer hvordan samene ved å mobilisere støtte i den øvrige befolkningen fikk styrket sine rettigheter gjennom Alta-saken. Selv om man tapte saken om vassdraget, var støtten likevel med på å sette behandlingen av samene på dagsorden. Felles for framstillingene er hvordan Alta-saken var delt i to; natur og miljøvern, og urfolksproblematikk. Miljøkampen er i lærebøkene pekt på som en del av en fremvoksende internasjonal miljøbevegelse, og at i Norge gjaldt dette særlig vern av fri natur og motstand mot vannkraftutbygging. Dermed er framstillingen preget av at naturvernerne gjorde motstand mot utbyggingen på grunn av tanken om et vannkraftverk. *Tidslinjer og Perspektiver* vektlegger derimot hvordan Alta-saken har blitt stående som et eksempel på sivil ulydighet og hvordan det kunne bli brukt i miljøraker. Dette er presentert på følgende måte i *Tidslinjer*:

«Det (vedtaket) ville berøre både sårbar natur og den tradisjonelle samiske reindriftsnæringen. Dermed aksjonerte både naturvernere og samiske grupper mot utbyggingen. [...] Kampen for samenes rettigheter kom sterkt i søkelyset i forbindelse med Alta-saken. Selv om demonstrantene ikke lyktes i å stoppe byggingen av Alta-kraftverket, førte aksjonene til at samiske spørsmål for alvor ble satt på dagsorden.»¹¹⁷

ATH og *Perspektiver* fremhever også den samiske reindriftsnæringen som samenes motivasjon i konflikten. I *ATH* peker forfatterne at demningen ville legge samiske bygder under vann og som en følge av det gjøre reindrift vanskelig.¹¹⁸ Dette er også behandlet i *Perspektiver* hvor forfatterne peker på at den truede reindriften gjorde Alta-saken «særlig betent» for samene.¹¹⁹ Lærebøkene fremhever altså at Alta-saken for samene ble et spørsmål om å bevare tradisjonelle samiske næringer. Det var i og for seg det også, men utgangspunktet var nok for mange samer at dette var enda et overgrep av den norske staten. Realiteten var at på denne tiden var det bare ti prosent av den samiske befolkningen som livnærte seg av reindrift.¹²⁰ Det vil si at det ikke nødvendigvis var reindriften som gjorde saken særlig betent. Reindrift har uten tvil vært en viktig næring for den samiske befolkningen, men det gir et nokså unyansert bilde av samiske næringer. Havet og fiske også har tradisjonelt sett vært viktig for samene, men fornorskingen var særlig hard på kysten hvor samer og nordmenn levde side om side. Dette ser en i folketellingene i kystkommunene hvor samer «forsvant» mellom folketellingene.¹²¹ Slik er samene igjen framstilt som en relativt homogen gruppe i samtlige

¹¹⁷ Eliassen m.fl. 2011: 530.

¹¹⁸ Heum m.fl. 2013: 507.

¹¹⁹ Madsen m.fl. 2013: 445.

¹²⁰ Thuen 1980: 11 (Se også Folkenborg 2008: 44).

¹²¹ Minde 2005.

læreverk. Identitetsskifte kunne i tråd med den øvrige omtalen vært et interessant fenomen å fremheve for elevene.

«I 1970- og 1980-årene ble det økt oppmerksomhet om samenes stilling og rettigheter i det norske samfunnet. Dels hadde dette bakgrunn i en internasjonal bevegelse som la vekt på urfolks kultur og historie, dels var det et resultat av radikaliseringen som fant sted i 1970-årene. Samene selv ble mer bevisste om egne røtter og egen kultur. Norske Samers Riksforbund var stiftet i 1968 og skulle arbeide for samenes interesser. [...] En viktig sak for Norske Samers Riksforbund var å styrke samisk språk i skoleverket.»¹²²

ATH og *Tidslinjer* tar også for seg de styrkede samiske rettighetene i etterkant av Alta-saken, og begge lærebøkene presenterer etableringen av Sametinget i 1989. Samtidig peker forfatterne av *Tidslinjer* på flere etableringer enn *ATH*, slik som Samisk høgskole for å dekke det samiske samfunnets behov for høyere utdanning. Sidestillingen av det samiske og det norske språket i flere norske kommuner er også trukket frem som tiltak for tilrettelegging av samisk kultur og samfunnsniv. Gjennom framstillingen av Alta-saken er det mulig å hevde at forfatterne bruker historien på en ideologisk måte slik det er framstilt hos Bøe og Knutsen.¹²³ Samtlige av framstillingene avslutter med å hevde at man ennå i dag må arbeide med å ivareta samiske rettigheter og at en del av spørsmålene slik som forvaltningsansvaret for reindriften ennå ikke er løst. Det er viktig å ivareta de samiske interessene som en følge av tidligere politikk og hvordan den påvirket den samiske kulturen.

Det samiske språket blir sådan sammen med de politiske aspektene presentert i alle lærebøkene som de viktigste momentene i den nyere samiske historien. Gjennom fornorskingen ble det samiske språket svekket, og når en skulle avskaffe fornorskingspolitikken måtte norske myndigheter dermed rette opp skadene. På den måten virker det som omtalen i nyere tid skifter mellom drivkreftene i framstillingen, og varierer mellom kjennetegnene på det man kan betegne som en kulturell eller idealistisk forståelse av historien.

Oppsummering - Historien om samene: et felles fokus?

ATH, *Tidslinjer* og *Perspektiver* er alle bygd opp etter en lineær historieforståelse. Alle verkene har valgt en kronologisk og lineær fortelling, selv om layouten til verkene er ulik. *Tidslinjer* valgte en mer tematisk inndeling, men historien beveger seg fremover i verket, i

¹²² Eliassen m.fl. 2011: 530.

¹²³ Bøe & Knutsen 2012: 18.

takt med en lineær forståelse, hvor historien har en start og en slutt.¹²⁴ Denne måten å framstille historie på kan være ugunstig for å engasjere og skape historiebevissthet hos elevene, noe som skaper et paradoks i henhold til læreplanens formål. Begrunnelsen for dette er at en start og en slutt for elever kan virke deterministisk.¹²⁵

Lærebøkene følger mye av de samme utviklingstrekkene om samer og samisk historie. Ett fellestrekk er at alle lærebøkene vektlegger de politiske strømningene med nasjonalismen som en viktig årsak til fornorskingen. Lærebøkene peker dermed på politiske ideer som forklaring på statens holdningen ovenfor den samiske befolkningen, med variasjon i den enkelte læreboks framstilling. I den eldre historien varierer derimot fokuset i større grad fra læreverk til læreverk. *Tidslinjer* virker på lik linje med *ATH* å være preget av en forståelse som vektlegger de materielle og økonomiske forholdene rundt samene og deres nærings- og produksjonsforhold. *Perspektiver* fokuserer derimot på samenes kulturelle særpreg og språk i framstillingen, slik at identitet er et mer sentralt moment i forståelsen. Samtidig virker det å være mer fokus på den eldre samiske historien i *Perspektiver*, ettersom den nyere samiske historien er mindre prioritert i den løpende realhistoriske teksten. Dermed er det nærliggende å peke på at lærebokforfatterne har en forskjellig vektlegging og forståelse av hva som er viktig å formidle om den eldre samiske historien. I *ATH* ser man at den samiske historien er tilknyttet den norske historien i større grad enn de to andre læreverkene, mens de andre lærebøkene skriver den samiske historien mer på egne premisser. Dermed er det også en forskjell i hvem som er aktør i lærebøkernes framstilling. Det som er felles for alle lærebøkene er derimot at forfatterne tar avstand til den samiske historien gjennom bruk av språklige virkemidler og ord som *de* og *vi*. Det at alle lærebøkene varierer i fokuset til framstillingen av den eldre samiske historien, gjør det mulig å konkludere med at det er her forfatternes historieforståelse har mest påvirkning. Ettersom historikere og lærebokforfattere sjeldent opererer med bare en konkret forståelse av historien, får en ulike framstillinger basert på det faktum at det er større rom for tolkning av kildematerialet i den eldre historien.

Et moment som er viktig å poengtere, er hvor lik de tre læreverkene er i temaene som er knyttet til samene, selv om det er tre ulike forlag som er representert. Det er noen ulikheter i framstillingene, men det generelle inntrykket er at lærebøkene i stor grad presenterer gitte «innarbeidede» samiske temaer. Når en ser lærebøkene sammen, er det et tydelig mønster i hvilke temaer som går igjen. Ved å se til blant annet Folkenborg, Aakre og Lorentzens arbeid

¹²⁴ Kjeldstadli 1999: 54.

¹²⁵ Trond Heum, intervju 18.03.17.

med tidligere lærebøker, er det rimelig å hevde at norske lærebøker er utarbeidet i samsvar med tidligere verker, gjennom videreutvikling av en satt tematisk inndeling. En slik antagelse er også mulig å finne støtte i blant uttalelser som kom fram i intervju med Heum som var en av lærebokforfatterne til *ATH*, og det er noe som vil bli utdypet nærmere i kapittel fem. Det er derfor mulig å stille spørsmålstejn med hvorvidt norske lærebøker i stor grad er knyttet opp mot en fornyelsestradisjon, noe som vil bli tydeligere når en ser til produksjonsforholdene som forfatterne må forholde seg til. Først er det derimot nødvendig å se hvordan den samiske historien er behandlet i de samiskproduserte læreverkene.

Kapittel 3: De samiskproduserte lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006 (K-06)

Det er lett å oppfatte norsk lærebokhistorie som historien om norskspråklige lærebøker for norskspråklige elever. Men som Nystad og Lund har pekt på, er det da lett å overse to viktige perspektiver, nemlig minoritetsspråklige elevers møte med norske lærebøker, og lærebøker laget for undervisning i eller på minoritetsspråk.¹²⁶ I dette kapittelet vil fokuset være på de tre samiske lærebøkene *Sápmi – Sameland* og *Sámit áiggiid čađa* 1 og 2 (Samer gjennom tidene). Disse lærebøkene er særdeles interessante ettersom de bare omhandler samisk historie. Et annet interessant moment er at lærebøkene ikke er oversettelser av norske lærebøker, men skrevet utelukkende for samiske skoleelever. Dermed blir et sentralt spørsmål i dette kapittelet hvordan historieforståelse og perspektiv som ligger til grunn i framstillingen av den samiske historien i lærebøkene. Jeg har også valgt å trekke fram forfatteren av læreverkene, for å tydeliggjøre enkeltmomenter. Dette kapittelet vil dermed bidra til å svare på underproblemstilling en og tre. Metoden for gjennomgang vil på samme vis som i kapittel to ha fokuset på forskjellene mellom lærebøkens framstilling av den samiske historien. Strukturen i kapittelet er derfor den samme som i foregående kapittel, hvor sitat og utdrag er brukt for å få fram perspektivene og historieforståelsen i lærebøkens framstilling.

Lærebøkens profil: Ulike formål, men det samme perspektivet

Det er nødvendig å ha en gjennomgang av lærebøkens opphav, profil og faglig fokus før analysen. Lærebøkene er skrevet med utgangspunkt i to ulike fag på den videregående skolen, men behandler likevel de samme temaene. Primærverket for dette kapittelet er *Sápmi – Sameland*, ettersom læreboken er skrevet på norsk. *Sámit áiggiid čađa* 1 og 2 vil dermed bli brukt til å påpeke forskjeller mellom framstillingen av de samme temaene i den samiske historien, og slik også historieforståelsen.

Sápmi – Sameland: Samenes historie fram til 1751

Sápmi – Sameland er skrevet av Aage Solbakk og ble gitt ut i 2007 av det samiske forlaget Davvi Girji. Læreboken er en sterkt utvidet utgave av den tidligere læreboken *Sámi historjá 1*

¹²⁶ Nystad & Lund 2009: 162.

som ble gitt ut i 1994.¹²⁷ Læreboken har en tradisjonell layout med heldekkende sider med tekst og bilder som komplementerer den realhistoriske framstillingen gjennom hele verket. Læreboken er beregnet for videregående nivå, og er skrevet med utgangspunkt i den samiske læreplanen for historie. Verket er skrevet på norsk og tar for seg samenes historie fram til 1751. En naturlig konsekvens av dette er at utviklingen av fornorskningen ikke er dekket i dette læreverket, men temaet blir derimot tatt opp i de to andre læreverkene som er trukket inn i dette kapittelets analyse.

Sámit áiggiid čada 1 og 2: Samisk historie og verdier, tradisjoner og verdenssyn

Sámit áiggiid čada 1 og 2, heretter forkortet *Sámit 1* og *Sámit 2*, er to lærebøker skrevet på samisk og beregnet for programfaget «Samisk historie og samfunn». Den første læreboken tar for seg samisk historie fra istiden og fram til i dag, mens den andre læreboken tar for seg samiske verdier, tradisjoner og verdenssyn. Lærebøkene ble gitt ut i henholdsvis 2011 og 2012 av det samiske forlaget ČálliidLágádus. Den første boken er skrevet av Aage Solbakk alene, mens på den andre læreboken har Solbakk fått med seg kultur- og litteraturforsker Harald Gaski. Ettersom lærebøkene har en skjev fordeling mellom historie og samisk kultur, er det verdt å nevne at mye av komparasjonen vil forekomme mellom *Sápmi – Sameland*, og *Sámit 1*. *Sámit 2* vil riktignok gi en grundigere innføring i en rekke temaer som religion og hvilke bilder som har eksistert om samene rundt og i kjølvannet av fornorskingspolitikken.

Den tematiske inndelingen av den samiske historien

Temaene som blir analysert er den første kilden om samisk historie/Ottars beretning, samisk samfunn, kultur og religion, grensetrekning og fornorskning. Disse temaene er de som ble presentert i de norske lærebøkene fra forrige kapittel, og det har derfor vært et bevisst valg for hva jeg har sett etter i de samiske lærebøkene. De samiske lærebøkene tar for seg mye mer av den samiske historien, og det har derfor vært nødvendig å ha en begrensning for analysen. Dette er også gjort for å kunne fremheve forskjellene mellom framstillingene i de norske og samiske læreverkene i neste kapittel gjennom komparasjon.

De første kildene og Ottars beretning

Sápmi – Sameland og *Sámit 1* starter med å drøfte når en får de første håndfaste bevisene for en samisk befolkning. Både *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1* tar utgangspunkt i arkeologiske

¹²⁷ Solbakk 2007: 3.

kilder som kan gi en pekepinn på hvor samene kom fra og når de kom. Det er likevel gjort et poeng ut av at det er vanskelig å si noe om etnisk tilhørighet i arkeologiske funn, men at en med hjelp av en skriftlig beretning fra år 98 e.kr., kan argumentere at det er snakk om samer. Et moment som klart skiller seg fra de norske og samiskproduserte læreverkene er hva som omtales som den første skriftlige kilden vi har om samer.

«Den første etniske betegnelsen på folket her nord får vi like etter Kristi fødsel. I år 98 kom det ut en skriftlig beretning som for første gang nevner samene. Den romerske historieskriver Cornelius Tacitus kaller i sin bok «Germania»-folket for fenni, som man mener må være samer. Dette ble gjennom flere hundre år navnet på samene. Navnet på folket ga også navn til landet de bodde i, nemlig Finnmork, som betyr Sameland.»¹²⁸

På denne måten legger Solbakk til grunn at kilden fra den romerske historikeren Tacitus gir grunnlag til å hevde at en sammen med de arkeologiske funnene kan stadfeste samisk tilstedeværelse i nord. Denne informasjonen blir også tatt opp i *Sámit 1*, men her stiller også Solbakk spørsmålsteget med kilden og informasjonen som framkommer.

«Hva kan en si vedrørende Tacitus-fortellinga? Han prøver å fotografere/beskrive samers liv etter opplysninger og informasjon han har fått fra andre. Han hadde selv ikke sett samer eller vært i Sameland»¹²⁹

Her kan en se at Solbakk problematiserer hva kilden faktisk kan fortelle ettersom det ikke er en førstehåndskilde. Det derimot begge lærebøkene peker på er at en kan bruke beskrivelsen til å fortelle noe om hvor samene, eller *fenni*-folket har oppholdt seg, nemlig øst for Østersjøen. Basert på arkeologiske funn fra Finnmark fremhever dermed Solbakk i *Sámit 1* at protosamene har oppholdt seg i et område fra nord i Finnmark, til så langt sør som dagens St. Petersburg fra så tidlig som Antikkens periode. Solbakk har også valgt å inkludere et tekstutdrag fra Tacitus-kilden i begge bøkene som peker på kjennetegn som en finner i andre kilder som omtaler den samiske befolkningen. Disse er bruk av bein i redskaper, gammer og bekledding av dyreskinn. Utgangspunktet for Tacitus var naturligvis at han stilte spørsmålsteget med hvorvidt *fenni*-folket var av germansk opphav, ettersom væremåte, språk og klær var annerledes fra de germanske stammene.¹³⁰ Utdraget viser en annen inngang til den samiske historien enn den man så i det forrige kapittelet. Solbakk viser til kilden som en

¹²⁸ Solbakk 2007: 23.

¹²⁹ Solbakk 2011: 23. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹³⁰ The Gutenberg Project 2013.

legitimering av samenes tilstedeværelse i nord. Framstillingen blir brukt til å påvise en samisk identitet hvor med røtter langt tilbake i tid.

En annen kilde som både *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1* peker på i tidlig middelalder som underbygger antagelsen om at en kan fortelle om en samisk befolkning kommer fra Konstantinopel. Her er det den bysantinske historieskriveren Prokopios som forteller om folket *skritiphinoi*, som betyr skigående samer.¹³¹ Solbakk nevner også den langobardiske historieskriveren Diaconus som skrev om skigående samer.¹³² Disse kildene gjør altså at en kan fortelle noe om en samisk befolkning med skriftlige kilder før Ottars beretning som ligger i fokus hos de norske lærebøkene. På den måten virker det å være et bevisst valg fra forfatteren, med å vise til et rikere kildeomfang enn det de norske kildene gjør. Ottars beretning har likevel en sentral rolle også i de samiske lærebøkene som den «sikreste informasjonen om samene på den tiden».¹³³

Sámit 1 tar for seg Ottars beretning i et kapittel som har blitt kalt «Samer i middelalderen», med underoverskriften «Vikingene røver». Framstillingen omhandler vikingene som røvet, handlet, koloniserte og grunnla nye byer. Her fikk samene en rolle, først og fremst med høvdingen Ottar som fikk sitt «hovedutkomme av å beskatte og røve samene», men også med Harald Hårfagre som giftet seg med den samiske jenta Snøfrid.¹³⁴ Dette er et viktig moment i den samiske middelalderen, og noe Solbakk har valgt å fokusere på som et bevis på sameksistens mellom samer og nordmenn.

«Snorre forklarer i Heimskringla-fortellinga hvordan Harald traff den samiske jenta Snøfrid julaftenkveld i Tofte-huset under Dovrefjell. Harald forelsket seg slik i jenta, som var siidalederen eller «samekongen» Svoses datter. Harald giftet seg med henne, og slik ble også samene bundet til hans land. ...Hvis en skal tro på sagafortellinga, så er Snøfrid rot til Norges konger slik som Harald Hardråde...»¹³⁵

Sámit 1 er den eneste av lærebøkene som forteller om denne tilknytningen mellom samer og nordmenn i vikingtiden. Solbakk legger til grunn av hvis en velger å tro sagalitteraturen, så har de store norske kongene som ofte fremheves i historiefaget, en samisk bakgrunn. Solbakk trekker også i verket fram at etnisk kontakt mellom den norske kongemakten og samene også finner støtte i arkeologiske funn, hvor det er kvinnegraver med samisk pynt i norske

¹³¹ Berg-Nordlie 2018.

¹³² Solbakk 2007: 27. (Se også Solbakk 2011: 24).

¹³³ Ibid: 29.

¹³⁴ Solbakk 2011: 27.

¹³⁵ Ibid: 29. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

bosetningsområder og visa versa. På den måten skiller *Sámit 1* seg fra de andre bøkene med Solbakk har tatt utgangspunkt i Harald Hårfagres historie. I *Sápmi – Sameland* har han derimot valgt et større fokus på perioden fra og med Ottars beretning, med fokus på skattegrenser og økt bosetning nordover, mens *Sámit 2* fokuserer på samiske tradisjoner før middelalderen. Her plasserer Solbakk tydelig samene i en aktørrolle, som sentrale i vikingtiden. Dette blir særlig tydelig når en ser at Solbakk argumenter for at mange av de store norske kongene kan ha hatt en samisk bakgrunn, og utfordrer den typiske sagafremstillingen med nordmenn i høysetet.

Når det gjelder framstillingen av høvdingen Ottar, har *Sámit 1* og *Sápmi – Sameland* fokusert på hvordan Ottar *plyndret* og *røvet* til seg skattene til det samiske folket, og ikke på samspillet mellom de etniske gruppene. Begge lærebøkene legger vekt på at historikere ofte stoler mer på Ottars beretning enn sagalitteraturen. Dette kommer av at Ottar forteller om noe han har opplevd selv, samt at det er mindre overdrivelser enn i de eldste sagaene.¹³⁶ Samtidig er det et stort fokus på at Ottar *tvang* samene til å betale skatt etter evne, ettersom den viktigste inntekten til Hålføghøvdingene var «den skatt som samene betalte til dem».¹³⁷ Lærebøkene fremhever også det faktum at Ottar brukte soldater for å kreve skatten hos samene, hvor maktbruk er implisert hvis en nektet å betale. Dermed er samene framstilt som et offer for de norske høvdingenes plyndringer. Solbakk har også brukt informasjon om hva skatten inneholdt for å fortelle noe som hvor samene har oppholdt seg og hvordan forhold samene hadde til Ottar.

«Skatten ble betalt i form av dun, villreinskinns og skinn fra andre pelsdyr, hvalrosstener og skinn fra hvalross og sel. Dette forteller oss at Ottars samiske undersåtter ikke bare hadde tilhold og drev fangst inne i landet, men at de også fanget sjøpattedyr (hvalross og hval) og sanket dun i fuglefjell ved kysten.»¹³⁸

Utdraget er interessant først og fremst fordi Solbakk kan poengtere at fangst i kystområdene også er en gammel samisk næring, men også fordi det er uthevet at samene var undersåtter. Solbakk bruker i avsnittet om Ottars beretning flere språklige virkemidler for å fremheve hvordan forholdet mellom samer og nordmenn var, og det kommer tydeligst fram i hva kapittelet heter i *Sápmi – Sameland*, nemlig «Skattleggingen og plyndringen av Sameland».¹³⁹ Læreboken forklarer at de samiske varene var ettertraktet også ute i Europa, og derfor var det

¹³⁶ Solbakk 2007: 29.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ Ibid.

¹³⁹ Ibid.

nødvendig å kreve inn disse. Dette blir fulgt opp med et avsnitt om den første skattegrensen i år 1115, hvor rikskongen sørpå klarte å nedkjempe de nordnorske høvdingene og sikre kontroll over Hålogaland. Dermed sikret de norske kongene seg enerett til finneskatten, som samene betalte til håløyghøvdingene.¹⁴⁰ Det var likevel ikke uproblematisk og Solbakk poengterer i samme avsnitt at i den nordligste delen av Sameland, så hadde ikke de norske kongene råderett. Her var det konkurranse om varene fra andre nasjonalstater, slik som Novgorod-riket.¹⁴¹ Dette er presentert i både *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1*, og det er et vesentlig poeng at det var ikke bare var nordmennene som så nytte å i *røve* til seg samenes varer, men også de andre nasjonalstatene gjennom middelalderen og fram til tidlig nytid. Det virker dermed som at makt og voldsutøvelser er sentrale drivkrefter i historieforståelsen som kommer til syne i framstillingen. Dette kommer til syne gjennom fokuset på plyndring, røving og konkurranse statsdannelser imellom. Solbakk referer i *Sámit 1* til en kilde av Peder Claussen Friis fra 1613 som bidrar til denne forståelsen:

«I hvert sted i fjordene (i Finnmark) bor samer likedan som i Nordland. Men på den store vidda bor reindriftssamer, «lappefinnene». ... Hele denne delen, som var på nordsiden, både i vidda og i kysten, den hørte til samer, og Molte samekongen var hans navn, som der borte rådet før Harald Hårskjønnhets tid. Men nå har sjøsamene blitt underlagt den norske kronen, og reindriftssamene blir å betale skatt til tre konger...»¹⁴²

Her ser man at samene tidligere har hatt et system med en leder, som tilslutt har blitt underlagt den norske kronen og sådan mistet sitt selvstyre. I samme avsnitt er det fremhevet at samene fra Helgeland og oppover har i en lengre tid fikk være i fred, ettersom det ikke hadde bodd nordmenn der. Dette endret seg utover 1200- og 1300-tallet.

Norske bosetninger, siida-systemet og religion

Både i *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1* legger framstillingen etter Ottars beretning vekt på hvordan den norske bosetningen sprer seg nordover fra midten av 1200-tallet. Denne bosetningen foregikk i kystområdene helt opp til Varanger, og fortsatte østover til Novgorods store misnøye.¹⁴³ Sentralt for at konfliktnivået i nordområdene eskalerte, var utvidelsen av den norske statsmakten. Solbakk peker i begge lærebøkene på hvordan den norske statsmakten festet grep om Finnmarkskysten med lovgivning, misjon, kirker og festninger.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Ibid: 34.

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Solbakk 2011: 68. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁴³ Ibid: 46 (Se også Solbakk 2007: 38).

¹⁴⁴ Solbakk 2007: 38.

Disse handlingene framprovoserte reaksjoner hos Novgorod som svarte med å plyndre fiskevær for å stoppe spredningen av bosetninger. Med hjelp av et kart kan man se at dette grepet satte den samiske befolkningen i en vanskelig situasjon hvor de ble drevet bort fra kysten av nordmennene, og drevet fra innlandet av karelerne og tsjuder.¹⁴⁵ *Sámit 1* trekker fram lovverket til norske myndigheter som særlig problematisk for samene:

«Omtrent rundt 1600-tallet hadde dagens øyer og nes i Nord-Norge tilpasset seg norsk kultur. Etter 1600-tallet og spesielt på 1700-tallet begynte de norske gårdbrukere å trenge mer jord og de begynte å flytte til samenes fjorder. De tok i besittelse samers reinbeitedistrikt med hjelp av koloniseringslover som myndighetene gav etter hvert. Slik ble kystsidaene splittet og de begynte å bli fornorsket.»¹⁴⁶

I utdraget kan man se at økt behov hos norske bønder gjorde at de begynte å flytte inn i fjorder som i utgangspunktet var bosatt av samer. Det som derimot er vesentlig i framstillingen, er at norske myndigheter gjorde det mulig å etablere disse nye bosetningene med hjelp av lover som fratok samene deres områder. Solbakk har valgt å kalle disse lovene koloniseringslover, og påpeker at norske myndigheters politikk ovenfor samene var preget av kolonialisme. Med å påpeke at lovene ble opprettet for å hjelpe til med kolonisering av samiske områder, peker Solbakk på at den norske stat både sanksjonerte og førte kolonipolitikk ovenfor samene. Hvorvidt den norske stat førte en slik kolonipolitikk er i utgangspunktet knyttet til en annen diskurs, men det som er mer interessant er at Solbakks forståelse om dette blir tydeliggjort i framstillingen. Dette blir særlig framtrepende med at bruken av begrepet kolonisering er noe som går igjen senere i lærebøkene og ressurskamp dukker opp som en sentral drivkraft. Fokuset i framstillingen er hvordan den norske bosettingen, eller koloniseringen, var støttet gjennom lovgivning fra myndighetene, og gikk på bekostning av samiske siidaer som var i områdene. På den måten er staten den aktive aktøren i framstillingen. Utdraget markerer sådan en overgang i lærebøkene til tematikken om siida-systemet. Dette temaet er noe som også er presentert i både de norske- og samiskproduserte lærebøkene, og av den grunn interessant å se på. Som Solbakk poengterer i *Sápmi - Sameland*: «Hvordan var så livet i siidaene, både når det gjelder de materielle og de åndelige forholdene da de nordiske landene sloss som verst om herredømme over Sápmi-Sameland?»¹⁴⁷

¹⁴⁵ Ibid.

¹⁴⁶ Solbakk 2011: 67. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁴⁷ Solbakk 2007: 58.

Lærebøkene *Sápmi - Sameland* og *Sámit 1* fremhever at for å forstå den tradisjonelle samfunnsorganiseringen til samene, er siidaen et sentralt begrep. Samtidig peker *Sámit 1* på at siidainstitusjonen har endret seg i takt med beskatning, handel og koloniseringspolitikk.¹⁴⁸ Her kan en også se trekk til en materialistisk forståelse av siida-systemet, ettersom det er de materielle behovene og handelen som danner grunnlaget for opprettelsen av siidaene, ikke identitetsdannelse. Framstillingen i *Sápmi – Sameland*, skiller seg fra resten ved å redegjøre for de største lappmarkene, som var en inndeling av sentrale *Sápmi*.

«Det sentrale Sápmi bestod i slutten av middelalderen av Kemi lappmark, Torne lappmark, Lule lappmark, Pite lappmark, Ume lappmark og Øst-Sameland. Disse områdene var igjen oppdelt i mindre siida-samfunn med egne navn.»¹⁴⁹

Begge lærebøkene tar for seg hvilke siidaer som var de største, hvor grensene gikk og hvordan siidaene ble inndelt. Et vesentlig poeng som lærebøkene tar opp med grensesettingen var at hver siida skulle ha tilstrekkelig tilgang til både utmark og fiske, slik at en kunne livnære seg av flere naturressurser. Det blir pekt på at hvis en ser til gamle kart over siidaene, vil det alltid være tilgang til et vann eller innsjø, en elvedal og trekkvei for rein.¹⁵⁰ Størrelsen til siidaene kunne variere, men utgangspunktet var at familiene som bodde der samarbeidet om utnyttelse av ressursene. Bøkene peker på at noen av de største siidaene som en kan finne i skattebøkene er Avjovárri, Kautokeino, Láhpójávri, Lakselv og Tana, og selv om det er vanskelig å rekonstruere grensene i de nordligste siidaene, er det rimelig å anta at det ofte var elver som skilte grensene.¹⁵¹ Mye av framstillingen i lærebøkene tar for seg det rent geografiske som skilte og sådan karakteriserte ulike siidaer, men det er også viet mye plass til organiseringen innad i siidaene.

Selv om en ikke kan snakke om noen statsdannelse eller fast styreform på lik linje med nasjonalstatene som samene befant seg i, framstiller lærebøkene at siidaen hadde en klar struktur og organisering. Hver siida ble ledet av et siidaråd, som satt rettsregler og fungerte som domstol ovenfor de andre medlemmene. Et vesentlig moment er at lederen eller rådet i siidaen samarbeidet med en åndelig leder, noaiden, i saker som krevde hans kunnskap eller visdom. Det var derfor presisert i bøkene at det ikke var noe uorganisert og tilfeldig ovenfor samenes tilværelse. Ettersom en samisk husholdning nesten utelukkende baserte seg på jakt

¹⁴⁸ Solbakk 2011: 69. (Se også Solbakk 2007: 62).

¹⁴⁹ Solbakk 2007: 62.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Solbakk 2011: 76.

og fangst, var en av oppgavene til siidaens leder eller forsamling å delegere jakt- og fangstområdene blant familiene.¹⁵² Lærebøkene peker også på at byttedyrene i jakten ofte kunne karakterisere siidaen, og blant de ulike som presenteres i bøkene er det beverjakt, bjørnejakt, villreinjakt, fuglejakt og sel-, hval-, og hvalrossjakt. Disse næringene endret seg sådan i takt med innvandringen inn i samiske områder og befolkningsøkningen, på lik linje med den presentasjonen som de norske lærebøkene har ført. Igjen blir ressurskamp sentral i utviklingen av historien.

*«[...] på 1600-tallet begynte de å forandre siidaenes leveveier. Utmarksnæringen og villreinfangsten begynte å vantrives på grunn av den harde skattelegginga, handelen og koloniseringa [...] Da utmarksnæringen og villreinfangsten avtok og begynte å bli en binæring eller attåtnæring, så var det ikke lenger så viktig som før å verne den mot innvandrerne i siidaenes landskap eller mot kolonistene. Derimot økte behovet for å utvikle andre næringsveier. Dette skjedde også fordi innbyggertallet økte i Sameland».*¹⁵³

Som utdraget viser er det et vesentlig fokus på kolonisering og kolonister når en framstiller «de andre». Slik bidrar språket i framstillingen til å skape et skille som i læreverkene vedvarer gjennomgående i samenes historie i møte med storsamfunnet. På den måten kan man argumentere at Solbakk bruker historien for å vise konsekvensene av innblanding i de samiske områdene. Dette blir også tydelig når en ser på endringene i flere områder i den samiske kulturen slik som religion og misjonering.

Det er viet mye plass til samisk tro i *Sápmi – Sameland* og *Sámit 2*, mens *Sámit 1* har i større grad fokusert på misjoneringen. Det er derfor ikke mulig å gå gjennomgående til verks i alt som er skrevet. Ettersom de norske lærebøkene i kapittel to tar for seg relativt lite angående hva samisk tro var, er ikke denne framstillingen prioritert. For komparasjonens del er det mer nærliggende å skissere hva som er hovedtrekkene i bøkens innhold om religionen, og heller fokusere på misjoneringen. Det blir gjort rede for hvordan type religion den gamle samiske troen var, samt hvilken rolle sjamanen hadde i det åndelige livet. Et interessant moment er at *Sápmi – Sameland* peker på at det også var mange kvinner som hadde denne rollen, selv om det vanligvis var menn. Det blir forklart at en årsak til at dette ikke har blitt skrevet mye om, kan være at de som skrev om samenes religion ofte var kristne, og i denne kulturen var den åndelige lederen alltid en mann.¹⁵⁴ Det er deretter presentert i dybde hvilke evner og oppgaver

¹⁵² Solbakk, J. T. 2004: 29.

¹⁵³ Solbakk 2011: 135. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁵⁴ Solbakk 2007: 143.

en sjaman hadde, hvordan runebommen var viktig, hvilken verdensoppfatning og gudebilde samene hadde, og hvilke ritualer og skikker som går igjen i samisk tro. *Sápmi – Sameland* skiller seg sådan fra *Sámit 2* med å ha et mye større omfang i framstillingen av det åndelige livet. *Sámit 2* presenterer i all hovedsak sjamanens rolle, oppgaver og verdensoppfatningen samene hadde. En forklaring på dette kan være at *Sámit 2* i større grad fokuserer på flere trekk ved samisk kultur, som gjør at det er mindre plass til å behandle religionen. Misjon derimot er presentert i alle tre læreverk og er av den grunn mer interessant for analysen i denne avhandlingen.

Et interessant moment fra *Sámit 2* er hvordan forfatterne har tatt den samiske troen og hvordan den var integrert i hverdagslivet og satt den i kontekst med dagens verdensreligioner. Det blir først redegjort for hvordan Vesten i dag har et klart skille mellom politikk og religion. Dette som en følge av at man har en fordeling av kompetanse, og kirken blander seg ikke inn i politikk, teknologi eller andre saker som ikke berører religion. Forfatterne setter dette i kontrast med hvordan andre religioner, som islam, og argumenterer at den tidligere samiske troen på samme måte var integrert i hverdagslivet.¹⁵⁵ Her ser vi dermed spor av en idealistisk historieforståelse, hvor religion og tro er en historisk drivkraft. Samtidig tar forfatterne opp at kildemateriale om den nordsamiske troen har sine mangler, selv om de hevder at Isaac Olsens «Om lappernes vildfarelse og overtro» fra 1717 er en interessant kilde før misjonsfolket begynte «å påvirke samenes sinn».¹⁵⁶

Misjon er i *Sápmi – Sameland* og *Sámit 2* først og fremst presentert gjennomgående i omtalen av samisk religion. Det er lagt vekt på hvordan misjonærene begynte å gå løs på flere av ritualene, slik som navneskikker og frieriet, offerplassene og runebommen. I *Sámit 2* er det presentert på følgende måte:

«Da misjonsprestene begynte å bevege seg i Sameland, så oppdaget de hvor viktig runebommen var i samisk tro. Den var jo samenes bibel. For å få samene til å overgi den gamle religionen, tok prestene disse med makt eller harde straffer.»¹⁵⁷

Utdraget er også presentert i *Sápmi – Sameland*, men i en annen ordlyd hvor blant annet fokuset er at myndighetene tok runebommene i stedet for prestene. På den måten endres aktøren i historien, fra enkeltindivider til staten. Dette er også situasjonen når en ser den

¹⁵⁵ Gaski & Solbakk 2012: 98.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Ibid: 110. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

øvrige omtalen av misjonen i *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1*. I begge lærebøkene er språk et viktig moment for misjonen, ettersom samisk ble ansett om et hedensk språk. Solbakk presenterer at det samiske språket likevel hadde sine fordeler i misjonsvirksomheten.

«Det første skrittet var å vinne samenes tillit. Det kunne man oppnå ved å gi samene bøker på deres eget språk, og bruke deres språk i undervisningen og i gudstjenester. I tillegg var det viktig å forstå samenes religion. Da kunne den samiske avgudsdyrkelsen – noaidevuohta – undergraves innenfra.»¹⁵⁸

Det er også påpekt under avsnittet at verken den danske, norske eller svenske statsmakten på 1700-tallet og første halvdel av 1800-tallet så noen prinsipiell motsetning mellom statens interesser og de som kjempet for bevaring av samisk kultur.¹⁵⁹ Misjonen var bare et redskap i statsbyggingens tjeneste når en begynte å strides med nabolandene om *Sápmi*. Samtidig peker *Sápmi – Sameland* på at misjonsforsøk ble igangsatt i det nordlige Sameland allerede i vikingtiden med Olav Trygvasson og Olav den helliges reiser til Nord-Norge. Videre peker Solbakk på hvordan Håkon Håkonssons saga forteller at kongen kristnet et sogn som lå på Tromsøya, og at det er rimelig å anta at det var samiske siidaer som ble kristnet. Etterfølgerne til disse kongene gjorde også framstøt ovenfor samene, slik som Håkon V og Kristian 4. Igjen er det tegn til en idealistisk historieforståelse, hvor religion og misjonering er viktige momenter i det historiske narrative. Samtidig peker Solbakk på at misjonering ovenfor samene er ikke noe som startet i dansketiden, men er en kontinuerlig prosess som former det samiske samfunnet. Likevel er det Thomas von Westen som har fått en større plass i lærebøkene når en prater om misjon.

Thomas von Westen er nevnt i både *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1*, selv om det er i førstnevnte lærebok han blir presentert i dybden. Det er særlig viet mye plass til hvordan von Westen klarte å engasjere samene selv i misjonsarbeidet, noe som bidrar til å forklare hvordan mange samer lot seg omvende. Gjennom framstillingen om samemisjonen får en likevel inntrykket av at von Westen bidro til opplæringen i samisk, og sådan var en viktig figur i samenes historie. Dette inntrykket blir særlig forsterket gjennom at det er presentert hvordan man bytter opplæringsspråket til dansk etter hans død. Dette stoppet derimot ikke den samiskvennlige linjen i flere misjonsområder, ettersom flere av misjonærene fortsatte i von Westens ånd.¹⁶⁰ Når lærebøkene presenterer grunnlaget for misjonsarbeidet er pietismen

¹⁵⁸ Solbakk 2007: 205.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid.

fremhevet. *Sámit 1* peker på hvordan pietismen og rasjonalismen begynte å rå misjonspolitikken fra opplysningstiden og utover.

«Samers sjeler vant han til kristendommen når han ordnet de hellige tekstene på samisk og han underviste og prekte til samene. Pietismens periode varte fra 1700-tallet og til slutten. Fra det begynte opplysningstiden og rasjonalismen å rå misjons- og utdanningspolitikken i Sameland»¹⁶¹

På den måten ser man en vesentlig forskjell mellom læreverkene når det gjelder aktøren som drivkraft. På den ene siden har du enkeltindiver som von Westen, mot den mer overordnede strukturelle bevegelsen som var pietismen. *Sámit 1* avslutter avsnittet med å peke på skifte i politikken ovenfor bruk av det samiske språket i undervisning rundt 1860, og at en helt fram til etter 2. verdenskrig la en hard fornorskingslinje ovenfor samene. *Sápmi – Sameland* fremhever derimot hvordan misjonen også førte til opprettelsen av samisk som et skriftspråk når en skulle oversette bibelen og andre hellige tekster. Samtidig er det klart at misjonen fikk en viktig rolle etter 1751, som et ledd i fornorskingsprosessen. Med de nye grensene skulle man klare å bevise at de som bodde der var norsk og kristen.

Grensetrekningen og fornorskningen

Når det gjelder grensetrekningen i 1751, er framstillingen i *Sápmi – Sameland* og *Sámit 1* svært lik. Begge lærebøkene legger til grunn i framstillingen at dagens Finnmark, altså en del av det bøkene kaller nordlige Sápmi, ble særdeles viktig i forhandlingene om grensen. Ettersom mye av landskapet her var en stor flat vidde, var det ikke mulig å følge beslutningen om å bruke de naturlige fjellene som en grense mellom Norge og Sverige. Hvordan disse viddene ble brukt ble sådan viktig når lederen av den dansk-norske grensekommisjonen skulle dele opp grensen. Framstillingen legger vekt på at det ble gjort en kategorisering av samene i tre ulike kategorier, norske sjøsamer, norske fjellsamer og felles fjellsamer.¹⁶² Et avsnitt som er særlig interessant omhandler Lappekodisillen, og er i *Sápmi – Sameland* framstilt på følgende vis:

«Riksgrensen delte opp Sápmi/Sameland, og særlig gjaldt dette reindriftssiidaene. [...] Men statene ønsket likevel ikke å legge hindringer i veien for disse siidaenes tradisjonelle flyttinger og rettigheter. Derfor fikk grenseavtalen et tillegg, den såkalte Lappekodisillen, som også er blitt kalt for Samenes Magna Carta, med andre ord: Grunnboka for samenes rettigheter. [...] Lappekodisillen skulle beskytte den samiske

¹⁶¹ Solbakk 2011: 161. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁶² Solbakk 2007: 264.

nasjonens eksistens og garantere for samenes rett til å bruke flytteeiene som krysset den nye riksgrensen.»¹⁶³

I utdraget kan man se at Lappekodisillen er fremstilt som en særdeles viktig avtale for den samiske befolkningen. Det blir gjort en sammenligning med betydningen Magna Carta fikk for England, som bidrar til å fastsette viktigheten av det Solbakk har kalt grunnboken for samenes rettigheter. Det blir dermed også fastsatt at reindriften har en sentral betydning i de samiske rettighetene, slik utdraget hevder. Dette er presentert på tilsvarende vis i *Sámit 1* med unntak av at det i den læreboken også står at samene måtte velge statsborgerskap, og særlig reindriftssamene.¹⁶⁴ Det er også gjort utdrag av Lappekodisillen for å vise hva som sto i den. Det er interessant å se at Solbakk har skrevet at han har modernisert språket i kilden, hvor endringen i all hovedsak er at han har byttet ut ordet *lapp* for *same*. Solbakk har også endret egennavnet på traktaten i utdraget og kalt det for «Samekodisillens 10. paragraf».¹⁶⁵ Dette vitner om en bevisst tilstedeværelse av forfatteren i verket. Et argument for en slik endring kan begrunnes gjennom at det i dag er en faglig aksept for at begrepet for den samiske befolkningen har endret seg. Samtidig er det en vesentlig forskjell mellom læreverkene, hvor det norskspråklige bruker ord som lapp og finn, mens det samiskspråklige verket bruker konsekvent same som begrep. Dette fører dermed til at en i *Sámit 1* har endret egennavnet på en historisk kilde.

Etableringen av de nye grensene skapte også ifølge framstillingen i *Sámit 1*, et annet behov for myndighetenes tilstedeværelse i nord. Fogdene og sorenskriverne fikk i oppdrag å inspisere at norske lover og regler ble fulgt. Et tiltak som er løftet fram er hvordan myndighetene i 1760 stengte markedene i Kautokeino og Avjorári for å kunne kontrollere samenes handel og reise fra svensk side. Samtidig peker Solbakk på hvordan myndighetene i Danmark-Norge begynte å støtte opp under det han kaller *jordbrukskoloniseringen*.¹⁶⁶ Det er likevel fremhevet at man med de nye grensene hadde en sikkerhetspolitisk trussel i nord i samene, og myndighetenes løsning var å fornorske innbyggerne i grenseområdene. Igjen trer myndighetene fram som aktør, og ressurskamp er nok en gang sentralt i den historiske framstillingen.

¹⁶³ Ibid: 265-266.

¹⁶⁴ Solbakk 2011: 145.

¹⁶⁵ Ibid: 147.

¹⁶⁶ Ibid: 152.

En vesentlig forskjell mellom lærebøkene er at det ikke står alt for mye om fornorskningen i *Sápmi – Sameland*, som det gjør i de to andre lærebøkene. Dette er derimot naturlig ettersom *Sápmi – Sameland* tar for seg historien fram mot grensetrekningen i 1751. Læreboken tar for seg misjoneringsarbeidet, men mindre om fornorskingsprosessen. Ettersom fornorskningen virkelig skjøyt fart fra slutten av 1800-tallet, er det utenfor perioden som boken tar for seg. Fornorskingspolitikken er framstilt i *Sámit 1*, med overskriften «Samer var vasaller i Norges landskap – De skulle fullstendig assimileres». Her er det framstilt hvordan det faktum at en svensk konge styrte utenrikspolitikken for Norge, førte til at myndighetene måtte styrke administrasjonen i Sameland. Her har Solbakk også tatt med et utsagn fra norske myndigheter som i 1848 konstaterer at Finnmark fra gammel tid har tilhørt kongen og staten, ettersom samene var et nomadefolk. De hadde ikke rettighet til å eie land siden de ikke var norske, og det starter sådan prosessen med å fornorske samene.

Sámit 1 fokuserer i utgangspunktet på tre ulike fenomener når den omtaler fornorskingspolitikken. Det er nasjonalismen, sosialdarwinismen og frykten for Finland. Her kan en se at ideologi og politikk blir en sentral drivkraft i den historiske utviklingen. Når det gjelder nasjonalismen fokuserer Solbakk først og fremst på at 1800-tallets norske historikere stod i spissen for det nedlatende synet på samene. De ble bedt om å skrive Norges historie, og i den historien var den norske bonden selve grunnmuren for norsk kultur. Rudolf Keyser og Peter Munch gav ut historisk forskning som stadfestet at nordmennene var Norges «urfolk»¹⁶⁷ Det er også brukt et sitat fra Johan Sverdrup som er interessant, ettersom Solbakk gjør et poeng ut av å løfte fram hans rolle i det norske demokratiet med å påpeke at han var parlamentarismens far. Det er dermed et poeng at holdningen ovenfor samene var ikke noe som bare var forbeholdt historikere, men hele statsapparatet.

I *Sámit 2* er også historikerens rolle som nasjonsbygger presentert, men forfatterne har samtidig valgt en annen tilnærming til framstillingen. Det blir først presentert hvordan man i romantikkens periode i utgangspunktet var positiv til samer og samiske kulturuttrykk som joik.¹⁶⁸ Med påvirkningen fra de nasjonale strømningene endret dette synet seg. Et interessant moment er at forfatterne har valgt å referere til en bok fra Johann Gottfried von Herder, hvor samisk folkepoesi var med. Forfatterne legger vekt på at dette var stort, ettersom Herder hadde en betydningsfull rolle for nasjonal tenkning på slutten av 1700-tallet.

¹⁶⁷ Solbakk 2011: 193.

¹⁶⁸ Gaski & Solbakk 2012: 183.

«I daværende Europa, før sosialdarwinismen, var det enda mulig og naturlig å la samisk stemme høres med andre folks stemmer jamsides. I romantikkens periode hadde folkediktning svært høy verdi, så det var en stor ære og innrømmelse for samisk kultur da samisk folkepoesi ble tatt med i Herder-boka. [...] Dette synet forandret seg svært etter sosialdarwinismen.»¹⁶⁹

Både *Sámit 1* og *Sámit 2* peker på sosialdarwinismen som en sentral årsak for fornorskingspolitikken. Dermed er det et vesentlig poeng med Solbakks historieforståelse at rasistiske tanker var sentrale i fornorskingsprosessen. Samene tilhørte en underlegen gruppe, og dermed satte myndighetene i Norden i gang en rekke lovverk og praktisk politikk for å frelse samene fra deres tilværelse. Dette blir særlig framstilt i *Sámit 2*, hvor det er skrevet: «Denne tenkningen var med å legitimere koloniseringen [...] assimileringspolitikken hentet sine tanker og begrunnelser i sosialdarwinismen.»¹⁷⁰ Det er lagt vekt på at disse tankene, sammen med nasjonalismen, påvirket historieskrivingen, og synet på samene. Igjen ser man det gjennomgående trekket i framstillingen om at samene er utsatt for koloniseringsforsøk fra nabofolkene. Når den også kobler dette opp mot fornorskingspolitikken er det med å underbygge argumentet om at dette var en del av en lang prosess som startet allerede i vikingtiden.

Det er likevel en vesentlig forskjell mellom framstillingene i alle de tre lærebøkene når en ser på begrunnelsen for fornorskingen, og det er frykten for Finland. *Sámit 1* er den eneste som presenterer dette momentet i dybden, selv om de andre lærebøkene også peker på sikkerhetspolitiske forhold som en grunn til den harde fornorskingen i Finnmark. Der de andre lærebøkene i større grad omtaler grensesikkerhet, tar *Sámit 1* for seg hvordan innvandring fra øst skapte problemer for Norges myndigheter. Det blir presentert hvordan finnene og kvenene begynte å bre seg utover i grenseområdene mot Øst-Finnmark og Nord-Troms på jakt etter tilstrekkelige matressurser. Samene blir dermed et offer for det norske myndigheter anser som en sikkerhetstrussel for grensene, og behovet for en norsk befolkning der.

Når det gjelder selve utførelsen av fornorskingspolitikken, er det bare *Sámit 1* som tar for seg hvordan politikken rent praktisk ble utført. Mye av framstillingen omhandler hvordan skolen ble en viktig arena for statens politikk, og innskjerpingene på reindriften på både norsk og svensk side. Likevel er skolen og språket det som er viet mest plass i framstillingen og

¹⁶⁹ Ibid. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁷⁰ Ibid.

dermed fremhevet som det viktigste. Dette er på grunn av rollen som skolen også spiller på det Solbakk har valgt å kalle kampen mot fornorskingen. Det blir presentert at skolen var viktig både i oppstarten og nedtrappingen av fornorskingen.

«Fra midten av 1800-tallet var Nord-Samisk kyst blitt bestemt som fornorskingsområde. Her ble det styrket norskundervisning. I 1880 bestemte myndighetene skoleinstruksen som forbød bruken av samisk og finsk i undervisning. [...] Av den ble det bestemt at samisk og finsk bare kunne brukes som hjelp i kristendomsundervisning hvis en ellers ikke kunne kommunisere med elevene. Nå hadde hele Nord-Sameland blitt fornorskingsområde.»¹⁷¹

Avsnittet tilhører et overskrift som heter «Skolene var viktige for fornorskingen», og som fortsetter med å peke på at språket ble en essensiell del av politikken som myndighetene førte. Det blir også presentert hvordan det ble igangsatt bygging av nye internatskoler i grenseområdene, slik som Sør-Varanger. Dette for å kunne hjelpe den norske kulturen og sikre riksgrensen.¹⁷² Samtidig peker Solbakk på hvordan en på begynnelsen av 1900-tallet endret lønnspolitikken til favør for norske lærere i Kautokeino og Karasjok. Dette ble gjort for å styrke norskundervisningen samtidig som man fikk en utskiftning av de gamle samiskspråklige lærerne. Motivasjonen for en slik endring blir knyttet opp mot et brev til myndighetene fra Christen Brygfjeld, som var skoledirektør for Finnmark i perioden 1922-1935. En av hans viktigste oppgaver var å overvåke fornorskingen, og Solbakk påpeker de rasistiske holdningene som Brygfjeld hadde gjennom brevet han sendte.

«Han opponerte mot alle kravene til samene. Han hadde klare rasistiske syn som kommer frem blant annet fra denne teksten til toppmyndighetene: Samer har ikke hatt krefter og heller ikke ønsket å bruke språket ennå. [...] de har nå slik vantrivsel og blitt ødelagt til at det skal være mye håp om å få dem til en bedre situasjon.»¹⁷³

Solbakk peker dermed på en klar rasisme ovenfor samene, og bidrar slik til å karakterisere et holdningsproblem fra myndighetene ovenfor de som skulle fornorskes. Likevel er det interessant å se at Solbakk ikke har direkte sitert Brygfjeld, ettersom han konsekvent bruker ordet *lapp* om samene i brevet.¹⁷⁴ Det en i hvert fall kan konstatere er at skolen var arenaen for statens fornorskingspolitikk. Et annet moment som er interessant er hvordan Solbakk i *Sámit 1* har to ulike bilder med et svært tydelig budskap. I det ene bildet er det avbildet en

¹⁷¹ Solbakk 2011: 204. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁷² Ibid: 205.

¹⁷³ Ibid. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁷⁴ Samisk skolehistorie 2010.

same som sitter utenfor en gamme, hvor han ser medtatt og sliten ut, mens det andre bildet er av store trehus og gårder med underskriften *kolonisthus*. Dette skaper en klar forståelse av forfatterens syn på de skillene som eksisterte mellom samene og «de andre» som bodde i Sameland.

Framstillingen fortsetter så i et kapittel kalt «Lev samefolk! Fornorskingens motstand», hvor fokuset er på motstanden og begynnelsen for samer i politikken. Det blir presentert at lærere var de som begynte å protestere mot fornorskingen i Sameland. Aktørperspektivet endrer seg her til å omhandle enkeltpersoner som sto opp og kjempet mot fornorskingen. Den første læreren som blir presentert er Anders Johnsen Bakke i Skjervøy som klaget på diskriminering og at samiske barn ikke fikk god nok undervisning i samisk. De to andre lærerne som er presentert er Isak Saba og Per Fokstad. Disse er framstilt som særdeles viktige, ettersom de først og fremst fikk sin stilling på tross av at Finnmarks skoledirektør ikke ønsket samiske lærere, men også for deres arbeid innenfor politikk. Det er lagt vekt på at de organiserte motstanden og protesterte åpenlyst mot fornorskingspolitikken. Målet med motstanden er i framstillingen beskrevet på følgende vis: «Det var viktig å få en same valgt til Norges Storting, for der kunne man påvirke fornorskingspolitikken»¹⁷⁵ Enkeltindivider og politikk får dermed mer oppmerksomhet og blir tilskrevet historisk forklaringskraft.

Sámit 1 fortsetter i dette sporet og framhever blant annet Elsa Laula Renberg, og det første landsmøtet for samene, og motstanden reindriftsamene møtte i kjølvannet av dette. Det er også viet plass i framstillingen til å påpeke forskjeller mellom Elsa Laula Renberg og Daniel Mortensson i sentrale spørsmål om reindrift og samisk undervisning i skolen. Det er viet et eget avsnitt som prater om hvordan Mortensson i større grad hadde opplevd fornorskingen i Røros-området, og hvordan det kan forklare hans negative holdning til at samiske barn skulle lære språket. Dermed peker Solbakk på hvordan samene selv oppfattet sitt eget språk og sin kultur. Deretter hopper framstillingen litt i tid, og tar for seg perioden 1945-1980 under overskriften «Samer godkjennes som særskilt folk – Fornorskingens avslutning».

Når det gjelder avslutningen av fornorskingen og perioden som en helhet, skiller framstillingen i *Sámit 1* og *Sámit 2* seg fra hverandre. I *Sámit 1* handler framstillingen i større grad om holdningsendringene i kjølvannet av krigen, mens *Sámit 2* fokuserer på paradigmeskiftet i historiefaget hvor man begynte å skrive sosialhistorie. *Sámit 1* starter med å forklare hvordan myndighetenes syn på samer forandret seg etter andre verdenskrig.

¹⁷⁵ Solbakk 2011: 240.

Myndighetene skulle nå ta ansvar for å bevare og utvikle samisk kultur og samfunnsliv.¹⁷⁶ Det påpekes også at det var forskjeller mellom landene i Norden, hvor mesteparten av samene bodde i Norge. Det er også framstilt at dette ikke var en lett oppgave, ettersom fornorskingen hadde vært effektiv.

«De visste godt hvordan det samiske språkets situasjon var og hvordan statens politikk hadde påvirket samers økonomiske livssituasjon og etnisk selvfølelse. Samene hadde selv begynt å ringeakte sitt språk og kultur. Det var en byrde å være same, og mange foreldre hadde sluttet å snakke samisk til barn, selv om de selv var samiskspråklige.»¹⁷⁷

Framstillingen fortsetter med å presentere samiske veivisere som skulle kjempe for å snu denne trenden og få fram hvordan situasjonen de samiske samfunnene var i ovenfor myndighetene. Læreboken peker på at denne utviklingen fører til etableringen av Nordisk Sameråd i 1956 som skulle fungere på tvers av statene for samiske rettigheter. Deretter er de samiske veiviserne presentert og hvordan de fikk støtte i arbeidet av akademikere som læreboken kaller samevenner. Det at akademikere begynner å få opp øynene for samene er også et vesentlig poeng i *Sámit* 2. Framstillingen peker på hvordan den samiske oppblomstringen virkelig starter på 1970-tallet med historieforskningen.

«Samer og samiske områder ble ikke nevnt i det hele tatt som en del av Norges historie. Først fra sist århundre ble historiefaget utvidet til å omfavne en større del av folkets opplevelser, og sosial historie begynte å bli viktig. [...] Samisk historie ble også interessant. Det ble nemlig antatt at den som eier historien, har også makt. Historiefaget har vært viktig på mange måter, men spesielt for å bekrefte rettigheter [...]»¹⁷⁸

Utviklingen er deretter knyttet opp mot samenes større rolle i en internasjonal kontekst. Det blir gjort et poeng at samene hadde en sentral rolle i den globale urfolksbevegelsen. Det er lagt vekt på at samene i større grad enn andre urfolk hadde høyere utdanning. Denne oppreisningen er presentert med et sitat fra George Manuel, en sentral leder for urbefolkningen i Canada, som kalte gjenoppreisningen av urfolkskulturen for den fjerde verden. Avsnittet fungerer sådan til å fremheve en type domino-effekt, hvor oppblomstringen av samisk kultur kom de andre urbefolkningene i verden til gode. Dermed viser forfatterne hvordan samene gjennom sin oppreisning har tatt et steg ut i verden i et større fellesskap, hvor

¹⁷⁶ Ibid: 268.

¹⁷⁷ Ibid. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

¹⁷⁸ Gaski & Solbakk 2012: 185. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

urfolk samles med mye av den samme historien om undertrykkelse og diskriminering. Dette markerer sådan også avslutningen av bøkens framstilling, hvor samene er satt i kontekst med dagens utvikling. Vi ser her at Solbakk veksler mellom enkeltpersoner og strukturer som de sentrale aktørene. Et hovedtrekk er at samene blir plassert i en aktørrolle der de selv er de viktigste premissleverandørene for egen utvikling. Dette er et brudd med framstillingen som kommer til syne i de tidligere historiske epokene han presenterer i læreverkene.

Det er tydelig at mye av historien i de tre lærebøkene er svært lik, hvor noen avsnitt til og med er identiske. Det er kanskje ikke uventet ettersom alle de tre lærebøkene er skrevet av Solbakk. Det gir derimot grunnlag for å kunne si noe om gjennomgående trekk ved Solbakks historieforståelse. Det er derfor nødvendig å belyse forfatterens bakgrunn og forutsetninger for å skrive historie, og gjennom intervju har dette vært mulig. Det bidrar dermed også til å forklare tankeprosessen bak en del av læreverkenes utgangspunkt og den historieforståelsen som kommer til syne.

Aage Solbakk – pioneren i nyere samisk lærebokhistorie

For å putte disse lærebøkene i en kontekst har jeg valgt å presentere Aage Solbakk som er forfatteren av disse bøkene og dermed har en svært sentral rolle i utformingen av disse. Presentasjonen er viktig da det gir utgangspunkt for å drøfte verkene i en bredere historiografisk kontekst. Solbakk ble født i 1943 og er oppvokst i Båteng/Fanasgieddi. Han er å regne som en nestor i samisk lærebokproduksjon, der han har vært involvert fra 1970-tallet og frem til i dag. I løpet av denne perioden har han figurert som både forlagsredaktør og forfatter. Han har gitt ut til sammen 15 lærebøker og er derfor en av de mest aktive samiske forfatterne, både når det gjelder samisk historie og samiske lærebøker.¹⁷⁹

Solbakk tok hele sin allmennutdannelse i Forsvaret, både realskole og gymnas. Han har også hovedfag i historie som ble avlagt ved Universitetet i Tromsø i 1989.¹⁸⁰ Utgangspunktet hans var at han i løpet av sin skolegang lærte ingenting om samer eller samisk historie.

Lærebøkene han hadde var heller ikke til hjelp. I en særoppgave på 1970-tallet gikk Solbakk gjennom alle lærebøkene i historie som var skrevet mellom 1945 og fram til 1970 for å se hva som var skrevet om samene. Det var som han selv sa, ikke mange linjene.¹⁸¹ På denne måten ble Solbakk interessert i lærebøker og startet arbeidet med å utforme og skrive bøker om

¹⁷⁹ Solbakk har gitt ut flere verk som går på samisk språkhistorie, religion og kulturelle fenomener som ikke inngår i hans virke som lærebokforfatter.

¹⁸⁰ Universitetet i Tromsø 2017.

¹⁸¹ Aage Solbakk, intervju 28.02.17.

samisk historie. For han var det naturlig at samisk historie skulle være inkludert i de lærebøkene som eksisterte, også de som var på norsk om norsk, nordisk og europeisk historie.

På 1980-tallet kom vendepunktet med læreplanen M-87.¹⁸² Det ble da laget egne samiske fagplaner og for første gang kunne man lage samiske læreverk etter egne samiske læreplaner.¹⁸³ Denne utviklingen ble styrket når man i 1997 fikk en helt egen læreplan for den tiårige grunnskolen i L-97, med en egen prinsippdel som la vekt på funksjonell tospråklighet og inkludering av samisk tradisjonskunnskap i skolen.¹⁸⁴ Solbakk satt i gruppen som hadde i oppgave å lage et utkast til læreplanen i historie for ungdomstrinnet. Læreplanen klargjorde hva som skulle med i en samisk historielærebok, og hvor mye av den historiske framstillingen som skulle inkludere samene, hvor mye som skulle inkludere nordmenn, og hvor mye som skulle inkludere verdenshistorie. Solbakk fikk dermed være med å bestemme hva som skulle inngå i en samisk historie på skolenivå.

«Det er jo den læreplanen som da ligger til grunn, ikke sant? [...] Det er jo klart jeg fikk gjennomslag for mitt syn om hva som skulle være med i en samisk historie, og hvor mye samisk som skulle inkluderes i lærebøker for barneskolen og ungdomsskolen. Selvfølgelig fikk jeg gjennomslag for dette her, og da var det helt greit for meg å skrive lærebøkene, for jeg hadde vært med å lage læreplan også!»¹⁸⁵

«- Halvparten skulle være om samene»

Spørsmålet om hvor mye av lærebøkene framstilling som skulle handle om samiske temaer ble sentralt. Solbakk fortalte at han valgte å prioritere at i hvert fall halvparten av den historiske framstillingen skulle omhandle samene og samisk historie.¹⁸⁶ Samtidig kunne man ikke skrive en lærebok som bare tok for seg samisk historie, for utviklingen som skjedde ellers i Norge, Norden og Europa påvirket også samene. For Solbakk var det et hovedpoeng at samisk historie først og fremst skulle være skrevet på samiske premisser. Samene og samisk historie er en del av verdenen, og han mener derfor det er viktig at man ikke ekskluderer seg selv fra verdenshistorien. Men rammen til læreboken skulle være samer og den samiske historien. Læreplanen hadde gitt mulighet til å prioritere samisk historie i lærebøker som også skulle dekke Norden og Europa. Det ble imidlertid tydelig at en i starten hadde hatt problemer med å avgjøre hvor mye og hva som skulle være samisk historie. Samtidig manglet man i

¹⁸² Folkenborg 2008: 53.

¹⁸³ Nystad & Lund 2009: 169.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Aage Solbakk, intervju 28.02.17.

¹⁸⁶ Ibid.

tillegg en del fagterminologi og utarbeidingen av dette, måtte man gjøre i takt med manusskrivingen.¹⁸⁷ Det var tre ting som måtte falle på plass i begynnelsen av samisk forlag- og lærebokvirksomhet; støtte til å drive samisk forlagsvirksomhet, terminologi og reformer i samisk rettskrivingsnorm, og læreplaner som gav retningslinjer og veiledning i arbeidet med læremidler.¹⁸⁸ Urfolkshistorie og samene skulle ligge i bunn av den historiske framstillingen. For Solbakk er historie en viktig del av individet og identitet, og særlig den samiske identiteten. Noe som også har påvirket hvordan lærebøkene for historie har blitt skrevet.

«Vi prioriterte at i alle fall halvparten skal være om samene. Men selvfølgelig ser vi dette i forhold til den utviklingen som skjer ellers i Norge, Norden og Europa. Det var veldig viktig for oss. Vi samer bor ikke isolert, men vi blir jo også påvirket av denne utviklingen som skjer i Norden.»¹⁸⁹

Solbakk hevder at den viktigste drivkraften til historisk forandring har vært nasjonene og hvordan deres politikk har påvirket urfolk. Hvordan nasjonalstatene har behandlet samene, indianerne, afrikanerne, har ifølge Solbakk mange likhetstrekk.¹⁹⁰ For han var motivasjonen bak denne behandlingen klar, nemlig at man ønsket å utnytte deres ressurser, samt at man så ned på de primitive folkene som levde der.

Dette mener Solbakk også lå til grunn for fornorskingspolitikken. Som lærebokforfatter har det vært viktig at elevene forsto at nasjonalisme, økonomiske forhold og usikre landegrenser, alle var viktige årsaker bak fornorskingen. Det viktigste er ifølge Solbakk at leserne av læreboken skulle forstå hvordan det norske samfunnet fungerte i etterkant av 1814. En var jo fremdeles i union med Sverige, men man ønsket å frigjøre seg fullstendig, og nasjonalismen vokste voldsomt i takt med nasjonsbyggingen. Solbakk gjorde et poeng ut av hvem det var som først oppdaget det «samiske problemet». Det var de norske historikere, Munch og Keyser. Når de skulle skrive den nye norske historien så oppdaget det at det var noen andre som også levde i Norge, og det var de fremmede. «Hvem var de? Konklusjonen var at de tilhørte en mongolsk stamme som kom i fra Østen, og de hørte ikke hjemme i Norge. Deres eneste håp for å ha livets rett var å bli norsk.»¹⁹¹

Fornorskninga har en sentral plass i samisk historie. I følge Solbakk var det viktigste med politikken de skolelovene og internatene som hadde som mål å få til et språkskifte blant den

¹⁸⁷ Nystad & Lund 2009: 170.

¹⁸⁸ Aage Solbakk, intervju 28.02.17.

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid.

samiske befolkning.¹⁹² Språket var og er en viktig del av det å være samisk, noe som også er med å underbygge hans argument om historien blir drevet fram av individet. For Solbakk var det klart at nasjonalismen som vokste frem gav grobunn til hvorfor samene måtte bli fornorsket, men like viktig som årsaken til fornorskingen, var hvordan fornorskningen ble følt av samene og enkeltindividet. Språket var også en viktig del av samemisjonen slik Solbakk ser det. For å kunne kristne samene var det helt naturlig at bibelen måtte bli oversatt til samisk. Det var den eneste måten, ellers ville ikke samene kunne forstå Guds ord.

Når man ser hvordan historien blir presentert i både de samiske lærebøkene, så samsvarer dette med hvordan Solbakk hevder at det er urfolksidentiteten som er viktig å fremheve i historien. Samene har en særskilt plass i hans lærebøker, og historien og verden sees sådan gjennom samiske øyne. Dette er ikke noe særegent for Solbakk, og flere prominente samiske forskere og politikere deler antageligvis den samme forståelsen. Ole Henrik Magga som i 1994 var sametingspresident, skrev da at det var inntil nylig at naboene til det samiske folket hadde gitt opp ideen om at et av deres helligste oppdrag var utryddelsen av den samiske befolkningen.¹⁹³ Magga bruker mye av det samme språket i omtalen av samer i møte med nordmenn, og ord som *plyndring*, *krig*, og ikke minst *nasjon*. Dette bringer oss til et poeng som Magga gjorde i den samme artikkelen, nemlig hvem eier sannheten?¹⁹⁴ Hans syn på verden og historien er riktig for han, og dette synet er naturligvis farget av urfolksperspektivet. Både Magga og Solbakk har hatt som utgangspunkt at norske, finske og svenske forskere har fått diktere hvilket verdenssyn som har vært riktig, og samer har måtte bygge opp kunnskapen deretter. Denne realiteten vil jeg påstå har endret seg i takt med utviklingen rundt revitaliseringen av samisk kultur, og skifte i historieskrivingen med fokus på samisk historie hos skandinaviske historikere. Samtidig er det viktig å påpeke, som professor Bård A. Berg har gjort, at den økte forskningen på samisk historie ofte har blitt brukt i en politisk nasjonalbyggende kontekst av Sametinget og samiske politikere.¹⁹⁵ I den sammenheng er det også nødvendig å ta høyde for at lærebokens framstilling bærer preg av normative føringer fra læreplanen som er et politisk dokument. Dette vil bli ytterligere redegjort og drøftet i kapittel fem.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Magga 1994: 74.

¹⁹⁴ Ibid: 77.

¹⁹⁵ Berg 2004: 113.

Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har det blitt klart at de samiske lærebøkene har mye til felles i sin framstilling, noe som ikke er uventet ettersom de har samme forfatter. Et sentralt kjennetegn med lærebøkene i dette kapittelet er derimot at de tar utelukkende for seg den samiske historien, og sådan det samiske perspektivet på denne historien. Gjennomgående ser man at forholdet mellom samene og nabostatene er preget av konflikt og ressurskamp. En ser også at det er et asymmetrisk styrkeforhold mellom aktørene. Perspektivet på om det er enkeltindivider eller aktører som legger premissene for utviklingen veksler, det gjør også synet på hvem som er den handlende parten i interaksjonene som blir presentert. En idealistisk historieforståelse figurerer gjennomgående i læreverkenes presentasjon av religion og fornorskingspolitikk, hvor ideologi er en sentral drivkraft. Samtidig blir forskjellen mellom aktørene tydelig med at Solbakk bruker flere språklige virkemidler som farger framstillingen. Bruk av ord som kolonist, kolonisering, vasall, røvere og plyndring, bidrar sådan til at historien er farget av forfatterens perspektiv på historien. Dette ble også tydeliggjort gjennom redegjørelsen for Solbakks syn på historien. Hans rolle i samisk lærebokproduksjon har vært påvirket av hans bakgrunn, hvor utgangspunktet for han var det var alt for lite om samisk historie i lærebøkene. Han ønsket å skrive lærebøker som skulle rette på dette, og presentere historien fra et samisk perspektiv. Denne forskjellen i forståelse av den samiske historien blir enda tydeligere hvis en putter framstillingen i de norske og de samiske lærebøkene opp mot hverandre, noe som er temaet i kapittel fire.

Kapittel 4: Lærebøker og nasjonsbygging

I dette kapittelet tar jeg for meg de norske og samiskproduserte lærebøkene og gjør en komparasjon av verkene som har blitt presentert i kapittel to og tre. Formålet med dette, er å få fram de ulike perspektivene som eksisterer i den norske skolen om den samiske historien. En slik komparasjon vil også gjøre det tydeligere hvordan forfatterens forståelse av historien er med å farge den realhistoriske framstillingen i lærebøkene. Mye av kapittelet blir derfor drøfting av utdragene fra lærebøkene, med fokus på forskjellene i framstillingene. Deretter er det nødvendig å gjøre rede for de ulike rollene som lærebøkene virker å ha gjennom deres perspektiv på den samiske historien. De foregående kapitlene har dannet grunnlaget for denne drøftingen som vil svare på sentrale deler av problemstillingen min, og underproblemstilling to vil i stor grad bli besvart her. Underproblemstilling tre vil også bli besvart delvis gjennom drøftingene i dette kapittelet.

Komparasjon av lærebøkernes framstilling

Fokuset i komparasjonen vil på samme vis som de øvrige kapitlene omhandle temaene som går igjen i de norske lærebøkene, nemlig Ottars beretning, samisk kultur, grensetrekning og til slutt fornorsking. Av forskningsøkonomiske hensyn har jeg fokusert på framstillingen i *ATH* kontra de samiske verkene. Dette kommer av at *ATH* har en betydelig markedsandel, og sådan blir lest av mange elever i Norge.¹⁹⁶ For å kunne trekke inn alle temaene har det vært nødvendig å også trekke inn de to samiskspråklige lærebøkene ettersom de tar for seg perioden etter 1751 kontra *Sápmi – Sameland*.

Ottars beretning og grensetrekning: nasjonsbegrepet

Hvis man ser på læreverket *Sápmi – Sameland* ser man hvordan historien blir skrevet på samiske premisser. Læreverket omhandler samenes historie fram til 1751, og det er naturlig nok samene som står i sentrum av framstillingen. Det kommer tydelig til uttrykk når vi ser på hvordan læreboken behandler temaer som vi også finner i *ATH*. Et eksempel på dette er ordlyden i avsnittene som omhandler Ottars beretning. I *Sápmi – Sameland* er det beskrevet slik:

¹⁹⁶ Se kapittel 1.

«Den sikreste informasjonen om samene på den tiden får vi fra Ottars beretning fra slutten av 800-tallet. Han er også den første kilden som forteller om skattleggingen og plyndringen av Sápmi/Sameland. [...] Samene var tvunget til å betale skatt til Ottar etter evne. [...] Senere kilder kan fortelle at Ottar har skattlagt og røvet samiske siidaer [...] til dette trengte han soldater.»¹⁹⁷

Ord som *plyndring* og *tvunget* setter tonen for den historiske framstillingen. Ordlyden i *ATH* er derimot en annen:

«Ottar forteller også om en samisk befolkning (finner) i nord som betaler skatt til nordmennene. Skatteleggingen kan tyde på at samene ble oppfattet som et eget folk, underordnet nordmennene. Selv om samene nok kan ha vært utsatt for hardhendt skatteinnkreving, har trolig nordmenn og samer for det meste hatt fredelig kontakt med hverandre.»¹⁹⁸

Utdragene er ikke hentet for å avgjøre hva som er den riktige eller gale framstillingen, men heller for å poengtere innfallsvinkelen til stoffet for både forfatter, lærer og elev. Et annet eksempel er omtalen av etableringen av riksgrensen i 1751 og den påfølgende Lappekodisillen. Her heter det i *Sápmi – Sameland*:

«Riksgrensen delte opp Sápmi/Sameland, og særlig gjald dette reindriftssiidaene. Både landet og menneskene i reindriftssiidaene ble delt mellom to stater. Men statene ønsket likevel ikke å legge hindringer i veien for disse siidaenes tradisjonelle flyttinger og rettigheter. Derfor fikk grenseavtalen et tillegg, den såkalte Lappekodisillen [...] Lappekodisillen skulle beskytte den samiske nasjonens eksistens, og garantere for samenes rett til å bruke flytteveiene som krysset den nye riksgrensen.»¹⁹⁹

Mens i *ATH* er det beskrevet slik:

«I 1751 ble det inngått en grenseavtale mellom Danmark-Norge og Sverige, som delte Nordkalotten mellom seg. Siden det var umulig å kontrollere grensen strengt, fikk reindriftssamene et tillegg til grensetraktaten. Den såkalte Lappekodisillen gav dem fortsatt lov til å flytte med reinflokkene på tvers av statsgrensen.»²⁰⁰

Essensen av omtalen er det samme, selv om ordlyden er ulik. Det som derimot er særlig interessant å merke seg er bruken av *Sápmi/Sameland*, og *den samiske nasjonens eksistens*. På denne måten kan man se klare trekk av nasjonsbygging. Man legitimerer en samisk nasjon

¹⁹⁷ Solbakk 2007: 29-30.

¹⁹⁸ Heum m.fl. 2013: 108.

¹⁹⁹ Solbakk 2007: 265-266.

²⁰⁰ Heum m.fl. 2013: 219.

allerede på 1700-tallet, noe man ikke vil finne i norske lærebøker. Omtalen kan være problematiserende, ettersom budskapet kan sies å ha politiske undertoner. Her legger man til grunn at det i 1751 eksisterte en forståelse eller en tanke om at det var en samisk nasjon i perioden. Bruken av nasjonsbegrepet er ikke problematisk i den forstand, ettersom begrepet nasjon har flere definisjoner enn forståelsen av nasjon som et synonym for stat. Når en definerer en samisk nasjon, er det innenfor rammene som Bård. A. Berg omtaler som «kulturnasjonen», et passivt kulturelt fellesskap som ikke behøver å sammenfalle med statlige rammer eller politiske uavhengighetskrav.²⁰¹ Dermed er slik at når man snakker om en samisk nasjon, støtter man seg på definisjonen av en gruppe mennesker med felles sosial og kulturell identitet. At vi i dag snakker om en samisk nasjon er naturlig, dersom man viser til definisjonen som ikke legger statsbegrepet eller landegrenser til grunn for betydningen. Likevel er det nødvendig å påpeke at en samisk nasjon, eller Sápmi, må kunne sies å være en politisk og sosial konstruksjon. Johan Eriksson, professor i politisk vitenskap ved Södertörn universitet i Stockholm, har hevdet at Sápmi ikke kan påberope seg å være forankret i forhistoriske røtter.²⁰² Eriksson hevder derimot at en samisk nasjon må kunne sees gjennom et konstruktivistisk perspektiv, som en moderne sosial og politisk konstruksjon som er dynamisk og åpent for forandring.²⁰³ Kan man snakke om en samisk nasjon allerede på 1700-tallet? Naturligvis kan man argumentere for dette, men det er lite som tilsier at det eksisterte en forståelse av en samisk nasjon på den tiden. Dette er også noe som Eriksson peker på, ettersom det var store forskjeller innad i den samiske befolkning når det gjaldt språk, religion og bosetninger.²⁰⁴ Hvis en ser dette i sammenheng med at begrepet nasjon vokste fram i tråd med 1700-tallets nasjonalisme, er det lite sannsynlig at samene i denne perioden så på seg selv som en del av en nasjon.²⁰⁵ Det at man derimot hadde en forståelse av et fellesskap bygd på kultur og språk er nok en mer plausibel forklaring. Likevel er det viktig å fremheve at en elev kan lese utdraget og få forståelse av at det omhandler en samisk stat. Forståelsen av begrepet er naturlig nok en lærers ansvar å forklare, men det må samtidig være rom for å kunne kritisere Solbakks bruk av begrepet nasjon om Sápmi i en lærebok beregnet på skoleelever.

²⁰¹ Berg 2004: 106.

²⁰² Eriksson 2002.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Berg 2004: 105.

Hvis man ser på utdraget fra *ATH*, så er det to ting som særlig skiller seg fra *Sápmi/Sameland* utdraget. Det første er at man framstiller motivasjonen for Lappekodisillen forskjellig. I den norske læreboken blir det presentert som en løsning som ble naturlig på grunn av vanskeligheter med å kontrollere grensen strengt. I den samiske læreboken er Lappekodisillen introdusert som en rettighet som man ønsket å gi reindriftssamene. Man skulle ikke legge hindringer i veien for flyttingen av reinflokkene, samt at tillegget ville garantere retten samene hadde til å bruke sine flyttveier mellom den nye riksgrensen. Samtidig har man ikke gjort den samme distinksjonen når man har redegjort for hvem Lappekodisillen gjaldt for. Det var reindriftsamene som tillegget i grensetraktaten var rettet mot, men slik det blir presentert i *ATH* og de andre norske lærebøkene kan det virke som det var like nyttig for alle samer. Samene som hadde andre næringer, slik som sjøsamer, markasamer osv. var ikke omtalt i Lappekodisillen. Lappekodisillen var heller ikke tiltenkt for disse samene, og det er viktig å påpeke det bare gjaldt reindriftssamene som krysset grensen med reinflokker. På denne måten underbygger det også deler av inntrykket fra kapittel to, hvor man til tider behandler samene som en homogen gruppe.

Som jeg viste i forrige kapittel forklarer Solbakk i stor grad historisk utvikling med makt og ressurskamp, dette i kontrast til de norske lærebøkene som framhever samhandling som den drivende kraften. Dette er en tydelig forskjell rotet i historieforståelsen slik den kommer til syne i læreverkene. Det er også en forskjell mellom hvem som er presentert som aktøren i historien, hvor Solbakk fremhever samene, mens de norske lærebokforfatterne tar utgangspunkt i vikingene. I utdraget om grensetrekningen ser vi at både Solbakk og de norske forfatterne til *ATH* legger vekt på politikk som drivkraften i framstillingen, men som tidligere nevnt fremhever Solbakk og *ATH* ulik motivasjon som drivkraft for å skape Lappekodisillen.

Siidasystemet: kolonisering eller innvandring

Et annet moment som også skiller seg i omtale fra *ATH* og *Sápmi – Sameland*, er omtalen av siidasystemet. I begge lærebøkene er siidasystemet fremhevet som et sentralt trekk ved eldre samisk historien, og omtalen er derfor naturlig å sammenligne. Siidasystemet er i *Sápmi – Sameland* er beskrevet slik:

«Med siidasystemet organiserte samene sitt daglige liv og forholdet til andre grupper. Siidaen fungerte som et arbeidskollektiv, hvor familiene gikk sammen om arbeidsoppgaver som krevde at mange arbeidet sammen. Selv om siidaens landområder ikke tilhørte noen stat, så levde ikke menneskene der et tilfeldig og uorganisert liv, uten rettsregler. [...] Selv om de ikke hadde en sterk statsdannelse, så levde folk i samfunn med egne rettsregler. Siidaen ble ledet av et siidaråd. [...] Etter

det skriftlige kilder kan fortelle, så var det klare grenser mellom siidaene. [...] Grensene var fastsatt slik at hver siida skulle ha tilstrekkelig utkomme fra både utmark og fiske. [...] Siidaene kunne ha ulike bo- og flyttemønster. Disse var bestemt ut fra de mulighetene de hadde for fiske og tilgangen på vilt.»²⁰⁶

I *ATH* er den derimot beskrevet i følgende ordlag:

«I løpet av middelalderen utviklet det samiske siida-systemet seg. Siidaene var små lokalsamfunn tilknyttet et landområde. Siida-fellesskapet koordinerte jakt- og fangstvirksomhet ved blant annet å fordele jaktområder mellom medlemmene i siidaen. Det var også vanlig å samarbeide om større oppgaver, som fangst av rein om vinteren. En siida kunne samarbeide med andre siidaer i nærheten.»²⁰⁷

Her er den største forskjellen at det er fiske og tilgang på vilt som dikterte bo- og flyttemønsteret. Det blir også klart at siidaene kunne operere forskjellig, og at deres territorium ville diktere hovednæringen. Dermed har man lagt opp til at det var ulikheter mellom siidaene, og ikke en representativ enhet. Utdraget fra *ATH* presenterer noen av de viktigste trekkene med siida-systemet, selv om det ikke blir utdypet ytterligere. Et moment er riktignok at det kan være et uttrykk for plassmangel og utvalgsproblematikk. *Sápmi – Sameland* har nesten 40 sider som går på siida-systemet og hvordan det har fungert, hvem som var ledere og hvor siidaene har vært. Som en følge av ulike prioriteringer er det ikke plass til den samme omtalen i *ATH*. På den ene siden har man et læreverk som omhandler samenes historie fram til 1751, og på den andre siden har man et læreverk som skal ta for seg hele verdenshistorien. Det er en vesentlig forskjell mellom de ulike momentene som ligger til grunn for læreverket. Samtidig er det likevel mulig å sammenligne utdragene og se innfallsvinkelen forfatterne har brukt når de presenterer den samme historien.

Når det gjelder utviklingen av forholdene i de samiske siidaene er det også nødvendig å påpeke en stor forskjell mellom de samiske- og norskproduserte lærebøkene. Når en prater om at samene blir satt under press er det i *Sápmi – Sameland* og de andre lærebøkene skrevet av Solbakk, et stort fokus på det som kalles *koloniseringen*. Dette er et moment som er gjennomgående i alle tre lærebøkene og er beskrevet på følgende vis i *Sápmi – Sameland*:

«De tradisjonelle fiske- og fangstsiidaene på svensk og norsk side begynte å gå i oppløsning allerede på 1600-tallet, litt senere i områdene som i dag er Finland og

²⁰⁶ Solbakk 2007: 62-66.

²⁰⁷ Heum m.fl. 2013: 111.

*Russland. Statene omkring innførte høyere skatter og begynte å kolonisere Sápmi/Sameland. Dette førte til større press mot siidaenes indre liv og livberging».*²⁰⁸

I *ATH* er det derimot framstilt på en annen måte:

*«Den fjerneste delen av oldenborgerstaten var Finnmark. Der levde samene som utnyttet jakt- og fangstressurser både i innlandet og ved sjøen. I fiskevær langs kysten var det norske bosettinger. Innvandring sørfra hadde presset samene bort fra mange av disse stedene. Kontakten mellom nordmenn og samer var begrenset, og myndighetene i København viste liten interesse for de nordligste områdene i riket.»*²⁰⁹

Utdragene viser en tydelig forskjell i hvordan den norske bosettingen i samiske områder har foregått. Den største forskjellen er at Solbakk kaller den økte innvandringen for kolonisering av Sameland. Som vist i det forrige kapittelet var dette momentet gjennomgående i de samiske lærebøkene. Dette varer fra vikingtiden og frem til 1800-tallet hvor fornorskingen tar over fokuset i framstillingen. Det er dermed tydelig hvordan forfatterne har et ulikt perspektiv på denne historien. Kolonisering kontra innvandring handler i utgangspunktet om intensjon. Innvandring kan gjøres innenfor egne landegrenser, ettersom ordet legger til grunn at man har dratt til en plass som man tidligere ikke har bodd, mens kolonisering handler om en bevisst handling om å kontrollere et område som er utenfor deres opprinnelige territorium.²¹⁰ Det er naturligvis også et spørsmål hvorvidt en kan tilegne norske myndigheters politikk preg av kolonialisme. Solbakk vil antageligvis peke på dette, ettersom han i samme utdrag presenterer at samene var yndede skatteobjekter for statene. I *ATH* peker ikke forfatterne på det samme, snarere tvert imot, ettersom de skriver at kontakten mellom nordmenn og samer var begrenset og at myndighetene hadde lite interesse for disse områdene. Det blir dermed motstridende forklaringer på den samme historien.

Fornorskingen: begynnelse og slutt

Et annet tema som også er behandlet i både de norske og samiske lærebøkene er fornorskingen, et tema som er vanskelig å komme utenom i en slik komparasjon. Ettersom fornorskingspolitikken er et sentralt tema i de norske lærebøkene når det er skrevet om samisk historie er det derfor nødvendig å se hvordan den er presentert. I *ATH* er temaet framstilt på følgende måte:

²⁰⁸ Solbakk 2007: 188.

²⁰⁹ Heum m.fl. 2013: 219.

²¹⁰ Greve, Hovde, Knudsen, Ryste & Steen 2017.

«Nasjonsbyggingen på 1800-tallet skapte større bevissthet om nasjonal identitet og virker derfor samlende på befolkningen. Men den nasjonale identiteten var sterkt knyttet til det etniske, det vil si at nordmenn som hadde de samme historiske, språklige og kulturelle røttene. [...] Resultatet av nasjonsbyggingen var derfor en fornorskingspolitikk ovenfor landets minoriteter, der opplæring i norsk språk og tilpasning til norsk kultur var sentrale ingredienser. Målet var å få mennesker fra minoritetsmiljøer til å snakke, skrive og leve slik de fleste nordmenn gjorde. Fornorskingspolitikken rammet først og fremst samer, kvener, skogfinner, romani- og romfolket.»²¹¹

I *Sámit 1* er dette derimot presentert annerledes:

«Etter deres syn var samene fremmed folk. De var flyttende folk som ikke hadde «kjemper-styrken», og de levde et primitivt liv. Hos dette folket var det ikke noe som de kunne bringe til byggingen av Norges stat. Likedan var kvener, som hørte til den samme slekta som samer. [...] Derfor ble det viktig å fornorske både samene og kvenene. Når de ble fornorsket, så får de livsstyrken og de greier seg i Norge. Vedrørende samer sa Johan Sverdrup (parlamentarismens far): Samers eneste frelse er å bli norsk»²¹²

Fellesnevneren for begge utdragene er at de forteller om nasjonsbyggingen som Norge gikk igjennom på 1800-tallet. I denne prosessen var det ikke plass til de som ikke passet inn i den nasjonale identiteten. Samtidig kan man se at utdraget fra *ATH* legger seg på en mer nøytral linje i sin framstilling. Det er en vesentlig forskjell i at forfatterne i *ATH* legger til grunn at alle minoriteter ble utsatt for fornorskingsprosessen, mens Solbakk fokuserer i *Sámit 1* på at det var samene og kvenene som var de sentrale målene for myndighetenes politikk. Et annet moment er at det er brukt et sitat fra Johan Sverdrup om at samenes eneste frelse var å bli norsk. Det at Solbakk også har presentert hans rolle i det norske demokratiet gjennom å presentere at han var parlamentarismens far, gir framstillingen en ekstra dimensjon med at holdningene mot samene var noe som var dypt integrert i demokratiet. Det er mulig å argumentere for at framstillingen i *ATH* er preget av at forfatterne ikke har ønsket å bare fokusere på samene, ettersom det ville være å undergrave de andre folkegruppene som ikke passet inn i bildet av «det norske». Det at Solbakk har en samisk bakgrunn kan på den andre siden forklare hvorfor han har valgt å fokusere på samene og kvenene. Samtidig ser man at begge lærebøkene framstilling bruker ideologi som en sentral drivkraft når de skal forklare fornorskingspolitikken

²¹¹ Heum m.fl. 2013: 341.

²¹² Solbakk 2011: 193. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

Det er også en forskjell i framstillingene når det omhandler avslutningen av fornorskingspolitikken. I *ATH* er den presentert slik:

«Krigen hadde vært en kamp mot undertrykking av små nasjoner og etniske folkegrupper. Det fikk betydning for synet på samene, både hvordan den norske staten behandlet dem, og hvordan de så på seg selv. Et sentralt krav var at fornorskningen måtte stoppe.»²¹³

I *Sámit 1* er det derimot presentert på følgende måte:

«For Norden – Norge, Sverige og Finland – har myndighetenes syn vedrørende samene forandret seg mye etter krigen. Nå skulle toppmyndighetene ta ansvaret å bevare og å utvikle samisk kultur og samfunnsliv. Selvfølgelig skjedde det ikke like fort i alle landene. Det var store forskjeller fra land til land i organisering av samer, samepolitiske tradisjoner, samiske bosettinger og innbyggertall. De fleste samene bodde i Norge.»²¹⁴

Igjen kan man se at det er en forskjell mellom fokuset i framstillingene. I *ATH* nevner man at særlig synet på samene endret seg, noe som er en forskjell fra når en snakker om fornorskingspolitikken. I *Sámit 1* derimot har man fokusert på at denne prosessen var ulik fra land til land i Norden. Samtidig er det et poeng at Solbakk skriver at myndighetene skulle bevare og utvikle samenes kultur og samfunnsliv, kontra hvordan forfatterne i *ATH* sier at synet endret hvordan myndighetene behandlet dem og hvordan de så seg selv. Det er likevel viktig å peke på at Solbakk skriver samenes historie, og sådan er Norden essensielt, ettersom samene er i flere land. Forklaringen på hvorfor Norge var tidligere ute enn de andre landene med å legge til rette for samisk kultur, var som Solbakk peker på, det høyere antallet av samer som bodde i landet.

Med å se til disse utdragene er det blitt tydeliggjort at det er en vesentlig forskjell i perspektivene og innfallsvinklene til den samiske historien i de norske og samiske lærebøkene. Det er først og fremst ulike aktører som står i sentrum av den historiske utviklingen, men det er også en del klare motsetninger i historieforståelsen som kommer til syne i framstillingene. Det er mulig å hevde at dette henger sammen med læreverkernes utgangspunkt er forankret i to ulike roller. Av den grunn er det nødvendig å redegjøre for funksjonen som de samiske lærebøkene særlig ser ut til å inneha.

²¹³ Heum m.fl. 2013: 494.

²¹⁴ Solbakk 2011: 268. (Oversatt til norsk av Heimstad og Eira).

Utviklingen av lærebøkernes nasjonsbyggende funksjon

Hvis en ser på hvordan historien blir presentert i både de samiske- og norskproduserte lærebøkene, virker urfolksidentiteten viktig å fremheve særlig i de samiske verkene. Det er samene som er i sentrum og historien blir i de samiske lærebøkene framstilt i et «innenfra»-perspektiv. Samtidig er det gjennom komparasjonen, grunnlag for å hevde at de samiske læreverkene har en nasjonsbyggende rolle. Dette blir mest synlig i utdraget om Ottars beretning, hvor samene blir et tydelig offer for Ottar og de norske høvdingene gjennom *plyndring* og *røving*. Det er også bruk av begrepet *nasjon* og *Sápmi – Sameland* på en slik måte som kan hevdes å være med å bidra til å legitimere og styrke konseptet av en samisk nasjon. Dette henger selvfølgelig sammen med at en stadig økende bevissthet og aksept for samisk historie har det ført til et behov for læremidler som bidrar til å styrke den samiske identiteten hos barn og ungdom. Andre momenter som peker på den samme konklusjonen er hvordan Solbakk konsekvent bruker ordene kolonisering og kolonister i bøkene sine når han prater om blant annet norske myndigheter og befolkning. Dette poenget er også ytterligere forsterket av bildene i *Sámit 1* som ble presentert i kapittel tre av samiske boforhold kontra kolonisthusene. På den måten får en inntrykket av en tilnærming til at historien er skrevet med et perspektiv hvor man ønsker å sette lys på overtramp mot eget folk. Dette er ikke noe som en kan se i de norske lærebøkene, men årsaken til det kan man se i utviklingstrekkene til norsk lærebokproduksjon. I norske læreverk har man i større grad slik all tidligere forskning tyder på, tatt et steg bort fra nasjonsbygging og styrking av kulturarv, ettersom det tidligere har gått på bekostning av f.eks. samene.

Svein Lorentzen som har jobbet mye med lærebøker i perioden 1970-2006, hevder at utviklingen i læreverk fra 1970 og utover var et brudd med den tidligere nasjonale tilnærmingen til stoffet.²¹⁵ Denne utviklingen startet med M-74 og fortsatte i de nyere læreplanene. Norge skulle være plassert i en større kontekst, et lite land i en stor verden. Nye læreplaner dannet et behov for nye læreverk, og i kjølvannet av nye reformer kan man se en økning i utgivelse av lærebøker.²¹⁶ Dette for å imøtekomme nye krav og endringer som fulgte de nye læreplanene. Perioden markerer et skifte hvor lærebøkene i stedet for å være nasjonsbyggende, setter Norge i det globale perspektivet. Det nasjonale lærestoffet ble i stor grad benyttet som utgangspunkt for en kritisk tilnærming til nasjonalismen som historisk

²¹⁵ Lorentzen 2005: 173.

²¹⁶ Ibid.

fenomen.²¹⁷ Når en behandlet norsk kulturhistorie så var det ikke for å fremme nasjonale verdier, men som bakgrunnsinformasjon på et viktig utviklingsstadium i nasjonsbyggingen. På den måten kan man forstå hvordan utviklingen har påvirket de norske lærebøkene som er presentert i denne avhandlingen. Denne tidligere linjen som norske læreverk har ført kan også være med å forklare hvorfor de samiske lærebøkene har et behov for å styrke den samiske identiteten. Forutsetningene for å skrive historie er annerledes. Samiske lærebøker og samisk historie kom inn i skolen fra M-74, i den samme perioden hvor norske lærebøker og læreplaner endrer sin tradisjonelle nasjonalistiske holdning til lærestoffet. Det kan derimot se ut til at dagens samiske lærebøker har en nasjonsbyggende funksjon, selv om øvrig norske lærebøker gradvis avskaffet dette. For å utforske dette ytterligere er det nødvendig å se til utviklingen av samisk lærebokproduksjon og produksjonsforholdene til lærebokforfatterne. Dette vil derimot bli gjort i neste kapittel.

Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har det blitt tydeliggjort at det er en vesentlig forskjell mellom perspektivene på den samiske historien i de norske og samiske lærebøkene. De norske lærebøkene virker å være mer inkluderende i sin framstilling, mens de samiske bøkene har indirekte et stort fokus på forskjellen mellom samene og «de andre». De norske lærebøkernes framstilling ser ut til å bære preg av å stå på utsiden av den samiske historien gjennom at utdragene viser en viss distanse til historien som presenteres. Når en ser til de samiske lærebøkene, får en inntrykket av at framstillingen er preget av samenes egen opplevelse av historien, med et klart «innenfra»-perspektiv. Vi ser derfor at bøkene tar utgangspunkt i henholdsvis den norske og den samiske identiteten og forteller historien om nordområdene fra to ulike ståsteder. Historieforståelsen er til dels overlappende, men enkelte plasser ser en klare motsetninger mellom hva som legges til grunn for de historiske utviklingstrekkene som oppstår og hvordan de blir behandlet av forfatterne.

Samtidig tyder funnene i komparasjonen på at de samiskproduserte lærebøkene har en tydelig nasjonsbyggende rolle. Det er et klart skille mellom hvordan lærebøkene behandler den samme historien, og hvordan historien forholder seg til forståelsen av «vi» og «de andre». Det er derfor nødvendig å se til hvordan utviklingen har vært i den samiske lærebokverden, og dermed hvilken rolle forlagene har spilt på denne utviklingen. Dette er et tema som vil bli

²¹⁷ Ibid: 222.

behandlet ytterligere i det neste kapitlet, hvor jeg tar for meg ulike momenter knyttet til lærebokproduksjon for de norske og samiske forlagene.

Kapittel 5: Markedsstyrt versus oppdragsstyrte læreverk

I dette kapittelet tar jeg for meg de norske og samiske forlagene og drøfter forskjellene i produksjonsforholdene deres. Deretter vil det også være nødvendig å drøfte hvordan disse forskjellene er med å påvirker læreverkernes framstilling. Store deler av kapittelet blir dermed en komparasjon mellom forutsetningene for å skrive lærebøker for historiefaget og påvirkningen det har på framstillingen. Denne komparasjonen vil også tydeliggjøre hvorfor en får to ulike perspektiver på historien, samt hvilken betydning det kan få på den norske elevmassen. For å kunne gjøre dette er det også nødvendig å redegjøre for den historiske konteksten rundt samisk historie i den norske skolen. På denne måten vil dette kapittelet i stor grad svare på underproblemstilling fire.

Utviklingen av samisk historie i norsk skole

Håkon Rune Folkenborg har pekt på at den generelle utviklingen av samisk historie i læreplanene fortonet seg ulikt i planene for grunnskolen og den videregående opplæringen. Der grunnskolens planer inkorporerte samiske emner allerede i 1974 ved Mønsterplanen (M-74), tok det 11 år før samisk ble obligatorisk i planene for den videregående skolen.²¹⁸ Samtidig var læreplanene i den videregående skolen i stor grad preget av at hovedfokuset var den norske historien. Slik sett var de i utakt med grunnskoleplanene som fra M-74 gradvis utviklet seg i møte med nye paradigmer i historiefaget som sosial- og kulturhistorie. Inntrykket av de tidligste læreplanene for videregående skole som preget av et mer tradisjonelt nasjonalistisk historiesyn er også forsterket ved lærebøkene i denne perioden, hvor man hadde ulike verk for verdenshistorie og norgeshistorie.²¹⁹

Det er ingen tvil om at norsk historie har hatt en særegen plass i læreplanene og lærebøker for den videregående skolen, men utviklingen har også i disse bevegde seg i stadig større grad mot globalhistorie. Samisk historie og samisk tematikk ble først obligatoriske temaer i læreplanene til den videregående skolen fra 1985 og 1991, men det er først ved R94 og etableringen av historie som eget skolefag, at man kan se at historiefaget får flere mål som

²¹⁸ Læreplan for den videregående skole 1985: 154.

²¹⁹ Søk på Nasjonalbibliotekets sider i perioden 1976-1996 viser at det i perioden er gitt ut flere læreverk som går parallelt med hverandre fra samme forlag. Se Folkenborg (1999) for mer informasjon om de norske læreverkene.

omhandler samisk historie.²²⁰ I grunnskolen ble samiske emner som Folkenborg pekte på allerede inkludert i M-74, men ble stadfestet som en sentral del først i Mønsterplanen av 1987 (M-87).²²¹ Dette førte til utviklingen av samiske fagplaner og en selvstendig samisk læreplan i L-97, i takt med en større plass for samiske emner i læreplanene.²²² På den måten var det også mulighet å for første gang produsere samiske læreverk som baserte seg på en samisk læreplan. Dette ble ytterligere forsterket med Kunnskapsløftet, som var den første læreplanen som var en samlet plan for både grunnskolen og den videregående skolen.²²³

Lærebøkene for den videregående skolen utviklet seg også gradvis i omtalen av den samiske historien mot framstillingen slik den er i dagens læreverk. Det var store kvantitative og kvalitative forskjeller mellom de ulike læreverkene mellom L-76 og R94, hvor samene kunne være presentert på egne premisser, mens i andre verk kunne samene være utelukkende presentert i kontakt med nordmenn.²²⁴ Noe av forklaringen bak dette kan være den store spredningen og de ulike tematiske rammene som læreverkene bygde på. I dagens ordning er alt av pensum strukturert i en lærebok, men tidligere var det en inndeling mellom verdens- og norgeshistorien i verkene for videregående skole.²²⁵ Samtidig ser man tegn til at historieforskningen i perioden preger lærebøkene. På 1970-tallet og utover ble det et større fokus hos historikerne å skulle skrive blant annet sosial- og kulturhistorie, hvor de som tidligere hadde vært «historieløse» i større grad ble inkludert.²²⁶ En av årsakene til dette kom av at synet på samene hadde endret seg i kjølvannet av krigen og i de akademiske kretser. Dette paradigmeskiftet førte til at læreplanene i perioden begynte å gå bort fra det tidligere nasjonale fokuset og utviklet seg mot det mer globalhistoriske perspektivet i K-06. Dermed fulgte også norske lærebøker denne trenden som gjorde at man gikk bort fra den tidligere nasjonsbyggende funksjonen, i takt med utviklingen av et flerkulturelt samfunn.²²⁷

Denne utviklingen ser man også tegn til i lærebøkene fra K-06. I dagens læreverk ser vi fra kapittel to at man i større grad har fokusert på samvirke og kontakten mellom samer og nordmenn i den eldre samiske historien enn tidligere. Den samiske historien er på mange måter selvskrevet i norsk historie, og er dermed et brudd med mange av lærebøkene fra de

²²⁰ Læreplan for den videregående opplæring 1996.

²²¹ Folkenborg 2008: 53.

²²² Nystad & Lund 2009: 169.

²²³ Skram 2011: 1.

²²⁴ Folkenborg 1999: 111-112.

²²⁵ Trond Heum, intervju 18.03.17.

²²⁶ Ryymin & Nyssönen 2012: 62.

²²⁷ Lorentzen 2005: 173.

tidligere planene, hvor samene kun var interessante i sammenheng med nordmennene.²²⁸ Et annet kjennetegn ved lærebøkene fra kapittel to, er at de i større grad redegjør og presenterer samenes kulturelle særtrekk og deres posisjon som et eget folk. Det kan dermed være et argument at samene i perioden mellom 1974-1997 som Folkenborg forsket på, har utviklet seg fra «historieløs» til en selvskreven del i den norske historien i lærebøkene. Det er derimot verdt å nevne at hvis en ser til Folkenborgs funn i hans avhandling fra 1999, ser en at dagens læreverk følger mange av de samme utviklingstrekkene om samer og samisk historie som lærebøkene i perioden han forsket på. De samme temaene som ble presentert i læreverk fra 1980-tallet er i stor grad representert også i dagens læreverk. Selv om man har endret innfallsvinkel er strukturen svært lik. Det er rimelig å anta at denne likheten i stor grad kommer av at de norske lærebøkene opererer i en forlagsverden som jeg vil definere som markedsstyrt.

Norske forlag – Kamp om markedsandelene

Cappelen Damm er et av de største forlagene i Norge med en særlig sterk posisjon innenfor faglitteratur og lærebøker, og er i dag markedsleder. Derfor var det naturlig å se til dette forlaget når det gjaldt å se hvordan produksjonsforholdene til forfatterne kunne være med å påvirke lærebokens framstilling. Cappelen Damms *Alle Tiders Historie* har som tidligere nevnt en sentral plass i mange videregående skoler rundt om i Norge. Markedets ønsker og behov er viktig for forfatterne, og Trond Heum som er en av forfatterne av *ATH*, hevder at markedet i stor grad dikterer framstillingen av læreverkene.²²⁹

Avgjørelsen bak *ATHs* særegne profil ble utformet gjennom markedsundersøkelser og tilbakemeldinger fra lærere.²³⁰ Cappelen Damm gav forfatterne bak *ATH* oppgaven med å komponere et nytt læreverk som kunne utfordre den eksisterende *Historie*-serien. Slik ønsket man å bygge på erfaringene og tilbakemeldingene man hadde fått etter at K-06 var implementert. Markedsundersøkelsene viste at lærere fortsatt ønsket en tradisjonell papiirutgave av læreboken, med en kronologisk og lineær historiefortelling som kunne skape og synliggjøre sammenhenger for elevene²³¹. Samtidig mente mange lærere at det var vanskelig å integrere kompetansemålene i «Historieforståelse og metoder» med det øvrige fagstoffet.²³² Det mest sentrale begrepet i K-06 er *kompetanse*. Dermed er den viktigste

²²⁸ Folkenborg 1999: 111-112.

²²⁹ Trond Heum, intervju 18.03.17.

²³⁰ Ibid.

²³¹ Ibid.

²³² Ibid.

kombinasjonen det å *kunne* og *anvende* kunnskap,²³³ og kompetansemålene i det nye hovedområdet krever sådan en annen tilnærming til stoffet. Boken ble splittet fordi elevene hele tiden skulle bli minnet på at historien bygger på en tolkning av kilder. Det var også viktig å lytte på tilbakemeldingene fra lærerne, og man ønsket ikke å være for eksperimentelle i framstillingen. De skulle føle at inngangsterskelen for å ta i bruk verket var relativt lav.²³⁴ Disse markedsundersøkelsene gav dermed Cappelen Damm informasjon som effektivt bidro til å diktere hvordan det nye læreverket skulle være utformet. Dermed kan en direkte peke på hvordan forfatterne og forlagene må forholde seg til et marked når læreverket skal utformes.²³⁵ Markedet har ikke alltid vært like fremtredende i prosessen, men etter avskaffelsen av den offentlige lærebokgodkjenningsordningen i 2000, har det ikke vært noe offentlig organ som kontrollerer innholdet til lærebøkene.²³⁶ Hva denne godkjenningsordningen betydde for læreverkene tidligere er vanskelig å si, ettersom det rådet usikkerhet om hvilke kriterier som var vektlagt av kirke- og utdanningsdepartementet og dens kontrollører.²³⁷ Det betyr likevel ikke at Cappelen Damm eller andre forlag ikke trenger å forholde seg til Utdanningsdirektoratet når man utformer nye lærebøker. Så lenge Utdanningsdirektoratet utformer læreplaner som skolene følger, vil det være et behov for lærebøkene som formes etter disse, og slik spiller også den samiske historien en rolle. Det som derimot er klart er forlagenes markedsavhengighet.

Markedsundersøkelsene påvirket også framstillingen av den samiske historien og særlig den eldre historien om samene. Heum har forklart at lærebokens del om den eldre samiske historien bærer preg av at dess lengre bak i tid man kommer i historien, desto mindre vet man om det samiske samfunnet.²³⁸ For å kunne trekke konklusjoner har man dermed måtte støtte seg til arkeologiske funn og sagamateriale, noe som har bidratt til at fortellingen om eldre samisk historie har blitt forenklet og viet mindre plass. For å kunne gjøre plass til samisk historie har man valgt å plassere mye av teksten i den øverste delen av læreboken som tilhører historieforståelse og metoder-delen. Dette for å kunne gi elevene et perspektiv på kildene som er med å forme historien om samene i middelalderen, i tråd med oppdelingen av læreboken i to deler som speiler hovedområdene i læreplanen. Samtidig er det nødvendig å påpeke at Heum i intervjuet kom med informasjon som støtter opp under argumentet om at dagens

²³³ Lund 2016: 61.

²³⁴ Trond Heum, intervju 18.03.17.

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Folkenborg 2008: 39.

²³⁷ Haavelsrud 1991: 23 (se også statsråd Hernes 1991: 40 fra samme seminarrapport).

²³⁸ Trond Heum, intervju 18.03.17.

lærebøkene har mye av den samme tematikken som lærebøkene Folkenborg undersøkte. Forfatterne hadde nemlig i arbeidet med *ATH* sett til tidligere lærebøker for periodisering og struktur.²³⁹ Spørsmålet blir dermed hvorfor akkurat dette er vesentlig og hva kan det fortelle oss om norskproduserte læreverker. Faktum er, som tidligere nevnt, at med å se til tidligere lærebøker skrevet i læreplanperioden 1976-1996, ser man at mesteparten av tematikken i den samiske historien fra den gang også figurerer i dagens læreverker. Det er ikke store forskjeller i de samiske temaene mellom en lærebok utgitt i 1983 og en utgitt i 2013. Forskjellen er derimot at selv om tematikken er den samme, så har innfallsvinkelen og kildebasen endret seg. Et eksempel på dette er hvordan fokuset i dag i større grad omhandler samarbeid mellom nordmenn og samer i den eldre historien. Likevel er det mulig å argumentere at lærebøkene i den norske forlagsverden er kommet inn i en fase hvor det i takt med behov og etterspørsel har blitt mer nærliggende å bygge videre på en etablert og akseptert historisk standard når det gjelder lærebøker for historie. Historien som formidles til norske elever i dag om den samiske historien har ikke endret seg drastisk over årene. Dette må sees som noe merkelig ettersom det har skjedd mye både i samfunnsdebatten og skole-Norge siden samiske skole spørsmål ble satt på dagsorden i M-74 og M-87.²⁴⁰ Utviklingen som kanskje er den viktigste er at en har fått egne samiske læreplaner som i historiefaget direkte etterspør mer kompetanse om samisk historie og kultur. Dermed er det underlig at historien rent tematisk ikke har endret seg noe særlig på rundt 30 år. Et annet moment er at sammen med et større fokus på bevaring og gjenoppreisning av samisk språk, historie og kultur, har det blitt et større behov for lærebøker laget for samiske elever. Spørsmålet blir dermed hvordan utviklingen av lærebøker har vært i den samiske forlagsverdenen, og av den grunn berører en også samisk lærebokhistorie.

Samisk lærebokproduksjon

Etter Folkeskoleloven av 1959 ble samisk godkjent som et selvstendig undervisningsspråk og ikke bare som et hjelpemiddel i undervisningen.²⁴¹ De første lærebøkene etter 1959-loven, ble skrevet av lærere som kom over et problem når man skulle undervise i samisk, nemlig mangel på læremidler. Dette førte til at Samisk Utdanningsråd ble etablert som et råd underordnet kirke- og utdanningsdepartementet i 1976. Rådet fikk i oppgave å produsere samiske læremidler, og på bakgrunn av dette etablerte Odd Ivar og Aage Solbakk det samiske forlaget «Jår'galæd'dji» eller på norsk «Oversetteren» i 1974.²⁴² Forlaget hadde først startet

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ Samisk historie ble først introdusert i M-85 for den videregående skolen.

²⁴¹ Nystad & Lund 2009: 168.

²⁴² NOU 1987:34: 51.

som et musikkforlag, men i 1976 begynte man med bøker, hvor man blant annet produserte lærebøker for samfunnsfag og historie. «Oversetteren» gikk konkurs i 1988, men ble erstattet av andre forlag.

Det var en rekke momenter som vanskeliggjorde arbeidet med samisk litteratur i oppstartsfasen. Den største utfordringen var at man på denne tiden ikke hadde noen offentlige støtteordninger til å utgi samisk litteratur. Kirke- og utdanningsdepartementet gav gjennom Norsk kulturråd ut et vederlag for å støtte norsk litteratur, men det eksisterte ikke noe tilsvarende for samisk. Utover 1980-tallet ble det arbeidet mot forlagsstøtte også til samiske forlag, og en støtteordning kom på plass i 1992.²⁴³ Støtten var i første omgang en symbolsk sum, men det var en start som gjorde at man for alvor kunne etablere og drifte samiske forlag.

De samiske forlagene etter «Oversetteren»

Det samiske forlaget Davvi Girji ble etablert i 1990 av John Trygve og Aage Solbakk, med John Trygve som daglig leder, og Aage som forlagsredaktør og forfatter. I dag er det det største lærebokforlaget og har en markedsandel på ca. 80% av den samiske litteraturen i Norge.²⁴⁴ Det er 15 ansatte i forlaget og man har spesialisert seg på skolens språkfag. Det andre store forlaget er ČálliidLágádus, etablert i 2002, også dette av Solbakkbrødrene som hadde forlatt Davvi Girji. Forlaget ble opprettet med bakgrunn i at man ønsket fortgang i utgivelsesprosessen av læremidler, og fra 2005 spisset man seg inn som et rent fag- og lærebokforlag. Forlaget har i dag 11 ansatte, og fagområdene man skriver innenfor er historie, samfunnsfag, religion, geografi, naturfag og matematikk.

Solbakkfamilien har vært særdeles viktig for samisk forlagsvirksomhet, og brødrene har hatt ulike roller i tre av de største samiske forlagene. Det har over tid utviklet seg en arbeidsdeling mellom Davvi Girji og ČálliidLágádus, der forlagene har sine områder som de spesialiserer seg innenfor. På denne måten har man kunne rendyrke sin kompetanse innenfor ulike fagområder, som kommer forlagene til gode når man søker på ulike tilskudd til læreverk og akkurat denne delen skiller de samiske forlagene fra de norske.

Produksjon av læremidler

Prosessen rundt produksjon av samiske læremidler er svært annerledes i forhold til produksjon av norske læremidler. Den første og antageligvis viktigste forskjellen er oppdragsgiveren. Sametinget kartlegger hvert år hvilke behov som eksisterer og legger på

²⁴³ John Trygve Solbakk, daglig leder ved ČálliidLágádus, intervju 28.02.17.

²⁴⁴ Marit Alette Utsi, nestleder ved Davvi Girji, intervju 28.02.17.

basis av det ut anbud og bevilgninger til produksjon av læremidler.²⁴⁵ Sametinget bestemmer hvilke fag som skal få lærebok, på hvilket trinn og på hvilket samiske språk, og stadfester dette i de årlige budsjettene. Sametinget fungerer dermed som oppdragsgiver, hvor forlagene må konkurrere om å få bevilgningen til produksjonen av læreboken. De samiske forlagene i Norge opererer på den måten som leverandører for Sametinget, og må forholde seg til hva Sametinget prioriterer å bevilge penger til. Det er også viktig å påpeke at norske forlag kan konkurrere om bevilgningen til å skrive læreverk på samisk eller om samisk historie. Forlag, foretak, private institusjoner og andre miljøer kan alle søke om å få tilskudd til utvikling av læremidler. Sametinget vurderer i tillegg gjennomførbarheten og stabiliteten til søkeren, noe som kan forklare hvorfor samiske forlag som regel får tilskuddene.

Proessen er kort beskrevet slik at Sametinget lyser ut bevilgninger til produksjon av et læreverk, og forfatterne lever manus til forlagene. De beste manusene blir sendt til Sametinget, som deretter avgjør hvem som får den økonomiske støtten til å lage læreverket. Forlagene har av den grunn ingen bestemmelsesrett til å velge egne prosjekter, og fungerer dermed som leverandør for Sametinget. Det er et lite marked for samisk skjønnlitteratur, slik at forlagene er økonomisk avhengig av produksjon av læreverk. Samiske forlag har dermed ikke den samme økonomiske muligheten til å fristille forfattere i like stor grad som de norske forlagene. Ettersom de samiske forlagene bare kan frigjøre lærere og pedagoger for deres tid som deltidsforfattere, bidrar dette til at det ofte tar lang tid å ferdigstille et læreverk.²⁴⁶ Dette må naturlig nok de norske forlagene også gjøre, men de økonomiske rammene tillater forlagene å kompensere sine lærebokforfattere på heltidsoppdrag. Den økonomiske støtten fra Sametinget er essensiell for de samiske forlagene slik at de kan betale forfatterne, men også sine egne ansatte. Dette er særlig problematisk ettersom inntektene til forlagene ikke kommer av læreverkene som blir solgt siden markedet er såpass lite. Det er dermed støtten fra Sametinget som får virksomheten til å gå rundt. Uten lærebokproduksjon ville det antageligvis ikke eksistert samiske forlag, og bevilgningssystemet bidrar slik til å utvikle og opprettholde kompetanse knyttet til samisk lærebokproduksjon.

Det er en likevel en rekke andre utfordringer knyttet til produksjon av samiske læremidler. Den største utfordringen, utover det økonomiske, er det transnasjonale aspektet med samiske lærebøker. I dagligtalen er det vanlig å si at samisk er ett språk, men i realiteten er det ti

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Davvi Girji oppgir at det kan ta gjennomsnittlig 3 ½ år å ferdigstille læreverk med dagens ordning (Marit Alette Utsi, intervju 28.02.17).

forskjellige.²⁴⁷ Enkelte av disse er nesten helt utryddet, og bare seks har et standardisert skriftspråk og ordbøker. For Norges del snakker man om nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Nordsamisk er det mest brukte språket, som om lag 90 prosent av den samisktalende befolkningen på norsk side bruker.²⁴⁸ De samiske språkgrensene går i hovedsak øst-vest, noe som gjør at lærebøkene kan ha en verdi også på tvers av landegrensene. Et eksempel på dette er at samiske lærebøker produsert i Norge også blir brukt på finsk og svensk side. Men dette er ikke helt uproblematisk, ettersom de norske produserte lærebøkene må forholde til norske læreplaner, og dermed er det også et stoffkrav at det må være en del om norsk historie. Dette har vært en utfordring for samiske lærebokforfattere ifølge Solbakk:

*«Vi må jo forholde oss til de norske læreplanene, men på f. eks. på svensk og finsk side så kan de bruke lærebøkene vi skriver. En norsk lærebok funker ikke i Sverige og Finland, men her på finsk side kan de også bruke lærebøkene vi skriver, selv om det blir mye norsk historie. Men de bruker i alle fall de kapitlene som har med samisk historie å gjøre. Vi må jo forholde oss til læreplanen, den samiske læreplanen som krever at vi har med norsk historie. Sånn er det bare.»*²⁴⁹

Mesteparten av samisk litteratur blir utgitt på nordsamisk fordi elevgrunnet er størst på nordsamisk. En utfordring er at både lulesamiske og sørsamiske elever også skal ha læreverk subsidiert gjennom Sametinget. Problemet ligger ikke i behovet for læreverk, men heller mangelen på dyktige fagfolk eller personer som kan både nordsamisk og enten lule- eller sørsamisk. Ettersom de fleste forlagene har forfattere som har nordsamisk som morsmål, har man sett seg nødt til å oversette nordsamiske lærebøker til norsk, og så oversatt til enten lulesamisk eller sørsamisk.²⁵⁰ Solbakk hevder at dette arbeidet antageligvis tar enda lenger tid enn prosessen med å skrive lærebøker, mye på grunn av at lulesamisk og sørsamisk ikke har en like utviklet språknorm som nordsamisk.²⁵¹ Dette kommer særlig til synet ved at man i dag fremdeles mangler fastsatt fagterminologi innen flere områder. Først må man skrive en historisk framstilling, deretter oversette den fra nordsamisk til norsk, og igjen oversette til det endelige språket. Det er dermed et nøysomt arbeid å oversette uansett språk til de to mindre brukte samiske språkene. Mangelen på kompetanse blir derfor et sentralt moment i arbeidet med de to minste språkene.

²⁴⁷ Nystad & Lund 2009: 162.

²⁴⁸ Knutsen Duolljá 2015

²⁴⁹ Aage Solbakk, intervju 28.02.17.

²⁵⁰ Berit Sara S. Buljo, rådgiver ved Sametinget, e-post 25.04.17. (Også oppgitt av Aage Solbakk, intervju 28.02.17.).

²⁵¹ Aage Solbakk, intervju 28.02.17.

Den andre årsaken er derimot også av en økonomisk art. Det er ikke nok penger til å finansiere produksjonen av alle de ulike læreverkene raskt nok. Det vil med dagens bevilgningsordning ta lang tid før man har ferdigstilt det behovet som eksisterer på det samiske lærebokmarkedet. Ved å se på Sametingets budsjett for 2017 kan man se at det er satt av 20 millioner norske kroner til utvikling av samiske læremidler.²⁵² Det er også satt av en million til utvikling av sørsamisk terminologi. De seneste årene har det vært søkt om tilskudd for nærmere 80 millioner kroner hvert år, men Sametinget har bare kunne budsjettert rundt 20 millioner.²⁵³ Som en følge av dette har Sametinget vært nødt å prioritere etter hvilke behov som eksisterer. I samme post er det også lagt fram hvilke læreverk Sametinget har prioritert å få produsert. Det var i 2017 behov for syv nye læreverk på lulesamisk, seks nye læreverk på sørsamisk og tre nye læreverk på nordsamisk. Det er dermed ingen tvil om hvilke læreverk som det er mest behov for, nemlig de som er vanskeligst å gjennomføre.

Et annet moment som er viktig å presisere er at de 20 millionene som er satt av til utvikling av læremidler er søkerbaserte tilskudd. Det er med andre ord midler som er fristilt for at forlagene skal kunne søke om støtte. Sametinget har også direkte tilskudd til utvikling av læremidler, som er inkludert i budsjettet, slik som tilskuddet om utvikling av terminologi og sørsamiske læremidler, samt støtte til læremiddelsentralen Ovttas – Aktan – Aktasne. Et eksempel på direkte tilskudd er avtalen Sametinget har med Engerdal kommune og Samisk høgskole. Denne avtalen går ut på at senter for samisk i opplæringen ved høgskolen skal ferdigstille sørsamiske læremidler som lærerne har påbegynt. Man har derfor siden 2012 gitt årlige tilskudd på en million, for å realisere avtalens mål.²⁵⁴

Til sammen har disse forholdene gjort at man i tidligere planperioder ikke har klart å bli ferdig med alle de prioriterte lærebøkene. Som et resultat av dette er det mange fag og årstrinn som mangler læremidler, spesielt på videregående nivå. Sametinget har dermed vært nødt å videreføre prioriteringene fra de tidligere planene, og med en fagfornyelse i grunnopplæringen rundt hjørnet, vil det fort kunne være en del prosjekter som står i fare for å bli skrinlagt, eller endret. Samtidig er det klart at de økonomiske vilkårene forlagene har satt fra Sametinget gjør det vanskelig å engasjere fagpersoner med faglig bakgrunn i de to minste språkene, ettersom det er for lite penger til å fristille disse i stor nok grad til å arbeide med læreverk. Det er nok rimelig å anta at brorparten av samiske lærebokforfattere har nordsamisk

²⁵² Sametinget 2016

²⁵³ Berit Sara S. Buljo, e-post 25.04.17.

²⁵⁴ Berit Sara S. Buljo, e-post 25.04.17.

som sitt språk, og at det dermed er en skjev fordeling i kompetansen. Likevel er det få rene lærebokforfattere i den samiske forlagsverden, med andre ord, en som jobber som fulltidsforfatter. Forfatteren av de samiske lærebøkene i denne avhandlingen er riktig nok en av disse.

Sametinget – et nytt godkjenningsorgan?

Så langt i denne avhandlingen har det blitt bevist at det er ulike perspektiver og historieforståelse som ligger til grunn i framstillingen av den samiske historien i ett norsk- og ett samiskprodusert læreverk. Et sentralt spørsmål i denne avhandlingen blir dermed om denne forskjellen kan forklares gjennom at de norske læreverkene er markedsstyrt, mens de samiske læreverkene er oppdragsstyrt. Min konklusjon er at det i aller høyeste grad påvirker læreboken og dens framstilling. Siden Sametinget er institusjonen som godkjenner og bevilger penger til et forlag etter å ha valgt det beste manuskriptet, kan man argumentere at Sametinget i realiteten fungerer som et godkjennings- og kontrolleringsorgan for lærebøker, i funksjon ikke ulik den rollen Kirke- og utdanningsdepartementet hadde fram til avviklingen av ordningen i 2000. Norske forlag står fritt til å gi ut lærebøker, og det er ikke noe krav om at lærebøkene må være godkjent av Utdanningsdirektoratet. Dette er en vesentlig forskjell. Både de norske og samiske forlagenes motivasjon for å skrive en god lærebok er i utgangspunktet å få solgt mest mulig eksemplarer til videregående skoler, men bare de samiske forlagene må gjennom et ekstra trinn i «kjøper»-leddet. Det betyr ikke at forlag som Cappelen Damm, som tidligere nevnt, ikke trenger å forholde seg til ytre forhold, slik som aktuelle læreplaner og UDIRs bestemmelser i produksjonsfasen. Likevel må en poengtere at i motsetning til Sametinget, fungerer ikke UDIR som et kontrollorgan for lærebøker. Samiske forlag er leverandører for Sametinget, og det er Sametinget som velger ut den «riktige» framstillingen når de bevilger penger til innsendte manuskript. Motivasjonen til forlagene er ikke forskjellig, men prosessen for å starte arbeidet er svært ulikt. Prosessen blir naturlig slik nettopp på grunn av de forskjellige økonomiske rammene til forlagene. Norske forlag har et mye større marked å forholde seg til kontra samiske forlag. Cappelen Damm kan selv velge å gi ut nye lærebøker for historie, og eventuelt revidere den eksisterende etter behov. Samiske forlag må ta de oppdragene som Sametinget lyser ut, ettersom lærebokmarkedet eller skjønnlitteraturmarkedet ikke er stort nok til å opparbeide et økonomisk grunnlag til å iverksette egne lærebokprosjekter. Det betyr at man er avhengig av støtten fra Sametinget for å få virksomheten til å gå rundt. For å sette dette i perspektiv blir en bestselger i samisk

skjønnlitteratur estimert til å være rundt 200 solgte eksemplarer.²⁵⁵ Inntektene til de samiske forlagene gjennom salg er derfor svært lav. Situasjonen har likevel endret seg, ettersom Sametinget også tidligere figurerte som leverandør av læreverk til de videregående skolene. I perioden 2008 til 2014 kjøpte Sametinget bøker fra de samiske forlagene og distribuerte disse til de samiske skolene. Dermed var det enda viktigere for forlagene å sikre bevilgningene siden de samiske skolene ikke selv kunne velge læremidler.²⁵⁶ I dag står derimot skolene fritt til å velge de læremidlene de selv ønsker å kjøpe, noe som potensielt gir forlagene større mulighet for å selge bøkene sine og gjør markedet for samiske lærebøker mer konkurransedyktig.

Kan dette da være med å påvirke framstillingen i lærebøkene? Naturligvis, ettersom både norske og samiske forlag ønsker å selge verket sitt. Både Solbakk og Heum var klar på at det ikke lønte seg å være radikal eller nyskapende, ettersom det kunne slå ut feil på målgruppen. Forskning har vist at historielærere har en tendens til å være konservative i sin holdning ovenfor læreboken.²⁵⁷ De samiske forlagene må derimot først og fremst få sin forfatters manuskript valgt av Sametinget, og deretter selge verket til videregående skoler. Det må derfor tas høyde for den påvirkningen Sametingets godkjenningsordning kan ha på at lærebøkene framstår som nasjonsbyggende. Norske forlag trenger på den andre siden bare å bekymre seg for at flest mulige videregående skoler kjøper deres læreverk.

Samisk læreplan, samiske læreverk og samiske skoler har alle et særegent mandat å ivareta og styrke den samiske identiteten. Sammen med Solbakks prioritering om at minst 50 prosent av hans læreverk skal omhandle samisk historie og samiske forhold, kan man si at samiske læreverk innehar en nasjonsbyggende funksjon. På denne måten bygger man opp under konseptet av Sápmi som en nasjon som har historisk legitimitet, og som strekker seg over flere landegrenser, i tråd med den politisk motiverte nasjonalismen Bård A Berg har påpekt. Sånn sett kan man argumentere at det er tegn til den samme nasjonsbyggende funksjonen som norske læreverk har gått bort fra, fordi den først og fremst gikk på bekostning av de nasjonale minoritetene og samene. Norske læreverk i dag har naturligvis beholdt mye norsk historie, men behandler den annerledes enn tidligere. Naturlig nok må dette bli sett i kontekst med den utviklingen man hadde fra 1970-tallet og utover, hvor man fikk en gradvis overgang fra å fremheve det særegne norske, til å framstille preg med den norske nasjonalismen i

²⁵⁵ Marit Alette Utsi, intervju 28.02.17.

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ Tønnesson 2002: 398.

lærebøkene.²⁵⁸ Nasjonalismen i Norge blir dermed satt i kontekst med globalhistorien og i sammenheng med en utvikling som foregår ellers i verdenen. Det synlige nasjonale perspektivet i historien har fra M-74 til K-06 blitt mer balansert av et økt fokus på lokale og globale framstillinger.²⁵⁹ Man har ønsket å få frem kunnskap som vil være nyttig i et multikulturelt samfunn.

Fornyelse vs. Nyskaping

Et annet moment er utgangspunktet til selve skrivingen. I intervjuene har vi to forfattere med to ulike tilnærminger til å skrive lærebøker. Dette er naturlig ettersom den ene har støtten, kompetansen og ressursene til et av de største forlaget i Norge, mens den andre opererer ut fra et forlag med 11 ansatte hvor man jobber som både forfatter og redaktør. Samisk forlag- og lærebokvirksomhet er også betydelig yngre enn den norske, noe som gjør at man opererer med forskjellig grunnlag. Solbakk var med å lage utkast til læreplan, og på denne måten har han også selv vært med å utforme hva som skal være med i lærebøkene. Det blir dermed nyskaping, hvor man i større grad må trække opp sporene selv, og sådan skrive historien på nytt med et nytt perspektiv. Norske lærebøker har eksistert mye lengre, og har hatt muligheten til å bygge videre på hva tidligere bestselgere og konkurrerende læreverk har gjort bra. Heum har forklart at i arbeidet med nye læreverk, ser han først på hva som har vært skrevet i tidligere læreverk, knytter dette opp mot læreplanen og hva nyere forskning sier om temaene man skal skrive om.²⁶⁰ Samtidig som man jobber med flere medforfattere, blir læreverket i større grad en faglig fornyelse på bakgrunn av tidligere verk framfor å skrive historien på nytt. Det er en vesensforskjell mellom norske og samiske læreverk på dette området.

Når en ser både til tidligere forskning og det som kommer fram i intervjuet med Heum, sitter man igjen med en følelse av at norske lærebøker i stor grad formes i et etablert skjelett fra tidligere lærebøker. Det virker som man bygger videre på det som allerede er gjort, og særlig når en ser på den samiske historien. En av de viktigste årsakene til dette kan være de konservative lærerne. Lærerne ønsker ikke en drastisk endring i hva man har gjort før, og et bytte fra en framstilling til en annen kan være en stor endring i et innarbeidet system for å dekke alle målene som er satt for elevene i løpet av et skoleår.²⁶¹ For å kunne selge mest mulig av en lærebok er det i forlaget og forfatterens interesse å ikke gjøre noe som bryter

²⁵⁸ Lorentzen 2005: 227.

²⁵⁹ Ibid: 173.

²⁶⁰ Trond Heum, intervju 18.03.17.

²⁶¹ Tønnesson 2002.

totalt med en allerede etablert læreboktradisjon. Dermed går man for minste motstandsvei i læreboken, hvor framstillingen skal representere en historie som majoriteten kan være enig i. Tanken er at det skal være enkelt for lærerne å ta i bruk verket, og ettersom samisk historie i norske lærebøker ikke er mer enn 40 år gammel, kan det tenkes at forfatterne har valgt å gå minste motstands vei også med den samiske historien. Samtidig er det som tidligere nevnt få kompetansemål som omhandler den samiske historien, og av den grunn er det rimelig å anta at forfatterne har valgt å bruke innarbeidede samiske temaer og innhold.

Hvordan påvirker forlagshverdagen da framstillingen til forfatterne? Det kan være lett å tenke at måten samiske forlag må jobbe mot bevilgningene og tilskuddene fra Sametinget, har den største innvirkningen på hvordan historien er skrevet i de samiske lærebøkene. Forfatterne sender inn manuskript til forlagene, som velger det beste og sender det til Sametingsrådet som igjen velger det beste utkastet. Det ville dermed være naturlig å tro at forfatterne må skrive historien på en måte som gjør den presentabel for både forlag og Sametinget. Dermed er det rimelig å hevde at framstillingen i lærebøkene ansees som mer politisk godkjent enn andre historiske framstillinger. Hvis en ser på Sametingets rolle i produksjonsfasen, kan det forklare de ulike perspektivene i den historiske framstillingen i lærebøkene fra de norske og samiske forlagene. Samtidig tyder det på at samiske lærebokforfattere, og særlig Solbakk, i større grad har rom for å prege den historiske framstillingen med sin forståelse av historien. Argumentet for dette ligger i forskjellen mellom nyskaping slik en finner i de samiskproduserte læreverkene kontra fornyelsen en ser i de norskproduserte læreverkene.

Lærebøker har alltid vært viktig i forbindelse med læring og som et verktøy i skolesammenheng. Samtidig er det viktig å belyse den rollen som lærebøkene har for både lærere og elever. Forskning tyder, som tidligere nevnt, på at elevene i stor grad ser læreboken som et fasitsvar og som en framstilling av den «riktige» historien og slik det faktisk var.²⁶² En slik holdning er først og fremst problematisk, ettersom det motvirker mye av historiefagets formål om å skape historiebevissthet hos elevene. Det er samtidig også problematisk siden lærebøker og dens framstilling er konstruert som all annen historie.²⁶³ På lik linje med faghistorikere, skriver også lærebokforfatterne en historisk framstilling. Et viktig moment er derimot at lærebøker i større grad er konstruert og formidler av en historisk framstilling som det på mange måter er en generell konsensus rundt. Slik er læreboken et resultat av en kollektiv erindring, og dermed en historie som passer innenfor den sosiale rammen som

²⁶² Lund 2016: 67.

²⁶³ Sandmo 2015: 186.

norske myndigheter ønsker at norske barn skal lære fra. Dette gjelder også de samiske skoleelevene, men en vesentlig forskjell er at de samiske læreverkene på grunn av bevilgningsordningen, er en historisk framstilling som er politisk godkjent. Det er et sentralt poeng når en tar i betraktning at framstillingen i læreboken er med å danne grunnlaget for elevenes forståelse av fortiden, noe som antageligvis også er med på å danne deres inntrykk om at læreboken står for den «riktige» historien. Av den grunn er det nødvendig at elevene blir gjort bevisst på at læreverkene deres, som all historieskriving, er en tekst preget av forfatternes perspektiver, og av at forfatterne har gjort et utvalg i materialet.²⁶⁴ Det er derimot i større grad lærerens ansvar, enn læreboken.

Samtidig er ikke elevene de eneste som bruker læreboken, og det er viktig å bemerke at de også blir tatt i bruk av lærere når det gjelder å lese seg opp på ulike temaer. Hvis en lærer er usikker på et tema eller emne, er lærebokens framstilling ofte mer vektlagt.²⁶⁵ Framstillingen i læreboken må være gyldig over hele landet, noe som gjør den samiske historien desto viktigere. Ved Universitetet i Tromsø er det mange studier og emner tilknyttet det samiske og samisk historie, men det er undertegnede antagelse at dette ikke er representativt for resten av landet. Selv har jeg i mitt virke måtte lese meg opp på historiske hendelser for undervisningens skyld, og dermed støttet meg til lærebokens framstilling. På den måten er det nærliggende å tro at det er lærere rundt omkring i landet som er avhengig av lærebokens framstilling av samer og samisk historie for å dekke kompetansemålene. Dekker lærebøkene i dag kompetansemålene om det samiske? Det er vanskelig å gi et konkret svar på, ettersom kompetansemålene til K-06 er ganske vide og åpne for tolkning. Hensikten bak de åpne kompetansemålene var at lærerne skulle ha en større metodefrihet i tråd med det høyere utdanningsnivået. På en måte kan det bli sett på som en tillitserklæring til lærernes evner til å realisere læreplanens mål for undervisningen. Det er lett å klandre de norske lærebøkene for å ha med for lite om samer og samisk historie, men samtidig er det nødvendig å se dette i sammenheng med kompetansemålene som omhandler samisk historie. Et konkret eksempel på dette er at elevene skal «gjøre rede for sentrale trekk ved samisk historie [...]».²⁶⁶ I en lærebok må forfatterne da definere hva som er «sentrale trekk» ved samisk historie, noe som er vanskelig ettersom hva disse «sentrale trekkene» er vil være åpen for tolkning og forskjeller hos hver enkelt lærer. Læreverkene må dermed konkretisere kompetansemål som er laget for at lærerne i større grad skal kunne farge undervisningen etter deres evner. Det er et

²⁶⁴ Ibid: 187.

²⁶⁵ Folkenborg 2008: 65.

²⁶⁶ Utdanningsdirektoratet 2009A: 4.

paradoks hvordan lærebokens framstilling sådan går direkte mot metodefriheten som er lagt til grunn i de åpne og vide kompetansemålene i K-06.

Sametinget og historieförvaltning

Samtidig tyder funnene i de øvrige kapitlene av denne avhandlingen på at de norske og samiske læreverkene bidrar til å skape en ulik historieförståelse hos leseren. Funnene tyder på at de norske lærebøkene forholder seg til et større *vi*, hvor historien er framstilt med et globalt og inkluderende perspektiv i sin framstilling. De samiske lærebøkene bærer derimot preg av at de har et klart skille i sin framstilling mellom «*vi*» og «*de andre*», hvor det er samene og den samiske identiteten som er viktigst å fremheve. Hvis en ser dette i sammenheng med Sametingets rolle i produksjonsfasen, er det dermed mulig å hevde at de samiske verkene har en nasjonsbyggende funksjon i sin framstilling. Det er samtidig også mulig å argumentere for at en slik politisk ladet framstilling går på bekostning av læreplanens formål om å skape toleranse og gjensidig respekt ovenfor andre.²⁶⁷

Det er likevel viktig å fremheve at dette er ikke Solbakk eller de andre samiske lærebokforfatternes utfordring å løse, selv om det må mulig å rette analyse og kritikk mot lærebøkernes framstilling. Det er nødvendig å sette spørsmålstegn med hvilken betydning det har hatt for de samiske forlagene at Solbakk i en årrekke har hatt definisjonsmakt på hva som er viktig i samisk historie når det kommer til lærebøker.

Problemet ligger i større grad hos Sametinget. Deres lærebokpolitikk og bestilling kan bidra til å skape en polarisering i historieförståelsen hos skoleelever i Norge, samt forståelsen av hvem «*vi*» er. De to ulike framstillingene kan dermed bidra til å skape et problem om hvilken fortid en som norsk skoleelev skal identifisere seg med, den norske eller den samiske forståelsen.²⁶⁸ Det må derfor være mulig å stille spørsmålstegn med Sametingets ønsker som et politisk forvaltningsorgan. Bård A. Berg har tidligere kritisert Sametinget og samiske politikere for å være nasjonalistisk, og særlig i spørsmålet om Sametingets vedtak om den «korrekte» samiske historien.²⁶⁹ Mye av hans kritikk omhandler det faktum at hvis et politisk organ som Sametinget skal kunne kontrollere hva som er den korrekte samiske historien vil det ikke bare gå løs på forskningsfriheten, men også perspektivet og narrativet som forskningen formidler.²⁷⁰ På samme måte vil det være problematisk hvis læreverkene i skolen

²⁶⁷ Utdanningsdirektoratet 2009B: 2.

²⁶⁸ Stugu 2008: 64.

²⁶⁹ Berg 2004: 107.

²⁷⁰ Ibid.

bidrar til å innsnevre og lukke elevenes historieforståelse, og særlig ettersom det motstrider læreplanens formål. Skolen har, og vil alltid være, en arena for statens politikk. På samme måte som en forsker aldri vil kunne unngå å være farget av sin samtid og sine meninger, gjelder det samme for lærere i den norske skolen. Det er likevel en plikt og et mål at opplæringen skal bidra til at elevene former sine egne meninger og historiebevissthet, jf. læreplanens formål. Hvis en da støtter seg til Johan Erikssons syn på Sápmi, som en sosial og politisk konstruksjon framfor en forhistorisk realitet, må de samiske lærebøkernes framstilling sies å være høyst problematisk. Et spørsmål en kan stille seg da, er hva som er det viktigste for Sametingets lærebokpolitikk: legitimeringen av Sápmi, eller læreplanens formål?

Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har det blitt tydelig at det er en vesentlig forskjell mellom de norske og samiske forlagene i produksjonsforholdene. De norske forlagene har større frihet og økonomiske midler til å realisere sine prosjekter, mens de samiske forlagene fungerer som lærebokleverandør for Sametinget. Bevilgningsordningen til Sametinget gjør at samiske lærebokforfattere har et ledd i produksjonsfasen som utgjør en vesentlig forskjell mellom norske og samiske forlag. Samtidig betyr det at Sametinget også fungerer som et godkjenningorgan for de samiske lærebøkene. På den ene siden har du dermed en forlagsverden som er markedsstyrt, mens på den andre siden har du en som er oppdragsstyrt. Dette bidrar til slik til å forklare hvordan en får to ulike perspektiver i framstillingen av den samme samiske historien i norske- og samiskproduserte læreverk. Konsekvensen av dette er dermed at du opererer med læreverk som gir grunnlag for to ulike historieforståelser hos den norske elevmassen. Det er ikke opp til denne avhandlingen å bestemme hva som er den «riktige» framstillingen, men å påpeke en forskjell i læreverkene i den norske skolen. Dette skaper potensielt utfordringer for det norske samfunnet, som må belyses i en større grad enn denne avhandlingen kan.

Kapittel 6: Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg tatt opp en rekke momenter og forskjeller som bidrar til at det finnes to ulike perspektiver og historieforståelser i framstillingen av den samiske historien i dagens lærebøker.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å samlet hovedtrekkene i mine funn, og gir dermed en oppsummering av hvorvidt jeg har svart på problemene som ble stilt innledningsvis.

Problemstillingen i denne avhandlingen var: **Hvilken historieforståelse er lagt til grunn i framstillingen av samisk historie i norske og samisk-produserte læreverk for historie i den videregående skolen, og hvilke utslag gir lærebokproduksjonen på denne forståelsen?**

For å kunne svare på problemstillingen, var det nødvendig å stille en rekke spørsmål som ville bidra til å kunne trekke mine konklusjoner. I kapittel to, tre og fire forsøkte jeg å svare på hvordan historieforståelse som framkom i de norske- og samiskproduserte læreverkene gjennom analyse og deretter komparasjon. I kapittel fem var formålet å svare på hvordan forfatterens forståelse ble implementert i læreverkene, og hvilke forskjeller det var i produksjonsforholdene for de norske og samiske forlagene. Deretter var formålet hvordan disse forskjellene påvirket framstillingen til lærebøkene.

Historieforståelsen i de norske og samiske lærebøkene

Når en ser på de norske og samiskproduserte læreverkene i denne avhandlingen blir det tydeliggjort gjennom kapittel to, tre og fire, at det er to ulike forståelser som presenteres i læreverkene framstilling. De norske læreverkene *ATH*, *Tidslinjer*, og *Perspektiver* har alle en felles linje ovenfor den samiske historien i både tematikk og perspektiv. Historieforståelsen som kommer til syne i lærebøkene framstilling viser derimot at forfatterne vektlegger et mangfold av ulike drivkrefter som sentrale for den historiske utviklingen når det gjelder samisk historie. Her kan nevnes samhandling, handel, politikk og ideologi.

Gjennom analyse og komparasjon mellom de norskproduserte læreverkene i kapittel to, er det mulig å se at mye av den samme historien går igjen, med enkelte unntak i den realhistoriske framstillingen. Alle de norske lærebøkene fokuserer på samhandling og kontakt mellom to folkegrupper som danner sin identitet i møte med hverandre, nordmenn og samer. Forholdet mellom gruppene er asymmetrisk ettersom det er en klar styrkeforskjell mellom disse, men likevel har forfatterne ønsket å fokusere på samene gjennom deres historie. Det så man tydelig i framstillingen av den eldre historien hvor de har valgt å fokusere på samhandlingen mellom

nordmenn og samer framfor tidligere lærebøkers fokus på konfliktene mellom folkegruppene. De norske lærebøkene har likevel utelukkende norske aktører i sin framstilling. Dette er et gjennomgående trekk gjennom alle de historiske epokene som blir behandlet av lærebøkene. I den nyere historien er det naturlig at fokuset skifter mot fornorskning og andre overgrep mot den samiske befolkningen. Det er likevel i tråd med både utviklingen i norsk læreboktradisjon og de pedagogiske strømmingene, hvor fokuset i større grad har dreid seg mot globalhistorie, det flerkulturelle samfunn, og integrasjon av den samiske kulturen. All forskning viser at norske lærebøker fram mot K-06 har tatt steg vekk fra fokuset på den norske historien og dermed den nasjonsbyggende funksjonen lærebøkene tidligere har hatt.

Samtidig har det gjennom å se til de samiskproduserte lærebøkene vært et tydelig skille når det gjelder det nasjonale perspektivet. Framstillingene har et stort fokus på det som blir kalt «plyndringen» av den samiske nasjonen Sápmi. I de samiske lærebøkene er ressurskamp en sentral komponent i framstillingen av den historiske utviklingen. Aktørene er i stor grad stater som konkurrerer og et samefolk som havner i klemmen. Gjennom komparasjon i kapittel tre og fire ble det tydelig at de samiskproduserte lærebøkene i større grad underbygger ideen om en samisk nasjon. Dette har først og fremst sin forklaring i mandatet de samiske lærebøkene har, både i Kunnskapsløftet og Sametingets støtte, men også i forskjellen i læreboktradisjonen hos norske og samiske lærebøker. Lærebøker i samisk språkopplæring har eksistert i flere hundre år, men det er først med innlemmelsen av samisk historie og kultur i læreplanene fra M-74 og M-87 som skaper et behov og muligheten for produksjon av samiske læreverk. Dermed får man de første samiske forlagene og deretter støtte til produksjon av samisk litteratur. Dette henger umåtelig sammen med paradigmeskiftet på 1970-tallet hvor historiefaget i større grad fokuserer på «de marginaliserte» i samfunnet. At historikere i økende grad begynte å skrive om samer og deres historie kom av inspirasjon fra nye sosialhistoriske perspektiver som begynte å gjøre seg gjeldende på 1970-tallet. Man ønsket å komplementere historien med emner om «mennesker uten makt» og se historien gjennom et «nedenfra» perspektiv.²⁷¹ Funnene i denne avhandlingen peker derfor på at mens en i norsk historieskriving og lærebokproduksjon tar steg vekk fra det nasjonale perspektivet, og i større grad bygger mot det en kjenner som globalhistorie, er utviklingen i de nye samiske læreverkene annerledes. Dette blir også tydelig med at det er en klar forskjell i hvordan læreverkene behandler hvem «vi» og «de andre» er. De samiskproduserte læreverkene etter K-06 står dermed i kontrast med de norskproduserte. Det er også rimelig å anta at denne

²⁷¹ Ryymin & Nyssönen 2012: 542.

utviklingen har sin rot i det faktum at samisk lærebokproduksjon er blitt aktualisert i tråd med oppvekkelsen av samisk historie, kultur og rettigheter sett i lys av urfolksspørsmålet. Dette gir direkte utslag på lærebøkernes framstilling og dermed også historieforståelsen som kommer til syne. For forfattere som Solbakk har det siden starten av hans virke vært en kamp for å få på plass både samiske rettigheter og støtteordninger som har vært nødvendig for å i det hele tatt kunne skrive lærebøker for samiske elever. Når en også kontekstualiserer dette med kampen om spørsmål rundt samisk identitet, rettigheter, likestilling og oppreisning, er det en sammenheng som bidrar til ulikhetene i lærebøkernes framstilling utover den ulike oppfatningen av historien. Det er her produksjonsforholdene kommer inn i bildet når en skal forklare ytterligere faktorer som bidrar til at Solbakks lærebøker ser ut til å ha en nasjonsbyggende rolle.

De ulike produksjonsforholdene

Gjennom avhandlingen har det blitt klart at norske forlag som Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal har helt andre forutsetninger og krav i sine produksjonsforhold enn ett samisk forlag som ČálliidLágádus eller Davvi Girji. Spillereglene er ikke de samme for aktørene. Dette bidrar dermed til at forfatterne fra forlagene har andre utgangspunkt når det gjelder å skrive et læreverk for historie. Både de norske og samiske forlagene må forholde seg til Utdanningsdirektoratet og læreplanene, men når det kommer til kjøpernes krav, er det en vesentlig forskjell. Det kom fram i intervjuet med Heum at man i begynnelsen av produksjonsfasen gjorde markedsundersøkelser for å samle inn informasjon om hva lærerne ønsket seg i et nytt læreverk. Cappelen Damms (forlagets krav) ble utformet basert på denne informasjonen når en skulle lage *ATH* for å erstatte den tidligere bestselgeren *Historie*. De samiske forlagene har derimot ikke den samme friheten til å starte prosjekter uten den økonomiske støtten som kommer fra Sametingets bevilgningsordning. For 2017 var det 15 ulike læreverk som var prioritert for økonomisk tilskudd. Når Solbakk og ČálliidLágádus eller Davvi Girji skal utforme et nytt læreverk, må de ta forbehold for to ulike kjøpere. Først må prosjektet selges til Sametinget, som deretter gir midler til produksjon, og til slutt kan verket selges til skolene. For de norske forlagene er det lærerne og skolene som er kjøperen, mens det for de samiske forlagene først og fremst er Sametinget. Denne fordelingen handler naturligvis om det faktum at det er et vesentlig mindre marked for samiske læreverk ettersom det er mindre skoler. Den mindre etterspørselen fører naturligvis til mindre økonomiske midler hos forlagene selv, og dermed er man avhengig av å selge sine manuskripter på de områdene Sametinget har bestemt skal prioriteres. Dette er helt klart med på å farge

framstillingen i lærebøkene til Sametingets interesser. Dette framkom også i intervjuet med Solbakk, hvor han gjorde det klart at etter hvert som man har produsert læreverk så vet man hva som blir godkjent.

Det er også rimelig å anta at de økonomiske vilkårene ytterligere bidrar på ressursnettverket rundt framstillingen. Solbakk har produsert to av tre læreverk i denne avhandlingen alene. Det betyr naturligvis ikke at han har jobbet med disse alene, men hvis en ser til lærebøkene fra de norske forlagene er det mange flere forfattere. Dette bidrar til at skrivingen tilpasser seg flere individer, når framstillingene skal settes sammen i et læreverk. Det er derfor nærliggende å anta at et læreverk produsert av Solbakk er nærmere hans forståelse av historien kontra eksempelvis *ATH*, hvor Heum jobber sammen med tre andre forfattere. Uansett hvor mye redigering et manuskript gjennomgår, vil det være mer av forfatterens egne tanker i et verk som han produserer alene, noe også komparasjonen i kapittel fire underbygger. Når en samtidig tar i betraktning at samiske lærebokforfattere må skrive en historisk framstilling som må gjennom to «kjøper-ledd» er det en plausibel årsak til hvordan framstillingen blir ulik den vi finner i de norske læreverkene. Dette blir særlig tydelig når en vet at den ene kjøperen har et spesifikt mandat for å ivareta samiske interesse, hvor de ønsker å legitimere og underbygge argumentene om en samisk nasjon. Det sikreste beviset på en slik påvirkning er nettopp det faktum at læreboken har blitt produsert. Læreboken *Sápmi – Sameland* gjør et poeng ut av å takke Sametinget for deres økonomiske støtte på den første siden i boken. Av den grunn må det kunne hevdes at lærebøkenes nasjonsbyggende rolle i aller høyeste grad er sanksjonert og ønsket av Sametinget. Dette er en realitet som også forsterkes av det faktum at samiske forlag er økonomisk avhengig av Sametinget for å ha livets rett. Ettersom en i tillegg ligger bak tidsskjemaet i henhold til behovet i markedet og planen for utvikling av læreverk ved hver eneste korsvei, er det heller ikke en problemstilling som lett lar seg løse. Det er likevel nødvendig å framheve den påvirkningen Sametinget og sådan øvrige produksjonsforhold har på de samiske læreverkene. Samtidig er det også viktig å påpeke at man med en slik ramme og bestillingsmodell som Sametinget opererer med i sin lærebokpolitikk, vanskeliggjør at nye perspektiver på historien kommer til. Den etablerte, og sådan «korrekte», historien vil fortsette på samme vis i de nye lærebøkene.

Samtidig er det vanskelig med dagens ordning med K-06 og åpne kompetansemål å skrive et læreverk som ville oppfylt alle målene som læreplanen dikterer. Det er heller ikke formålet, ettersom det er læreren og undervisningen som skal oppfylle målene, ikke læreverket. Lærebøkene skal riktig nok være et hjelpemiddel, og det er derfor viktig at lærebøkenes

framstilling er lagt opp etter målene for undervisningen. Det er også vanskelig å forutsi hvordan både læreryrke og lærebokproduksjon vil utvikle seg. Regjeringen har i 2017 satt i gang arbeid med fagfornyelse for både det norske og samiske Kunnskapsløftet.²⁷² Hva utslaget av fornyelsen blir er vanskelig å si, men det er interessant å se hvilke følger dette får for lærebøkene og lærerrollen. Det er likevel rimelig å anta at med mindre en får opp bevisstheten for de ulike vilkårene som forlagene arbeider med, vil en fortsatt se at de samiske forlagene vil ligge i bakkant av behovet. Dermed vil en fortsatt kunne se forskjell i historieforståelsen, også i de nye lærebøkene.


²⁷² Regjeringen 2017.

Figuroversikt:

FORTID OG FORKLARING
Nordmenn og samer

I sagaen om Harald Hårfagre fortelles det at kong Harald møtte en samisk kvinne på Tofte (ved Dovre) som han giftet seg med. Kvinnen het Snøfrid og ble ifølge sagaen mor til fire av Haralds barn. Da hun døde, skal Harald ha sørget i tre år mens han lot liket av henne ligge urørt i håp om at hun skulle våkne opp igjen. Denne fortellingen inneholder eventyrtrekk og er neppe sann, men kan være et uttrykk for at det var kontakt og sameksistens mellom nordmenn og samer i vikingtiden, eller i hvert fall at Snorre mente det hadde vært slik da han skrev sagaen på 1200-tallet. Når vi studerer historien ut fra dette perspektivet, sier vi at vi bruker den som levning.

I 2006 avdekket arkeologer en samisk bosetting på Dovrefjell fra vikingtiden, ikke langt fra stedet der handlingen i sagaen finner sted. Det kan tyde på at det har bodd samer på Dovre i vikingtiden, det vil si lengre sør enn man tidligere har kunnet påvise. Nordmenn og samer kan derfor ha levd i kontakt med hverandre innenfor et relativt stort geografisk område.



← Sjaman og runeboomme (trolltromme). Tegning fra 1767.

FIGUR 1: FORTID OG FORKLARINGSFELT HVOR SAMER OG NORDMENNENS SAMEKSISTENS ER FREMHEVET

54 Del 1: Fram til ca. 500 e.Kr.

Steinalder	Ca. 13 000 f.Kr.	Isen over Norge begynner å smelte
	Ca. 9000 f.Kr.	De første sporene etter mennesker i Norge
	Ca. 4000 f.Kr.	Første spor etter jordbruk i Norge
	Ca. 2800–2300 f.Kr.	Endelig gjennombrudd for jordbruket i Norge
1800 f.Kr.		
Bronsealder	Ca. 1800 f.Kr.	Bronseteknologi i Norge
	Ca. 1500 f.Kr.	<ul style="list-style-type: none"> Langhus og mer befestet jordbruk Økende sosial lagdeling, tidlige høvdingssamfunn
500 f.Kr.		
Jernalder	Ca. 500 f.Kr.	<ul style="list-style-type: none"> Jernsteknologi i Norge Gradvis kaldere klima
	Ca. år 1–500 e.Kr.	<ul style="list-style-type: none"> Befolkningsvekst og rnydding Stærke konsentrasjon av makt og rikdom – organiserte riker
	Ca. 500 e.Kr.	Befolkningsnedgang, sannsynligvis grunnet pest
	Ca. 600–800 e.Kr.	<ul style="list-style-type: none"> Ny befolkningsvekst og rnydding Utbygging av fiskevær langs kysten Utvikling av skipet med seil (vikingskipet)

De første menneskene i Norge

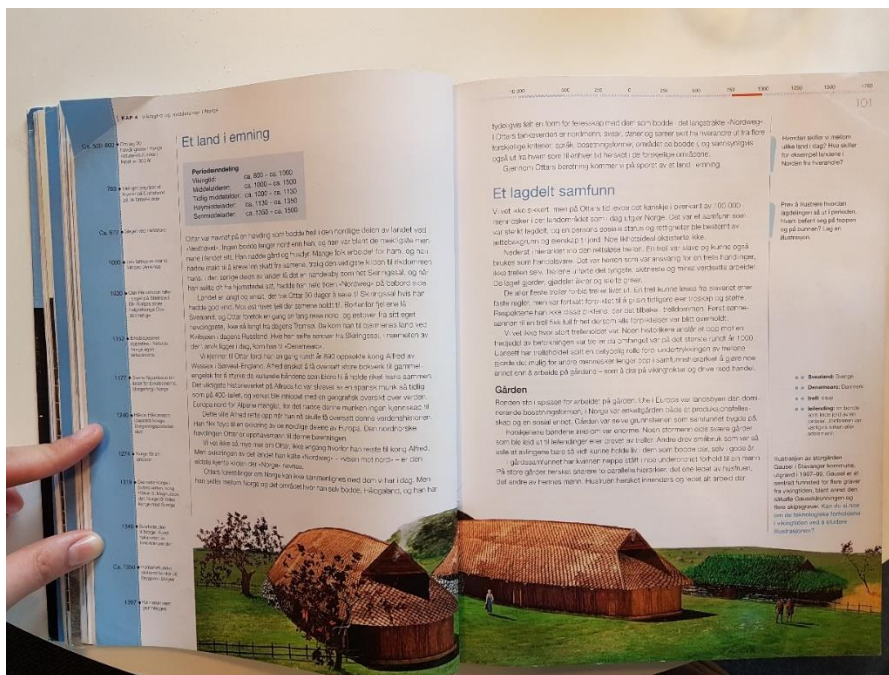
Den nordlige delen av Europa var lenge dekt av et tykt lag med is. Først da isen så smått begynte å smelte for ca. 15 000 år siden, ble det mulig for mennesker å utforske det landområdet som senere skulle bli kalt Norge. Det tok likevel enda et par tusen år før hele kysten var isfri, og i deler av innlandet lå isbreene helt til for ca. 9000 år siden. Det er derfor ved kysten plassene vi kjenner til, lå på Rennesøy i Rogaland.

For omkring 11 000 år siden lå denne boplassen helt nede ved havet. I dag ligger den langt inne på land og rundt 15 meter over havflaten. Forklaringen er at de store ismassene var så tunge at de hadde presset landet ned. Etter hvert som isen smeltet, begynte landet langsomt å heve isbreene ut i havet, noe som førte til at havnivået steg. Store områder ble oversvømt i en periode, men landhevingen fortsatte likevel å løfte det norske fastlandet. Noen steder, der isen var tykke, pågår den fortsatt. Derfor kan vi altså finne rester av boplasser fra eldre steinalder langt inne på land i dag.

Innvandring

Før innlandsisen smeltet, var det to mulige veier til norskekysten. Den ene fra øst gjennom dagens Finland til Finnmark. Den andre fra sør og vest, der avstanden over havet var mye kortere enn i dag. På denne tida var det

FIGUR 2: PROFIL FOR TIDSLINJER



FIGUR 3: PROFIL HOS PERSKTIKTER. HER SER MAN BRUKEN AV TIDSLINJER, SAMT HVORDAN ILLUSTRASJONER ER INNARBEIDET MED DEN LØPENDE TEKSTEN



FIGUR 4: KART OVER SAMISKE BOSETNINGER PÅ 1600- OG 1700-TALLET.



FIGUR 5: SVENSKE SAMER MED EN GAMME I LYNGEN. UNDERBYGGER ARGUMENTET AV SAMISK SOM NOE TRANSNASJONALT.

KILDESORTERING
Kautokeino-opprøret

De offentlige kildene til Kautokeino-opprøret er i vesentlig grad norske myndigheters versjon av hendelsen. I 2008 kom spillefilmen *Kautokeino-opprøret*. Filmens regissør, Nils Gaup, er selv samisk og tipptippoldebarn av Ellen Aslaksdatter Skum. Hun deltok i opprøret og ble dømt til livsvarig fengsel (benådet i 1867). Handlingen i filmen er basert på de historiske hendelsene, men forteller historien fra samenes ståsted. Filmskaperen har ikke lagt skjul på at han ønsket å skape forståelse og sympati for samenes situasjon.

Diskuter om filmen kan brukes som en historisk beretning. Hvordan kan den brukes som levning? I hvilken grad mener du filmen kan bidra til større forståelse av Kautokeino-opprøret?

↑ Fra Nils Gaups skildring av Kautokeino-opprøret. Opprøret ble slått ned samme ettermiddag av folk fra bygda Avzzi og andre som hadde kommet seg unna opprørerne (bildet).

FIGUR 6: KILDESORTERING-BOKS - KAN KAUTOKEINO-OPPRØRET FILMEN BLI BRUKT SOM EN HISTORISK BERETNING?

Litteraturliste:

Litteratur:

Berg, Bård A. (2004). Forestillingen om en samisk nasjon. *Speculum Boreale*, 2004 (Nr.4), 103-115.

Bøe, J.B. (2006). *Å lese fortiden – historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Bøe, J.B., & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksson, J. (2002). The construction of Sápmi: Towards a transtational polity? *Kompendium: The Sami nation. Indigenous people, ethnic minorities and the multi-cultural society*. Tromsø: Universitetet i Tromsø

Folkenborg, Håkon R. (2004). Nasjonal identitet og etnisitet. Kan samer være nordmenn uten å være etniske nordmenn? *Speculum Boreale*, 2004 (Nr.4), 163-174.

Folkenborg, H.R., (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Lundblad Media AS.

Folkenborg, H.R., (1999). *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker*. (Hovedfagsoppgave). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Hansen, L.I., & Olsen, B. (2004). *Samenes historie fram til 1750*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hernes, G. (1991). *Læreboka: fra godkjenning til forskning*. Foredrag presentert på Lærebokseminaret, Leangkollen.

Hætta, O.M. (2005). *Samenes gamle religion og folketro*. Alta: Alta Museums småskrifter.

Haavelsrud, M. (1991). *Lærebokforfatterens syn på sin virksomhet*. Foredrag presentert på Lærebokseminaret, Leangkollen.

Johnsen, E.B. (m. fl.) (1999). *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Johnsen, E.B. (1991). *Internasjonal lærebokforskning*. Foredrag presentert på Lærebokseminaret, Leangkollen.
- Karlsson, K. & Zander, U. (red.) (2004). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (1988). Nytt av å sammenlikne, i *Tidsskift for samfunnsforskning*, nr.5/1985 435-448.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget
- Landsen Berntsen, M. (1991). *Forlagsbransjen, læreboka og framtida*. Foredrag presentert på Lærebokseminaret, Leangkollen.
- Lenz, C. & Risto Nilssen, T. (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Magga, O.H. (1994). Sami past and present and the Sami picture of the world. *Diedut*, 1996(4), 74-80.
- Myhre, J.E. (2014). *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*. Oslo: Pax forlag.
- Nystad, K. & Lund, S. (2009). Samisk lærebokhistorie – glimt frå ei uskriven historie. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og danningshistorie*. (s. 162-182). Oslo: Novus forlag.
- Ryymin, T. & Nyssönen J. (2012). Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie. *Historisk tidsskrift*. 2012(4), 541-568.
- Sandmo, E. (2015). *Tid for historie - en bok om historie spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovmand, S. (1991). *Læreboka og EF – Hvilken framtid for nordiske lærebokforfattere?* Foredrag presentert på Lærebokseminaret, Leangkollen.

Solbakk, J. T. (2004). *Samene – en håndbok*. Karasjok: Davvi Girji

Stugu, O.S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske samlaget.

Thuen, T. (Red.). (1980). *Samene – urbefolkning og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* Tromsø: Universitetsforlaget

Tønnesson, J.L. (2008). Lærebokhistorie: en topografisk analysemodell. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie*. (s. 165-178). Oslo: Novus forlag.

Tønnesson, J.L. (2002), Kritikkløse lærebøker? Supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreverker, i *Historisk tidsskrift*, Nr.2-3(81), 395-408.

Aakre, N.M. (2013). *Norske lærebøkers framstilling av samer og samisk historie i forhold til norske læreplaner fra 1974 til 2006*. (Masteroppgave). Tromsø: Universitetet i Tromsø

Trykte kilder:

NOU 1985:14. (1985). *Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Kultur og vitenskapsdepartementet, Universitetsforlaget.

NOU 1985:24. (1985). *Videregående opplæring for samer. Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Kultur og vitenskapsdepartementet & Kirke- og undervisningsdepartementet, Universitetsforlaget.

NOU 1987:34. (1987). *Samisk kultur og utdanning. De enkelte sektorer. Administrasjon*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet, Universitetsforlaget.

Webografi: (Alle er oppdatert 15.05.18).

Berg-Nordlie, M. (2018). Finner – samer. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/finner - samer>.

Greve, T., Hovde, K. O., Knudsen, O. F., Ryste, M. E., Steen, T. (2017). Kolonialisme. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kolonialisme>.

Knutsen Duolljá, S. (2015). Nordsamisk. *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/nordsamisk>.

Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Samiske skolehistorie 1*. Hentet fra: <http://skuvla.info/skolehist/minde-n.htm>.

Ovttas – Aktan – Aktesne. (2014). *Samisk læremiddel sentral*. Hentet fra: <http://ovttas.no/nb/search/content/?filters=type%3Abok%20tid%3A32&solrsort=created%20desc&nr=120> (15.04.17).

Regjeringen. (2017). *Strategi for fagfornyelse av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/> (24.04.17).

Sametinget (2016). *Sametingets budsjett 2017*. Hentet fra: <https://www.sametinget.no/Politikk/Budsjett>.

Samisk skolehistorie (2010). *Chr. Bryggfeldt – «...hverken hatt evne eller vilje...»*. Tilleggs materiale til boka «Samisk skolehistorie 4». Hentet fra: <http://skuvla.info/skolehist/cb-fokstad1-tn.htm>.

Skram, H.F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 2011 (Vol. 5, Nr. 1). Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/115> (24.04.17).

The Gutenberg Project. (2013). *The Germany and the Agricola of Tacitus*. Hentet fra: https://www.gutenberg.org/files/7524/7524-h/7524-h.htm#link2H_4_0002.

Universitetet i Tromsø – *Avlagte hovedfag- og mastergradsoppgaver i historie*. Hentet fra: (https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=380308&p_dimension_id=88152).

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kunnskapsløftet samisk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>.

Lærebøker:

Eliassen, J., Engelién, O., Eriksen, T.L., Ertresvaag, E., Grimnes, O.K., Hellerud, S.V., Skovholt, L., Sprauten, K., Wiig, H., Øhren, A. (2011). *Tidslinjer 1+2*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Gaski, H. & Solbakk A. (2012). *Sámit áiggiid čađa 2*. Karasjok: ČálliidLágádus

Heum, T., Martinsen, K.D., Moum, T. & Teige, O. (2013). *Alle Tiders Historie. Fra de eldste tider til våre dager*. Oslo: Cappelen Damm

Madsen, P.A., Killerud, I.H., Hansen, A.B. & Sæther, E. (2013) *Perspektiver*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Solbakk A. (2011). *Sámit áiggiid čađa 1*. Karasjok: ČálliidLágádus

Solbakk, A. (2007). *Sápmi – Sameland: Samenes historie fram til 1751*. Karasjok: Davvi Girji.

Læreplaner:

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/a17f74a9b355c141e6e4874a8bd28d56?index=1#0>.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1985). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/76962ca4c19037cf1d7c7d0d688e6d1a?index=4#0>.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1991). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f46a3a729bd8b986b3661608dc494c6f?index=1#4>.

Kirke- utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplan for den videregående opplæring. Eldre historie og nyere historie. Felles allmenne fag*. Oslo

M-74

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?index=7#6>.

M-87

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?index=1#3>.

L-97

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?index=1#4>.

K-06

Utdanningsdirektoratet. (2009A). *Læreplan i historie, fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* (HIS1-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/HIS1-02>.

Utdanningsdirektoratet. (2009B). *Læreplan i historie, samisk plan, fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* (HIS2-02). Hentet fra:

<https://www.udir.no/k106/HIS2-02>.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i samisk historie og samfunn – programfag* (SH1-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/SHS1-02/Hele/Formaal>.