



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Fornorskingens pedagogiske vending

1930-tallets reformpedagogikk og omslaget i fornorskningspolitikken i skolen etter 1945

Eirik Larsen

Masteroppgave i historie, lektorutdanning 8-13, mai 2021

Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi



Innhold

1	Forord.....	5
	Kapittel 1: Introduksjon.....	7
1.1	Innledning	7
1.2	Problemstilling og avgrensing.....	8
1.2.1	Problemstilling	8
1.2.2	Avgrensing	11
1.3	Forskningslitteratur.....	13
1.3.1	Historiske fremstillinger om fornorskning og minoritetspolitikk	13
1.3.2	Historiske fremstillinger om pedagogikkens historie og utvikling	18
1.3.3	Teoretiske refleksjoner.....	20
1.4	Kilder og metode.....	24
1.5	Studiens oppbygging	26
2	Kapittel 2: Fornorskningspolitikken og pedagogikken.....	29
2.1	Fornorskningspolitikken i skolens oppstart, bakgrunn og innhold (1880-1900).....	29
2.2	Kamp og hegemoni (1900-1940).....	31
2.2.1	Fornorskningspolitikken konsolidering og kulminasjon 1900-1940.....	31
2.2.2	Den pedagogiske vitenskapen – spydspissen	33
2.2.3	Det kulturelle hegemoniet – skjoldet	35
2.3	Reformpedagogikken og Pedagogisk forskningsinstitutt.....	36
2.3.1	Reformpedagogikken	37
2.3.2	Pedagogisk forskningsinstitutt.....	39
2.4	To reformpedagogiske retninger	41
2.4.1	Pedagogikk som kulturell modernisering.....	41
2.4.2	Eksperimentalisme og aktivitetspedagogikk	43
2.5	Oppsummering: Etableringen av et nytt pedagogisk regime	45
3	Kapittel 3: Brudd og kontinuitet i fornorskningspolitikken i skolen.....	47
3.1	Vitenskapeliggjøring og sakkyndighet i Kirke- og undervisningsdepartementet.....	47
3.2	Motstand mot og oppslutning rundt fornorskningslinjen.....	50
3.2.1	1930-tallet: Brudd og kontinuitet.....	54
3.2.2	Margrethe Wiigs samiske abc-bok.....	56
3.2.3	Det pedagogiske vendepunktet.....	60

3.3	Oppsummering: Den norske enhetsskolens formative periode	61
4	Kapittel 4: Omslaget i fornorskningspolitikken i skolen	65
4.1	Veien mot et omslag i fornorskningen.....	66
4.1.1	Reformpedagogikkens brodd mot fornorskningen (1935-1951)	66
4.1.2	Kollektive samiske rettigheter på norske premisser (1956-1963)	68
4.2	Konklusjoner.....	70
5	Litteratur og kilder.....	73
5.1	Litteratur	73
5.2	Kilder og arkiv	76

Forord

Det er flere som fortjener en stor takk for arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil først og fremst få takke min veileder Ketil Zachariassen for stort faglig engasjement og kyndig veiledning fra starten med oppgaven høsten 2019 og helt frem til slutfasen våren 2021. Takk for alle de grundige gjennomlesingene og gode tilbakemeldinger og råd.

Takk til Riksarkivet og Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek for hjelp og veiledning under arkivbesøkene høsten 2020. Arkivarbeidet har vært noe av det mest spennende og givende med prosjektet.

Takk til alle medstudenter på lektorutdanninga for 5 innholdsrike og morsomme år.

Takk til Institutt for arkeologi historie religionsvitenskap og teologi ved Universitetet i Tromsø for både morsomme og faglige arrangementer og reisemidler i sammenheng med dette prosjektet.

Takk til Ragnhild Svellingen, lektor i nordisk, ved Vardafjell videregående skole for grundig korrekturlesing og gode tilbakemeldinger på språk og form.

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Innledning

Flere historikere har påpekt at det ser ut til å skje en endring i synet på samer i norsk offentlighet på 1930-tallet. Antydninger til et endret syn og en ny politikk blir forklart ved å vise til blant annet Folkeforbundets arbeid, samt en antatt holdning om at samer på 1930-tallet allerede var fornorsket.¹ Samtidig forklares brytninger i minoritets- og skolepolitikken ved å vise til den norske statens paternalistiske perspektiver på minoriteter. Også lovarbeider og forberedelsene til dette er blitt trukket frem som mulige forklaringer til tøvær i fornorskningspolitikken på 1930-tallet. Blant annet skriver Knut Einar Eriksen og Einar Niemi (1981) om debatten rundt Skoleloven av 1936 at «forskjellsbehandlingen av samer og kvener, som nå for første gang ble formelt stadfestet i selve lovteksten, ble begrunnet med at samene hadde spesielle rettigheter som urbefolkning».² Bjørn Aarseth (2006) har hevdet at «en mer imøtekommende holdning arbeidet seg frem hos norske myndigheter» i årene før andre verdenskrig.³ Aarseth viser til ekspedisjonssjef Einar Boyesens opposisjonsinnlegg ved Helge Dahls doktordisputas på avhandlingen *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905* (1957) i 1958 hvor Boyesen uttalte at:

«[...] visstnok er det så at en større forståelse, et riktigere syn hadde arbeidet seg frem alt før krigen satte inn [...] personlig kan jeg stadfeste at de siste av 1930-årene i vårt Undervisningsdepartement respekterte et prinsipielt endret syn og som følge derav forberedelsen av et positivt-reformativt arbeid i og for skolen».⁴

Samtidig fremkommer det ikke hos Aarseth hva dette arbeidet, og dets resultater bestod i. Boyesen påstod i 1958 at det hos norske myndigheter allerede på 1930-tallet eksisterte holdninger og tendenser i Kirke- og undervisningsdepartementet for å endre politikken ført ovenfor minoritetene, og da særlig samene, i skolen. Samtidig skrev Boyesen at arbeidet «dessverre ble avbrutt, og det ble forsinket av krigen».⁵

¹ NOU: 1984 nr. 18, *Om samenes rettsstilling*.

² Knut Einar Eriksen og Einar Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940* (Oslo: Universitetsforlaget, 1981), 298-300.

³ Bjørn Aarseth, *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*, vol. b. 19, samiske samlinger (trykt utg.) (Nesbru, Oslo: Vett og viten i samarbeid med norsk folkemuseum, 2006), 10.

⁴ Einar Boyesen, «Norsk skolepolitikk og samene», *Sámi ællin: Sámi særvi jakkigir'ji = sameliv: Samisk selskaps årbok*, nr. 4 (1959/1960) (1961), 29-31.

⁵ *Ibid.*, 29-31.

Studien har som utgangspunkt at det forekom et pedagogisk omslag i fornorskningspolitikken i skolen i perioden 1935-1963. Omslaget startet i det reformpedagogiske miljøet på 1930-tallet og kulminerte ved den regjeringsoppnevnte Komite til å utrede samespørsmål (heretter Samekomiteen) sin innstilling i 1958, og den politiske behandlingen av denne. Dette omslaget var også en del av en større reformprosess og utarbeidelsen av en norsk enhetsskole. Den aktivitetsbetingede reformpedagogikken ble toneangivende i dette omslaget og sammen med det politiske regimet utgjorde konstellasjonen et såkalt kunnskapsregime som utfordret tradisjonell pedagogikk og folkedanning i et etnosentrisk perspektiv. Utarbeidelsen av en norsk enhetsskole var lenge planlagt, men arbeidet fikk for alvor gjennomslag ved regjeringsskiftet i 1935. Flere sentrale aktører virket inn på dette arbeidet, ikke minst den byråkratiske og politiske ledelsen i Kirke- og undervisningsdepartementet, men også ledende pedagoger som etablerte seg ved Pedagogisk forskningsinstitutt fra 1938. Samtidig ble det reformativt arbeidet avbrutt av andre verdenskrig, og reformene ble satt på vent. Til tross for dette ble perioden 1945-1963 et avgjørende brudd med fornorskningsslinjen i skoleverket fra perioden forut.

1.2 Problemstilling og avgrensning

1.2.1 Problemstilling

I 1958, samtidig som Samekomiteen arbeidet med sin innstilling, hevdet Einar Boyesen i sitt opposisjonsinnlegg til Helge Dahl at det allerede før krigen foregikk et positivt-reformativt arbeid i og for skolen. Hva dette arbeidet bestod i, hvem som var aktørene bak arbeidet, og hvilke konsekvenser og resultater arbeidet fikk, er tematikken for denne masteroppgaven. Dahls disputas og Boyesens kommentarer viser at et omslag i fornorskningspolitikken i skolen var på dagsorden i perioden 1935-1963. Pådriverne for et slikt omslag har ikke vært kjent tidligere. Studien vil forsøke å vise at omslaget startet på midten av 1930-tallet ved at reformpedagogikken oppnådde formuleringsmakt over norsk skole. Det vil vises at det forberedende *positivt-reformativt* arbeidet var Kirke- og undervisningsdepartementets positive holdninger til arbeidet med en ny samisk abc-bok. I tråd med reformpedagogiske prinsipper tok denne boken høyde for samiske barns sosiale forutsetninger og egen livsverden. Samtidig brøt ikke boken med fornorskningsslinjen som sådan. Norsk språk og kultur skulle læres, og om dette kunne effektiviseres ved å bygge undervisningen på en samisk livsverden så var dette ønskelig. Studien vil vise at boken var resultatet av en pedagogisk vitenskap med politisk støtte som hadde brodd mot fornorskningens hegemoniske

posisjon i norsk skole.

Arbeidshypotesen er at det på 1930-tallet var tendenser til et endret syn på minoriteter i Norge. Samisk språk og kultur ble innrømmet en større plass i norsk offentlighet og skole samtidig som kvener igjen ble oppfattet av norske myndigheter som et reelt sikkerhetsproblem. Problemstillingen er tredelt: Hvem stod bak det forberedende positivt-reformative arbeidet i Kirke- og Undervisningsdepartementet? Hva bestod dette arbeidet i? Og hvilke resultater fikk dette arbeidet?

Det eksisterer to hovedsyn på endringer i minoritetspolitikken i Norge. Det ene synet argumenterer for endringer i minoritetspolitikken *før* andre verdenskrig. Eriksen og Niemi (1981) fremhever den politiske debatten hvor samer, grunnet deres lange tilstedeværelse i nordområdene og senere også innenfor norske statsgrenser, ble innrømmet større rettigheter. Samtidig som dette skjedde ble kvener og kvensk skrevet ut ved Skoleloven av 1936. Aarseth (2006) trekker frem debatten mellom Boyesen og Dahl under sistnevntes doktordisputas i 1958. Flere andre fremstillinger viser til Boyesen og hans opposisjonsinnlegg fra 1958, blant annet NOU 1984 *Om samenes rettsstilling*. Det andre synet argumenterer for endringer i minoritetspolitikken *etter* andre verdenskrig. Ifølge Astri Andresen (2016) etablerte blant andre Gutorm Gjessing et vitenskapelig grunnlag for å kunne forstå både fortidens og samtidens samiske samfunn.⁶ Ved UNESCOs avvisning av biologi som grunnlag i sosiale og kulturelle forskjeller mellom folkegrupper i 1950, gjorde Gjessing seg til representant for et lignende syn i verket *Mennesket og kulturen* (1953).⁷ Andresen trekker frem fire vitenskapsmenn som ved siden av politiske aktører ga avgjørende bidrag til Norges samepolitikk i etterkrigstiden. Et fellestrekk ved de fire vitenskapsmennene – Knut Bergsland, Asbjørn Nesheim, Gutorm Gjessing og Knut Kolsrud – er at de alle hadde oppholdt seg i USA, og at de var inspirert av tidlige tendenser av det som på 1960-tallet ble kalt New Indian History.⁸ Gjessing presenterte en fortelling om verdifulle samiske tradisjoner som var i ferd med å bli ødelagt, og parallelt, en kritisk fortelling om norsk samepolitikk som var destruktiv

⁶ Astri Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken (1945-1963)», *historisk tidsskrift* 95, nr. 3 (2016): 411.

⁷ Bjørg Evjen, Teemu Ryymin og Astri Andresen (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*, (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2021), 305.

⁸ Denne nyorienteringen innenfor amerikansk historisk gransking mente at de amerikanske urfolkene burde studere og skrive sin egen historie sett fra deres perspektiv og at man burde forlate det til da etablerte koloniale perspektivet.

og måtte forlates. Andre tidlige og betydningsfulle bidrag var lingvistene Knut Bergsland og Israel Ruongs innspill til Samordningsnemdas arbeid.⁹ Andresen trekker altså frem vitenskapen og den nye samepolitikken i perioden 1945 frem til nedsettelsen av Samekomiteen av 1956, og behandlingen av denne komiteens innstillinger på Stortinget i 1963.¹⁰

Det eksisterer dermed to *motstridende* syn. På den ene siden påpeker Eriksen, Niemi og Aarseth at det skjer noe med minoritetspolitikken på 1930-tallet som gjør at samer og kvener nå blir behandlet ulikt. Dette knyttes opp mot internasjonale forhold ved Folkeforbundets arbeid samt nasjonale myndigheters paternalistiske vurderinger av samer og sikkerhetspolitiske bekymringer ovenfor kvener. På den andre siden legger Andresen fokuset på vitenskapen og perioden etter andre verdenskrig (1945-1963). En alternativ forklaring som vil testes her er at det på slutten av 1930-tallet oppstod en konstellasjon av vitenskap, pedagogikk og politikk som utfordret fornorskningspolitikken i skolen. Denne konstellasjonen virket i perioden 1935-1963 og kom til å endre norsk samepolitikk. Det var en samisk opposisjon og en motstand i perioden før andre verdenskrig, men denne opposisjonen var splittet og fragmentert.¹¹ Perioden etter krigen så etableringen av flere samiske interesseorganisasjoner og dermed også organiseringen av en mer tydelig og samlet front. De mange kritiske stemmene ble samlet i et felles prosjekt om å forlate den linjen i skoleverket som Skoleloven av 1936 hadde bekreftet.¹² Vitenskapelig var det nye pedagogiske retninger som ønsket en enhetlig norsk skole hvor elevenes egenaktivitet og sosiale forutsetninger var avgjørende i et folkeopplysende oppdrag. Politisk fikk de reformpedagogiske tankene oppslutning og støtte ved å utfordre den rådende pedagogiske praksisen. Disse kreftene utfordret et allerede etablert kunnskapsregime representert ved den norske statens folkedanning og assimilering fremstøt og uttrykket denne politikken fikk i skolen i språkblandede distrikter.

Flere har påstått at det eksisterer en sterk kontinuitet for fornorskingsarbeidet fra midten av 1800-tallet og frem til utbruddet av andre verdenskrig, og at 1930-tallet

⁹ Samordningnemda, nedsatt av Kirke- og undervisningsdepartementet og ledet av ekspedisjonssjef Einar Boyesen, hadde som mål å samordne de mange skoleslagene som eksisterte i Norge. I perioden 1947-52 kommer nemda med 19 anbefalinger, en av disse var "Anbefaling om samiske skole- og opplysningsspørsmål".

¹⁰ Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken (1945-1963)».

¹¹ Evjen, Ryymin og Andresen (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*, 308.

¹² Det vil si Wexelsen-plakatens bestemmelse om at samisk språk bare kunne være hjelpespråk.

representerte et klimaks i dette arbeidet.¹³ Denne studien vil søke å nyansere denne påstanden. Den faktiske politikken ført under 1930-tallets regjeringer videreførte og intensiverte fornorskningsarbeidet ved internatutbygging, innstrammet språkbestemmelse og en generell geografisk utvidelse av assimilasjonstiltakene. Det understrekes for øvrig at tiltakene var rettet særlig mot kvener, og i mindre grad mot samer i denne perioden. Det vil kartlegges på hvilken måte og i hvilket omfang det på 1930-tallet eksisterte et forberedende arbeid som tok sikte på å endre minoritetspolitikken, særlig i sammenheng med skolen. Samtidig vil det undersøkes hvordan dette arbeidet for alvor akselererte etter andre verdenskrig og frem mot den politiske behandlingen av Samekomiteens innstilling i 1963.

1.2.2 Avgrensning

Det nasjonale narrativet som plasserte Norge som ramme for en kontinuerlig og progressiv utvikling i tråd med modernisering, industrialisering og demokratisering har siden 1960-tallet vært i utvikling. Nasjonen som mesternarrativ har altså vært gjenstand for betydelige endringer, men nasjonen i seg selv er ikke en ramme som uten videre bør forkastes. Knut Kjeldstadli understreker at for forskningsoppleggets vedkommende må man velge mellom å gå i dybden og være lokale, men totale, eller å gå i bredden og være globale, men smale.¹⁴ Denne studiens fokus ligger på norsk sentralforvaltning og vitenskapelige strømninger samt enkeltaktørers rolle i forberedelsene av et positivt-reformativt arbeid i og for skolen på 1930-tallet. Transnasjonale perspektiver ville vært interessante, men for dette prosjektets vedkommende vil nasjonens grenser også avgrense fremstillingens omfang både når det gjelder kilder og teoretisk forståelse av den aktuelle perioden. Der hvor historiefagets oppgave tidligere lå i legitimeringen av nasjonalstaten er nå fagets perspektiver og granskingsområder betydelig utvidet og inkluderer flere nye og tidligere opposisjonelle perspektiver. Dipesh Chakrabarty hevder blant annet at utvidelsen av mesternarrativet til å inkludere tidligere opposisjonelle minoritetshistorier er uttrykk for historiefagets integrasjonsmekanismer og dets evne til stadig fornying og vedlikehold.¹⁵

Begrepene minoritet og majoritet er ikke naturlige størrelser, men konstruksjoner som

¹³ Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 279.

¹⁴ Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, 2. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 1999), 129-30.

¹⁵ Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, (Princeton, N. J., Oxford: Princeton University Press, 2008).

kan vise til kvalitative eller kvantitative karakteristikker ved en populasjon. Her er det satt søkelys på de kvalitative trekkene, det partikulære ved minoritets- og skolepolitikken på 1930-tallet og hvordan denne politikken ble satt under press og forsøkt endret. Chakrabarty påstår at marginaliserte gruppers historie ofte er blitt neglisjert av historikere fordi det ikke eksisterer spor etter dem i arkiver og lignende, men at dette er en posisjon som for lengst er blitt forlatt. Dekonstruksjonen av det nasjonale narrative må også innebære konstruksjonen av noe nytt. Minoritetshistorie er en del av det nye mesternarrativet om nasjonen Norge og vil ikke her anses som noe sidestilt eller enerådende. Det nye mesternarrativet introduserer tematikker knyttet til identitet, både språklig, etnisk og kulturell samt spenninger mellom nasjon, region og transnasjonale perspektiver. Dette prosjektet vil vise tre perspektiver. For det første vil et nasjonalt, og i videreføringen av dette et regionalt perspektiv vises ved å studere den sentrale forvaltningen på 1930-tallet i sammenheng med minoritetspolitikkenes konsekvenser for skolen. For det andre vil aktørdrevne perspektiver dras frem ved å knytte minoritetspolitikken og tendensene til endringer av den, til enkeltaktørene, deres interesseorganisasjoner og omvendt. For det tredje vil den pedagogiske vitenskapen i Norge studeres, særlig reformpedagogikkens rolle i utarbeidelsen av en ny utdanningspolitikk på 1930-tallet. Minoriteter forstås her som samer og kvener, men studien vil i all hovedsak omhandle samer og samiskhet i den språkblandede skolen. Overordnet er fokuset rettet mot skolepolitikken som en del av minoritetspolitikken og disse ses alltid i sammenheng.

Analytisk viser fornorskning til to ulike fenomen.¹⁶ Fornorskingspolitikken var en serie målrettede initiativer og tiltak innenfor skole, kirke, forsvar, transport og landbruk som tok sikte på å assimilere minoritetene i nord. Dette var en målrettet og intensivt virksomhet rettet mot Finnmark og Nord-Troms. Samtidig ble det periodevis gitt innrømmelser i form av tillatelser til å bruke hjelpespråk i undervisningen og ved utdanningen av samiskkyndige lærere. Samer og kvener ble gjenstand for omfattende språklig og kulturell assimilering samt sikkerhetspolitisk betinget overvåkning og kulturell avskjerming ovenfor fremmede makters påståtte påvirkning. Resultatet av denne politikken var i stor grad et tap av kulturell integritet og egenart. På den andre siden er fornorskingsprosessene en mer generell virksomhet i tilknytning til allmenne sosiale, økonomiske og kulturelle moderniserings- og integrasjonsprosesser.¹⁷ Denne virksomheten var total og som særlig rettet seg mot andre

¹⁶ Evjen, Ryymin og Andresen (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*, 157.

¹⁷ *Ibid.*, 157.

minoriteter i Norge. Her ble det aldri gitt noen innrømmelser og minoritetene ofret kultur og språk for å kunne oppleve større økonomisk og sosial velferd og fremgang.¹⁸ Disse fornorskingsprosessene må forstås som en uavsluttet prosess. Det samiske og det kvenske må ses i sammenheng, men denne studiens fokus er på det samiske. I løpet av mellomkrigstiden ble statens vurderinger av samer og kvener endret ved at samene ble innrømmet større rettigheter samtidig som kvenene ble ansett som et sikkerhetsproblem. Å se de to minoritetene i sammenheng er viktig, men et slikt arbeid ville blitt for omfattende for denne studiens begrensede omfang.

Studien trekker linjer fra 1930-tallets reformpedagogikk frem til Stortingets behandlinger av Samekomiteens innstillinger i 1963, men hovedvekten ligger på 1930-tallet. Dette valget begrunnes i at man i større grad enn tidligere ønsket å kartlegge hvilke politiske og ikke minst vitenskapelige krefter som etablerte seg og fikk sine institusjonelle uttrykk på 1930-tallet. Det er 1930-tallets reformarbeid som ble avgjørende for samepolitikken som ble utarbeidet etter andre verdenskrig.

1.3 Forskningslitteratur

Studien søker å se to posisjoner, minoritetshistorie og pedagogikkens vitenskapshistorie, i sammenheng for å kunne forklare brytninger i norsk minoritetspolitikk mot slutten av 1930-tallet og frem til 1963. Minoritetshistorien og pedagogikkens vitenskapshistorie fungerer her utfyllende på hverandre og behandles ikke separat hver for seg. Mest sentralt har vært pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge som er helt avgjørende for å kunne forstå brytningene samtidig som den tilfører minoritetshistorien et nytt perspektiv.

1.3.1 Historiske fremstillinger om fornorskning og minoritetspolitikk

Siden 1970-tallet har bidragene til samisk-, kvensk- og minoritetshistorie økt betraktelig og på mange måter kan man si at samisk historie er blitt institusjonalisert. Årsakene til at minoritetshistorie tidligere har vært fraværende skyldes særlig to forhold. For det første hadde man fordommer mot en kildesituasjon hvor det eksisterte få eller ingen skriftlige kilder, og

¹⁸ Ketil Zachariassen, *Samiske nasjonale strategier. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900-1940*. Isak Saba, Anders Larsen og Per Fokstad, (Karasjok: ČálliidLágádus, 2012), 11.

hvor de skriftlige kildene som eksisterte ofte var produsert av andre enn minoritetene selv.¹⁹ For det andre oppstod historiefaget i en tid med nasjonalisme og nasjonsbygging og fagets oppgave ble følgelig legitimerende for nasjonalstaten. I denne prosessen karakteriserte man mennesker *med* og *uten* historie. Samer og andre minoriteter hadde ingen historie da de ikke passet inn i den homogene nasjonale kulturen samtidig som samer ble oppfattet som et naturfolk i motsetning til nordmenns kulturfolkstilling.²⁰ De gjennomgående fortellingsmønstrene har siden 1970-tallet satt søkelys på synliggjøring, assimilering og agens hos minoritetene i nordområdene. Fortellingsmønsteret fremstår i dag som en pluralistisk blanding av de tre. Fokuset har altså dreid fra å først vise at minoritetene i det hele tatt har en historie via nasjonalstatenes politikk og fremtreden ovenfor dem og videre til å belyse minoritetenes egne politiske og kulturelle mobiliseringer. Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen (2012) påpeker at fortellingsmønstrene ikke har avløst hverandre, men at de har lagt seg lag på lag og at fortellingsmønsteret i dag fremstår som mer nyansert og dekkende.²¹

Historiefaglig har det altså før 1970-tallet vært en sparsom produksjon av historiske fremstillinger om minoriteter. Dette skyldes som nevnt i noen grad fordommer til kildesituasjonen. På en annen side har det blitt utført både vitenskapelige og utforskende ekspedisjoner, særlig i nordområdene. 1800-tallets etnografer var særlig interessert i å kartlegge ulike folkegruppers språk, levemåte, religiøse forestillinger og lignende for å så kunne kategorisere dem inn i et større utviklingsbilde av menneskearten.²² Å sette «primitive» menneskegrupper inn i menneskets universale utvikling var sentralt i differensieringen mellom europeere og de andre/fremmede. Denne rasebaserte vitenskapen helt frem til 1930-tallet toneangivende i hvordan majoritetsbefolkninger i Europa betraktet etniske minoriteter.

I løpet av nasjonsbyggingstiden fra ca. 1850 og utover gjorde nye evolusjonære ideer seg gjeldende. Sosialdarwinisme og nasjonalisme bidro til at forståelsen av kultur, nasjon og etnisitet endret seg dramatisk. Minoriteter ble oppfattet som utenlandske og fremmede

¹⁹ Kaisa Maliniemi (2010) har motbevist at minoritetene i nord var passive mottakere av fornorskning og at de heller var aktive og brukte eget språk i kommunal forvaltning på alle nivå, noe som er synlig i de lokale arkivene.

²⁰ Einar Niemi, *History of minorities: the Sami and the Kvens*, (Oslo: Scandinavian University Press, 1995), 326.

²¹ Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen, «Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie», *Historisk tidsskrift*, (2012): 1-5.

²² Harald Dag Jølle i Einar-Arne Drivenes og Harald Dag Jølle (red.), *Norsk polarhistorie II: Vitenskapene*, (Oslo: Gyldendal, 2004), 259-61.

elementer som med tvang måtte assimileres inn i majoritetssamfunnets kultur. Synet på minoritetene utviklet seg i en negativ retning hvor rasistiske elementer var fremtredende. Videre vektla man at menneskegrupper inngikk i utviklingsmessige hierarkier som kunne rangeres. I Norge ble nordmenn plassert øverst i hierarkiet etterfulgt av kvener og med samer nederst. I denne perioden, hvor den fysiske antropologien var førende, er Amund Hellands beskrivelser i *Norges land og folk, Finnmarkens amt* (1905) av folkegruppene i nord representativt for samtidens menneske- og kultursyn.

Knut Einar Eriksen og Einar Niemi ga i *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940* fra 1981 en gjennomgang av et til da lite utforsket tema i norsk historieskriving – norsk frykt for finsk ekspansjon i nord og de sikkerhetspolitiske tiltak som ble iverksatt på bakgrunn av dette. Eriksen og Niemis syn er at den finske trussel ble oppfattet som reell av norske myndigheter og at tiltak følgelig ble iverksatt for å sikre de tynt befolkede og ofte finstalende områdene i Nord-Norge. Tiltakene som ble iverksatt hadde ulikt innhold til ulike tider, men kjernen i dem var en klar assimileringstanke. Når det gjelder 1930-tallet fremstilles dette som kulminasjonen av fornorskningspolitikken der man kan snakke om:

«Et skjerpet kulturpress mot samer og kvener sist i mellomkrigsåra, må det således knyttes til den allmenne skole- og kulturutbyggingen som fant sted [...] det geografiske virkeområdet ble også utvidet».²³

Fremstillingen begrenses til norske holdninger til og tiltak ovenfor «den finske fare» ved å vise til at Arthur Ratches «holdninger og oppfatninger langt på vei var representative for statsmyndighetenes uttalelser og politikk i mellomkrigsårene og i årtiene før».²⁴ Hos Eriksen og Niemi er det kvenene som står i fokus og statens politikk ovenfor samer er følgelig nedprioritert. Undersøkelsen er en studie i realpolitikk hvor drivkreftene bak politikken var grenseproblematikken i nord og de dominerende ideologiene sosialdarwinisme og nasjonalisme.²⁵ Eriksen og Niemis tanke er altså at det var en klar kontinuitet i fornorskningspolitikken ført ovenfor minoritetene i Nord-Norge, og at denne hadde sitt toppunkt på 1930-tallet. Det skiftende trusselbildet mellom «den finske fare» og «den russiske fare» kan differensieres noe. Til tross for dette konkluderes det med at faren fra øst ble

²³ Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 279-280.

²⁴ *Ibid.*, 15.

²⁵ *Ibid.*, 324-326.

oppfattet av norske myndigheter som høyst reell selv om den på ingen måte var det. Når det hevdes at fornorskningen hadde sitt toppunkt på 1930-tallet må det understrekes at det er den reelle politikken, og tiltakene som fulgte denne, som nådde sitt toppunkt. Denne studien vil snarere se på de vitenskapelige kretsene, men også de politiske behandlingene i Kirke- og undervisningsdepartementet for å prøve å vise at 1930-tallet markerte starten på «et positivt-reformativt arbeid i og for skolen» slik Boyesen beskrev det.²⁶

Bjørn Aarseths skriver i *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater* (2006) om motiver, utredninger, planer og iverksatte tiltak for den samiske befolkning i perioden 1945-1990. Boken er en systematisk gjennomgang av statens forhold til samene i perioden og viser gangen fra fokus på assimilering og undertrykking av samisk språk og kultur til en gradvis aksept, integrasjon og forsøk på rehabilitering. Boken gir en god forståelse for den samepolitikken og skolepolitikken som utfoldet seg i etterkrigstiden og utover. Boken brukes som en kilde til hvilke resultater de påståtte tiltakene på 1930-tallet fikk etter andre verdenskrig, samt som en kilde til Samekomiteens arbeid.

Ketil Zachariassens doktoravhandling *Samiske nasjonale strategier. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900-1940* fra 2012 har som siktemål å gi en helhetlig og sammenhengende fremstilling av den etnopolitiske kampen for samisk språk, kultur og samfunnsliv samt kollektive samiske retter i Finnmark før 1940. De nasjonale samiske strategene som trekkes fram er Isak Saba, Anders Larsen og Per Fokstad. Deres arbeid var ikke en avgrenset kulturell og ideologisk kamp, men et prosjekt som for dem var en del av den norske nasjonsbyggingen. Den etnopolitiske kampen kunne ikke resultere i isolerte resultater for utelukkende den samiske befolkningen, men måtte være en del av det større nasjonsbyggingsprosjektet. På den måten er de samiske nasjonale strategene aktører som står fremst i en hegemonisk-mothegemonisk kamp om nasjonens karakter. Zachariassen trekker inn kulturelle, politiske og vitenskapelige perspektiver for å utvide og gi en helhetlig analyse av den etnopolitiske opposisjonen i Nord-Norge gjennom førti år. Studien følger den samiske etnopolitiske mobiliseringen fra Saba og Larsens arbeid i perioden fra rundt 1900 til 1912 via kollapsen i samepolitisk opposisjon på 1920-tallet og hvordan den nye etnopolitiske mobiliseringen tar form i perioden 1924-1940. Det vises til at det eksisterte en etnopolitisk mobilisering i hele perioden, men at denne tok ulik form til ulike tider. Den etnopolitiske mobiliseringen utviklet

²⁶ Boyesen, «Norsk skolepolitikk og samene», 30.

seg fra organisering i allianse med et politisk parti (1906-1909) via partiuavhengig mobilisering (1921/1924) og etnisk organisering basert på næringsinteresser frem til samarbeid og arbeid innen eksisterende politiske partier (1920-tallet).²⁷ For denne studien er det interessant å se på avhandlingens analyse av samarbeidet mellom Det norske arbeiderparti og den samepolitiske opposisjonen, og hvordan dette samarbeidet ble en hjørnestein i partiets reformteknokratiske prosjekt.

I sin masteroppgave i historie, *Oppgjøret som forsvant? Norsk samepolitikk 1945–1963* (2012), ser Camilla B. Larsen på norsk samepolitikk i perioden 1945-1963. Her analyseres norske myndigheters holdninger til samene i perioden, samt hvilke tiltak som ble planlagt og forsøkt gjennomført. Videre drøftes samenes mottakelse av myndighetens reformtiltak. Larsens hypotese er at myndigheten ønsket et oppgjør med fortidens samepolitikk, men at dette ikke lyktes grunnet lokalpolitisk motstand.

Antologien *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016* av Nik. Brandal, Cora A. Døving og Ingvill T. Plesner (red.) (2017) har som hovedtema å analysere statens politikk ovenfor samer som urfolk og de fem nasjonale minoritetene – jøder, kvener, rom, romani og skogfinner – ved å se på strategiene som ble anvendt i ulike perioder. Tilnærmingen er dobbel med undersøkinger av statens målrettede politikk ovenfor minoritetene og urfolket og konsekvensene av denne politikken. I tillegg undersøkes den allmenne politikken som ikke var særskilt tilsiktet minoritetene, men som utilsiktet rammet dem. Boken er tredelt hvor første del tematiserer statens politikk ovenfor minoritetene på 1900-tallet, andre del ser på hvordan historien preger minoritetene i dag samt myndighetene og minoritetenes forsøk på å møte den tidligere minoritetspolitikken. Tredje del ser på hvordan fortidens erfaringer med minoritetspolitikk kan anvendes for å møte utfordringer med nye etniske minoriteter i dag.

Boken *Samenes historie fra 1751-2010* av Astri Andresen, Bjørg Evjen og Teemu Ryymin (red.) gir en fremstilling av samenes forhold til sine etniske naboer og statsmakt med fokus på næringsliv, kultur, politikk og utdanning. Boken gir et grundig innblikk i nyere samisk historie og tar opp spørsmål knyttet til fornorskning, samiske land- og ressursrettigheter samt grenseforhold. Særlig interessant for denne studien er bokens kapitler om fornorskningens kulminasjon i mellomkrigstiden, men også den samepolitiske

²⁷ Ketil Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 303. Se også: Minde (1994), 129-131.

opposisjonens tilkomst, utvikling og kollaps og etnopolitiske mobilisering etter andre verdenskrig.

Mange av fremstillingene ovenfor nevner det påstått endrede synet på minoritetene på 1930-tallet, men flere av dem konkluderer også med en kulminasjon i assimilasjonsarbeidet i denne perioden. Det endrede synet begrunnes ved å vise til kulturell integritet eller tap av denne. Samtidig forklares endringene gjennom anerkjennelsen av samer som «et gammelt folk» med tilhørende rettigheter til landområder og andre naturressurser ved siden av kvenene som «innvandrere» som i større grad burde ses på med mistenksomme øyne. Tendensene til tøvær i fornorskningspolitikken i mellomkrigstiden forklares også gjennom den samepolitiske opposisjonen²⁸ samtidig som internasjonale forhold trekkes inn, særlig knyttet til Folkeforbundets holdninger til etniske og nasjonale minoriteter. Det dominerende synet er at endringer i minoritetspolitikken først ble utformet og iverksatt etter andre verdenskrig. Dette synet kan støttes når man ser på blant annet Samordningsnemda for skoleverkets arbeid og dennes innstillinger i perioden 1947/48-1952.²⁹ Samtidig ble tankene om homogen nasjonal enhet og kultur forkastet etter andre verdenskrig og erstattet av kulturpluralistiske tilnærminger. Videre hevdes det at i den grad det forekom forberedende arbeider for å endre minoritetspolitikken i Norge på 1930-tallet så skjedde dette ved at samer og kvener nå ble forstått som fornorsket, og som en del av det norske kultursamfunn. Samtidig oppfattet man ikke lengre de nordligste områdene av landet som sikkerhetsutsatte områder.³⁰

1.3.2 Historiske fremstillinger om pedagogikkens historie og utvikling

Det finnes flere historiske fremstillinger om hvordan pedagogikkfaget og Kunnskapsdepartementet har utviklet seg i Norge gjennom tidene. En viktig kilde for denne studien er Kim G. Helsvigs bok *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)* fra 2017. Helsvig tar for seg hvordan Kunnskapsdepartementet har forandret seg fra å være et «juristenes departement» til å bli et fagstyrt og sakkyndig apparat med en samfunnsformende rolle. Hovedområdet for fremstillingen ligger på perioden etter krigen,

²⁸ Einar Niemi i Nik. Brandal, Cora A. Døving og Ingvill T. Plesner (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016*, (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017), 145.

²⁹ Selv om samiske skole spørsmål ikke var nevnt i nemdas mandat fremstilte denne i tilrådning nr. 3 (1948) spørsmål som omhandlet blant annet lærebøker på samisk, opplæring for lærere i samisk og generelt en utbedring og forbedring av skolen for samer i Norge.

³⁰ NOU: 1984 nr. 18, 54-57.

men det presenteres også en god innføring i og forståelse av departementets formative periode fra 1818 og utover.

Rune Slagstad skriver i *De nasjonale strateger* (1998) om Norges modernisering i perioden 1814-1990-tallet som en utvikling preget av skiftende kunnskapsregimer hvor sentrale enkeltindivider, kalt strateger, operasjonaliserte og iverksatte endringer innenfor rett, politikk, kultur og vitenskap. Erling Lars Dale (1999) har anvendt lignende terminologi som Slagstad om pedagogikkens historie og utvikling i boken *De strategiske pedagoger* fra 1999. Dale skriver om sentrale skikkelser i norsk pedagogikkens historie og behandler også spesielt grunnleggelsen av et Pedagogisk forskningsinstitutt på 1930-tallet og dette instituttets utvikling. Det fremheves at to ulike samfunn konkurrerte om hegemoni i Norge på 1930-tallet, det tradisjonelle bondesamfunnet og det moderne industrisamfunnet.³¹ Individualiseringen i samfunnet økte samtidig som familiestørrelsen ble redusert. Veksten i antall søkende til utdanning samt individualiseringen fikk ideologiske utslag hvor de nasjonale tankene om folkeånd og oppdragelse tapte ideologisk hegemoni, særlig i utdanningsspørsmål. Pedagogisk forskningsinstitutt fremstår etter hvert som et tydelig alternativ til Norges lærerhøgskole og de såkalte «vestlandslærerne» og introduserte sådan et alternativ til folkedannelsens pedagogiske fløy ledet an av Erling Kristvik.³² Kristvik stod for en verdikonservativ reformpedagogikk som kom under sterkt press særlig etter andre verdenskrig, men allerede på 1930-tallet ble det ytret motstand mot dette synet på skole og utdanning, særlig fra det gryende reformteknokratiske tankegodset. Interessant for denne studien er å se det nye samspillet som oppstod på 1930-tallet mellom lærerorganisasjoner og politikeres interesse for pedagogisk forskning. Dette ble et grunnlag for sakkyndighet i spørsmål om læreransettelser og lærerutdanning, så vel som i spørsmål om skoleordning, læreplaner og andre styringsdokumenter.³³

Annen sentral litteratur for å kunne forstå reformpedagogikkens mange forgreninger og pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge er Willy Aagres *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken* (2016) og *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* av Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.)

³¹ Erling Lars Dale, *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, (Oslo: Gyldendal, 1999), 49.

³² Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, (Oslo: Pax forlag, 1998), 319.

³³ Dale, *De strategiske pedagoger*, 67.

(2004). Aagre gir en grundig fremstilling av Anna Sethnes reformpedagogiske retning og dennes internasjonale og nasjonale inspirasjoner. Sethne fremstilles som en av de mest sentrale norske reformpedagogene i fornyingen av norsk skole. Samtidig gir *Pedagogiske profiler* en grundig biografisk innføring i norske pedagogers virke gjennom tidene.

Som nevnt innledningsvis forsøker studien å kombinere to posisjoner som til nå har vært behandlet hver for seg. Pedagogikkens historie gir et innblikk i hvilke vitenskapelige krefter som i løpet av 1930-tallet fikk formuleringsmakt over den norske skolen. Disse kreftene opplevde oppslutning under Nygaardsvold-regjeringen og Nils Hjelmtveits departement. Utslaget denne vitenskapelig-politiske konstellasjonen fikk for norsk skole, i og utenfor de samiske kjerneområdene, var betydelig. Det sikkerhetspolitiske perspektivet forfektet av Eriksen og Niemi (1981) har lenge vært dominerende i analysen av norsk minoritetshistorie i mellomkrigstiden. Ulempen med dette har vært at andre perspektiver, som blant annet pedagogikkens vitenskapshistorie og dennes innvirkning på minoritetspolitikken, har vært mindre vektlagt. Studien søker derfor å gi et nytt perspektiv på norsk minoritetshistorie ved å kombinere to godt etablerte posisjoner.

1.3.3 Teoretiske refleksjoner

Denne studien er inspirert av to teoretiske tilnærminger – kunnskapsregimer og hegemoni – som i all hovedsak handler om makt og motmakt, og hvilket uttrykk dette fikk i perioden 1935-1963. Kunnskapsregimer er en viktig tilnærming for å kunne forstå hvordan et alternativt vitenskapelig grunnlag ga grobunn for forberedelsene til en ny skolepolitikk i språkblandede distrikter. Studien vil allikevel ikke være en utprøving av teorien, men vil anvende dens begreper der hvor det er hensiktsmessig. Å anvende kunnskapsregime som en teoretisk tilnærming innebærer en analyse av institusjonene og dens aktører. Samtidig er ikke kunnskapsregimet alene tilstrekkelig til å kunne forklare brytninger i norsk minoritetspolitikk på 1930-tallet. En tilnærming som går nærmere inn på makt og motmakt er nødvendig for å kunne forstå hvilke krefter som kjempet om ulike maktposisjoner i den aktuelle perioden.

Det vil ikke gjøres noen dyptgående redegjørelse for hegemoniteorier her. Studiens teoretiske forståelse av perioden er at det politiske regimet fra midten av 1930-tallet sammen med den pedagogiske vitenskapen utgjorde et kunnskapsregime. Dette regimet kom allikevel til å utfordre og på mange måter slå en sprekk i det rådende kulturelle hegemoniet. Det er derfor nødvendig å gå nærmere inn på hvilket skjold som avverget forsøk på kulturelle fremstøt. I motsetning til kunnskapsregimet åpner kulturelt hegemoni som teoretisk

tilnærming for å se på mulighetene for motmakt innenfor et rådende hegemoni.

Antonio Gramsci presenterte i sine *Fengselsopptegnelser* en ny forståelse for politikk hvor han tok sikte på å utforme en erkjennelsesteori hvor kultur i vid forstand stod sentralt.³⁴ Gramscis bruk av hegemonibegrepet er flertydig og sammensatt. Ved å tillegge adjektiver til substantivet skrev han om politisk hegemoni, moralsk hegemoni, kulturelt hegemoni osv.³⁵ Hegemonibegrepet ble også brukt med svært ulik betydning, alt ettersom hvilken betydning sivilsamfunnet hadde i maktutøvelsens dobbelte karakter. Det vil si at man for det første hadde det politiske herredømmet, myndigheters utøvelse av vold og tvang, og for det andre sivilsamfunnets ledelse i betydningen det kulturelle hegemoniet og konsensusen.³⁶ Blant annet bruker Gramsci begrepet sivilsamfunn i betydningen av et politisk og kulturelt hegemoni utøvd av en samfunnsgruppe på hele samfunnet som kjernen i staten.³⁷ Sivilsamfunnet kan forstås på ulike måter, men samlet kan man si at det handler om individer, pressgrupper og organisasjoner utenfor statsapparatet som kommer sammen for å fremme en politisk sak. Det som er særmerket for den samiske opposisjonen er at det var mange individer, og noen organisasjoner, men aldri noen samlet og enhetlig motstand før etter andre verdenskrig. Videre er det også interessant å se på statskirkens rolle som var en del av statsapparatet, men som samtidig ofte stod i opposisjon til statens fornorskningpolitikk.

For denne studien er det viktig å se fornorskningen som en politisk retning hvor nasjonsbygging med assimilering og folkedanning av minoriteter var det endelige målet. Fornorskningen var konsekvensen av et politisk og kulturelt hegemoni utøvd på alle områder i det norske sivilsamfunnet. Denne retningen ble støttet opp om av intellektuelle, politikere og andre. Gramsci snakker også om såkalte mothegeemoniske prosjekter som fikk fofeste i befolkningen. Som Ketil Zachariassen (2012) har vist så ble et slikt mothegeemonisk prosjekt forsøkt gjennomført også i Norge av samiske, og norske, intellektuelle, men at dette prosjektet kollapset grunnet et svakt utbygget sivilsamfunn i nord og et sviktende offentlig ordskifte. Det mothegeemoniske prosjektet vant ikke frem før andre verdenskrig, men tapte for andre konkurrerende prosjekter blant annet Det norske arbeiderpartis mothegeemoniske prosjekt. Denne studien vil vise til at den pedagogiske vitenskapen og det politiske regimet

³⁴ Antonio Gramsci og Geir Lima, *Politisk teori: Utdrag fra Fengselsopptegnelsene*, (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2020), 13.

³⁵ *Ibid.*, 17.

³⁶ *Ibid.*, 17.

³⁷ *Ibid.*, 17.

hadde rom for også det samiske. Retningen av reformpedagogikken som tok høyde for barnas egenaktivitet og sosiale forutsetninger og livsverden skulle komme til å sette en sprekk i fornorskningens hegemoni og starte et omslag i denne politikken.

Kunnskapsregimer brukes som en modell for å kunne forstå hvordan en alternativ konstellasjon av vitenskap og politikk utfordret fornorskningens folkedanning. Rune Slagstad gir i boken *De nasjonale strateger* (1998) en fremstilling av moderniseringen av Norge som følger en seipiansk inndeling av norgeshistorien fra 1800-tallet frem til 1990-tallet. Det vil si fra embetsmannsstaten via venstrestaten og arbeiderpartistaten frem til dagens skiftende fronter.³⁸ Denne utviklingen fremstilles som en uavbrutt og kontinuerlig modernisering hvor skiftende kunnskapsregimer har preget den norske statens utvikling. Det gis aldri noen klar definisjon på hva et kunnskapsregime er, og begrepet må forstås som åpent og fleksibelt. På en annen side er det mulig å si at begrepet innehar fire kritiske punkter som virker sammen for å kunne danne et kunnskapsregime, disse er politisk makt, rettslig normativitet, kulturelle verdier og vitenskapelig kunnskap. Mennesker som aktiviserte og operasjonaliserte disse fire punktene kaller Slagstad for nasjonale strateger. Det har blitt reist kritikk mot Slagstads aktørdrevne perspektiv på Norges modernisering. Blant annet påpeker Hallvard Tjelmeland at Slagstad «nøyer seg med å drøfta likskapar og skilnader mellom parti primært på det idéhistoriske nivået, mens han utelukkar dei politiske, sosiale og ideologiske samanhengane dei står i».³⁹ Videre mener Tjelmeland at dette bidrar til en elitisme i historiesynet hvor «han ikkje innreflekterer aktørane også som representantar for rørsler og interesser som går utover dei sjølv. Systematisk gir han vitskap forrang framfor politikk og eliten forrang framfor grunnplanet».⁴⁰ Tjelmelands innvendinger er interessante da det understreker behovet for å se de nasjonale strategene i sammenheng med de organisasjoner og fellesskap de var en del av, og ikke utelukkende som løse aktører påvirket av et vitenskapelig hegemoni. Tjelmeland viser også til at det finnes forklaringselementer til den politiske kursen som stikker dypere enn ideene til vitenskapelige kretser, «vi kan altså tenka oss at ekspertane og vitskapsfolka vart tekne i politikkens teneste og ikkje omvendt».⁴¹

For å få et grep om hva Slagstad legger i et kunnskapsregime vil den såkalte

³⁸ Men hvor Seips flerpartistat er byttet ut med venstrestat.

³⁹ Hallvard Tjelmeland i Erik Rudeng (red.), *Kunnskapsregimer. Debatten om de nasjonale strateger*, (Oslo: Pax, 1999), 190-191.

⁴⁰ Ibid., 191-192.

⁴¹ Ibid., 192-193.

Venstrestaten brukes som et eksempel. Slagstad betegner Venstrestaten (1884-1940) som folkedannelsens storhetstid. Her fikk norsk folkelighet med demokratisk preg i romantisk drakt sitt gjennombrudd.⁴² Det er to motiver ved folkedannelsen som trekkes frem, det romantisk-ekspressive – som fikk betydning for det paternalistiske synet på minoriteter – og det rasjonalistisk-instrumentelle – hvor dannelse forstås som en «gavnlig» undervisning, eller en form for kommunikativ saklighet. Disse ble kombinert i et folkedanningsmotiv med mål om å utdanne «myndige Mænd» til deltakelse i «Landets offentlige Anliggender».⁴³ I folkedanningsprosessen var det skolen som skulle være den fundamentale kulturbærer og kulturpåvirker og følgelig ble skolens innhold viktig. Vitenskapelig kunnskap må i denne perioden forstås mer som uttrykk for de rådende kulturelle verdiene om å bringe hele folket opplysning og åndelig vekking.⁴⁴ Pedagogikk som vitenskap og vitenskapeliggjøringen av Kirke- og undervisningsdepartementet var et brudd med dette. Slagstad trekker særlig frem den pedagogiske reformbevegelse som fikk sitt uttrykk i Grundtvigianske folkehøyskoler på 1850-60-tallet og utover som toneangivende i folkedannelsen. Reformbevegelsen utviklet seg til å bli en pedagogisk reformkoalisjon av både høyre- og venstrefolk. Dette kulminerte ved de store skolereformene i 1889 og 1896 hvor den politiske makten var representert ved Venstres parlamentariske prosjekt.

Et emne Slagstad ikke behandler noe sted er minoriteter og samiskhet. Narve Fulsås har innvendt at «folkedanningas stordomstid også var fornorskingspolitikkenes stordomstid. [...] Etnisk homogenisering nemner ikkje Slagstad med eitt ord».⁴⁵ Fulsås har også innvendt at man mer presist kan si at boken handler om varierende vitenskapsbaserte ekspertsystemer og deres rolle i moderniseringen av landet.⁴⁶ Videre betegner Fulsås Slagstads fremstilling som en vitenskapelig kulturhistorie hvor vitenskap og politikk blir koblet sammen slik at de fremstår i såkalte kunnskapsregimer.⁴⁷ Fulsås innvending åpner for nye nasjonale strategier og kunnskapsregimer som Slagstad velger å utelate. I denne studien har man en antakelse om at Pedagogisk forskningsinstitutt fungerte som en motsats til Norges lærerhøgskole og den

⁴² Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, 93.

⁴³ *Ibid.*, 95-96.

⁴⁴ *Ibid.*, 93.

⁴⁵ Narve Fulsås i Erik Rudeng (red.), *Kunnskapsregimer. Debatten om de nasjonale strateger*, (Oslo: Pax, 1999), 70.

⁴⁶ *Ibid.*, 65.

⁴⁷ *Ibid.*, 66.

pedagogiske folke­danningens fløy. Vitenskapelig­gjøringen av pedagogikken la grunnlaget for en ny etappe i moderniseringen av Norge som manifesterte seg i et reformarbeid for skolen.

Håvard B. Aven (2018) hevder at Slagstads definisjon av nasjonale strateger er en prosess der «moderniseringen av Norge er historien om skiftende kunnskapsregimer, formet av en varierende konstellasjon av makt, kunnskap og verdi».⁴⁸ Felles for de måtene begrepet blir benyttet på er at staten og fagbyråkratiet blir plassert i sentrum og kunnskap blir forstått som vitenskapelig kunnskap. Aven hevder at kunnskapsregime på den ene siden må forstås som et åpent og fleksibelt overordnet begrep i analysen av forholdet mellom vitenskap og politiske regimer, samtidig som det på den andre siden må forstås mer i konkrete sammenhenger. Det vil si at begrepet må forstås innenfor embetsmannsstatens juridiske, venstrestatens pedagogiske og arbeiderpartistatens sosialøkonomiske/teknokratiske kunnskapsregime. Det er også mulig å tenke seg kunnskapsregimer som eksisterte utenfor statsapparatet. Aven snakker blant annet om såkalte sektorvise kunnskapsregimer som hver for seg var varierende konstellasjoner av makt, kunnskap og rett.⁴⁹ Eksempler på disse er et sosialøkonomisk kunnskapsregime i Finansdepartementet og et skolepolitisk kunnskapsregime i Kirke- og undervisningsdepartementet.

1.4 Kilder og metode

Metodisk er det en klassisk hermeneutisk innfallsvinkel – hermeneutisk intensjonalisme - som vil anvendes. Dette innebærer en tolkning av intensjoner og nærlesing av kildene. Man vil se etter en underliggende sammenheng, en dypere mening i handlinger og handlingsuttrykk. Det vil undersøkes hvorfor aktørene – både menneskene, organisasjonene og de vitenskapelige institusjonene – handlet slik de gjorde. Hva var motivene for en vitenskapelig­gjøring av Kirke- og undervisningsdepartementet? Hvilke intensjoner hadde strateger som blant andre Per Fokstad, Einar Boyesen, Nils Hjelmtveit og Hans Vogt for å bryte med det dominerende menneskesynet og dannelsessynet?

Aktørene som vil studeres i Kirke- og undervisningsdepartementet er særlig statsråd Nils Hjelmtveit og hans ekspedisjonssjef Einar Boyesen. Innenfor den pedagogiske vitenskapen vil pedagogene Anna Sethne og Helga Eng drøftes innenfor rammen av den

⁴⁸ Håvard Brede Aven, «Kunnskap, regime og kunnskapsregime. Om bruken av omgrepet kunnskapsregime», 2, nr. 05 (2018).

⁴⁹ Ibid., 373

reformpedagogiske bevegelsen. Når det gjelder den regionale dimensjonen vil det fokuseres særlig på ekteparet Alf og Margrethe Wiig, men også Per Fokstad vil drøftes i lys av reformpedagogikken. Margrethe Wiigs samiske abc-bok representerte pedagogisk nytenkning drevet frem av et endret politisk og vitenskapelig klima.

Kildene som anvendes er hovedsakelig referater, protokoller, brevkorrespondanse og lignende materiale fra Kirke- og undervisningsdepartementet i perioden 1935-1940. Det er rettet et særlig fokus på ekspedisjonssjef Einar Boyesens rolle fra 1938-1940. Boyesens arkiver er i stor grad anvendt i studien. I tillegg er Wiig, Eng og Sethnes arkiver relevante for studien i sammenheng med pedagogikkens utvikling og den pedagogiske praksisen, og særlig arkivmateriale etterlatt av M. Wiig vil anvendes i stor grad. Nils Hjelmtveits minnebøker, skrevet i tiden etter 1973, er også sentrale for å kunne forstå hvilke endringer som forekom i Kirke- og undervisningsdepartementet fra midten av 1930-tallet.

Videre vil det være hensiktsmessig å se på hvilken sosial kontekst aktørene handlet innenfor. Hvilke kontekstuelle forhold som språkbruk og mentaliteter i samtiden virket inn på aktørene og hvordan dette er synlig i kildene. Det som kreves i et slikt arbeid er en kritisk tilnærming som faller i fire etapper. Først må man teste kildens proveniens, det vil si opphavssituasjon- og miljø. Her er målet å danne seg et bilde av hvilken situasjon kilden ble til i og videre kildens natur. For det andre må man kontekstualisere. Om man har en forståelse av 1930-tallet som et klimaks for fornorskingsarbeidet kan man kontrastere perioden ved å se på ytringer og arbeid som strider mot det dominerende synet. Videre vil dette fremkalle det særegne og partikulære ved studieobjektet. For det tredje må man se kilden i relasjon til forhold man kjenner fra før. Utgangspunktet for dette prosjektet var Einar Boyesens opposisjonsinnlegg fra 1958.⁵⁰ Boyesens kommentarer står på en måte i kontrast til den allmenne forståelse av en sterk kontinuitet av fornorskingsarbeidet fra midten av 1800-tallet frem til tiårene etter andre verdenskrig. Til tross for dette kan Boyesens uttalelser også ses på som en form for selvberettigelse to tiår etter de hendelsene og prosessene han omtaler. Samtidig vil man se at fornorskning fremdeles var målet, selv om det skulle bli tatt flere pedagogiske hensyn. Målet her vil være å finne ut hva dette endrede synet på minoriteter handlet om for å så se det i forhold til den dominerende forståelsen av 1930-tallet. For det fjerde må man nærlese kildene for å identifisere argumentasjon og språk og følgelig hvordan

⁵⁰ Se: Boyesen, «Norsk skolepolitikk og samene», 5-33.

disse elementene er med på å forme virkeligheten.

Kildekritisk er det altså særlig viktig å ha for seg hvem som skapte kilden og i hvilken kontekst. Nils Hjelmtveits minnebøker er basert på hans dagbøker og skrevet på 1970-tallet. I likhet med Boyesen kan man anta at Hjelmtveit også hadde et behov for å berettige eller forsvare konkrete politisk valg han selv og hans departement gjorde fra midten av 1930-tallet.

Det å forstå og forklare er sentralt i den hermeneutiske intensjonalismen.⁵¹ Tradisjonelt har man tillagt oppgaven å forstå til vitenskapene om mennesket og oppgaven med å forklare til naturvitenskapene. Max Weber innvendte at man i vitenskapene om mennesket først ønsket å forstå menneskelige handlinger med mål om å kunne forklare dem.⁵² Weber kombinerer altså *Verstehen* og *Erklären* – at man forstår handlinger og at man forklarer hendelser.

Denne studien vil hovedsakelig anvende materiale fra sentrale myndigheter for å vise hvordan holdningene hos myndighetene endret seg, hvorfor dette skjedde og hvilken betydning det fikk for minoritetspolitikken og i det hele tatt hva det endrede synet på minoriteter bestod av. Kirke- og undervisningsdepartementets arkiver fra perioden 1935-1940 samt skoledirektøren i Finnmarks korrespondanse med ulike instanser og interesseorganisasjoner er sentralt for å forstå hva det positivt-reformative arbeidet bestod i.

1.5 Studiens oppbygging

I dette kapittelet er problemstillingen presentert og studien avgrenset. Samtidig vises det til hvor forskningslitteraturen tilknyttet minoritetshistorie og pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge står i dag. Det er også redegjort for den metodiske fremgangsmåten og hvilke kilder som utgjør grunnlaget for studien. Kapittel 2 vil redegjøre for fornorskningens bakgrunn, innhold og tilkomst i perioden 1880-1900. Videre vil reformpedagogikken og dens institusjonelle uttrykk i Pedagogisk forskningsinstitutt fremstilles. Kunnskapsregimer vil, ved siden av hegemoniteori, fungere som en forklaringsmodell for kilen som ble slått inn i fornorskningens hegemoni fra midten av 1930-tallet. Samtidig vil man gå nærmere inn på to reformpedagogiske retninger – pedagogikk som kulturell modernisering i kontrast til den aktivitetsbetingede pedagogikken.

Kapittel 3 vil ta for seg studiens kildegrunnlag og drøfte diverse lov- og

⁵¹ Nils Gilje, *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*, (Oslo: Samlaget, 2019), 17.

⁵² *Ibid.*, 26-27.

læreplanarbeider i lys av reformpedagogiske strømninger og problemstillingen. Dette vil gjøres ved å vise til om de konkrete arbeidene resulterte i et brudd, en kontinuitet eller en omjustering av fornorskningsslinjen i skolen. Kapittelet vil også se nærmere på de byråkratiske kretsene og da særlig de nye ekspedisjonssjefene, men også den politiske ledelsen i Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1935. Margrethe Wiigs samiske abc-bok fungerer som et eksempel på reformpedagogikkens gjennomslag på 1930-tallet. Kapittel 4 er avslutningskapittelet hvor veien mot et omslag i fornorskningen drøftes innenfor perioden 1935-1963. Avslutningsvis vil problemstillingen besvares og studien konkluderes.

Kapittel 2: Fornorskningspolitikken og pedagogikken

I dette kapittelet vil fornorskningens oppstart, bakgrunn og innhold fra andre halvdel av 1800-tallet og frem til rundt 1900 kort gjennomgås før den såkalte konsolideringen og kulminasjonen av de norske myndighetenes assimileringstiltak i mellomkrigstiden gjennomgås. Videre vil fornorskning og pedagogikk kobles sammen i lys av ulike reformpedagogiske retninger og ikke minst i tilknytning til etableringen av Pedagogisk forskningsinstitutt i 1938.

I mellomkrigstiden tok flere fremtredende og kompetente personer til orde for en pluralistisk kulturlinje i Norge. Dette ble avvist av norske myndigheter på alle punkter og 1930-tallet bør forstås som fornorskningens kulminasjon. Til tross for dette var det betydelige brytninger innad i de byråkratiske, politiske og vitenskapelige kretsene som utgjorde det voksende teknokratiske kunnskapsregimet. Dette kunnskapsregimet kom til å utfordre kulturell ensretting, folkedanning og etnosentrisme. Den parlamentariske skolekommisjonen satt søkelyset på den språkblandede skolen og bruken av samisk og kvensk som hjelpespråk i undervisningen ved nedsettelsen av en egen nemd for utredning av språkblandede skolespørsmål. Dette skjedde fordi de samiske strategene i første halvdel av 1900-tallet lyktes i å gjøre samiske skolespørsmål til et politisk anliggende. Til tross for dette skulle det ikke forekomme nevneverdige endringer i norsk minoritetspolitikk ved Skoleloven av 1936. Samtidig signaliserte loven et ønske om en enhetlig norsk skole tuftet på et radikalt nytt pedagogisk innhold. Det var ønsket om vitenskapelighet og sakkyndighet i skolespørsmål som tillot skoleverket å ta hensyn til barnas sosiale forutsetninger, indirekte også samiske barn.

Hva var fornorskningspolitikken? Hvordan etablerte et nytt pedagogisk regime seg i Norge? Og hvordan slo pedagogikken en sprekk i fornorskningens hegemoni?

2.1 Fornorskningspolitikken i skolens oppstart, bakgrunn og innhold (1880-1900)

Fra midten av 1800-tallet kulminerte sosialdarwinisme og nasjonalisme i et sivilisatorisk oppdrag om å føre minoritetene inn i de moderne og «siviliserte» samfunnene. På mange måter ble det sympatiske og paternalistiske synet på minoritetene fra de første misjonærenes og etnografenes tid i perioden forut, nå byttet ut med et mer negativt og nedlatende syn. Skillet mellom «oss» og «de andre» ble tydeliggjort enda sterkere enn tidligere. De

«primitive» folkegruppene skulle studeres med mål om å plassere dem inn i et universelt utviklingshierarki av menneskearten. I dette utviklingshierarkiet ble samene ansett for å stå på barnestadiet og man kan si at prost Andreas Gjølmes holdninger var representative for perioden hvor Gjølme skrev at «lappetfolk er et barnefolk [...] det er fornorskningens formål som folk at bringe dem fram til mands modenhet – om dette da er mulig».⁵³ I Norge var det nasjonsbyggingsideologien i kombinasjon med sosialdarwinistisk tankegodt som dannet grunnlaget for assimileringspolitikken innhold og virkemidler. Samtidig gjorde sikkerhetspolitiske vurderinger seg sterkt gjeldende i mellomkrigstiden. Ideene om raser og nasjoner var ikke nye på 1800-tallet, men tanken om én universell utvikling fra primitivitet til siviliserte kulturformer stod sterkere enn tidligere.⁵⁴ Grunntanken i fornorskningen var altså at man skulle hjelpe de «primitive andre» opp på et mer avansert kulturelt, sosialt og økonomisk nivå.⁵⁵ Dette «sivilisatoriske» oppdraget må allikevel ses i lys av sterk fremmedfrykt og, i enkelte kretser, utpregede rasistiske holdninger.

Skolen ble etter hvert norske myndigheters viktigste redskap i fornorskningen av samer og kvener. Finnefondet, etablert i 1851, fungerte som det mest sentrale instrumentet i den språklige fornorskningen.⁵⁶ Midlene til Finnefondet skulle brukes til alt fra skolebygg, undervisningsmateriell og internatutbygging til stipender og premiering av minoritetsspråklige skolebarns fremgang i norskkunnskaper. Helge Dahl har vist at det eksisterte en vedvarende spenning i den norske språk- og skolepolitikken når det gjaldt Finnmark gjennom hele 1800-tallet, og at denne manifesterte seg særlig i hvorvidt samisk skulle kunne brukes som undervisningsspråk eller ikke.⁵⁷ Videre har Eriksen og Niemi (1981) nyansert denne påstanden ved å vise til at også sikkerhetspolitiske hensyn gjorde seg gjeldende i omleggingen og intensivering av fornorskningspolitikken rundt århundreskiftet. Denne omleggingen gjorde fornorskningen til en altomfattende politikk. De første signalene til en strengere og mer innskjerpet fornorskning kom ved språkinstruksen av 1862. Etter dette kom det flere andre instruksjoner blant annet en instruks for lærerne i språkblandede distrikter fra

⁵³ Sitert fra: Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 57.

⁵⁴ Harald Dag Jølle i Einar-Arne Drivenes og Harald Dag Jølle (red.), *Norsk polarhistorie II: Vitenskapene*, 261.

⁵⁵ Einar Niemi i Nik. Brandal, Cora A. Døving og Ingwill T. Plesner (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016*, 132.

⁵⁶ Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 48-49.

⁵⁷ Helge Dahl, *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*, (Oslo: Universitetsforlaget, 1957), 310-323. Se også: Zachariassen (2012), 26.

1880. Denne slo fast at alle samiske og kvenske barn skulle lære og beherske det norske språk, og at «ingen lærer maa vente Tillæg (fra Finnefondet) dersom han ikke efterlever Instruksen med Punktlighed og Nidkjærhed».⁵⁸ Det ble altså av norske myndigheter gitt insentiver til lærere som jobbet aktivt for en effektivisert språklig assimilering av minoritetene i nord. Til tross for dette er kanskje den mest kjente instruksen den såkalte Wexelsenplakaten fra 1898. Denne videreførte mye av innholdet fra 1880-instruksen, men med en ytterligere understreking av fornorskninglinjen.⁵⁹ Videre førte Wexelsenplakaten også til styrkede tiltak ovenfor skolen i språkblandede distrikter ved forlenging av skoletiden, byggingen av skoleinternater og ikke minst opprettelsen av et eget skoledirektørkontor for Finnmark.⁶⁰ Wexelsen-plakaten forble i virkning til langt ut på 1970-tallet.

Ved inngangen til 1900-tallet var planen for språklig og kulturell assimilering av samer og kvener klar. Denne linjen i norsk minoritetspolitikk var i kraft til langt etter andre verdenskrig og skulle komme til å få store sosiale konsekvenser. Den systematiske assimileringen av minoritetene i nord fikk sitt uttrykk på 1880-tallet ved en sterkere vektlegging av norsk språk og kultur i skolen i språkblandede distrikter. Omleggingen og intensivering av fornorskningen må ses som en del av et større nasjonsbyggingsprosjekt hvor et sosialdarwinistisk menneskesyn var toneangivende. Denne studien vil ikke gå mer inn på oppstarten og utforming av assimileringstiltakene i siste halvdel av 1800-tallet, men i det følgende fokusere på det som har blitt kalt kulminasjonen og den geografiske utvidelsen av fornorskningen i mellomkrigstiden.⁶¹

2.2 Kamp og hegemoni (1900-1940)

2.2.1 Fornorskningens konsolidering og kulminasjon 1900-1940

Utover 1900-tallet ble fornorskningens politikk stadig tettere knyttet opp mot utenriks- og sikkerhetspolitiske vurderinger i forholdet til nabolandene Russland og særlig Finland. I denne perioden hadde fornorskningen hegemoni på alle områder. Eriksen og Niemi (1981) har også kalt perioden 1935-1940 for en periode med kulminasjon og geografisk utvidelse av fornorskningstiltakene. Assimileringspolitikken var særlig hard mot kvenene da disse nå ble

⁵⁸ Sitert fra: Baard Tvette, *Skolebøker for samebarn i Norge fra Thomas von Westen til i dag*, (Oslo: Universitetet i Oslo, 1955), 194.

⁵⁹ Zachariassen, *Samiske nasjonale strateger*, 30-31.

⁶⁰ *Ibid.*, 31.

⁶¹ Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 279.

ansett som et sikkerhetspolitisk problem i de tynt befolkede grenseområdene i Nord-Norge. Samtidig ser man tydelige spor av at samene nå ble innrømmet større rettigheter. Dette er synlig blant annet ved Kirke- og undervisningsdepartementets tilbøyelighet ovenfor Finnemisjonens ønske om opprettelsen av en egen samisk ungdomsskole. Mye av dette skyldtes at den norske staten mente det var dens ansvar å verne om samisk kultur og språk slik at disse ikke skulle forsvinne, og om de forsvant, så måtte de dokumenteres og studeres. Dette innebar at de paternalistiske perspektivene på minoriteter fremdeles stod ved hevd i Norge. Samtidig var det en anerkjent oppfatning om at kvenene hadde sitt kulturhjem utenfor Norges grenser. De ble dermed i større grad oppfattet som innvandrere og et potensielt sikkerhetsproblem i nordnorske grensestrøk.

Til tross for at fornorskningen utøvde hegemoni på alle områder var det betydelige brytninger. Ketil Zachariassen (2012) har vist at det ble reist et mothegeemonisk prosjekt av sentrale samiske strateger. Dette prosjektet ble støttet opp av et aktivt samisk og norskspråklig offentlig ordskifte og tidvise allianser med sosialister i Nord-Norge. Zachariassen viser at den samepolitiske opposisjonen i perioden 1900-1940 lyktes i å gjøre fornorskningsspolitikk og den språkblendede skolen til politiske spørsmål og som en del av det nasjonale ordskiftet.⁶² På en annen side vant ikke det samiske mothegeemoniske prosjektet fram, men kollapset grunnet den sterke avhengigheten til enkeltaktører, et svakt utbygget sivilsamfunn i nord og mangelen på et stabilt formidlingsorgan for opposisjonen.⁶³

Fremmedfrykten og fordommene mot samer og særlig kvener var fremtredende i mellomkrigstiden. Dette kommer blant annet til uttrykk ved skoledirektør Christen Brygfelds beskrivelse av fornorskningens fremgang og suksess i skolen i Finnmark. I et brev til Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1931 skrev Brygfeld:

«Når vi så kan få ungdomsskolene bygget og utrustet i tiptop stand, skal også det norske mål klinge fra Lindesnes til grense-Jakobselv, fra grensen i øst til havet i vest, i fjelldaler som i fjordbygder og ute på øier og holmer».⁶⁴

Brevet var et svar på prost Johan Beronkas brev til samme departement i 1929. Beronka fremstilte de kvenske kravene i møtet med fornorskningen som svært moderate og ønsket var at fornorskningen burde gå mer langsomt frem og at hjelpespråk burde anvendes i større grad.

⁶² Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 330.

⁶³ *Ibid.*, 327.

⁶⁴ SATØ: Skoledirektøren i Finnmark 1902-1992, boks 167. Ad. Prost Beronkas skrivelse om lappisk og kvensk som hjelpespråk i skolene i Finnmark 1931.

Perioden 1900-1945 var perioden hvor fornorskningen kulminerte. Motstand mot denne totale og intensiverte retningen ble ytret i ulike deler av landet. Symptomatisk for den samiske mothegemoniske kampen var at det var mange stemmer, men ingen samlet front. Flere intellektuelle, sosialister, samiske strateger, lærere, prester og andre var hver for seg svært kritiske til fornorskningens fremgangsmåte, men motstanden ble aldri samlet i en enhetlig front; dermed evnet fornorskningen å beholde sin dominerende posisjon innenfor alle samfunnets områder.

I det følgende vil det redegjøres for reformpedagogikken i Norge og dennes institusjonelle uttrykk i Pedagogisk forskningsinstitutt (etablert i 1938). Videre vil man se på ulike reformpedagogiske retninger og hvordan pedagogikken som vitenskap fungerte som en spydspiss inn i fornorskningens hegemoniske skjold.

2.2.2 Den pedagogiske vitenskapen – spydspissen

I Norge skulle den pedagogiske vitenskapen vise seg å være slagkraftig. Der hvor andre vitenskapelige retninger hadde forsterket de nedlatende og diskriminerende perspektivene på minoritetene førte pedagogikken til et betydelig omslag i fornorskningsslinjen i skoleverket. Regjeringsskiftet i 1935 innebar at Det norske arbeiderpartis mothegemoniske prosjekt hadde fått fotfeste. Det samiske skulle også få en plass innenfor dette prosjektet.

Ved å vise til Tyskland forklarer Erling Lars Dale (2005) hvordan reformpedagogiske lærere og sosialdemokrater samarbeidet for skolereformer.⁶⁵ Det var en sterk interesse for å skaffe vitenskapelig grunnlag og forskning rundt barnets forutsetninger for læring og utvikling blant både lærere og lærerorganisasjoner. Dette førte til store regimekonflikter blant reformpedagogiske strateger i Tyskland, og lignende tendenser kan også spores til Norge i mellomkrigstiden. Pedagogikkens målsetning skulle være å bestemme oppdragelsens mål. Forskningen skulle utvikle den kunnskap om barnets natur som var nødvendig for å finne frem til undervisningsmetoder som kunne virke i forhold til oppdragelsens mål.⁶⁶ Skolen skulle ha den dobbel oppgave ved først å forme barnet for samfunnet og dernest ved å la barnet utvikle seg. I denne prosessen ble lærerutdanning, læreplanformuleringer, det å innta en regimeposisjon, et sentralt maktanliggende.

De norske reformpedagogene var, i likhet med sine kollegaer i Europa, opptatt av å

⁶⁵ Erling Lars Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, (Oslo: Abstrakt forlag, 2005) 42.

⁶⁶ Ibid., 42.

gjøre fundamentale endringer i hvordan skole og hjem oppdro og dannet barnet på.⁶⁷ Fredstanken var bærende for utarbeidelsen av nye pedagogiske prinsipper og det var generelt et sterkt ønske om å forlate de tradisjonelle undervisningsformene. Samtidig kunne ikke den vitenskapelige pedagogikken få gjennomslag for sine ideer uten politisk støtte. Erling Lars Dale (1999) beskriver perioden 1935-1970 som en periode «om samling om et felles mål».⁶⁸ Dette forklares ved å vise til at Det norske arbeiderparti etablerte en monolittisk maktkonsentrasjon med sterk intern sensur og solidaritet samt en teknikkorientert politikk.⁶⁹ Pedagogisk forskningsinstitutt var ikke en integrert del av denne maktstrukturen og kom ofte til å stå i en kritisk posisjon til partiets skolepolitikk, særlig etter 1945. Til tross for dette opplevde man allikevel gjennomslag for reformpedagogiske ideer fra regjeringsskiftet i 1935 og frem til utbruddet av andre verdenskrig. Det politiske regimets moderniseringsfremstøt og urokkelige tro på *fremskritt* fra midten av 1930-tallet, tuftet på en ideologi om «Norge for hele folket», anså skolen som nasjonens sentrale og fellesskapsbindende institusjon.⁷⁰ Det er derfor åpenbart at det var deler av Det norske arbeiderparti som søkte etter nye impulser, teorier og et solid sakkyndig grunnlag i etableringen av en norsk enhetsskole som felles referansepunkt for alle nordmenn.

Reformpedagogene i Norge inntok en regimeposisjon ved midten av 1930-tallet. Denne posisjonen var forbeholdt formuleringsarenaen særlig ved utarbeidelsen av læreplaner og andre styringsdokumenter. En generell implementering av aktivitetspedagogikken forekom ikke før etter andre verdenskrig. Samtidig er det verdt å nevne at det særlig i Oslo-området eksisterte såkalte forsøksskoler. Blant annet var overlæreren Anna Sethne ansvarlig for en slik skole (Sagene skole) og fikk dermed anledning til å prøve ut reformpedagogiske ideer i praksis. Etableringen av et Lærerskoleråd var også uttrykk for et sakkyndig og reformpedagogisk klima. Bernhof Ribsskog satt som formann i rådet fra 1936 til 1957. Ribsskog var en av de fremste norske reformpedagogene og en stor tilhenger av aktivitetspedagogikken. I 1949 inntok rådet under Ribsskogs ledelse en positiv innstilling til

⁶⁷ Willy Aagre, *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*, (Bergen: Fagbokforlaget, 2016), 126.

⁶⁸ Dale, *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, 53.

⁶⁹ *Ibid.*, 53-54

⁷⁰ *Ibid.*, 58.

den samiske abc-boken til Margrethe Wiig.⁷¹

Fra 1935 dro Kirke- og undervisningsdepartementet nytte av de nye retningene innenfor pedagogikkfaget, og reformpedagoger som Anna Sethne fungerte som toneangivende rådgivere for Det norske arbeiderpartis skolepolitikk. Partiets skolepolitikk hadde en nasjonal-politisk dimensjon med ønske om å sikre en enhetlig skole for alle.⁷² Målsetningen var ikke å *danne* folket i en kulturell forstand, men å utdanne og opplyse alle landets innbyggere. I denne prosessen skulle nasjonen være et felles referansepunkt, også for arbeiderklassen, og fusjonen av sosialistisk ideologi innenfor en nasjonal ramme ble tydelig. Det er derfor riktig å snakke om en overgang fra folkedanning i et etnosentrisk perspektiv med én kultur som bindeledd, til folkeopplysning basert på reformpedagogiske ideer om barnets selvutvikling og egenaktivitet. I opplysningstanken tok undervisningen hensyn til barnets sosiale forutsetninger og livsverden, og dette skulle bli avgjørende for departementets positive innstilling til utarbeidelsen av en ny samisk abc-bok allerede på 1930-tallet.

2.2.3 Det kulturelle hegemoniet – skjoldet

Utfordringen for det samiske mothegeomoniske prosjektet var som nevnt at dette ikke vant frem grunnet et svakt utbygd sivilsamfunn i nord og en manglende enhetlig arena for motstanden. Ved å vise til Antonio Gramsci gir Ketil Zachariassen (2012) en god forståelse av hvordan et kulturelt hegemoni blir etablert, vedlikeholdt og utfordret av mothegeomoniske prosjekter. Hegemoniet baseres og utvikles ikke på den dominerende gruppens økonomiske posisjon, men er et resultat av menneskelige handlinger som reproducerer og videreutvikler det, særlig ved hjelp av kulturelle virkemidler.⁷³ Et slikt kulturelt virkemiddel var i fornorskningens kulminasjonstid først og fremst skolen og språket. Hegemoniet baserer sin innflytelse på en historisk blokk, det vil si den politiske, sosiale og materielle maktbasen. Mennesker som ikke var en del av denne blokken, kunne utvikle egne ideologier og følgelig lansere mothegeomoniske prosjekter. Den økte fellessamiske motstanden i både Norge og Sverige fra rundt 1900 og utover forklares som en reaksjon på ytre press, det vil si assimilering fremstøt.⁷⁴ Et slikt mothegeomonisk prosjekt ble lansert i Norge av organiske

⁷¹ RA: Brev fra Lærerskolerådet til Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor 01.02.49, signert B. Ribsskog.

⁷² Ibid., 58-59.

⁷³ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 15-18.

⁷⁴ Evjen, Ryymin og Andresen (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*, 203.

intellektuelle som de samiske strategene Isak Saba, Anders Larsen, Elsa Laula Renberg og Per Fokstad.⁷⁵ Dette kulturpluralistiske prosjektet var hele tiden avhengig av allianser og et tydelig offentlig ordskifte som støttet opp om de samiske kollektive kravene. Når dette fundamentet forsvant, kollapset den samepolitiske opposisjonens nasjonsbyggingsprosjekt.⁷⁶

Fornorskningen utøvde hegemoni på alle fronter og den samepolitiske opposisjonen og dens mothegeomoniske prosjekt i perioden 1900-1940 vant ikke frem. De fremste forsvarerne av fornorskningens hegemoni i skolen var utdanningsinstitusjonene og aktørene som virket innenfor disse. En av folkedanningens mest sentrale aktører, Erling Kristvik, satt som skoledirektør i Nordland og Troms i perioden 1925-1930. Kristvik anså pedagogikken som et middel for kulturell modernisering, og i denne reformpedagogiske tanken hadde det samiske ingen plass. Samtidig var det nettopp innenfor skolen at et omslag i fornorskningens linje måtte finne sted. Pedagogisk forskningsinstitutt viste seg å være helt avgjørende i omslaget nettopp fordi instituttet bygget på en aktivitetsbetinget pedagogikk som respekterte hvert barn sosiale forutsetninger. I det følgende vises det hvordan reformpedagogikken generelt og Pedagogisk forskningsinstitutt etablerte seg i Norge i løpet av 1930-tallet, og hvilke konsekvenser dette fikk for norsk skole.

2.3 Reformpedagogikken og Pedagogisk forskningsinstitutt

Det har blitt hevdet fra flere hold at til tross for 1930-tallets progressive pedagogikk så ble lite gjort for å fremme minoriteters stilling i skolen. Til en viss grad kan man anerkjenne dette ståstedet da verken samer eller kvener og deres livsverden, krav og lignende ble eksplisitt fremmet i læreplanarbeidet i perioden.⁷⁷ På en annen side må man forstå mellomkrigstidens reformpedagogikk som uttrykk for gryende og nyvinnende ideer innenfor pedagogisk tenkning og praksis. Felles for de reformpedagogiske bevegelsene som gjorde seg gjeldende fra 1900 er at barnet ble satt i sentrum for undervisning og tanker om oppdragelse, og at opplæringen skulle stimulere elevens egenaktivitet.⁷⁸ Disse nyvinnende tankene stod i sterk kontrast til den fagorienterte pedagogikken som dominerte, hvor pugging, kunnskap og streng disiplin var førende.

⁷⁵ Se: Zachariassen 2012.

⁷⁶ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 329.

⁷⁷ Se blant annet Per Fokstads plan for en samisk skole i Den parlamentariske skolekomisjon.

⁷⁸ Kim G. Helsvig, *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, (Oslo: Abstrakt forlag, 2005), 25.

Læreplanene skulle ikke fungere som bruksanvisninger for læreres undervisningspraksis, men danne et grunnlag for refleksjon rundt barnets utvikling og læring. Kim G. Helsvig (2005) har fremhevet at reformpedagogikken fra starten av gjorde skole og utdanning til et verktøy for kulturell endring, og at den dermed ofte stod i sterk opposisjon til eksisterende skolesystemer.⁷⁹ Karakteristisk for mellomkrigstidens reformarbeid innen skolen var at mange komitéer ble nedsatt, men lite ble vedtatt. I stedet kom det til at Kirke- og undervisningsdepartementet ba de tre største lærerorganisasjonene om å nedsette en fagkyndig komité til å se nærmere på utviklingen av den norske enhetsskolen.⁸⁰ Her skulle pedagogen og læreren Anna Sethne og professor i pedagogikk, Helga Eng, bli svært sentrale med sine nyvinnende og internasjonalt forankrede tanker om undervisning og oppdragelse.

2.3.1 Reformpedagogikken

Etableringen av et reformpedagogisk regime i Norge startet på 1800-tallet og kulminerte på 1930-tallet. Reformpedagogikken var ikke en ensartet og klar strøm av tanker om utdanning og oppdragelse, men en strøm med mange forgreininger. Det som de mange forgreiningene hadde til felles, var tanken om individet som ansvarlig for egen utvikling og læring.⁸¹ Det var elevenes selvvirksomhet som var det overordnede prinsipp ved opplæringen.⁸² Det eksisterte sterke internasjonale impulser for en progressiv pedagogikk og disse fant sitt tankekollektiv i New Education Fellowship.⁸³ I Norge var det særlig Anna Sethne og Bernhof Ribsskog som var representanter for denne progressive pedagogikken, førstnevnte satt også som leder av organisasjonens norske del, Norsk Seksjon for Ny oppdragelse.⁸⁴ Særlig viktig for Sethne var at skolen hvilte på et solid vitenskapelig grunnlag og at kritikken mot skolen i det offentlige ordskiftet skulle være berettiget.⁸⁵

Det var to hovedoppdrag som ble søkt fremmet av reformpedagogene. Det ene var knyttet til den praktiske undervisningen og den aktivitetspedagogikken som kom til å manifestere seg i prinsippet om en arbeidsskole. Her var elevenes selvstendighet i

⁷⁹ Ibid., 26-27.

⁸⁰ Ibid., 30.

⁸¹ Ibid., 25.

⁸² Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 36-37.

⁸³ Ibid., 37.

⁸⁴ Erling Lars Dale i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, (Oslo: Abstrakt forlag, 2004), 124.

⁸⁵ Ibid., 123.

skolearbeidet og refleksjon over den opplæring de mottok viktig. Det andre var tilknyttet formuleringsarenaen i den norske stat ved læreplanarbeidet. Skolens innhold og verdier skulle i større grad knyttes opp mot et solid og bredt vitenskapelig grunnlag. Her står Normalplanen av 1939 som et tydelig symbol på reformpedagogikkens teoretiske og vitenskapelige hegemoni ved utgangen av 1930-tallet. Samtidig understreker Erling Lars Dale (2005) at der hvor reformpedagogikken hadde regimeposisjon i tilknytning til formuleringen av læreplaner og utdanningsteori representerte ikke dette nødvendigvis undervisningens realitet.⁸⁶ Reformpedagogene i Norge lyktes i etableringen av det som kalles et læreplanregime hvor statens verdier og målsetninger gjennomsyrrer skolens innhold og opplæringens uttrykk.

Den progressive utdanningen og undervisningen skilte seg fra den tradisjonelle ved at man ikke lenger skulle forme elevenes bevissthet gjennom lærerens fremstillinger av det faglige innholdet.⁸⁷ Læreren skulle i stedet tilrettelegge for at elevene utviklet egne tankeprosesser og selvstendige refleksjoner.⁸⁸ John Dewey (1916) mente at vitenskapen stod helt sentralt i dette arbeidet fordi vitenskapen kunne modifisere menneskers tanker om formål og goder i livet.⁸⁹ Arbeidsskoleprinsippet i Norge bygget på disse refleksjonene samt den internasjonale diskursen i tankekollektivet til New Education Fellowship.

Reformpedagogenes nasjonale læreplaner bekreftet tydelig et innovativt perspektiv om individets egenaktivitet som det mest sentrale i all læring. Det var også viktig at elevene skulle kunne anvende et fags teorier og metoder på andre fag, og i fremtidige livssituasjoner.⁹⁰ Erling Lars Dale (2005) mener at prinsippet om tilpasset opplæring stammer fra reformpedagogenes læreplanarbeid og særlig Normalplanen av 1939 ved formuleringen:

«[...] målet for opplæringen er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene en opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg».⁹¹

De reformpedagogiske aktørene som hadde læreplanarbeid og arbeidsskolen som viktigste satsingsområder opererte hovedsakelig i Oslo-området. I likhet med de tiltak som Einar

⁸⁶ Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 37.

⁸⁷ John Dewey, *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, (Auckland: The Floating Press, 1916), 70.

⁸⁸ Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 33.

⁸⁹ Dewey, *Democracy and Education*, 224.

⁹⁰ Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 38.

⁹¹ Sitert fra: Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 39. Se også: Normalplan for byfolkeskolen 1939, [Normalplanen av 1939](#).

Boyesen fremhevet i 1958 som ble forberedt for den språkblandede samiske skolen, skulle andre verdenskrig komme til å utsette og forsinke den nasjonale implementeringen av disse innovative ideene om undervisningsteori- og praksis. På en annen side skulle andre verdenskrig også føre til en akselerasjon i arbeidet med utarbeidelsen av en skole basert på 1930-tallets reformpedagogiske idegrunnlag. Samtidig hadde reformpedagogikken klare begrensninger ved at deres regimeposisjon på 1930-tallet var forbeholdt formuleringsarenaen.⁹² Videre var det også en utbredt skepsis blant både lærere og skoleledere i tilknytning til implementeringen av arbeidsskoleprinsippet. Mange mente dette ville være for tidkrevende og lite givende for eleven. Slike reservasjoner ovenfor reformpedagogikken ble ytterligere forsterket i læreplanarbeidet på 1960-tallet.⁹³

2.3.2 Pedagogisk forskningsinstitutt

Frem til rundt 1930-tallet var det i overveiende grad jurister som dominerte Kirke- og undervisningsdepartementet. Både politikk og statsforvaltning var nært knyttet til idealet om en liberal rettsstat.⁹⁴ Det har også vært vanlig å beskrive Norge i perioden 1814-1884 som en *embetsmannsstat* styrt av en moderniserende elite. Disse to synene på Norges utvikling på 1800-tallet viser begge til viktige og relevante sider ved hvordan det norske samfunnet endret seg. På den ene siden finner man Francis Sejersteds fokus på en forutsigbar og liberal rettsstat, på den andre siden Jens A. Seips fokus på en aktiv og moderniserende elite representert ved embetsmennene.⁹⁵ Kim Helsvig (2017) mener at sammen peker disse perspektivene på de sterke spenningene mellom et lovstyre og et fagstyre, spenninger som fungerer som en rød tråd gjennom hele Kunnskapsdepartementets historie frem til i dag.⁹⁶

Den sektorspesifikke sakkyndigheten ble i Kirke- og undervisningsdepartementet plassert direkte under statsråden. Denne praksisen var ulik andre departementer som i stor grad etablerte sakkyndige direktorater utenfor departementene for de forvaltningsområder som var mindre politisk betente. Samtidig vitner Kirke- og undervisningsdepartementets ordning om hvor sterkt departementets forvaltningsområde var knyttet til følsomme politiske

⁹² Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 41.

⁹³ *Ibid.*, 41.

⁹⁴ Kim G. Helsvig, *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)*, (Oslo: Pax forlag, 2017), 24-25.

⁹⁵ *Ibid.*, 24-25.

⁹⁶ *Ibid.*, 24.

overveielser.⁹⁷ I kjølvannet av 1920-tallets resultatløse skolepolitiske utredninger tok Kirke- og undervisningsdepartementet under Nils Trædal affære. Det ble nedsatt en skolefagkyndig komité bestående av landets tre største lærerorganisasjoner – Norges Lærerlag, Norges lærerind forbund og Filologenes og realistenes landsforening – som dannet Lærerorganisasjonenes skolenemd. Fremfor alt ble forholdet mellom sakkyndighet, skolepolitikk og vitenskap nå satt under lupen og man konkluderte med at det var behov for en kraftig satsing på pedagogisk forskning.⁹⁸ Utviklingen av enhetsskolen måtte underlegges vitenskapelige undersøkelser og nemden innstilte dermed at det burde opprettes et eget pedagogisk forskningsinstitutt. Departementet støttet denne innstillingen på betingelsen av at instituttet måtte legges inn under universitetet. Ved å flytte sentrale skole- og undervisningsspørsmål ut av Stortinget og inn under universitetet bekreftet et ønske om vitenskapeliggjøring av departementet.

Etter stortingsvedtak i 1935 ble Pedagogisk forskningsinstitutt etablert i 1938. Dette var dels en konsekvens av et tiår med resultatløse politiske skoleutredninger og dels en konsekvens av et sterkt ønske om en enhetlig norsk skole bygget på et solid vitenskapelig fundament. Instituttets første professor var pedagogen Helga Eng som studerte pedagogikk og psykologi i Tyskland og ble internasjonalt anerkjent ved sin avhandling «Abstrakte begreper i barnets tanke og tale».⁹⁹ Hun var en svært sentral aktør i den reformpedagogiske bevegelse. Hun deltok ikke i det offentlige ordskiftet eller i stats- og skoleadministrasjon om skolens pedagogiske utforming og innhold. Eng var en sentral aktør fordi hun la mye av det vitenskapelige grunnlaget for den innovative aktivitetsbetingede pedagogikken i Norge.¹⁰⁰ Helga Eng var i første rekke en akademiker som fikk uttrykt sine tanker og ideer om pedagogiske og psykologiske temaer gjennom bøker og fagartikler. Disse tankene og ideene skulle komme til å få stor påvirkningskraft på hennes studenter og kolleger først i Pedagogisk seminar og siden i Pedagogisk forskningsinstitutt.

Pedagogisk forskningsinstitutt representerte det institusjonelle uttrykket for reformpedagogikken i Norge. Departementet, lærerorganisasjonene og byråkratene anså det som riktig og klokt å legge et slikt institutt direkte under universitetet for på den måten å

⁹⁷ Kim G. Helsvig, *1814-2014. Kunnskapsdepartementets historie*, (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014), 22.

⁹⁸ *Ibid.*, 29.

⁹⁹ Elisabeth Lønnå i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler*, 159.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 162.

unngå sterke politiske konflikter. De reformpedagogiske tendensene startet allerede på midten av 1800-tallet, særlig representert ved filologen Hartvig Nissen som i realiteten fungerte som departementets første ekspedisjonssjef. Det var vedvarende spenninger mellom den politiske ledelsen og embetsverket, men til tross for tilbakeslag skulle byråkratene og pedagogenes reformforslag vinne frem.¹⁰¹

Samtidig må 1930-tallets reformpedagogiske arbeid forstås som et avgrenset fenomen som skulle oppleve stor tilbakegang fra 1960-tallet av. Skolen ble og blir ansett som et sterkt politisk konfliktområde og et viktig maktuttrykk for rådende verdier. Sådant var ikke tiden inne for en idealistisk målsetning om et objektivt vitenskapelig grunnlag for undervisning og opplæring. Opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt var allikevel et steg i retning av å gjøre undervisning og oppdragelse til gjenstand for vitenskapelige undersøkelser.¹⁰²

2.4 To reformpedagogiske retninger

2.4.1 Pedagogikk som kulturell modernisering

Kampen om regimeposisjon var sentralt for de aktørene og miljøene som ønsket formuleringsmakt over den norske skolen. Idealene for norsk skole fulgte lenge folkedanningens mønster og da særlig tuftet på reformpedagogen Erling Kristviks tanke om pedagogikk som middel for kulturell modernisering.¹⁰³ Kristvik anså skolen som grunnlaget i folkedanningen, og kultur var helt sentralt i denne dannelsesprosessen. I likhet med andre norske reformpedagoger var Kristvik særlig inspirert av den tyske reformpedagogiske tenkningen. Dette var fordi den tyske tenkningen understreket kultur som det sentrale begrep, i motsetning til angloamerikansk og fransk tenkning som på sin side fremhevet sivilisasjon.¹⁰⁴ Der hvor den sivilisatoriske tenkningen vektla tekniske og industrielle fremskritt, understreket den tyske retningen behovet for kulturell modernisering med et tydelig verdigrunnlag som kjerne. For Kristvik var det bygda, nasjonen og hjemmet som skulle være kjernen i den pedagogiske fornyingen. Sveinung Vaage (2004) mener at Kristviks retning er et eksempel på en essensialistisk posisjon innenfor de reformpedagogiske strømningene.¹⁰⁵

En annen norsk reformpedagog som fulgte et kulturpedagogisk perspektiv på skolen,

¹⁰¹ Helsvig, *Reform og rutine*, 25-31.

¹⁰² Dale, *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, 47.

¹⁰³ Sveinung Vaage i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler*, 137.

¹⁰⁴ *Ibid.*, 137.

¹⁰⁵ *Ibid.*, 138.

var Per Fokstad, og man ser mange paralleller mellom Kristivik og Fokstads tenkning rundt sammenhengene mellom nasjon, kultur og folk.¹⁰⁶ På mange måter kan den pedagogiske strategien Per Fokstad fremheves som en særlig tydelig talsperson for reformpedagogiske strømninger ved sin plan for en samisk skole i Den parlamentariske skolekommisjon. For i likhet med Kristivik kom Fokstad med sterke og nyskapende tanker om skolen. Blant annet skrev Fokstad om den helseslitende og fordummende puggingen og hvordan fagene i skolen kunne gjøres mer tilgjengelige og relevante for samiske barn. Fokstad mente at dette måtte skje ved en segregering av skolevesenet i Norge ved etableringen av et samisk skolevesen obligatorisk for alle samer.

Fokstad hadde i ung alder en nærmest umettelig kunnskapstørst. Han startet sin utdanning ved Tromsø lærerskole i 1909, jobbet som lærer i Tana fra 1912-1915, før han i perioden 1915-1920 oppholdt seg både i Danmark, England og Frankrike.¹⁰⁷ Det er uklart hvordan Fokstad finansierte sine studieopphold i utlandet, selv om det antas at finansieringen skjedde dels gjennom stipendier og dels gjennom arbeid som lærer i Finnmark.¹⁰⁸ Fokstad ble utvilsomt inspirert av nyvinnende tanker og ideer om utdanning og oppdragelse som utviklet seg i Europa. Ketil Zachariassen (2012) trekker særlig frem Fokstads opphold ved Askov Høyskole i Danmark. Den grundtvigianske folkeopplysningstanken som denne høyskolen bygget på forfektet et miljø hvor politisk og språklig frigjøring ble sett på som en forutsetning for fredelig sameksistens mellom nasjoner og folkegrupper.¹⁰⁹

Den samiske læreren fra Tana i Finnmark utviklet som nevnt en egen skoleplan for en samisk skole som han la frem for Den parlamentariske skolekommisjonen i 1924. Planen var et forslag tuftet på kulturessensialistisk tankegods med utgangspunkt i at samene var et kulturfolk med rett til eget språk og egen litteratur. Forslaget fikk ikke gjennomslag, men det lyktes Fokstad å gjøre samiskhet og den språkblandede skolen til politiske spørsmål da kommisjonen satt ned en egen komite for å utrede spørsmålene. Årsakene til at Fokstads plan ble avvist av kommisjonen, som i utgangspunktet var positiv til endringer, har to hovedforklaringer. For det første spilte nok skoledirektør Brygfjelds uttalelser om at fornorskningen hadde god fremgang og at Fokstads plan bare ville «forkvakle det hele» en

¹⁰⁶ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 331.

¹⁰⁷ *Ibid.*, 240-244.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 244.

¹⁰⁹ *Ibid.*, 243.

avgjørende rolle. Samtidig bidro nok også reindriftsinspektør Nissens skepsis ovenfor en isolasjonistisk samisk linje i skoleverket til at man fortsatte den etablerte praksisen med samisk og kvensk som hjelpespråk. For det andre kan nok også tanken om samenes «behov for sivilisasjon», gjennom det norske språket, ha vært avgjørende.¹¹⁰ Til tross for kommisjonens avvisning av revideringer av den språkblandede skolen reservert representantene Edvard Bull og Gitta Jønsson seg for deler av kommisjonens syn.¹¹¹ De var begge representanter for Det norske arbeiderpartiet i kommisjonen og mente at man i større grad burde ta hensyn til bevaringen og utviklingen av samisk språk og kultur.¹¹² Videre er det også tydelig at fornorskningens hegemoni var ugjennomtrengelig på dette området. Norsk språk og kultur skulle læres, og utover 1930-tallet ble denne målsetningen enda sterkere formulert.

Det mothegeomoniske prosjektet som Per Fokstad og andre samiske strateger fremmet vant ikke frem i første halvdel av 1900-tallet. De lyktes å gjøre samiske spørsmål til en del av det norskspråklige ordskiftet, men prosjektet kollapset grunnet den sterke avhengigheten til enkeltaktører, et svakt utbygget sivilsamfunn i nord og mangelen på et stabilt formidlingsorgan for opposisjonen.¹¹³ Med andre ord hadde ikke mellomkrigstidens politiske og kulturelle klima rom for å gjøre endringer i politikken ført ovenfor samer i Norge. Men som kapittel 3 vil vise så skulle den pedagogiske vitenskapen ha plass til en tankegang som utfordret fornorskningens hegemoni, om enn ikke eksplisitt rettet mot samer så slo pedagogikken en sprekk i rådende kultur-, dannelses- og oppdragelsessyn.

Erling Kristvik og Per Fokstad var representanter for en kulturessensialistisk reformpedagogikk og fikk, i Kristviks tilfelle, stort gjennomslag i mellomkrigstiden. Samtidig var ikke Kristvik og Fokstad de eneste reformpedagogene i Norge.

2.4.2 Eksperimentalisme og aktivitetspedagogikk

Ved siden av de essensialistiske tilnærmingene til utdanning nevnt ovenfor finner man to pionerer i norsk reformpedagogikk som forfektet et annet syn. Anna Sethne var lærer og pedagog med en enorm produksjon. Hun engasjerte seg tidlig i sakkyndig arbeid i og for skolen ved å være en aktiv del av skolekomiteer og lignende allerede fra 1913.

¹¹⁰ Evjen, Ryymin og Andresen (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*, 247-251.

¹¹¹ *Ibid.*, 251.

¹¹² *Ibid.*, 251.

¹¹³ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 327.

Sethnes profesjonelle karriere hadde to hovedpunkter. Det første punktet er hennes lærergjerning og organisasjonsarbeid. I perioden 1919-1938 var hun leder av Norges Lærerinneforbund samtidig som hun i samme tidsrom var overlærer ved Sagene skole i Oslo, og fra 1919-1941 redigerte hun forbundets eget tidsskrift. Som redaktør i tidsskriftet *Vår skole* bidro Sethne til å formidle internasjonale tanker og ideer om undervisning og oppdragelse. Samtidig ga redaktørjobben henne muligheten til å bli toneangivende i det skolepolitiske ordskiftet. Sethne var også en viktig rådgiver i utformingen av Det norske arbeiderpartis skolepolitikk. Hun var kvinnesaksforkjemper og identifiserte seg i stor grad med partiets retning, men hun tok samtidig sterk avstand fra de sekulære kreftene.

Det andre punktet er hennes vitenskapelige arbeid og engasjement som grunnet i internasjonale impulser og teoretiseringer. Sethne hadde sterke internasjonale inspirasjonskilder i New Education Fellowship – verdensorganisasjonen for progressiv pedagogikk – hvor hun ledet organisasjonens norske del, Norsk Seksjon for Ny oppdragelse.¹¹⁴ Slike organisasjoner (og deres bidragsytere) kom til å legitimere bestemte diskurser innenfor aktivitetspedagogikken nasjonalt og internasjonalt. I skjæringspunktet mellom hennes teoretiske og hennes praktiske arbeid ligger visjonen om en ny skole.¹¹⁵ I perioden 1935-1938 deltok hun både i Lærerskolerådet og utarbeidelsen av Normalplanen av 1939 som var en manifestasjon av det pedagogiske reformarbeidet. Sethne hadde også interesse av å styrke den vitenskapelige pedagogikkens stilling i lærerutdanningene.¹¹⁶ Erling Lars Dale (2004) mener at Sethne var avgjørende i arbeidet med å etablere pedagogisk forskning som grunnlag for skolereformer i Norge.¹¹⁷ Ekspedisjonssjef Einar Boyesen i Kirke- og undervisningsdepartementet beskrev Sethnes vitenskapelige og pedagogiske arbeid ved at «dette betydde også en styrkelse av grunnskolen i et samlet enhetsskolesystem for hele folket. Videre krevdes da en bedre og fyldigere lærerutdanning på sikrere psykologisk grunnlag og med en videre pedagogisk og faglig horisont».¹¹⁸

Helga Eng var en annen reformpedagog som tidlig i sin karriere fattet interesse for barnepsykologi og oppdragelsesteori. I perioden 1909-10 studerte hun pedagogikk og psykologi i Tyskland med en særlig interesse for barnets begreper og utvikling, som også ble

¹¹⁴ Erling Lars Dale i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler*, 124.

¹¹⁵ Aagre, *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*, 125.

¹¹⁶ Erling Lars Dale i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler*, 124.

¹¹⁷ *Ibid.*, 124-125.

¹¹⁸ Norges Lærerinneforbund Ec – L0003 (Anna Sethne 1937-1961). Einar Boyesen minnetale over A. Sethne.

grunnlaget for hennes doktoravhandling.¹¹⁹ Eng var svært interessert i reformpedagogiske forsøk og eksperimentering i skolen, men hun ledet ingen forsøksskole slik som Sethne gjorde ved Sagene skole i Oslo. Eng var i det hele mer en administrator og vitenskapskvinne mer enn en reformpedagogisk lærer. I stedet skulle hennes arbeid særlig omfatte utarbeidelsen og forbedringen av lærerutdanningene i Norge. Hun foreleste ved Pedagogisk seminar fra 1923 frem til hun ble landets første professor i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt i 1938. Eng og Sethne kan sies å ha tilhørt samme reformpedagogiske strømning, men der hvor Sethne var mer interessert i pedagogisk forskning som grunnlag for reformer i skolen, var Eng særlig opptatt av lærernes formidlingspraksis. I løpet av sin karriere etablerte hun et oppdragelsesvitenskapelig program i Norge.¹²⁰

Synet på en eksperimentell pedagogikk med fokus på aktivitet og respekt for barnets individualitet brøt tydelig med tanken om pedagogikk som et kulturelt moderniseringsverktøy. Målene til New Education Fellowship signaliserte et sterkt ønske om å eksperimentere og fornye i den offentlige og private skole.¹²¹ Det fantes mange inspirasjonskilder for de norske reformpedagogene som fulgte denne linjen. Mest relevant for Anna Sethne og lærerne i hennes krets var den italienske legen, pedagogen og feministen Maria Montessoris pedagogiske refleksjoner.¹²² Montessori la særlig vekt på å stimulere barnas egen frivillige virksomhet, og man så helst at lærer og underviser inntok en observerende posisjon. Denne radikale nytenkningen fikk fotfeste i Skandinavia, men ble aldri fullstendig implementert. Tenkningen ble mer førende for hvordan en enhetlig skole hvor undervisningen tok høyde for barnas sosiale forutsetninger skulle fungere.

2.5 Oppsummering: Etableringen av et nytt pedagogisk regime

Mellomkrigstidens resultatløse skoleutredninger førte til at man i stor grad flyttet spørsmål om skolens innhold og om enhetsskolens utforming fra politikken til sakkyndige råd bestående av landets lærerorganisasjoner, pedagoger og andre vitenskapsfolk. De reformpedagogiske retningene hadde til felles det at de gjorde «barnet og dets egenart og

¹¹⁹ Dale, *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, 105-106.

¹²⁰ For en grundig fremstilling av Helga Engs program se: Dale, *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, 105-167.

¹²¹ Aagre, *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*, 115.

¹²² *Ibid.*, 125-126.

utvikling som sentralt tema i pedagogikken».¹²³ Reformpedagogene mente at skolens innhold og utforming i for stor grad dro sin inspirasjon fra ikke-sakkyndige og ikke-vitenskapelige kretser. Dette måtte endres gjennom vitenskapeliggjøring og skolereformer. Det var også et sterkt ønske i departementet og i Stortinget å sikre skolen et sakkyndig grunnlag. Dette markante bruddet førte til en vitenskapeliggjøring av Kirke- og undervisningsdepartementet.

Samtidig som departementet ble vitenskapeliggjort og sterkere knyttet til fagkyndighet utøvde fremdeles fornorskningen hegemoni på alle fronter. I løpet av mellomkrigstiden ble fornorskningen mer intensiv og målrettet enn tidligere. Under regjeringen Nygaardsvold og Nils Hjelmtveits ledelse av Kirke- og undervisningsdepartementet opplevde man kulminasjonen av fornorskningstiltakene. Samtidig var det ulike tilnærminger til fornorskning og pedagogikk i mellomkrigstiden. Nye tanker gjorde seg gjeldende og fikk fotfeste i forskningsinstitusjoner som Pedagogisk forskningsinstitutt samtidig som man oppnådde politisk støtte. Som kapittel 3 vil vise endret den aktivitetsbetingede pedagogikken fornorskningens karakter.

¹²³ Aagre, *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*, 110.

Kapittel 3: Brudd og kontinuitet i fornorskningpolitikken i skolen

Dette kapittelet vil se nærmere på hvordan det fagstyrte Kirke- og undervisningsdepartementet startet et omslag i fornorskningpolitikken i skolen. Departementet ble i løpet av 1930-tallet omgjort til de fagkyndige rådenes departement ved å knytte sterke bånd til Pedagogisk forskningsinstitutt og landets ledende pedagoger. Kapittelet ser nærmere på hvordan pedagogikken fikk en avgjørende innvirkning på utarbeidelsen av en ny samisk abc-bok. Samtidig vil det være særlig fokus på utforming av styringsdokumenter for norsk skole i perioden. Blant annet trekkes Normalplanen av 1939 og arbeidet med Skoleloven av 1936 frem. Denne loven markerte et brudd med det dominerende synet på undervisning og pedagogisk praksis, men fungerte også som en videreføring og forsterking av fornorskninglinjen i skoleverket. Det politiske og byråkratiske regimet i Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1935 og utover er også svært sentralt for å kunne forstå hvordan et positivt-reformativt arbeid i og for skolen startet og utviklet seg frem mot utbruddet av andre verdenskrig. Margrethe Wiigs abc-bok for samiske barn er også en viktig del av kapittelet da arbeidet med boken viser at reformpedagogiske perspektiver var førende i lærebokarbeidet og for departementets prioriteringer.

Et endret syn på samiskhet og undervisning var under utforming. Dette arbeidet ble avgjørende for oppgjøret med fornorskningen etter andre verdenskrig. Hvordan ble Kirke- og undervisningsdepartementet vitenskapeliggjort? Hvem var aktørene? Og hvilke følger fikk vitenskapeliggjøring og reformpedagogikk for den språkblandede skolen?

3.1 Vitenskapeliggjøring og sakkyndighet i Kirke- og undervisningsdepartementet

Nils Hjelmtveit betegnet perioden 1935-1940 som «en gjennombruddstid både når det gjaldt skoleordning og kulturtiltak».¹²⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet gjennomgikk på 1930-tallet omfattende endringer både i ledelse og målsetninger. Nye og høyt utdannede ekspedisjonssjefer ble tilsatt i Hjelmtveits departement noe som signaliserte statsrådets og regjeringen Nygaardsvolds ønske om sakkyndighet i skole- og kulturspørsmål. Videre ble det utarbeidet læreplaner etter reformpedagogikkens prinsipper samtidig som lærerutdanningene

¹²⁴ ARBARK: Hjelmtveit, Nils. L0001 - Minnebøker skrevet av Nils Hjelmtveit (innbundne kopier), 44.

fikk fornyet pedagogisk innhold og ble gjenstand for omorganiseringer. Til tross for at reformpedagogikken generelt var bevisst betydningen av elevenes bakgrunn, særlig når det gjaldt sosiale forskjeller, så ble kvensk som hjelpespråk fjernet ved Skoleloven av 1936. Dette viser at sikkerhetspolitiske hensyn fikk forrang for nyvinnende pedagogiske retninger.

Som nevnt tidligere oppnådde reformpedagogene regimeposisjon i utarbeidelsen av styringsdokumenter for norsk skole på 1930-tallet. Til tross for dette ble vitenskapeliggjøringen av skole og utdanning et avgrenset fenomen som i samtiden ikke var sterkt nok til å kunne bryte gjennom den nasjonale sikkerhetspolitikken. Skolen forble gjennom 1930-tallet en arena for språklig og kulturell assimilering, særlig av kvener. På en annen side engasjerte Kirke- og undervisningsdepartementets nye ledere, både statsråd og ekspedisjonssjefer, seg aktivt i arbeidet for at skole- og utdanningspolitikk skulle underlegges vitenskapelig sakkyndighet. Denne formative perioden for den norske enhetsskolen med sterk vektlegging av vitenskap og sakkyndighet skulle fortsette etter andre verdenskrig i det som Rune Slagstad (1998) har kalt den teknokratiske arbeiderpartistaten.

Kirke- og undervisningsdepartementets øverste administrative ledere fra andre halvdel av 1930-tallet var ekspedisjonssjefene Einar Boyesen, Olaf Devik og Hans Kristian Hansson. Nils Hjelmtveit skrev at:

«[...] da jeg kom til departementet var det delt i 2 avdelinger, en kirkeavdeling og en undervisningsavdeling. Den første hadde, naturlig nok, stått i stampe for kirken [...] (den) representerte en meget gammel tradisjon, som ikke hadde endret seg noe større siden departementet kom til i 1818».¹²⁵

Når det gjelder undervisningsavdelingen hadde Hjelmtveit derimot store ambisjoner. Blant annet ved fusjoneringen av de mange skoleslagene i Norge til en enhetsskole og etableringen av et vitenskapelig grunnlag for lærerutdanningene.

Boyesen kom til å lede den kontroversielle skoleavdelingen og Devik fikk ansvaret for kulturavdelingen som også favnet om de høyere lærestedene i Norge. Begge ble ekspedisjonssjefer under statsråd Hjelmtveit i 1938, og det var etter statsrådets forslag at undervisningsavdelingen ble delt inn i en skole- og kulturavdeling. Sammen med Hjelmtveit skulle de to nye ekspedisjonssjefene, med sin faglige tyngde, komme til å legge til rette for ekspansjonen av norsk forskningsliv og skoleutvikling i den formative perioden til den norske

¹²⁵ Ibid., 56.

enhetsskolen.¹²⁶ Hjelmtveit beskrev Boyesen og Devik som «meget iderike og drivende menn, som høvet meget godt inn i den nye situasjonen, da, kulturpausen¹²⁷ var over og da det var åpnet for nye fremstøt på de områdene de to nye menn skulle ha ansvaret for».¹²⁸ Det var ikke tilfeldig at valget av nye administrative ledere i departementets skole- og kulturavdeling falt på Boyesen og Devik. Begge var akademikere med stor kjennskap til sine respektive områder, og begge var medlemmer av både Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab og Det Norske Videnskaps-Akademi.¹²⁹ Bak utnevnelsen av Olaf Devik som ekspedisjonssjef til den nyopprettede kulturavdelingen ved departementet stod fysikeren Vilhelm Bjerknes.¹³⁰ Bjerknes var en forkjemper for den nye «forskningsalderen» og mente at man trengte en ekspedisjonssjef for vitenskapen i Norge. Med Devik fikk man en toppbyråkrat som i større grad enn tidligere kunne sikre at Norge holdt seg i «forskningsfronten».

Om de to ekspedisjonssjefene skrev Hjelmtveit at «begge var blitt valgt med stor omhu, og etter flere personlige konferanser med dem – og de kom til å innfri de store forventninger jeg hadde satt til dem begge».¹³¹ Både Boyesen og Devik ble avsatt av den kommissariske statsråd Ragnar Skancke, men de kom tilbake til sine stillinger etter krigen. Kim G. Helsvig (2017) mener at Boyesen og Devik fungerte som bindeledd mellom 1930-tallets byråkratiske og faglige saklighetsidealer og etterkrigstidens reformteknokratiske fremstøt. Når det gjelder kirkeavdelingen i departementet skrev Hjelmtveit at denne «hadde gjennom lange tider hatt ord på seg for å være den mest konservative og mest antikverte i hele statsadministrasjonen [...] rett ved første blick fikk jeg inntrykk av noe antikvert».¹³² Mye tyder på at Hjelmtveit på mange måter neglisjerte kirkeavdelingen, men hans oppfatning var også tydelig at denne avdeling burde skilles fra departementet.

Et nytt kunnskapsregime etablerte seg i perioden 1935-1940. Konstellasjonen av det politiske regimet, det vil si Hjelmtveits tiltredelse som statsråd og omfattende omorganiseringer i departementet, og det vitenskapelige grunnlaget i Pedagogisk forskningsinstitutt utfordret kulturell ensretting og etnosentrisme. Folkedanning ble forkastet

¹²⁶ Helsvig, *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)*, 41.

¹²⁷ Især om norske forhold på 1920- og 1930-tallet. Pause, innskrenkning i bevilgninger til kulturelle formål.

¹²⁸ ARBARK: Hjelmtveit, Nils. L0001 - Minnebøker skrevet av Nils Hjelmtveit (innbundne kopier), 58.

¹²⁹ Helsvig, *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)*, 41.

¹³⁰ Rune Slagstad, *Kunnskapens hus*, (Oslo: Pax forlag, 2006), 94-95.

¹³¹ ARBARK: Hjelmtveit, Nils. L0001 - Minnebøker skrevet av Nils Hjelmtveit (innbundne kopier), 58.

¹³² ARABRK: Hjelmtveit, Nils. L0001 - Minnebøker skrevet av Nils Hjelmtveit (innbundne kopier), 50-51.

til fordel for folkeopplysning. Her var skolen det viktigste felles referansepunkt for alle nordmenn, også samer. Det nye regimet muliggjorde et pedagogisk omslag i fornorskningen.

3.2 Motstand mot og oppslutning rundt fornorskningens linje

Til tross for enorm støtte til fornorskingsarbeidet i skolen, hos myndighetene og i enkelte deler av kirken var det brytninger og motstand mot denne retningen. Denne motstanden manifesterte seg tydelig i Per Fokstads plan for en samisk skole og «Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan» ble lagt frem for Den parlamentariske skolekommisjonen i 1925. Fokstads tenkning hadde mye til felles med de samtidige reformpedagogiske tendensene i Norge. Tanken om en kulturell essensialisme er dominerende hos Fokstad, mye i likhet med Erling Kristviks folkedanningsfløy. På mange måter hadde Fokstad og Kristvik det samme idégrunnlaget for skolen, men et radikalt ulikt innhold. Kristvik anså skolen for å være det fremste redskapet i folkedanningen og den nasjonale opplysningen på norske premisser. Fokstad formulerte et lignende utgangspunkt, men med utgangspunkt i den samiske livsverden.¹³³ Zachariassen (2012) skriver at «han (Fokstad) ønsket å gjere den samiske skolen til ein reiskap for samisk opplysning og folkedanning i et flerkulturelt Norge.»¹³⁴ Den samiske skoleplanen bygget på en segregeringslinje om en samisk skole med samisk som undervisningsspråk i alle fag og som var obligatorisk for alle samer. Fokstad slo fast at «skal skolen bety noget annet for samer enn hittil, må den omlegges slik at den hever oss kulturelt og dermed også sosialt. Skolen må ta hensyn til vår nasjonalitet».¹³⁵ Som svar på Fokstads skoleplan uttalte skoledirektør Brygfeldt at «det er en grei ordning vi har nu. Men en omkalfatring efter Fokstads anvisning vil bare forkvakle det hele».¹³⁶ Det kom kritikk mot Fokstads plan fra flere hold. Blant annet mente reindriftsinspektør Kristian Nissen at Fokstads isolasjonistiske linje ikke hadde støtte i den samiske befolkningen og at samisk heller burde kunne anvendes som hjelpespråk, og i noen tilfeller som primært undervisningsspråk. Nissen skrev til Skolekommisjonen om Fokstads «plan for lapponiseringen av skolen for alle lappiske barn i Finnmarken – eller maaske endog

¹³³ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 282.

¹³⁴ *Ibid.*, 282.

¹³⁵ «Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan», utarbeidet for Den parlamentariske skolekommisjon av lærer Per Fokstad, Bonaks, Tana -1924. Sitert fra: Den parlamentariske skolekommisjon, utkast til lov om folkeskolen på landet, 107.

¹³⁶ Brev fra skoledirektøren i Finnmark til skolekommisjonen 07.03. 1925, sitert fra: Zachariassen (2012), 283. Se også: Anton H. Ræder (1926), 110-111.

i hele vort land? – gaar nemlig langt videre enn jeg kan finde det principielt rigtig eller praktisk gjennomførlig».¹³⁷ Nissen tok dermed skarp avstand fra Fokstads skoleplan, men åpnet samtidig en mer moderat linje i fornorskningen.

Fokstad lyktes i å få Den parlamentariske skolekommisjonen til å nedsette en egen nemd for skolen i språkblandede distrikter. Til tross for dette ble tankene om en samisk skole avvist av nemden grunnet tanken om samene som et naturfolk, ute av stand til å kunne bli et kulturfolk.¹³⁸ Betingelsene for bruk av hjelpespråk i den språkblandede skolen var beskrevet i landsfolkeskolelovens §73 og slo fast at:

«[...] i de blandede sprogdistrikter i Troms bispedømme [...] bestemme at barna kun skal lære seg å lese ett av de før nevnte mål [...] samt lappisk og kvænsk kan benyttes som hjelpesprog ved undervisningen, og at der kan anvendes lese- og lærebøker med lappisk eller kvænsk tekst ved siden av den norske».¹³⁹

Ved den endelig vedtatte skoleloven fra 1936 ble kvensk fullstendig fjernet som hjelpespråk og Wexelsenplakaten ble opprettholdt.¹⁴⁰ Ingen av Skolekommisjonens innstillinger ble etterfulgt av departementet. Samtidig ble motstand mot fornorskningen fremmet i både politiske og vitenskapelige kretser i mellomkrigstiden. Professor Torleiv Hannaas rettet kritikk mot fornorskningspolitikken. Han var en forkjemper for nynorsken og var særlig kritisk til den språklige undertrykkningen av minoritetene i nord.¹⁴¹ Videre formulerte Motdagisten¹⁴² Hans Vogt et kraftfullt angrep mot fornorskningspolitikken i pamfletten *Målstrid og klassekamp* (1932). Kritikken rettet seg både mot den kulturelle og økonomiske utnyttningen av minoritetene i nord og hvordan fornorskningspolitikken fungerte som et hinder for kulturell og økonomisk fremgang.¹⁴³ Vogt skrev blant annet at:

«I eit demokratisk samfunn [...] styggjest alle over den målundertrykkjing som serleg stormaktene driv mot små forsvarslause minoritetar innan landegrensene sine. Men me treng ikkje gå utanum grensene våre dersom me vil finna minoritetsproblemet.»¹⁴⁴

¹³⁷ Den parlamentariske skolekommisjon, utkast til lov om folkeskolen på landet, 110.

¹³⁸ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 288.

¹³⁹ Den parlamentariske skolekommisjon, utkast til lov om folkeskolen på landet, 100.

¹⁴⁰ Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 285.

¹⁴¹ Andresen, Evjen og Ryymin, *Samenes historie fra 1751-2010*, 246. Se også: Eriksen og Niemi, *den finske fare*, 269.

¹⁴² Norsk tidsskrift og kommunistisk organisasjon.

¹⁴³ Eriksen og Niemi, *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 269-274.

¹⁴⁴ Hans Vogt, *Målstrid og klassekamp*, (Oslo: Fram forlag, 1932), 17-18.

Vogt nevnte også Wexelsen-instruksen fra 1898 og ulempene ved at «friplassane ved Tromsø lærarskule med plikt til å læra lappisk eller kvensk vart avskipa ved stortingsvedtak i 1904». ¹⁴⁵ Vogts kritikk grunnet ikke i nasjonale strømninger og tendenser, og han kjente verken til Per Fokstad eller andre samiske strateger. ¹⁴⁶ Synspunktene ble utformet på grunnlag av en europeisk kulturdebatt og en tydelig marxistisk samfunnsforståelse.

Det var altså kompetente stemmer som talte samers sak og deres rett til å bruke eget språk og dyrke egen kultur innenfor en pluralistisk ramme, men lite ble gjort for å bedre situasjonen i mellomkrigstiden. Tvert om forble det meste ved fornorskningspolitikken uendret og man så en tydelig sikkerhetspolitisk dimensjon som gjorde seg gjeldende. Samtidig ser man også en ny dimensjon ved at samer og kvener nå ble forskjellsbehandlet. Fornorskningspolitikken utøvde, som nevnt ovenfor, hegemoni på alle områder, og forsøk på et samisk mothegeemonisk prosjekt vant ikke frem.

Det var altså radikalt ulike syn på minoriteter i mellomkrigstiden. Det bildet som nordmenn utenfor Nord-Norge fikk av minoritetene der var feilaktig, stereotypisk og bygget på frykt og rasetenkning. Begrepene norske myndigheter brukte om samer og kvener vitnet om et slikt negativt syn, samtidig som dette også representerte økte ambisjoner i fornorskningsarbeidet. ¹⁴⁷ Kvensk og samisk ble omtalt som «Fremmede Sprog» samtidig som «Fremmede Racer» eller «Fremmede Nationaliteter» ble brukt for å beskrive kvener og samer som folkegrupper. Til tross for dette var det et tilsynelatende pragmatisk og harmonisk forhold mellom folkegruppene i nord. ¹⁴⁸ Mange offentlige tjenestepersoner og ikke minst nasjonalbevisste lærere uttrykte frustrasjon over fornorskningens sakte fremgang. Store deler av lærerstanden anså seg for å være bærerne av folkedanning som grunnlag for folkestyret. ¹⁴⁹ Mange av disse lærerne uttrykte sin bekymring og frykt til journalisten Arthur Rathe. Han produserte en artikkelserie for den konservative avisen Morgenbladet. Artiklene kom i 1936 ut i bokform under navnet «Finsk fare for Finnmark». Her beskrev Rathe kvener som opportunistiske og unasjonale elementer innenfor den norske staten. Han anklaget den nasjonale norske politikken for å være for svak og lite bevisst. ¹⁵⁰ Det var myndighetene som

¹⁴⁵ Ibid., 20-21.

¹⁴⁶ Eriksen og Niemi, *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 271.

¹⁴⁷ Eivind Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, (Tromsø: Eureka forlag, 2005), 126.

¹⁴⁸ Ibid., 126.

¹⁴⁹ Slagstad, *De nasjonale strateger*, 106-107.

¹⁵⁰ Eriksen og Niemi, *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 139.

måtte bære ansvaret for minoritetenes potensielle psykologisk draging mot Finland. Det må allikevel understrekes at Ratche var svært selektiv i utvalget av sine informanter. Bildet han tegnet av de kvenske miljøene var på ingen måte presist og vakte samtidig sterke reaksjoner.

Skolen var det sentrale instrument i den intensiverte og målrettede fornorskningspolitikken i Nord-Norge, men også kirken fikk etter hvert en større rolle. Særlig biskopen i Hålogaland, Eivind Berggrav, er blitt nevnt som en viktig aktør tilknyttet kirkelig-nasjonale spørsmål. Berggrav var særlig opptatt av problemene knyttet til spredningen av finsk litteratur, både kirkelig og sekulær, i Nord-Norge og den psykologiske dragkampen om kvenenes og samenes sjel.¹⁵¹ Med bakgrunn i dette ønsket biskopen en omlegging av fornorskningens strategi med mer fokus på å sørge for kveners materielle og åndelige tilknytning til Norge, ikke ved tvang, men ved avskjerming og kulturell kontroll. Dette var bare en begrenset omlegging som resulterte i økte spenninger i grensebygdene og en styrket overvåkning av finske presters reiser i Nord-Norge. Eriksen og Niemi (1981) skriver at «det fantes enkelte finner som støttet den storfinske aktivismen. Det er imidlertid ikke mulig å finne spor etter noen organisert form for sympati».¹⁵²

Det var altså motstand mot fornorskningen. Med utgangspunkt i en europeisk kulturdebatt rettet Hans Vogt sterk kritikk mot den norske minoritetspolitikken. Samiske strategier forsøkte å realisere et mothegeemonisk prosjekt som brøt med fornorskningspolitikken generelt. Dette prosjektet lyktes ikke med å få til konkrete endringer i politikken, men lyktes samtidig med å sette kollektive samiske krav på dagsorden. Der hvor de mothegeemoniske prosjektene med utgangspunkt i kulturelle og politiske miljøer ikke slo gjennom skulle det vise seg at pedagogikken som vitenskap hadde rom for et prosjekt som brøt med folkedanning og tradisjonell undervisning. Kjernen i et mothegeemonisk prosjekt er at flere stemmer flettes sammen og fremstår samlet med felles brodd mot den hegemoniske posisjonen. Motstanden mot fornorskningspolitikken i mellomkrigstiden var på ingen måte en samlet front. Mange var kritiske til fornorskningen, men det manglet på organisering og samkjøring av kritikken. De kritiske stemmene hadde også veldig ulike utgangspunkt. En opposisjon med grunnlag i politisk agitasjon vant ikke frem – det var i vitenskapen at en omlegging av fornorskningspolitikken metoder skulle starte.

¹⁵¹ Ibid., 222.

¹⁵² Ibid., 18.

3.2.1 1930-tallet: Brudd og kontinuitet

Skoleloven av 1936 var en videreføring, men på mange måter også en forsterking av fornorskninglinjen. Lovproposisjonen åpnet opp for pedagogiske hensyn samtidig som Stortinget i den endelige behandlingen valgte å stramme inn og fjerne kvensk som hjelpespråk. Som Eriksen og Niemi (1981) skriver innebar loven at «forskjellsbehandlingen av samer og kvener, som nå for første gang ble formelt stadfestet i selve lovteksten, ble begrunnet med at samene hadde spesielle rettigheter som urbefolkning».¹⁵³ Kvensk som hjelpespråk ble altså fjernet ved loven i 1936 og norske myndigheters frykt for finsk ekspansjon i nord overskygget alle muligheter for reform og nytenkning rettet mot den kvenske minoriteten. Statsråd Nils Hjelmtveit skrev selv om en embetsreise i Nord-Norge at «det ble påstått at nettopp her (Skibotn) hadde den stor-finske agitasjonen i Lappo-tiden vært særlig sterk. [...] Ja, slik ble det fortalt, og noe var det vel i det også».¹⁵⁴ Samtidig er det verdt å nevne at Skoleloven økte det totale timetallet i den norske skolen, kravet til klassesdeling ble skjerpet, engelsk ble et skolefag, de praktiske fagene ble styrket, også i byene, og i tillegg til at fysisk avstraffelse ble forbudt fikk man lovfestet gratis skolemateriell, legetilsyn og tannpleie.

Det skjer noe betydelig med fornorskningspolitikken i skolen på midten av 1930-tallet. Den todelte fornorskningen, det vil si den intensiverte og målrettede politikken rettet mot Finnmark og Nord-Troms og den mer allmenne og totale politikken rettet mot resten av landet, ble tredelt. Tredeling ble tydelig ved at forskjellsbehandlingen mellom kvener og samer nå ble stadfestet i loven.

Mye av det sakkyndige arbeidet i og for skolen på 1930-tallet signaliserte innmarsjen til en ny æra. Dette er særlig tydelig i Normalplanen av 1939 sine føringer for skoleverket og opplæringens formål. Reformpedagogen Bernhof Ribsskog var svært sentral i utarbeidelsen av denne planen som blant annet sier at:

«Målet for opplæringa er ikkje å hjelpe elevar med ulike evner og givnader til å verta like dugande i skularbeidet, men å gjeva elevane ei opplæring som er i best mogleg samhøve med evnene og givnadene deira».¹⁵⁵

¹⁵³ Eriksen og Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*, 298-300.

¹⁵⁴ Nils Hjelmtveit, *Vekstår og vargtid*, (Oslo: Aschehoug, 1969), 65-70.

¹⁵⁵ Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen (Oslo: Aschehoug, 1939), hentet fra: [Normalplan 1939](#)

Planen pålegger også skoleverket til å ta høyde for barnas sosiale og kognitive forutsetninger i større grad enn tidligere ved at:

«Elevane er òg ulike i mykje anna enn evner og givnader. [...] å fara eins fram med alle desse borna og krevje det same av alle ville vera likså gali som om ein lækjar t.d. bruka dei same hjelperådene mot allslags sjukdom. [...] for at læraren skal kunna gjeva alle desse ulike borna den hjelp og rettleing dei treng [...] må han så langt råd er, læra å kjenna dei einskilde borna og dei tilhøva dei lever under».¹⁵⁶

Det er tydelig at reformpedagogene hadde formuleringsmakt over skolen ved utgangen av 1930-tallet ved at deres ideer om barnets selvaktivitet stod så sentralt i læreplanen. Videre understrekes dette også ved at man ønsket at skolene skulle ha tilstrekkelig vitenskapelige tekster og litteratur tilgjengelig for å kunne realisere opplæringens mål: «[...] den pedagogiske og psykologiske litteraturen som handlar om framvoksteren, oppsedinga og opplæringa til barnet [...] bør det ved alle skular finnast eit godt utval».¹⁵⁷

Lov- og læreplanarbeidene fra 1930-tallet var vitenskapelige brudd med det departementet mente var en utdatert pedagogikk. Mange skolefolk og akademikere, som Per Fokstad, Anna Sethne, Helga Eng og Bernhof Ribsskog m.fl. hadde lenge kritisert den dominerende forståelsen av undervisning og oppdragelse. Fokstad tilhørte en fløy av reformpedagogikken som var på vikende front, nemlig pedagogikk som middel for kulturell modernisering. Hans tanker ble delt av flere samtidige skolefolk som blant andre Erling Kristvik. Det var allikevel Sethne, Eng og Ribsskogs reformpedagogikk med fokus på barnets selvaktivitet og sosiale forutsetninger som skulle vinne frem. Denne retningen av reformpedagogikken inntok regimeposisjon og dermed fikk den også formuleringsmakt over den norske skolen fra midten av 1930-tallet. Dette er synlig i Normalplanen og Folkeskoleloven.

I det følgende vil det vises hvordan denne reformpedagogiske retningen helt konkret vant frem i utarbeidelsen av en ny undervisningspraksis for den språkblandede skolen. Dette gjøres ved å vise til Kirke- og undervisningsdepartementets positive holdning til Margrethe Wiigs samiske abc-bok. En bok som skulle bygge på en samisk forestillingsverden og videre rasjonalisere norskinnlæringen hos samiske barn.

¹⁵⁶ Ibid., 11.

¹⁵⁷ Ibid., 12.

3.2.2 Margrethe Wiigs samiske abc-bok

Ekteparet Alf og Margrethe Wiig var opprinnelig fra Bergen, men flyttet til Karasjok i 1923 hvor Alf Wiig var sogneprest frem til 1934. Videre flyttet ekteparet rundt om i Nord-Norge blant annet til Sortland og sist til Tromsø i 1951. Ekteparet var godt likt av lokalbefolkningen i Karasjok og Margrethe Wiig utviklet en særlig interesse og forståelse for samiske barns utfordringer i skolen. Interessen for disse utfordringene i den språkblandede skolen sammenfalt med den aktivitetsbetingede reformpedagogikkens etablering som toneangivende for utforming av norsk pedagogisk praksis og teori.

Selv om Normalplanen av 1939 ikke nevner verken samer eller andre minoriteter eksplisitt er det mulig å utlede en rimelig teori om omorienteringer i departementets holdninger til den språkblandede skolen, særlig med tanke på pedagogisk fornying. I et brev fra sogneprest Alf Wiig, datert til 13.05.39, skriver Wiig direkte til Hjelmtveit hvor han sier:

«I et brev som min hustru for en tid siden fikk fra frk. Lillian Bye, fortalte denne at hun hadde hatt en samtale med dem om en ny ABC for samebarn, og at dette spørsmålet kanskje stod foran sin løsning. [...] Spørsmålet er av meget stor betydning. Alle som underviser samebarn på begynnerstadiet vil sikkert være enige i at de nå tilgjengelige Abcer [...] har store mangler».¹⁵⁸

Brevet skrev Wiig på vegne av sin kone, Margrethe Wiig, som allerede fra midten av 1920-tallet hadde arbeidet med en ny abc-bok for samiske barn. Ideen om en ny lærebok kom til under et lærermøte i kirkegården i Karasjok i 1925. Her uttrykte lærer Oluf Hagen at samebarna burde få undervisning i å lese på sitt eget språk, og biskop Johan Støren var positiv til dette.¹⁵⁹ Biskopen anmodet de tilstedeværende lærerne om å komme med et utkast, men dette ble det ikke noe av.¹⁶⁰ Samtidig var det slik at selv om enkelte deler av kirken var positive til et slikt arbeid så manglet det på ressurser og ikke minst tillatelser til å gjennomføre en slik inngripen i undervisningspraksisen i den språkblandede skolen. Margrethe Wiig, som Alf Wiig beskrev som «[...] ikke er lærerinne, men har hatt en særlig interesse for, og jeg tør også si evne til å leve seg inn i samebarnets idéverden og levesett»,¹⁶¹

¹⁵⁸ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Brev til statsråd Hjelmtveit fra A. Wiig, 15.05.39.

¹⁵⁹ Solveig Andersen. *Prestefrue og bispinne. Margrethe Wiig (1903-2002)*. Masteroppgave i kristendomskunnskap. MF Vitenskapelig høyskole. Det teologiske menighetsfakultet. 2013, 55.

¹⁶⁰ Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, 176.

¹⁶¹ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Brev til statsråd Hjelmtveit fra A. Wiig, 15.05.39.

klarte imidlertid ikke å slippe tanken om en ny samisk abc-bok.¹⁶² Møtet i 1925 foregikk parallelt med at Fokstad la frem sin plan for et samisk skoleverk. Det er rimelig å anta at Fokstads plan var godt kjent i Finnmark på denne tiden, og at Margrethe Wiig m.fl. hadde gjort seg noen tanker rundt hvordan dette praktisk kunne utføres, om enn ikke på en så dramatisk måte som å segregere det samiske fra det norske. En av lærerinnene som jobbet med Anna Sethne ved Sagene skole i Oslo var Marianne Rumohr. Hun var forfatter av barnelitteratur og oversetter ved siden av sin lærerjobb og var en av dem som leste gjennom og kom med innspill til Margrethe Wiigs abc-bok etter andre verdenskrig. Under arbeidet med Margrethe Wiigs abc-bok nedsatte departementet en egen komité som skulle være med i planlegging og utforming. I denne komiteen satt både statsråd Hjelmtveit og ekspedisjonssjef Boyesen samt professor Konrad Nielsen, sogneprest Johan Beronka og skoleinspektør Lyder Aarseth. Departementet anså dermed abc-boken som et viktig satsingsområde, og dette bekrefter at Boyesen kjente til boken allerede i 1939. I Boyesens arkiver finner man en notis, usignert og udatert. På denne står det fire punkter:

«1. arkitekt for Nord-Norge. Riksarkitekt. 2. Lærebøker for Finnmark. 3. normalbudsjett. 4. fylkesskolestyreformenn møte i Oslo, når? 18/9-23/9?»¹⁶³

Notisen indikerer hva det positivt-reformative arbeidet bestod i. I denne studien er det punkt 2, lærebok for Finnmark, som blir analysert. Samtidig er det rimelig å anta at de tre andre punktene i all hovedsak omhandlet utbygging og finansiering av nye skolebygg og internater, samt finansieringen av den nye læreboken.

Kjernen i utfordringene ved undervisningen av samiske barn var allikevel klar og sogneprest Wiig sammenfattet utfordringene ved å vise til at lærerne:

«[...] de skal lære barna å oppfatte norsk og lese det ut fra en forestillingskrets og en tankeverden som ligger dem fjernt [...] og hertil kommer at lærer og elever skal finne frem til lik forståelse ut fra to meget forskjellige språkverdener [...] et nytt hjelpemiddel trengs [...] min hustru har i flere år arbeidet med denne boka og holder på med et utkast til samebarnets første lesebok».¹⁶⁴

¹⁶² Lydolf Lind Meløy, *Ein organisasjon veks fram: Finnmark lærerlag gjennom 80 år*, (Finnmark lærerlag, 1982), 166.

¹⁶³ RA: Ekspedisjonssjef Einar Boyesens arkiv Ha – L0001

¹⁶⁴ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Brev til statsråd Hjelmtveit fra A. Wiig, 15.05.39.

Ekteparet Wiig uttrykte også et ønske om å få møte statsråden ved hans gjennomreise i Nord-Norge i 1939 når de i samme brev skrev «kunne det tenkes at saka forekom dem å ha den betydning at de ville «stige av» en dags tid på Sortland og drøfte den og Finnmark?»¹⁶⁵, hvor Hjelmtveit svarte den 19.09.39 «konferansen om samisk a-b-c blir 25. så framt deres frue kan møte da. Kirkedepartementet. Hjelmtveit (strøket over)».¹⁶⁶

Det tegnes et tilsynelatende idyllisk bilde av foregangsmennesker som ønsket å «bryte» med fornorskninglinjen i skoleverket. Mye av litteraturen støtter opp om dette bildet, men noen antydninger til brudd med fornorskningen er allikevel sterkt overdrevet. Blant annet fortsetter Alf Wiig i sitt brev til Hjelmtveit (13.05.39) med å si at:

«Den linje skolen nå følger i Finnmark er å myndiggjøre samefolket i norsk for å sette dem i stand til å konkurrere på like fot med oss andre [...] mitt mangeårige arbeide med skoleforhold i Karasjok har overtydet meg om at denne linje er riktig [...] det er den de våkne samer ønsker, fordi det er det eneste som kan gjøre dem meddelaktige i samfunnets kulturelle og sosiale goder».¹⁶⁷

Også i et brev fra 20.09.39 skriver Wiig til Hjelmtveit om situasjonen i den språkblandede skolen:

«Den linje våre myndigheter har fulgt i skolepolitikken i disse distrikter [...] har vært å lære samebarna norsk [...] denne linje har vært gjenstand for kritikk, men jeg mener den er riktig [...] riktig både ut fra vårt naturlige ønske om at de som bor innen vårt lands grenser må bli så norske som mulig i sinn og innstilling, men også riktig ut fra det annet og viktigere synspunkt: å kunne få hjelpe denne minoriteten til å få tilknytning til og utbytte av kulturlivet».¹⁶⁸

I et usignert og udatert notat, mest sannsynlig skrevet av Hjelmtveit, med tittelen «ABC på samisk» står det:

«Wexelsen utnevnte Thomassen til skoledirektør i Finnmark for å gjennomføre norskopplæringa på norsk utan omvegen om samisk. Qvigstad er samd i dette, likeins lærar Fogstad? Å ta til med samisk ABC vil tyde eit brot på dette (Wexelsen) prinsippet og endringa må difor væra av reint pedagogisk natur: Det er mål for borna i den alder å lære eit framand mål, lesing og skriving samstundes. Først bokstavteknikken og lesing, så det framande målet. Men det må ikkje føre til samiske lærebøker i alle fag på alle steg. Ein må få opplysning om resultatet av Wexelsens line – no er norsken trygg. Difor kan ein ta meir pedagogiske omsyn.»¹⁶⁹

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Telegram fra Hjelmtveit til A. Wiig, 19.09.39.

¹⁶⁷ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Brev til statsråd Hjelmtveit fra A. Wiig, 15.05.39.

¹⁶⁸ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. Brev fra A. Wiig til Hjelmtveit 20.09.39

¹⁶⁹ RA: Margrethe Wiigs samiske ABC. (usignert og udatert).

Statsråd Hjelmtveit misforstod nok litt når det gjaldt hvilke tanker Per Fokstad hadde om det samiske i skolen. Som nevnt ovenfor ønsket Fokstad en segregert skole hvor samisk skulle ha forrang og norsk skulle læres som et fremmedspråk. Dette stod i kontrast til blant andre Isak Saba og Anders Larsen som hele tiden argumenterte for det sterke behovet og viktigheten av å lære både norsk og samisk. Som Einar Boyesen selv uttalte, i sammenheng med Samordningsnemndas arbeid i 1948, så var det sterkt sprikende meninger innad i de samiske kjerneområdene til hvordan man skulle forholde seg til forslag om separate samiske klasser og lignende. Dette hang sammen med at samene ønsket en rask og effektiv integrasjon i det norske samfunnet for å bedre kunne hevde seg sosialt, økonomisk og kulturelt.¹⁷⁰

Som Otso Kortekangas (2017) har vist var rammene og mulighetene for samisk borgerskap avhengig hver nasjonalstats kulturelle kontekst.¹⁷¹ I Norge var det assimileringen som fikk sterkest uttrykk og borgerskapet var betinget språkkunnskaper. Målet med denne politikken, og særlig da grunnskoleutdanningen, var i all hovedsak å gjøre samer til produktive og «brukbare» borgere. I motsetning til den svenske segregerte nomadeskolen mente man i Norge at samer ville kunne gjøre best nytte for seg, økonomisk og sosialt, ved å fusjoneres fullstendig inn i majoritetssamfunnets kultur og språk. Utdanning har gjerne en individualiserende effekt på mennesker, men synet på samene var både rett før og rett etter andre verdenskrig paternalistisk og sympatisk i den forstand at man skulle hjelpe denne minoriteten til et høyere kulturnivå gjennom assimilering. Samiske barn møtte i generasjoner en skole som ikke var laget for dem og deres utvikling, men en skole bygget på det norske myndigheter ønsket seg, nemlig norskspråklige voksne.¹⁷²

Inspektør ved den svenske nomadskolen, Israel Ruong, og professor ved Universitetet i Oslo, Knut Bergsland, var særlig opptatt av medborgerskapet som blant annet en samisk lærebok etter Wiigs mal kunne skape. Deres ideal var en kompetent medborger som for det første hadde evner og vilje til å ta til seg kunnskap og informasjon, og som for det andre ikke skulle føle skam over å være same.¹⁷³ Denne retningen var viktig i utformingen av en ny samepolitikk etter andre verdenskrig hvor målet var at samene skulle bevare sin selvrespekt

¹⁷⁰ Andresen, Evjen og Ryymin, *Samenes historie fra 1751-2010*, 329.

¹⁷¹ Otso Kortekangas, «Useful citizens, useful citizenship: cultural contexts of Sámi education in early twentieth-century Norway, Sweden, and Finland», *Paedagogica Historica* 2017, nr. 1-2.

¹⁷² Andresen, Evjen og Ryymin, *Samenes historie fra 1751-2010*, 246.

¹⁷³ *Ibid.*, 328.

og som andre medborgere både yte og nytte av godene i samfunnet.¹⁷⁴

Tanken om at fornorskningspolitikken i skolen skulle fortsette, men ved anvendelse av andre metoder og fremgangsmåter var ikke ny. Ketil Zachariassen (2012) skriver blant annet om læreren Karl Akre som i 1907 uttalte at «vi altsaa alle er enige om maalet, det er bare maaten og midlerne, der strides om».¹⁷⁵ Han mente at man var enige om målet, å lære samiske barn norsk, men at det var fremgangsmåten man var uenige i. For han var fornorskningen i skolen et pedagogisk og metodisk spørsmål. Dette var også Hjelmtveits utgangspunkt på 1930-tallet – at fornorskningspolitikken i skolen måtte fortsette, men at dette kunne skje på en mer «riktig» måte. Med andre ord, at fornorskningspolitikken i skolen skulle bygge på pedagogiske prinsipper, og ikke utelukkende politiske målsetninger. Dermed kan det sies at omslaget representerte en overgang fra politikk til pedagogikk.

Den aktivitetorienterte reformpedagogikken med respekt for barnets egenart fungerte som en spydspiss inn i fornorskningens hegemoni i skolesektoren. Det vil ikke si at reformpedagogene gikk inn for en opplæring i samisk, men en norskopplæring (etter Wiigs mal) som bygget på en samisk livsverden. Årsaken til dette er at reformpedagogikken i større grad tok hensyn til barnets sosiale forutsetninger og livsverden. I et slikt pedagogisk regime måtte man nødvendigvis også ta høyde for samiske barns forutsetninger og verdensanskuelse.

3.2.3 Det pedagogiske vendepunktet

Det var aldri snakk om å bryte med fornorskningspolitikken i skolen i en slik forstand at dette gikk på bekostning av norskopplæringen. Tvert om skulle den samiske abc-boken til Margrethe Wiig gjøre norskspråket mer tilgjengelig og norskinnlæringen raskere og enklere ved å bygge boken, og undervisningen, på en samisk forestillingsverden. Fornorskningen i skolen var altså ikke et stridsområde hvor man kunne vinne frem med ens perspektiver i politikken. Det var i den pedagogiske tenkningen og praksisen at en justering av fornorskningspolitikken kunne finne sted. Reformpedagogene vant frem der hvor samiske strateger tidligere ikke hadde fått gjennomslag. De etablerte et fagkyndig regime i samarbeid med den politiske sfæren fra midten av 1930-tallet. Både Normalplanen av 1939 og Folkeskoleloven av 1936 er markante brudd med den pedagogiske praksisen som dominerte i perioden forut, men disse lovarbeidene var ikke brudd med fornorskningslinjen i skoleverket,

¹⁷⁴ Ibid., 328. Se også: Tilrådning som samiske skole- og opplysningsspørsmål 1948, 12.

¹⁷⁵ Sitert fra: Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 107.

de var heller justeringer. Omstillingen til en enhetlig skole som tok høyde for barnas sosiale forutsetninger var lenge planlagt, men ble ikke iverksatt før utgangen av 1930-tallet. Denne pedagogiske nytenkningen, med politisk støtte, slo en sprekk i fornorskningens hegemoni, indirekte fordi målet ikke lenger skulle være å danne mennesker i kulturell forstand, men å opplyse dem og videre inkludere dem i en felles nasjonal referanseramme som nasjonalstaten representerte og skolen realiserte.

3.3 Oppsummering: Den norske enhetsskolens formative periode

Allerede i 1911 satt departementet ned enhetsskolekomiteen noe som reflekterte ønsket om større enhet i norsk skole, og hvor de ulike skoleslagene ikke skulle gripe inn i, men bygge på hverandre. Videre signaliserte nok komiteen også et mer omfattende nasjonalt effektiviseringsprosjekt.¹⁷⁶ Som nevnt ovenfor var mellomkrigstiden en tid med nedsettelsen av mange komiteer, blant annet Den parlamentariske skolekommisjonen. Det var Stortinget som stod for nedsettelsen av komiteene før departementet til slutt tok affære ved å etablere en fagkyndig komite i 1931 til å se nærmere på den norske skolen.¹⁷⁷ Arbeidet for en enhetsskole etter aktivitetspedagogikkens prinsipper på 1930-tallet førte til en særlig vektlegging av lærernes utdanning. Boyesen skrev at «den nye skoleordning vil medføre at der må stilles større krav til lærernes fagutdanning enn noen gang tidligere».¹⁷⁸ Disse holdningene reflekterte den vendingen som fant sted i departementet på 1930-tallet. Skolens innhold og lærernes utdanning skulle ikke lenger hvile på et vilkårlig grunnlag, men sikres og forbedres på et vitenskapelig, pedagogisk grunnlag. I dette arbeidet ble ekspedisjonssjef Boyesen helt sentral. Ved sin tiltredelse som ekspedisjonssjef engasjerte Boyesen seg umiddelbart i utarbeidelsen av studieplaner ved det nyopprettede Pedagogisk forskningsinstitutt. Boyesen kombinerte sin rolle som toppbyråkrat i departementet med sin posisjon som foreleser ved instituttet uproblematisk. Boyesen oppfattet seg selv først og fremst som en skolemann og det var av hans oppfatning at den fremvoksende pedagogiske vitenskapen ville kunne heve læreryrkets profesjonelle status og samtidig bidra med sammenheng og enhet i den norske skolen.¹⁷⁹

I et rundskriv datert til 14.06.40 redegjør ekspedisjonssjef Boyesen for de reformer

¹⁷⁶ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 29.

¹⁷⁷ Kim G. Helsvig, *Kunnskapsdepartementets historie*, (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014), 22-31.

¹⁷⁸ RA: Ekspedisjonssjef Boyesen «Den høiere skoles krav til lærerutdanningen».

¹⁷⁹ Helsvig, *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)*, 53.

som den norske skolen hadde gjennomgått siden regjeringsskiftet i 1935. Boyesen skriver at: «jeg fester meg ved uttrykket «den nye skole i Norge» [...] for aldri før har vårt skolevesen vært gjenstand for en så gjennomgripende reform som i løpet av de aller siste år».¹⁸⁰ Her nevner Boyesen de mange utredningene og komiteers innstillinger til forslag for enhet mellom de ulike skoleslagene i landet de siste 40-50 årene. Men det var ikke bare de ytre rammene til den norske skolen som var blitt gjenstand for omfattende endringer for:

«[...] på ikke mer enn 5 år var vårt samlede skolevesen helt reformert [...] på grunnlag av inngående sakkyndige drøftelser, vitenskapelig-praktiske forsøk ved lærere og psykologer og meget virksomt og interessert nybrottsarbeid landet over».¹⁸¹

Det var snakk om både en administrativ, men også en pedagogisk fornying av den norske skolen. Denne omveltningen var, ifølge Boyesen selv, lenge planlagt, men ble gjennomført i løpet av bare 5 år (1935-1940). Spørsmålet blir da hvilke følger denne fornyingen fikk for den språkblandede skolen.

Einar Boyesen var i sin tid som ekspedisjonssjef svært aktiv. Han reiste landet rundt og deltok aktivt i planleggingen av bygging, renovering og/eller utvidelser av både nye og eksisterende skolebygg. I september 1939 var han også på embetsreise i Finnmark, noe et brev til kontorkassereren om reisegodtgjørelser bekrefter. Samtidig har det ikke lyktes denne studien å finne ut hva eksakt det var Boyesen gjorde i Nord-Norge i 1939. Samtidig, og basert på lignende embetsreiser Boyesen foretok seg, var nok reisen preget av nettopp administrativ planlegging for bygging av skolebygg, internater og lignende. Videre var Boyesen en del av komiteen som ble nedsatt i 1939 i sammenheng med Margrethe Wiigs abc-bok for samiske barn. Denne boken fikk stor betydning for idealet til hvordan undervisningen i den språkblandede skole skulle være.

«Den nye skole i Norge» representerte ikke et brudd med fornorskningspolitikken i skolen i den forstand at man ønsket en styrking av samisk språk og kultur i skolen. Dette bruddet kom ikke før etter andre verdenskrig, men omslaget ble forberedt allerede på 1930-tallet. Til tross for at Boyesen og departementet stilte seg positive til Margrethe Wiigs nye abc-bok for samiske barn, kan omslaget i stedet spores til den pedagogiske tenkningen. En aktivitetsbetenget undervisning og oppdragelse, og de administrative reformene med mål om enhet i den norske skolen kjennetegnet Nils Hjelmtveit og hans ekspedisjonssjefers

¹⁸⁰ RA: Ekspedisjonssjef Einar Boyesens arkiv Ha – L0001.

¹⁸¹ Ibid.

reformarbeid i perioden 1935-1940. Omleggingen fra politikk til en sterkere vektlegging av pedagogikk var et viktig ledd i enhetsskolens utforming og utvikling i perioden etter andre verdenskrig.

Kapittel 4: Omslaget i fornorskningspolitikken i skolen

I stedet for å vise til at et omslag i fornorskningspolitikken i skolen startet enten før eller etter andre verdenskrig søker denne studien heller å vise til en kontinuitet mellom 1930-tallets reformpedagogiske og politiske fremstøt og etterkrigstidens samiske mobilisering og internasjonale allianser frem mot 1960-tallet. Dette kapittelet vil først gjøre en drøfting rundt omslagets kontinuitet, det vil si hvordan nye tanker om pedagogikk og oppdragelse oppstod på 1930-tallet, og hvilke følger dette fikk frem mot Samekomiteens innstillinger.

Arbeidshypotesen var at man på 1930-tallet ser tendenser til et endret syn på minoriteter i Norge. Samisk språk og kultur blir innrømmet en større plass i norsk offentlighet og skole samtidig som kvener igjen blir oppfattet av norske myndigheter som et reelt sikkerhetsproblem. Videre vil problemstillingen besvares så konkret som mulig ved å drøfte perioden 1935-1963 under ett og i lys av både det reformpedagogiske og politiske regimet.

Fornorskningen må forstås som et todelt fenomen. Den første delen er fornorskningspolitikken, det vil si de initiativer og tiltak som fra politisk hold ble iverksatt bevisst og med et eksplisitt mål om å assimilere samer og kvener i nord. Denne politikken ble i all hovedsak forlatt etter andre verdenskrig, men den formelle statusen for norsk samepolitikk var, frem til Stortingets behandling av Samekomiteens innstillinger, en assimileringpolitikk.¹⁸² Etter 1945 var Europa i en anstrengt politisk, ideologisk og økonomisk situasjon. De enorme ødeleggelsene og tap av menneskeliv førte til at man forlot nasjonalistiske og sosialdarwinistiske samfunnsstrukturer til fordel for kulturpluralistiske retninger. I Norge skulle dette bruddet, sammen med en radikalisert internasjonal diskurs fra 1960-tallet, komme til å skyte fart i oppgjøret med fornorskningen. Den andre delen er fornorskningssprosessene som må forstås som en uavsluttet prosess. Dette var, og er, den totale virksomheten rettet mot alle minoriteter i Norge og som i stor grad har medført tap av kulturell integritet og identitet. Omleggingen av det norske skoleverket var lenge planlagt og de mange planene ble implementert fra midten av 1930-tallet. Omleggingen fikk konsekvenser for den språkblandede skolen.

Når startet omslaget i fornorskningspolitikken i skolen? Hvordan utviklet omslaget seg? Og når forekom et endelig brudd med fornorskningsslinjen?

¹⁸² Camilla Bakken Larsen, *Oppgjøret Som Forsvant? Norsk Samepolitikk 1945-1963*, masteroppgave i historie, Institutt for historie og religionsvitenskap, 2012, 118.

4.1 Veien mot et omslag i fornorskningen

På 1930-tallet startet det positivt-reformative arbeidet Einar Boyesen snakket om i 1958. Dette skjedde i form av etableringen av et sakkyndig kunnskapsregime med brodd mot to markante trekk i norsk skole. For det første utfordret det nye kunnskapsregimet den kulturelle folkedanningsfløyen og etnosentrismen i utdanning og oppdragelse. For det andre reformerte det nye regimet et oppstykket og uoversiktlig skolesystem. I denne studien er det Margrethe Wiigs abc-bok for samiske barn som synliggjør sammenhengen mellom det vitenskapelige grunnlaget og det politiske klimaet. Andre verdenskrig satt en stopper for det reformative arbeidet som startet ved midten av 1930-tallet, men samtidig skjøt også krigen fart i omslaget i fornorskningspolitikken i skolen. Nye tanker om kultur og samiskhet gjorde seg gjeldene i kjølvannet av andre verdenskrig. Det forekom også en brytning mellom det kulturelle og det vitenskapelige hegemoniet. Fornorskningspolitikken kulturelle hegemoni var ikke forenlig med nye tanker om utdanning og dannelse og måtte dermed vike for de nye reformpedagogiske strømninger.

4.1.1 Reformpedagogikkens brodd mot fornorskningen (1935-1951)

I perioden 1935-1940 ble det fagkyndige kunnskapsregimet etablert. Det er også i denne perioden at det Einar Boyesen kalte et positivt-reformativt arbeid i og for (den språkblandede) skolen startet. Dette skjedde som en todelt prosess. For det første fikk Kirke- og undervisningsdepartementet en ny politisk ledelse, og dette departement staket ut en kurs for pedagogisk nyordning og vitenskapeliggjøring. Nils Hjelmtveit hadde klare ambisjoner for departementet han overtok noe som er tydelig når man ser på de mange endringene han gjorde umiddelbart etter tiltredelsen i 1935. Blant annet omorganiserte han departementets skole- og kulturavdeling og planer for nye skolebygg og internater ble lagt. For det andre ble Pedagogisk forskningsinstitutt etablert i 1938 som en vitenskapelig forankret motsats til Norges lærerhøyskoler og utdanningens folkedanningsfløy. Instituttet representerte den eksperimentelle, eller aktivitetsorienterte retningen av reformpedagogikken med sitt utspring i New Education Fellowship. Disse to faktorene – den politiske retningen og den pedagogiske vitenskapen – etablerte et sektorvist kunnskapsregime som fikk formuleringsmakt over den norske skolen. Dette regimet slo en sprekk i fornorskningens hegemoniske posisjon, ikke ved å bryte med fornorskningspolitikken i skolen, men ved å endre fremgangsmåten, metoden, det skulle fornorskes på. Skolereformer ble utarbeidet og lansert med et klart mål om etableringen av en norsk enhetsskole for hele folket. Folkeskoleloven av 1936, Normalplanen av 1939 og

nyorienteringer i pedagogikken og lærerutdannelsene representerer alle brudd med den foregående utdanningspolitiske retningen. Disse lovarbeidene var pedagogiske brudd, men samtidig forsterket de fornorskninglinjen i skolen. Videre markerte loven og læreplanen et endret syn på barnet og barnets utvikling hvor sosiale forutsetninger ble respektert i undervisningen. Dette var et klart brudd med en pedagogikk for kulturell modernisering i et etnosentrisk perspektiv.

Det er allikevel viktig å merke seg at dette sakkyndige kunnskapsregimets makt var strengt begrenset til formuleringsarenaen da selve realiseringsarenaen til den norske skolen i lang tid etter andre verdenskrig fremdeles fulgte tidligere pedagogiske praksiser. Læreplaner, utdanning og lærerutdanning ble også i etterkrigstiden til sterkt politiserte områder, noe det selvfølgelig også hadde vært i perioden forut, men 1930-tallet så allikevel et oppbrudd hvor reformpedagogene og sakkyndige skoleråd fikk større innflytelse over skolens utforming og innhold enn tidligere.

Der hvor Folkeskoleloven av 1936 og Normalplanen av 1939 markerte pedagogiske brudd skulle Samordningsnemda (1947-1952) for skoleverket markere et steg i retning mot et oppgjør med fornorskninglinjen i skoleverket. Bakgrunnen for oppnevningen var et sterkt ønske om et enhetlig og sammenhengende norsk skolesystem. Samordningsnemda var en forlengelse av Lærerorganisasjonenes skolenemd fra 1930-tallet, og nemda argumenterte kraftig for at skolereformer skulle ha en vitenskapelig forankring.¹⁸³ Samiske skole spørsmål var ikke eksplisitt formulert i nemdens mandat, men nemdens formann, Einar Boyesen, var sterkt opptatt av å formulere en ny minoritetspolitikk.¹⁸⁴ Etter en embetsreise i Sverige¹⁸⁵ avsluttet Boyesen sin reise i Tromsø hvor han møtte nomadeskoleinspektør Israel Ruong, professor Knut Bergsland, ekteparet Alf og Margrethe Wiig, lærer Per Fokstad, skoledirektør Lyder Aarseth fra Finnmark og skoledirektør for Nordland og Troms, M.A. Hellebust. Dette møtet konkluderte med flere radikale innstillinger. Blant annet skulle staten nå overta ansvaret for samiske skole- og opplysningsspørsmål og man skulle kartlegge de praktisk-pedagogiske utfordringer i den språkblandede skolen. Lærerutdannelsene skulle også tilpasses de samiske distriktene. Samlet representerte konklusjonene et ønske om et radikalt brudd med fortidens

¹⁸³ Kim G. Helsvig, *Kunnskapsdepartementets historie*, (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014), 39.

¹⁸⁴ Aarseth, *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*, 11.

¹⁸⁵ Samordningsnemda i Norge var sterkt inspirert av svenske forbilder.

skolepolitikk i språkblandede distrikter.¹⁸⁶

Reformpedagogikken hadde utvilsomt stor innflytelse på Samordningsnemdas arbeid, ikke bare for den samiske skolen, men for hele det norske skoleverket. Det radikale bruddet var et pedagogisk brudd, både teoretisk og praktisk. Man så barnet på en ny måte, men midlene i undervisningene skulle også endres. Til tross for dette skulle fornorskningspolitikken i skolen få fortsette. Som ekteparet Wiigs uttalelse viser «å føre samisk inn i skolen vil derfor være et ledd i bestrebelsen for å imøtekomme samenes ønske om å bli ført inn i norsk språk- og kulturverden»¹⁸⁷ var det fremdeles ikke aktuelt med en samisk skole. Målet var å lære norsk på en mer effektiv og «vennlig» måte enn tidligere.

4.1.2 Kollektive samiske rettigheter på norske premisser (1956-1963)

Etter andre verdenskrig og frem mot Stortingets behandlinger av Samekomiteens innstillinger i 1962-63 fortsatte reformarbeidet fra 1930-tallet. Det sakkyndige kunnskapsregimet var etablert, dets arbeid satt på vent under andre verdenskrig, men nå skulle dette arbeidet tas opp igjen. Dette var et arbeid som først skulle gjøres på norske premisser, men som følge av 1960-tallets radikaliseringsendret den nasjonale diskursen seg til å i større grad legge internasjonal folke- og urfolksrett som grunnlag for kollektive samiske rettigheter.

Det er mulig å peke på flere forklaringer på hvorfor den norske staten endret sin politikk og fremtreden ovenfor samene etter krigen. Blant annet har Henry Minde (1980) pekt på at grunnet samenes lojalitet under okkupasjonen så ble de ikke lengre ansett som et sikkerhetsproblem.¹⁸⁸ Astri Andresen (2016) mener på sin side at dette i større grad var en forutsetning for en ny samepolitikk og at lojalitetsspørsmål ikke fungerte som en hovedbegrunnelse for dette.¹⁸⁹ Videre har Harald Eidheim påpekt at Norges internasjonale arbeid med menneskerettigheter og prinsippene knyttet til dette fikk en innvirkning på norsk samepolitikk. Andresen nyanserer denne forklaringsmodellen ved å vise til at menneskerettighetserklæringen fra 1948 tok høyde for menneskets *individuelle rettigheter* og dermed ikke var direkte relevante for *kollektive samiske rettigheter*.¹⁹⁰ Andresen knytter sin

¹⁸⁶ Aarseth, *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*, 12.

¹⁸⁷ Sitert fra: Aarseth, *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*, 15.

¹⁸⁸ Henry Minde, «Samebevegelsen, Det norske arbeiderparti og samiske rettigheter», i Trond Thuen (red.), *Samene - urbefolkning og minoritet: Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?*, (Tromsø: Universitetsforlaget, 1980), 106.

¹⁸⁹ Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 407.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 407.

forklaring på endringer i norsk samepolitikk i perioden 1945-1963 til norske vitenskapsmenns funksjonalistiske¹⁹¹ tilnærminger til samespørsmål. Hun trekker særlig frem språkforskerne Knut Bergsland og Asbjørn Nesheim, etnograf Gutorm Gjessing og etnolog Knut Kolsrud og at disse fire var helt sentrale i å definere hvordan samepolitikken i Norge burde være. Vitenskapsmennene var involvert i både Samordningnemda for skoleverket og Samekomiteen. Der hvor førstnevnte var mer opptatt av språkrettigheter behandlet sistnevnte bruks- og eiendomsrettigheter. Veien fra Samordningnemda til Samekomiteen gjorde fortellingen om norsk samepolitikk mer kritisk – den norske minoritetspolitikken hadde vært feil og måtte endres.¹⁹²

Samekomiteens arbeid, innstillinger og deres gjennomslag på vesentlige punkter i Stortinget vitnet om en holdningsendring hos norske myndigheter. Det samiske ble nå ansett som et ledd i det norske og samiskheten måtte integreres inn i nasjonalstaten som likeverdige elementer. Samtidig var komiteens grunnsyn gjenstand for omfattende debatt og uenigheter, også i samiske områder. Motstanden var særlig sterk blant lokale Arbeiderpartilag i Finnmark, og da særlig i Karasjok.¹⁹³ Her ble den såkalte «påskeresolusjonen» signert 09.04. 1960. Denne slo blant annet fast at:

«Oppnevnelsen av den såkalte “Samekomiteen” ikke bunner i noe ønske eller krav fra majoriteten av det samiske folk. Vi føler oss som ett med landets øvrige befolkning, og vi har verken bedt om eller ønsker særrettigheter eller særforpliktelser i forhold til de øvrige innvånere i Norge»¹⁹⁴

Motstanden grunnet utvilsomt i tre hovedområder. For det første var man bekymret for at etableringen av et samisk kjerneområde ville føre til en isolasjon av det samiske fra det øvrige samfunnet. For det andre mente man at særskilte samiske interesseorganisasjoner lenge hadde fremmet krav som var i strid med det befolkningen faktisk ønsket. For det tredje distanserte «påskeresolusjonen» seg fra Samekomiteens forslag til skole- og språkpolitikk da man mente denne ville skape mer problemer enn muligheter for samiske barn og ungdommer.¹⁹⁵

De endelige vedtakene i Stortinget spriket fra regjeringens drøftinger. Dette skyldtes i stor grad at regjeringen var splittet. Først ved at regjeringspartiet hadde en sterk lokal og

¹⁹¹ At kollektive handlingsmønstre forklares utfra deres funksjon innenfor en større sosial sammenheng.

¹⁹² Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 434.

¹⁹³ Aarseth, *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*, 41.

¹⁹⁴ Sitert fra: Camilla Bakken Larsen, *Oppgjøret Som Forsvant? Norsk Samepolitikk 1945-1963*, 79. Se også: St. meld. 21 (1962/63), 50.

¹⁹⁵ Camilla Bakken Larsen, *Oppgjøret Som Forsvant? Norsk Samepolitikk 1945-1963*, 80.

regional motstand mot Samekomiteens innstillinger i Nord-Norge, og en sentral ledelse som ønsket integrasjons- og moderniseringsprosjekter for samme landsdel. Samtidig førte Samekomiteens arbeid til et endret syn og praksis, særlig i skoleverket hvor det nå ble åpnet for undervisning på samisk gjennom hele grunnskolen.¹⁹⁶ Til tross for dette ble en etnisk særstatus for samer ikke etterlevd. Som Camilla B. Larsen (2012) skriver så ble det av sentrale myndigheter gitt intensiver for at samer skulle kunne utvikle seg kulturelt, sosialt og økonomisk som samisktalende nordmenn, likestilt med norsktalende nordmenn.¹⁹⁷

Samekomiteens utgangspunkt videreførte på mange måter et stereotypisk syn på samer og samiskhet da denne mente reindriftssamer var de som i størst grad hadde evnet å bevare sin kulturelle og språklige egenart.¹⁹⁸ Dette er et særmerke for den norske samepolitikken etter 1945, og som ble forsterket ved Samekomiteens innstillinger samt Storting og regjerings behandling av disse. Nemlig at det samiske ble forstått, og samepolitikken utformet, på norske premisser gjennom et funksjonalistisk perspektiv. Denne holdningen skulle bli sterkt utfordret i løpet av 1970-tallets sosiale oppbrudd.

4.2 Konklusjoner

Problemstillingen var tredelt: Hvem stod bak det forberedende positivt-reformative arbeidet i Kirke- og Undervisningsdepartementet? Hva bestod dette arbeidet i? Og hvilke resultater fikk dette arbeidet?

Aktørene bak det positivt-reformative arbeidet kan deles inn i tre hovedgrupper med tilhørende tankekollektiver. Den første er den pedagogiske vitenskapen. Her finner man flere viktige enkeltaktører, først og fremst vitenskapspersoner som Helga Eng og Bernhof Ribsskog som indirekte kom til å tilrettelegge for en pedagogisk omveltning i den språkblandede skolen. De var en del av et internasjonalt og nasjonalt tankekollektiv som utfordret tradisjonell undervisning og en pedagogikk som middel for kulturell modernisering. Den andre hovedgrupperingen er den politiske og byråkratiske sfæren. Statsråd Nils Hjelmtveit og en av departementets ekspedisjonssjefer i perioden 1938-1958, Einar Boyesen, bør løftes frem. Det norske arbeiderparti søkte etter nye impulser for sin skolepolitikk og ønsket å gjøre skolen til et bindende ledd i et folkeopplysende oppdrag for hele folket. Videre

¹⁹⁶ Ibid., 108.

¹⁹⁷ Ibid., 108-109.

¹⁹⁸ Ibid., 64.

er det tydelig at både Hjelmtveit og Boyesen var opptatt av å gjøre endringer i den språkblandede skolen, og å gjøre denne skolen mer riktig og relevant for samiske skolebarn. Den tredje hovedgruppen er de mange regionale og lokale aktørene. Disse er mange, og de fleste av dem er ikke blitt løftet frem tilstrekkelig i denne studien. Allikevel nevnes Margrethe Wiig og hennes mann Alf Wiig. Margrethe Wiig trekkes ikke frem som vitenskapskvinne, pedagog eller lærerinne, men som en person som utvilsomt observerte med bekymring de mange mangelhetene og den uriktige pedagogikken som ble ført i den språkblandede skolen. Hun hadde utvilsomt stor forståelse for de vanskeligheter de samiske barna møtte i skolen. Margrethe Wiig er gjerne blitt tilstrekkelig trukket frem som en foregangskvinne nettopp på grunn av det som nevnes ovenfor.

Det var konstellasjonen av vitenskap, pedagogikk, og politikk som drev frem et skifte i vurderingene av den språkblandede skolen på 1930-tallet. Denne prosessen startet på midten av 1930-tallet og kulminerte ved Samekomiteens innstillinger i 1958, og den politiske behandlingen av disse i 1962-1963. Det positivt-reformative arbeidet er todelt. For det første handler det om utarbeidelsen og finansieringen av Margrethe Wiigs samiske abc-bok. For det andre handler det om utbygging av nye skolebygg- og internater.

En ny lærebok som var tuftet på nye pedagogiske prinsipper var avgjørende for utviklingen om samene skulle kunne konkurrere på lik linje som nordmenn for sosial, økonomisk og kulturell velstand. Wiigs samiske abc-bok representerte ikke et brudd med fornorskningspolitikken i skolen som sådan, men den var et pedagogisk brudd med denne retningen. Det er, slik Eriksen og Niemi (1981) skriver, en klar kontinuitet i fornorskningstiltakene frem mot andre verdenskrig, men den aktivitetsbetingede reformpedagogikken respekterte et prinsipielt endret pedagogisk syn. Barnas sosiale forutsetninger og livsverden skulle utgjøre grunnlaget for undervisningen. Denne tanken var vitenskapelig begrunnet og fikk støtte i Kirke- og undervisningsdepartementet. Den aktivitetsbetingede reformpedagogikken endret derfor fornorskningens karakter, og må dermed kalles for et omslag i fornorskningsslinjen i skolen.

Resultatene av det positivt-reformative arbeidet var altså en pedagogisk nyordning, men samtidig opplevde man også en sterk utbygging av skoler og internater som viktige fornorskingsinstitusjoner. Det pedagogiske omslaget førte til at man så konturene til en ny fremgangsmåte for å kunne fornorske, nemlig at dette ble gjort basert på en samisk livsverden. Endringer i metodene det ble fornorsket på ble ansett for å være et *positivt-reformativt* arbeid for den språkblandede skolen. Andre verdenskrig satte en pause for dette

arbeidet, men skjøt også fart i skiftet. Det var nødvendig med et oppgjør med fornorskningspolitikken i skolen, og på mange måter ble dette oppgjøret forberedt allerede på 1930-tallet. Reformpedagogikken startet oppbrytningen av fornorskningspolitikken hegemoni i skolen og satt i gang en prosess som skulle kulminere i kollektive samiske rettigheter. Samekomiteen var et viktig ledd i denne prosessen. Helge Dahls doktoravhandling *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905* og dennes påfølgende disputas kan også ses på som en del av dette pedagogiske omslaget i fornorskningspolitikken i skolen. Det er et sammenfall i tid mellom Dahls og Samekomiteens arbeid og Boyesens kommentarer noe som bekrefter at en endring var ønsket og nødvendig. Samtidig kan Boyesens kommentarer under disputasen også ses på som en form for selvberettigelse fra hans side, det vil si et ønske om å forsvare sitt virke som ekspedisjonssjef i de siste årene før andre verdenskrig.

Det er en indre sammenheng mellom 1930-tallets reformpedagogikk og Samekomiteens arbeid i perioden 1956-1958/63. Oppgjøret ble drevet frem av både enkeltaktører og vitenskapelige og politiske miljøer som anså fornorskningen for å være uriktig. Skoleloven av 1936 introduserte en ny dimensjon til fornorskningspolitikken, nemlig forskjellsbehandlingen av samer og kvener. Den sikkerhetspolitiske dimensjonen må også dras inn i narrativet til fornorskningspolitikken i skolens pedagogiske omslag. Omslaget innebar en endring for samiske barn, og ikke for kvenske barn.

Margrethe Wiig som person var utvilsomt påvirket av samiske barns vanskeligheter med skolen, men hennes syn, i likhet med de fleste andre, var at fornorskningen måtte fortsette. Wiigs samiske abc-bok var et pedagogisk brudd med fornorskningens metoder og ikke et brudd med fornorskningspolitikken som sådan. Samekomiteens arbeid la grunnlaget for en fremtidig samepolitikk hvor hovedvekten lå på integrasjon i et kulturelt perspektiv. Samer skulle få muligheten til å utvikle seg sosialt, økonomisk og kulturelt på lik linje som «norsktalende nordmenn» og samtidig ha mulighet til å bevare sine kulturelle særtrekk. Margrethe Wiigs abc-bok var starten på denne prosessen og illustrerer et konkret eksempel på sammenhengene mellom det pedagogiske regimet og den politiske sfæren. Boka representerte på mange måter overgangen fra en kulturmoderniserende pedagogikk med folkeoplysning i et etnosentrisk perspektiv som klare målsetning til en aktivitetsbetinget pedagogikk. Sistnevnte innebar respekt for hvert enkelt barns sosiale og kognitive forutsetninger hvor folkeoplysning med kulturelle undertoner skulle være skolens praksis. s

Litteratur og kilder

5.1 Litteratur

Aagre, Willy. *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.

Aarseth, Bjørn. *Norsk samepolitikk 1945-1990: Målsetning, virkemidler og resultater*. Nesbru, Oslo: Vett og viten i samarbeid med norsk folkemuseum, 2006.

Andresen, Astri, Evjen, Bjørg og Ryymin, Teemu. *Samenes historie fra 1751-2010*. Oslo: Cappelen Damm, 2021.

Andresen, Astri. «Vitenskapene og den nye samepolitikken (1945-1963)». *Historisk tidsskrift*, 2016, nr. 03, 405-435. https://www.idunn.no/ht/2016/03/vitenskapene_og_den_nye_samepolitikken_19451963

Andersen, Solveig. *Prestefrue og bispinne. Margrethe Wiig (1903-2002)*. Masteroppgave i kristendomskunnskap. MF Vitenskapelig høyskole. Det teologiske menighetsfakultet. 2013.

Aven, Håvard Brede «Kunnskap, regime og kunnskapsregime. Om bruken av omgrepet kunnskapsregime». *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2018, 2, nr. 05, 363-380. https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/05/kunnskap_regime_og_kunnskapsregime

Bjørklund, Ivar. *Fjordfolket i Kvænangen: Fra samisk samfunn til norsk utkant 1550-1980*. Tromsø: Universitetsforlaget, 1985.

Boyesen, Einar "Norsk skolepolitikk og samene" Sámi ællin: Sámi særvi jakkigir'ji = sameliv: Samisk selskaps årbok, nr. 4 (1959/1960) (1961).

Brandal, Nik., Døving, Cora A. og Plesner, Ingvil T. (red.). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.

Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, N. J. Oxford: Princeton University Press, 2008.

Dahl, Helge. *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo: Universitetsforlaget, 1957.

Dale, Lars Erling. *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Gyldendal, 1999.

Dale, Erling Lars. *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.

Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Auckland: The Floating Press, 1916.

Drivenes, Einar-Arne og Jølle, Harald Dag (red.). *Norsk polarhistorie II: Vitenskapene*. Oslo: Gyldendal, 2004.

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

- Evjen, Bjørg, Ryymin, Teemu og Andresen, Astri (red.). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2021.
- Fokstad, Per. *Nogen Antydninger Til Forslag Til Samisk (Lappisk) Skoleplan, Utarbeidet for Den Parlamentariske Skolekommisjon Av Lærer Per Fokstad, Bonaks, Tana -1924*. no2004.
- Gilje, Nils. *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget, 2019.
- Gramsci, Antonio og Lima, Geir. *Politisk teori: utdrag fra Fængselsopptegnelsene*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2020.
- Helsvig, Kim G. *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.
- Helsvig, Kim G. *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945-2017)*. Oslo: Pax forlag, 2017.
- Helsvig, Kim G. *Kunnskapsdepartementets historie*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014.
- Helsvig, Kim G. *1814-2014. Kunnskapsdepartementets historie*, Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014.
- Hjelmtveit, Nils. *Vekstår og vargtid*. Oslo: Aschehoug, 1969.
- Jensen, Eivind Bråstad. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka forlag, 2005.
- Kjeldstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- Kortekangas, Otso. «Useful citizens, useful citizenship: cultural contexts of Sámi education in early twentieth-century Norway, Sweden, and Finland». *Paedagogica Historica* 2017, nr. 1-2, 80-92.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2016.1276200>
- Kyrkje- og skuledepartementet. Ot. Prp. Nr. 44. (1936) Um lov um folkeskulen på landet. Hentet fra:
https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1936&paid=3&wid=a&psid=DIVL630&pgid=a_0857
- Larsen, Camilla Bakken. *Oppgjøret Som Forsvant? Norsk Samepolitikk 1945-1963*. Masteroppgave i historie. Universitetet i Tromsø. Institutt for historie og religionsvitenskap. 2012.
- Maliniemi, Kaisa J. *Hva arkivene skjulte: En undersøkelse av kvensk og samisk i offentlige arkiver i Kistrand (Porsanger) og Nordreisa 1865-1948*. Oslo: ABM-media, 2010.
- Meløy, Lydolf L. *Ein organisasjon veks fram: Finnmark lærarlag gjennom 80 år*. Finnmark lærerlag, 1982.
- Niemi, Einar. *History of minorities: the Sami and the Kvens*. Oslo: Scandinavian University Press, 1995.
- Normalplan for byfolkeskolen, Oslo: Aschehoug, 1957. Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0>
- Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen, Oslo: Aschehoug, 1939. Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?index=1#11>

NOU 1984:18. *Om samenes rettsstilling*. Oslo: Justis- og politidepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/nou-198418-om-samenes-rettsstilling/id622185/>

Ot. Prop. nr. 44 (1936). *Um lov um folkeskolen på landet*. Oslo: Kirke- og skoledepartementet. Hentet fra:
https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1936&paid=3&wid=a&psid=DIVL630&pgid=a_0857

Robertsen, Thor (red.). *Finnmark Arbeiderparti: Fra en håndfull til folkemakt*. Vadsø: Finnmark Arbeiderparti, 2012.

Rudeng, Erik (red.). *Kunnskapsregimer. Debatten om de nasjonale strateger*. Oslo: Pax, 1999.

Ryymim, Teemu og Nyyssönen, Jukka. «Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie». *Historisk Tidsskrift* 2012, nr. 4, 541-568. <https://munin.uit.no/handle/10037/4869>

Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag, 1998.

Slagstad, Rune. *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax forlag, 2006.

Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1962-63&paid=3&wid=b&psid=DIVL599&s=True&pgid=b_0816

Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

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

Tvete, Baard. *Skolebøker for samebarn i Norge fra Thomas von Westen til i dag*. Oslo: Universitetet i Oslo, 1955.

Vogt, Hans. *Målstrid og klassekamp*. Oslo: Fram forlag, 1932.

Zachariassen, Ketil. *Samiske nasjonale strategar. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900-1940*. Isak Saba, Anders Larsen og Per Fokstad. Karasjok: ČálliidLágádus, 2012.

5.2 Kilder og arkiv

Statsarkivet i Tromsø (SATØ):

- Skoledirektøren i Finnmark 1902-1992, boks 167. Ad. Prost Beronkas skrivelse om lappisk og kvensk som hjelpespråk i skolene i Finnmark 1931.
- Brev fra skoledirektøren i Finnmark til skolekommisjonen 07.03. 1925.

Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek (ARBARK):

- Arbark-1196 - Hjelmtveit, Nils. L0001 - Minnebøker skrevet av Nils Hjelmtveit (innbundne kopier).

Riksarkivet (RA):

- Brev fra Lærerskolerådet til Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor 01.02.49, signert B. Ribsskog.
- Margrethe Wiigs samiske ABC. Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor L. Brev til statsråd Hjelmtveit fra A. Wiig, 15.05.39.
- Margrethe Wiigs samiske ABC. Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor L. Telegram fra Hjelmtveit til A. Wiig, 19.09.39.
- Margrethe Wiigs samiske ABC. Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor L. Brev fra A. Wiig til Hjelmtveit 20.09.39
- Norges Lærerinneforbund Ec – L0003 (Anna Sethne 1937-1961). Einar Boyesen minnetale over A. Sethne.
- Ekspedisjonssjef Boyesen «Den høiere skoles krav til lærerutdannelsen». Kirke- og undervisningsdepartementets 3. skolekontor L.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 2. skolekontor E. Ekspedisjonssjef Einar Boyesens arkiv Ha – L0001.