

HÅKON RUNE FOLKENBORG



Nasjonal identitetskaping i skolen

En regional og etnisk problematisering



1. opplag 2008

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@hitos.no

<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/FoU/eureka/>

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Omslagsbilde: Håkon Rune Folkenborg

Layout: Kåre Olav Holm

Eureka Læremiddelserie 04/2008

ISBN 978-82-7389-131-0

ISSN 0809-8034

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Håkon Rune Folkenborg

Nasjonal identitetsskaping i skolen
En regional og etnisk problematisering

Eureka læremiddelserie 04/2008

Forord

Historie har lange tradisjoner som skolefag, og tanken om at historie skaper identitet har vært avgjørende for den historien man har lært i skolen. Nasjonalhistorier legitimerte i sin tid, og på sett og vis også i dag, nasjonalstatenes rett til å eksistere. Barna i skolen lærte nasjonalhistorie for å utvikle fedrelandskjærlighet, eller som det senere er kalt: Nasjonal identitet. Slik har lærebøker i norgeshistorie opp gjennom tidene alltid gitt svar på spørsmål som: Hvem er vi nordmenn? Hva er Norge? Hva er norsk? Innholdet i svarene har selvfølgelig endret seg opp gjennom tidene, men fortsatt er dette spørsmål enhver nasjonalt anlagt historie gir svar på, enten eksplisitt eller implisitt.

Lærebøker skrives med tanke på å oppfylle de målsetninger for faget som læreplanene tilkjenner, og for elever og lærere blir lærebøkene blant de viktigste læremidlene for å oppnå disse målsetningene. Det er allikevel ikke selvsagt at skolemyndighetenes intensjoner for faget reflekteres like godt i de ulike lærebøkene, som for elever og lærere er mer sentrale for faget enn læreplanene i den daglige undervisninga. Både lærebøker og læreplaner utgjør de primære kildene i denne boka hvor den overordna målsetninga er å problematisere forståelsen av hvem vi nordmenn er, dels fra et nordnorsk perspektiv og dels et samisk perspektiv.

Det første kapittelet, *Nord-Norge – en knute på den fortellende tråden?*, problematiserer spenningen mellom region og nasjon i ei nasjonal historie, nærmere bestemt framstillingen av Nord-Norge i to læreverk i norgeshistorie. Sentrale spørsmål er: Hvilke bilder av Nord-Norge har disse lærebøkene gitt elevene? Hvorfor blir noen regioner i større grad enn andre sammenfallende med den nasjonale historien? Drøftingen forsøker også å være konstruktiv gjennom å drøfte mulige alternative måter å gjengi norsk historie på, hvor den regionale dimensjonen blir bedre ivaretatt. En forløper til dette kapittelet har vært trykt i en konferanserapport fra den 8. nordiske historiedidaktiske konferansen i 2002 på Selfoss, Island.

I det neste kapittelet, *Samisk innhold i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner – et barometer for skiftende oppfatninger av det samiske?*, tolkes læreplanene i samfunnsfag som uttrykk for skolemyndighetenes skiftende oppfatninger og vurderinger av samisk kultur og historie. Noe av debatten som fulgte etter at innholdet i læreplanverket for Kunnskapsløftet ble kjent, dreide seg om samiske emner sin posisjon og rolle i de ulike skolefagene i grunnskolen. For mange av de som fulgte debatten, og særlig reaksjonene til de som var opprørte over mengden

kompetansemål som var knyttet til samiske emner, kunne det virke som om det samiske elementet i læreplanene var noe nytt. Det ga meg lyst til å se systematisk på hvordan dette har forholdt seg for grunnskolens samfunnsfag, fra den gang grunnskolen ennå var på forsøksplanet og fram til Kunnskapsløftet 2006.

Det siste kapittelet, *Nasjonal identitet og etnisitet – kan samer være nordmenn uten å være etniske nordmenn?*, tar utgangspunkt i omtalen av samene i et utvalg lærebøker i norgeshistorie. Det sentrale spørsmålet i drøftingen her handler om hvilken nasjonal identitet skolen bør formidle. Norge har fra første stund vært et flerkulturelt samfunn, men gjenspeiler dette seg i den nasjonale identiteten vi kan lese om i disse lærebøkene? Dette kapittelet bygger på en artikkel trykt i rapporten fra det 27. nordnorske historieseminar i 2002, kalt *Fortidsforestillinger*, med undertittelen *Bruk og misbruk av nordnorsk historie*.

Det primære formålet med boka er å gi et nordlig perspektiv på noen av de viktige fagdidaktiske tema som framtidige historie- og samfunnsfaglærere møter i lærerutdanninga si. Ingen samfunnsfaglærer kan stille seg likegyldig til spørsmål som: Hvem er nordmenn? Hva forener nordmenn og skiller nordmenn fra andre? Slike spørsmål dukker stadig opp i ulike forbindelser, og nærmest årvisst i forbindelse med feiringa av 17. mai. Hva skiller de ulike forståelsene av den norske nasjonale identitet, når noen åpner for 17. mai-tog med et mangfold av flagg og andre insisterer på å kun bruke det norske flagget?

Til slutt vil jeg takke kollegaer ved seksjon for samfunnsfag og Bjørg Evjen for kommentarer til tidligere versjoner av kapittel 3. Takk også til Christine Smith-Simonsen for lesing og tilbakemeldinger på hele manuset, og redaktør Rita Tiller for språklige tilbakemeldinger.

Tromsø, juni 2008

Håkon Rune Folkenborg

Innholdsfortegnelse

NORD-NORGE – EN KNUTE PÅ DEN FORTELLEDE TRÅDEN?	8
HISTORIE, IDENTITET OG LÆREBØKER	8
HVORFOR NORD-NORGE?	11
UTVALGET AV LÆREBØKENE	12
FORTELENDE TRÅDER I HISTORISKE FRAMSTILLINGER	13
FORTELENDE TRÅDER OG HISTORIENS DRIVKREFTER I <i>NORDMENN FØR OSS</i> (1948)	13
FRAMSTILLINGA AV NORD-NORGE	14
<i>Nordmenn før oss (1985) – en sammenligning</i>	16
<i>Oppsummering</i>	19
FORTELENDE TRÅDER OG HISTORIENS DRIVKREFTER I <i>NORGE 1 OG NORGE 2</i>	20
<i>Omtalen av Nord-Norge</i>	23
<i>Oppsummering</i>	30
HVORFOR BLIR NOEN REGIONER MER REPRESENTATIVE FOR EN NASJONS HISTORIE?	31
<i>Region og historieskrivning</i>	32
HVORDAN UNNGÅ EN REGIONAL HIERARKISERING I NORGESHISTORIEN?	33
<i>Norge – historien fortalt som en grupperoman?</i>	35
SAMISK INNHOLD I GRUNNSKOLENS SAMFUNNSFAGLIGE LÆREPLANER	
– ET BAROMETER FOR SKIFTENDE OPPFATNINGER AV DET SAMISKE?... 37	
GRUNNSKOLENS SAMFUNNSFAG OG ULIKE LÆREPLANVERK	38
LÆREPLANVERKENE FRAM TIL <i>MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN FRA 1974</i>	39
<i>Fremmed og usynlig</i>	41
MØNSTERPLANEN FOR GRUNNSKOLEN FRA 1974	41
<i>Reindriftssamens gjennombrudd i samfunnsfagene!</i>	42
<i>Fra usynliggjøring og fornorskning til integrasjon og kulturpluralisme</i>	45
<i>Skolemyndighetene endrer syn på samisk kultur og historie</i>	46
<i>Lokal motstand i Finnmark mot Samekomiteén</i>	47
<i>Ny-radikalismen og økende bevissthet om samisk kultur og historie</i>	48
<i>Nye folk i departementet og etableringa av et samisk utdanningspolitisk miljø</i>	50
<i>Kautokeino skoleråd – en sentral samisk utdanningspolitisk aktør</i>	51
<i>Sameloven og grunnlovsendring</i>	53
MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN FRA 1987	53
<i>Obligatoriske hovedemner om samefolket – sámá álbmot</i>	54
<i>Samesak blir urfolkssak</i>	56
LÆREPLANVERKENE FRA 1997 OG 2006	58
<i>En selvstøtt plass for ”det einaste urfolket i landet vårt”</i>	59
SAMISK IDENTITET I ENDRING	62
LÆREPLANER SOM BAROMETER FOR SKIFTENDE OPPFATNINGER OM DET SAMISKE?	64

NASJONAL IDENTITET OG ETNISITET – KAN SAMER VÆRE NORDMENN UTEN Å VÆRE ETNISCHE NORDMENN?	67
LÆREBØKER I NORGESHISTORIE OG NASJONAL IDENTITET	67
UTVALGET AV LÆREBØKER	68
DET SAMISCHE I ET UTVALG LÆREBØKER	69
<i>Nordmenn før oss (1948)</i>	69
<i>Norge 1 og Norge 2 (1983)</i>	69
<i>Norsk historie før 1850 (1993)</i>	71
<i>Norge og verden fra 1850 til 1940 og Norge og verden fra 1940 (1993)</i>	72
KAN SAMER VÆRE NORDMENN UTEN Å VÆRE ETNISCHE NORDMENN?	74
<i>Nasjon – et kulturfellesskap eller et politisk rettighetsfellesskap?</i>	75
<i>Lærebøkenes forståelse av nasjonal identitet</i>	76
HVIKEN NASJONAL IDENTITET BØR SKOLEN FORMIDLE?	77
LITTERATUR.....	80
LÆREBØKER	82
LÆREPLANER, NOU-ER OG AVISER	83
ANDRE KILDER	84

Nord-Norge – en knute på den fortellende tråden?

Dette kapitlet handler om hvordan nordnorsk historie har blitt framstilt i to utvalgte læreverk i norgeshistorie som har vært mye i bruk i videregående opplæring. En slik gjennomgang med fokus på Nord-Norge, forteller oss noe om det bildet av Nord-Norge elever som har brukt disse bøkene har blitt formidlet. For det store flertall ble denne historieundervisninga deres siste grundige befatning med historiefaget, før de gikk i gang med yrkeslivet eller høyere utdanning.

Omtalen av Nord-Norge skal knyttes til det en kan kalle de fortellende trådene i disse framstillingene av norsk historie, noe som gir bestemte føringer for den oppfatninga leseren kan ha fått av Nord-Norges rolle i norsk historie. Dette leder videre til tre spørsmål som danner utgangspunkt for resten av kapitlet: Hvorfor blir noen regioner i stor grad representative for en nasjons historie? Hvilke følger gir en slik hierarkisering av regioner for oppfatninga av de øvrige regionene? Og til sist: Hvordan kan man unngå en slik regional hierarkisering i norgeshistorien?

Innledningsvis gis en redegjørelse for sentrale momenter og forutsetninger som ligger til grunn for analysen av lærebøkene og den videre drøftinga. Her er fokus på sammenhengen mellom identitet og historie, hvorfor lærebøker er viktige kilder og begrunnelsen for å velge akkurat disse to norgeshistorieverkene. Deretter følger en kort redegjørelse om begrepet Nord-Norge, og om hva som menes med en fortellende tråd.

Historie, identitet og lærebøker

Historiske framstillinger som for nordmenn handler om ”de andre” vil av mange leses med en annen form for oppmerksomhet enn om en leste norsk lokal-, regional- eller nasjonal historie, som på ulike nivå handler om ”oss”. Her kan leseren ha særlig blick på hvordan forfedrenes hjemsted er framstilt i lokalhistorien, hvordan f. eks. ”døla”-kulturen en identifiserer seg med er framstilt i en nordnorsk regional historie, eller hvordan Nord-Norge inngår i ei norgeshistorie. Historiske framstillinger som på ett eller annet vis berører leserens opphav, har i ulik grad betydning for leserens identitet og tilhørighet. Hvem som er ”vi” og hvem som er ”de andre” er avhengig av hvor lokal avgrensninga av framstillinga er. I ei norgeshistorie kan skillet være mellom nordlendinger og østlendinger, i ei regional historie mellom kystboere og

innlandsboere, og i ei lokalhistorie mellom ”innerbygda” og ”ytterbygda”. I ei framstilling av verdenshistorien kan skillet være mellom ”oss” i den vestlige verden og ”de andre”, i ei europeisk historie mellom skandinaver og øvrige europeere og i ei nordisk historie mellom nordmenn og svensker. Det handler om ulike abstraksjonsnivåer, og jo nærmere den historiske framstillinga kommer leserens opphav, jo større betydning kan den ha for den enkelte lezers identitet og tilhørighet.

At historie skaper identitet og tilhørighet trekkes ofte fram innenfor elementære innføringer i historiefaget. Det er en del av fagets ”samfunnskontrakt”, fagets sosiale funksjon, som er med på å legitimere hvorfor samfunnet skal bruke ressurser til historieforskning. Økt innsikt i historie skal sette oss bedre i stand til å handle hensiktsmessig med sikte på å påvirke framtida, samtidig som denne innsikten dekker deler av vårt psykososiale grunnbehov for selvforståelse gjennom innsikt i fortiden.¹

Historiedidaktiker Jan Bjarne Bøe formulerer sammenhengen mellom historie og identitet på følgende vis: ”Hvordan man ser på seg selv i dag, henger sammen med både hvem man var i går, og hvem man tror man vil være i morgen.”² Hvis en har en overordnet målsetning om hvordan denne identiteten skal være, blir det å regne som et normativt utgangspunkt. Dette gjør det selvfølgelig problematisk i forhold til vitenskapsfaget historie, hvor normative føringer kan bli ansett som upassende i henhold til ideal som ”forskning for forskningas del” og ”verdifri forskning”. Historikeren Francis Sejersted har imidlertid gitt følgende bestemte normative føringer for historiens sosiale oppgave som få vil være uenige i:

Historiens sosiale oppgave er dobbel, den skal være befestende og befriende. Den skal bidra til å gi oss fotfeste ved å skape kjærlighet til og respekt for tradisjonen. Samtidig skal den kunne bidra til å befri oss fra fortidens bånd, slik at vi kan bli utviklingens herrer og ikke dens slaver. Historien skal altså være tradisjonsformidlende og emansipatorisk. I virkeligheten er det to sider av samme sak, og ”saken” dreier seg i stor grad om en bevisstgjøringsprosess. Det er ved å bevisstgjøres om hvem man er, at man kan velge hva en vil bli.³

Den generelle delen av nåværende læreplanverk, Kunnskapsløftet fra 2006, innledet også det forrige læreplanverket for videregående opplæring og grunnskolen. Her finner man formuleringer i tråd med Sejersteds syn:

¹ Se blant annet K. Blom og K. Helle, *Historie – hva, hvordan, hvorfor?*, Bergen 1990:74.

² J. B. Bøe, *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996:10.

³ F. Sejersted, *Demokratisk kapitalisme*, Oslo 1993:305.

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land.[...] Fortidens små og store landevinninger gir ikke bare respekt for det mennesker før oss har frambrakt. De viser også at framtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi.⁴

Hvis historien skal kunne fungere både befestende og befriende, gir det åpenbare føringer på hvordan historien skal skrives. For det første betinger det at det bevisst trekkes fram elementer fra fortida som kan skape "...kjærlighet til og respekt for tradisjonen" en ser på seg selv som del av, framfor elementer som ikke egner seg til dette. For det andre må historiens drivkrefter tydeliggjøres slik at leseren oppfatter seg som histories*skapende* og ikke bare som histories*skapt*. De problematiske sidene et slikt normativt utgangspunkt skaper, skal ikke forfølges videre her. Vurderinga av hvordan Nord-Norge framstilles i disse læreverkene og den videre drøftinga hviler imidlertid på forutsetninga om at historien skal være befestende og befriende i tråd med Sejersteds ideale formulering, også hvis "tradisjonen" det er snakk om er avgrenset til en regional nordnorsk kontekst.

På samme måte som en forholder seg til forestilte nasjonale identiteter⁵, vil det i enkelte tilfeller være like naturlig å snakke om forestilte regionale identiteter. Er det kanskje slik at leseren, uavhengig av regional tilhørighet, har sittet igjen med en følelse av å være "utviklingens herre" og med "kjærlighet til og respekt for" den historiske rollen ens region blir gitt? Prinsipielt skulle det vel ikke være forskjell på om rammene for den "historien" det er snakk om er regionale eller nasjonale. Eller er det avhengig av hvilken region leseren identifiserer seg med?

Lærebøker er interessante å analysere av flere grunner. Historiske framstillinger skrevet med tanke for bruk i skoleverket er, i større grad enn øvrige framstillinger, pålagt normative føringer. Innholdet og framstillingsmåten skal harmonere med både den generelle, overordnede læreplanen og en fagspesifikk læreplan. Lærebøker har tradisjonelt hatt en sterk posisjon innenfor historieundervisninga, og læreboksentrert undervisning har vært sentralt for historielærere opp gjennom tidene. Ifølge en historiebevissthetsundersøkelse foretatt blant lærerstudenter ved Stavanger lærerhøgskole, mente

⁴ Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del, Oslo 1994:11–12.

⁵ Jamfør B. Anderson, *Forestilte fellesskap – Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo 1996:19. "Det er forestilt fordi medlemmene i selv de minste nasjoner bare vil kjenne et fåtall av sine medborgere".

52 % av de spurte at lærebøker hadde påvirket deres historieoppfatning ”mye”.⁶ Svaralternativene var ”mye”, ”noe” og ”lite”. På spørsmål om hvilken presentasjon av fortiden man stolte på, stolte 78 % ”mye” på lærebøker.⁷

Lærebøker er også relevante utgangspunkt for å si noe om hvilke oppfatninger av Nord-Norge oppvoksende nordmenn har blitt presentert for. For mange av oss blir læreboka i norgeshistorie for videregående opplæring den siste helhetlige norgeshistorien vi leser. Lest med nordnorske øyne handler det om ”oss”, mens det sett sørfra handler om ”de andre”. Slik sett kan dette generere generelle holdninger til grupper av mennesker som ikke nødvendigvis samstemmer med ens egen oppfatning sett innenfra. Nord-Norge sett nordfra er ikke alltid i tråd med Nord-Norge sett sørfra.

Hvorfor Nord-Norge?

En region kan være del av en stat, omfatte deler av flere stater eller romme hele stater, alt ettersom hvilke historiske prosesser en vil forklare. I en norsk sammenheng er Nord-Norge et godt eksempel på en regional identitet innenfor ei nasjonal norsk ramme, fordi det sannsynligvis er den mest markerte og tydelige regionen i Norge. Å forestille seg et fellesskap vil si å gi det navn, tildele det visse attributter og forsyne det med en historie.⁸ I Nord-Norges tilfelle har dette skjedd i særlig grad de siste 50–60 årene og er i dag oppfattet som ”...meir einskapleg og med ein sterkare felles identitet enn nokon av dei andre landsdelane.”⁹ Fram til slutten av 1800-tallet ble det en i dag referer til som regionen Nord-Norge, omtalt som de nordlige landsdelene ”Nordland og Finmarken”. Selve betegnelsen Nord-Norge oppstod visstnok i Kristiania under et uformelt møte i *Nordlendingers Forenings* lokaler en kveld i 1894. Den opprinnelige hensikten bak dette var å skape en felles identitet for nordlendinger og finnmarkinger i hovedstaden.¹⁰ Et søk på internett gjennom

⁶ J. B. Bøe, *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996:27. Her er det snakk om en utvidet oppfatning av det en tradisjonelt har lagt i begrepet historiebevissthet, noe som inkluderer det en kan omtale som ”uformell” historielæring.

⁷ Ibid.:29.

⁸ S. Tønneson, Norden speiler seg: Identitetsdebatten 1986–93, i *Historisk tidsskrift* nr. 5 1993:394.

⁹ N. Fulsås, Nordnorsk eigenart og nordnorsk identitet, i Ø. Thomassen og J. Lorås (red.), *Spenningenes land. Nord-Norge etter 1945*, Oslo 1997:207.

¹⁰ E. Niemi, Regionalism in the North: the creation of ”North Norway”, i *Acta Borealia* nr. 2 1993:39.

søkemotoren Google gir en viss pekepinn på hvor innarbeidet begrepet er i dag. Pr. 27.03.08 gir søkeordet ”Nord-Norge” ca. 1 580 000 treff.¹¹

I den følgende gjennomgangen trekkes all omtale som kan knyttes til Nord-Norge inn, bortsett fra omtalen av samene. Bosetningsområdet for de norske samene sammenfaller i stor grad med de geografiske grensene til Nord-Norge, noe som i utgangspunktet gjør omtale av samene relevant i denne sammenhengen. Framstillinga av samisk historie og kultur i lærebøker i norgeshistorie egner seg imidlertid bedre til en etnisk, enn en regional, problematisering av innholdet en legger i det nasjonale. Tredje kapittel i denne boka, *Nasjonal identitet og etnisitet – kan samer være nordmenn uten å være etniske nordmenn?*, tar for seg dette.

Utvalget av lærebøkene

Det avgjørende for utvelgelsen av bøker, var at de hadde vært mye i bruk og slik sett var representative for historieundervisning på videregående nivå de siste 50–60 årene. Den første læreboka i norgeshistorie som jeg skal gjennomgå er 1.utgave av *Nordmenn før oss* av Edvard Bull d.y. fra 1948. Den kom i en rekke reviderte utgaver fram til den syvende og siste i 1985, og jeg skal derfor avslutte med en kort sammenlignende omtale av den siste utgaven for å fange opp noen av de endringene som kom angående framstillinga av Nord-Norge. Den andre læreboka i norgeshistorie er delt i to bøker, Cappelens *Norge 1* (om tida fram til 1850) og *Norge 2* (om tida etter 1850) fra 1983. Disse bøkene kom også i flere reviderte utgaver og dominerte over halvparten av markedet for norgeshistorieverk i kalenderåret 1992.¹²

Før en begynner å trekke fram og vurdere bøkernes omtale av Nord-Norge, er det nødvendig å stadfeste hva som utgjør de fortellende trådene og hva framstår som historiske drivkrefter i framstillingene. Det gir grunnlag for å si noe om hva og hvilke grupper som er å forstå som ”lokomotiver”, eller med Sejersteds ord ”utviklingens herrer”.

¹¹ Pr. 17.04.08 ga et identisk søk ca. 1 610 000 treff. Søk på ”Sørlandet”, ”Vestlandet”, ”Østlandet” og ”Trøndelag” samme dato, ga henholdsvis 1 040 000, 941 000, 873 000 og 4 210 000 treff. Trøndelag er etter denne enkle testen dermed tilsynelatende suverent den mest omtalte regionen på internett, men flertallet av treffene handlet om fylkesnavnene ”Sør-Trøndelag” og ”Nord-Trøndelag”. Et søk på ”Troms” ga f. eks. 4 180 000 treff.

¹² *HIFO-nytt* nr. 1, Oslo 1993:35.

Fortellende tråder i historiske framstillinger

I likhet med de fleste andre skriftlige framstillinger, er også historikerne avhengige av å strukturere sine framstillinger ut fra noen utvalgte langsgående fortellende tråder. Dette er konstruktive grep historikeren må ta for å ordne sin kunnskap og sine tanker når disse skal formuleres og formidles. Historikeren Ingar Kaldal forklarer det slik:

Ein forteljande tråd kan berre finnast i ei historie som er fortald om noe, altså noe som berre kan vere laga etter at det historia handlar om, har hendt. Og på same måten som tråden i ei forteljing ikkje alt ligg fiks ferdig i dei hendingane ho handlar om, men blir strekt opp og knytta i hop av ein aktiv og skapande forteljar, er heller ikkje historisk teori noe som ligg i fortida, eller kjeldene frå ho, klart til å bli oppdaga og skrive ut av ein historikar. Tråden – som den historiske teorien – blir konstruert av ein skapande forteljar på grunnlag av det han eller ho veit om – og ikkje minst: finn vesentlig ved – dei forholda og fenomena historia skal handla om.¹³

Valg av fortellende tråder henger blant annet sammen med hva som er viktige institusjoner i historikerens samtid. I nasjonale historier er det gjerne utviklinga fram mot sentrale politiske institusjoner som demokrati, folkestyre og andre samfunnsgoder som er viktige for nåtida, noe en kan kalle et nasjonsbyggingsprosjekt. Det hefter derfor ofte noe positivt ved slike fortellende tråder. Forenklet kan en hevde at de krefter som driver fram denne utviklinga, vil framstå som ”lokomotiver”, mens de som ikke bidrar i vesentlig grad framstår som ”gratispassasjerer”.

Fortellende tråder og historiens drivkrefter i Nordmenn før oss (1948)

Det nevnte nasjonsbyggingsprosjektet utgjør den viktigste fortellende tråden i denne framstillinga. Sentralt i denne utviklinga er den norske nasjonale selvstendigheten og den stadige utvidelsen av det politiske fellesskapet. Rikssamlinga, kamp for nasjonal selvstendighet, Grunnloven i 1814, unionsoppløsninga i 1905, allmenn stemmerett i 1913, tap av nasjonal selvstendighet i 1940–45 er derfor viktige elementer. Etter innføringa av allmenn stemmerett, framstår utjevning av sosiale og økonomiske forskjeller som utviklingas ”mål”, i særlig grad drevet fram av arbeiderbevegelsen. De grunnleggende drivkreftene som muliggjør dette i vid forstand, er de

¹³ I. Kaldal, Å fortelje, å forklare og å tenke historisk, i *Historisk tidsskrift* nr. 1, 1993:89.

økonomiske og teknologiske endringene. Følgende utdrag illustrerer dette: ”På den måten ble den økonomiske oppgangen som begynte på 1500-tallet, en av de viktigste forutsetninger for frigjøringen i 1814; derfor er det vesentlig å få tak på den økonomiske historien om disse hundreårene.”¹⁴

Historiens drivkrefter er de kollektive gruppene som i kronologisk rekkefølge, innenfor sine teknologiske og økonomiske rammebetingelser, trer fram og driver historien videre mot de nevnte målene. En finner marxistiskinspirerte begreper som ”overklasse”, ”underklasse”, ”klassekamp”, ”klassebevissthet” og ”revolusjon”.¹⁵ Arbeiderbevegelsens røtter trekkes tilbake til tidligere kollektive bevegelser innenfor bondesamfunnet, og det er den som driver den positivt ladede utviklinga framover idet boka avsluttes. Å være utviklingas herrer knyttes til de gruppene av nordmenn som arbeider for å nå de nevnte målene, etter hvert i opposisjon til de som utspiller sin drivende rolle. Slik endres f. eks. rollen til den gruppen ”parlamentarismens far”, Johan Sverdrup, representerer, fra å lede en progressiv bevegelse innenfor nasjonsbyggingsprosjektet til å bli en bremsekloss: ”Han sloss hele sitt liv for ”folkestyre”, men i hans tanker var det det samme som bondestyre.”¹⁶

Framstillinga av Nord-Norge

De første nordmenn kom, ifølge denne læreboka, til Nord-Norge: ”Etter det vi nå tror, har de ikke kommet først til Sør-Norge, men til Finnmarkskysten. De har padlet nordover på de store russiske elvene, og så vestover langs kysten av Ishavet.”¹⁷ Den rollen Nord-Norge spiller i framstillinga herfra og utover, er nærmest å fungere som en negativ kontrast til de regioner som drev framover den økonomiske og teknologiske utviklinga og nasjonsbyggingsprosjektet. Greit nok kom de tidlig til landet, men de gjorde ikke så mye ut av det etter dette. Faktisk trekkes ”dagens” nordlending fram for å trekke sammenligninger med de førhistoriske nordmennene: ”For mannfolkene har gården ofte bare vært bostedet for en del av året; i ukesvis eller månedsvise har de bodd på fangst- eller jaktplassen, akkurat som fiskerbøndene i Nord-Norge ennå drar til fiskeværene”.¹⁸ Ottars beretning fra 880-tallet knyttes ikke til samfunnsforhold

¹⁴ E. Bull, *Nordmenn for oss. Norges historie for gymnasiet*, Oslo 1948:103.

¹⁵ *Ibid.*:200, 245 (overklasse), 148, 200 (underklasse), 277 (klassekamp), 240 (klassebevissthet) og 202 (revolusjon).

¹⁶ *Ibid.*:252.

¹⁷ *Ibid.*:12.

¹⁸ *Ibid.*:17.

nordpå, men kun til en redegjørelse for navnet og begrepet ”Norge”. Under rikssamlinga, der Harald Hårfagres maktgrunnlag redegjøres for, nevnes ikke Nord-Norge overhodet.¹⁹ Når landet samles under landsdelslover er Nord-Norge heller ikke nevnt, og en kan få inntrykk av at primitiv lovløshet fortsatt rådet der.²⁰

I forhold til den fortellende tråden knyttet til nasjonsbyggingsprosjektet, der den nasjonale selvstendighetskampen står sentralt, blir de nordnorske fiskerne en belastning. De var i motsetning til øvrige nordmenn ikke selvforsynte: ”Jordbruket i Nordland greidde ikke å fø alle disse fiskerne, og så ble nordlendingene avhengige av rugimporten fra Østersjølandene.[...] På den måten fikk hanseatene en farlig maktstilling i landet: blokkerte de Norge for korn, måtte Nordlandsfiskerne sulte.”²¹ Dette hadde sin pris: ”Omkring år 1400 var hanseatene kommet så langt at de behersket nesten hele Norges utenrikshandel; både norske borgere, engelskmenn og andre utlendinger lå helt under i konkurransen.”²²

Nord-Norge og nordlendinger nevnes ut over dette stort sett bare i forbindelse med fiskeriene. Landsdelen blir langt på vei synonymt med fiskerier.²³ Fiskerne i Nord-Norge framstilles imidlertid som nærmest handlingslammede av fattigdom, noe som trekkes fram som forklaring på hvorfor bruk av ny og mer effektiv teknologi som kunne bedret deres situasjon ikke ble innført.²⁴

¹⁹ Ibid.:40.

²⁰ Ibid.:42.

²¹ Ibid.:59.

²² Ibid.:60.

²³ Ibid.:105: ”Skogsproduktene dominerer på Østlandet, fiskevarene på Vestlandet og i Nord-Norge. Trelasthandelen er, som vi har sett, ikke mer enn 3–400 år gammel. Storfiske for utførsel er mye eldre. Men i middelalderen var det bare torsk som ble fisket i store masser.”

²⁴ Ibid.:106: ”Når det gjelder torskefisket ved Lofoten og Finnmark kom det ingen vesentlige nyheter på 1500- eller 1600-t.

Litt etter nyttår dro fiskerne av gårde til værene. Den store jekta, med 12 manns besetning, var lastet med utstyr for tre måneders fiske: brød, smør, mel til graut, surmelk, brennevin, moltegraut mot skjorbuk og hva som ellers kunne trenges. Sammen med jekta dro åttringene, de egentlige fiskebåtene. I Lofoten bodde fiskerne i usle hytter med jordgolv og torvtak. De slet hardt og frøs ille til fisket var slutt. Da ble fisken hengende igjen på hjell for å tørke, mens jekta ble lastet med tran- og rognønner og dro til første stevne i Bergen for å selge varene. I juli dro jekta for annen gang til Lofoten for å hente tørrfisken og så til annet stevne i Bergen.

Nye fiskeredskaper ble kjent i disse århundrene, både torskegarn og line, men det var bare på Vestlandet at de kom i vanlig bruk. De var for dyre for fiskerne, og det ble forbudt å bruke dem i Nord-Norge, så håndsnøre fortsatte å være enerådende der til langt ut på 1700-t.”

Bildet som tegnes av fiskerne er fattigslig og underutviklet. De bor under ”usle” forhold, ”slet hardt” og ”frøs ille”. Likevel tar de ikke i bruk teknologi som kunne hjulpet dem framover, slik som eksempelvis de vestlandske fiskerne. Dette er et trekk som tydeligvis er blitt hengende ved nordlendingene fram til forfatterens samtid. I margin på samme side som det nevnte utdrag, står nemlig følgende spørsmål med kommentar til leseren: ”Hvorfor er trålen blitt forbudt i våre dager? Nesten alle de samme argumentene ble brukt mot torskegarn og line på 1600-t.”²⁵ Nordlendingene var også påfallende sene når det gjaldt omstillinger på markedet for fiskeprodukter.²⁶ De framstår nok en gang som defensive og nærmest motvillige til modernisering og innføring av teknologiske nyvinninger som kunne bedret deres livssituasjon.

Den siste omtalen som kan relateres til Nord-Norge, finner en i kapittelet kalt ”Den andre verdenskrigen”. Når det gjaldt krigen skilte også forholdene i Nord-Norge seg ut fra den vesentlige fortellende tråden. Her trekkes det fram, gjennom tre setninger, hvorfor og hvordan deler av Nord-Norge fikk den hardeste medfarten av okkupasjonsmakten.²⁷

Nordmenn før oss (1985) – en sammenligning

Læreboka gjennomgikk som nevnt hele syv revisjoner fram til 1985, og en sammenligning mellom første og siste utgave av *Nordmenn før oss* vil være relevant for å fange opp eventuelle endringer i løpet av disse 37 årene. Utgaven fra 1985 er delt i to bind der skillet i framstillinga går ved omtrent år 1870. Totalt sett har sidetallet steget med 52 sider. Boka innledes av to sider med overskriften ”Om å skrive historie”. Her står det eksplisitt at han plasserer seg ”...nærmest den marxistiske retningen”²⁸ når det gjelder å forklare årsakssammenhenger. Videre står det, inspirert av perspektiver som ”historie nedenfra”, at det er viktig ”... at historien handler om ”alle slags folk”: treller,

²⁵ Ibid.:106.

²⁶ Ibid.:106: ”Fiskere fra andre nasjoner begynte å dra torsk på bankene i Nordsjøen og ved Newfoundland, og de tilberedte fisken på en bedre måte enn nordmennene; de laget klippfisk istedenfor tørrfisk. På den måten fikk Lofotskreien hard konkurranse, så det ble vonde tider for fiskerne. I Norge varte det likevel helt til 1700-t. før folk begynte å lage klippfisk.”

²⁷ Ibid.:301: ”Tyskerne gjorde ikke forsøk på å forsvare Finnmark, men trakk seg straks tilbake sørover. Derimot sørget de for at russerne fant et øde land der de kom. De brente alle hus så langt de rakk, og folket ble tvunget til å evakuere sørover. Finnmark og Nord-Troms ble dermed ramt hardere av krigen enn noen annen landsdel.”

²⁸ E. Bull, *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen*, Bind 1 – til 1870, Oslo 1985:6.

bønder, prester, høvdinger.”²⁹ Om de i alt syv revisjonene som er gjort siden boka kom ut første gang i 1948, skriver han selv under avsnittet ”Om arbeidet med denne boka”: ”I hver senere utgave er nye forskningsresultater innarbeidet i teksten, og sluttkapitlene er ført så nær fram mot trykningstida som det var råd.[...] I denne utgaven er det kommet med enda mer stoff om kvinnehistorie, familieforhold, kjærlighetens vilkår og annet ”privatliv”.”³⁰

De strukturelle endringene i bind 1 er minimale sammenlignet med boka fra 1948. Bind 2, som tar for seg tiden fra 1870 og fram til skrivesituasjonen, er av åpenbare grunner mer omstrukturert siden det også omhandler tiden fra 1948 fram til skrivesituasjonen. Fokus har delvis gått fra arbeiderbevegelsen til massebevegelser generelt. Denne endringa innebærer mindre fokus på arbeiderbevegelsen som fullfører av nasjonsbyggingsprosjektet, som nå har fokus på videre sosial og økonomisk utjevning. Om dette står det: ”Moderne interesse for ”grasrota”, for ”periferi” mot ”sentrum” osv. er noe av bakgrunnen for at det kom med mer stoff om de store massebevegelsene i de siste hundre år – ikke bare om arbeiderbevegelsen.”³¹ Bortsett fra at ”de store massebevegelsene” har overtatt stafettspinnen, virker de opprinnelige fortellende trådene å være lite endret.

Når det gjelder omtale relatert Nord-Norge, har denne økt betraktelig. Nord-Norge var ikke oppført med en eneste referanse i registeret i 1948-utgaven, mens det til sammen i disse to bindene er seks referanser til Nord-Norge.³²

I denne utgaven kommer ikke de første nordmennene til Nord-Norge, men til Østfold ved Oslofjorden.³³ Fortsatt trekkes sammenligninger mellom den forhistoriske nordmannen og de nordnorske fiskerbøndene som ”... helt til det siste brukte å dra til fiskeværerne.”³⁴ Utenrikshandelens særskilte betydning for landsdelen understrekes tydeligere: ”På en måte kom fiskerne på kysten av Nord-Norge nærmere til Europa enn resten av landet, fordi utenrikshandelen var avgjørende for deres liv.”³⁵ Fortsatt får ”nordlandsfiskerne” skylden for

²⁹ Ibid.:6.

³⁰ Ibid.:7.

³¹ Ibid.:7.

³² Ibid.:195 og E. Bull, *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen*. Bind 2 – etter 1870, Oslo 1985:178.

³³ E. Bull, *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen*, Bind 1 – til 1870, Oslo 1985:14.

³⁴ Ibid.:16.

³⁵ Ibid.:57.

hanseatenes farlige ”maktstilling i landet”.³⁶ Nedgangstiden i seinmiddelalderen differensieres imidlertid regionalt i denne utgaven: ”Fiskerbygdene langs vestkysten og i Nord-Norge hadde ingen nedgangstid i senmiddelalderen.”³⁷ Den generelle omtalen av torskefisket ved Lofoten og Finnmark er identisk med den i 1.utgaven, bortsett fra en ny setning som er føyd til avslutningsvis: ”Mens mannfolkene var borte på slike lange reiser, var kvinnene og barna alene om krøttestellet og alt annet gårdsarbeid.”³⁸ Den omtalen i 1.utgaven som understrekte nordlendingenes sendrektighet med hensyn til omstillinger på markedet for fiskeprodukter, er ikke med i denne utgaven. Den siste omtalen relatert til Nord-Norge i bind 1, er under overskriften ”Thranittene”: ”Vestlandet og Nord-Norge lå utenfor bevegelsen, kanskje fordi det verken var mange kakser eller husmenn der, bare småbrukere og fiskere.”³⁹

I bind 2 blir omtalen av tyskernes herjinger i slutten av okkupasjonen i Finnmark og Nord-Troms og påfølgende evakuering av sivilbefolkninga, supplert med en ny setning i forhold til 1.utgaven: ”Men mange lurte seg unna og holdt seg i skjul i måneder etterpå.”⁴⁰ I kapittelet ”Fra gjenreisning til oljetid”, får ”De ødelagte landsdeler” imidlertid bredere omtale enn i førsteutgaven.⁴¹

Det siste stedet i dette bindet hvor Nord-Norge omtales i et visst omfang, kommer i forbindelse med det Bull kaller det nye begrepet ”distriktpolitikk” under deloverskriften ”Flytting”. Omtalen er knyttet til de særegne økonomiske tiltakene staten måtte igangsette i Nord-Norge gjennom ”Nord-Norge-planen” for å endre det gamle næringslivet.⁴²

³⁶ Ibid.:57.

³⁷ Ibid.:67.

³⁸ Ibid.:95.

³⁹ Ibid.:182.

⁴⁰ E. Bull, *Nordmenn for oss. Norgeshistorie for den videregående skolen. Bind 2 – etter 1870*, Oslo 1985:117.

⁴¹ Ibid.:131: ”Finnmark og Nord-Troms var hardest rammet – uten sammenlikning. Selve okkupasjonen hadde vært mye hardere der enn annetsteds, med langt flere tyske soldater, fordi Øst-Finnmark var nær fronten mot Sovjetunionen, og fordi konvoiene mellom vestmaktene og Sovjetunionen passerte like utenfor kysten. Så hadde tyskerne fulgt ”den brente jords taktikk” da de trakk seg tilbake. 75 000 mennesker skulle ha vært tvangsevakuert sørover, men 20 000–25 000 lurte seg unna, gjemte seg i huler og torvgammer og i gruvene i Sør-Varanger. I Øst-Finnmark rakk ikke tyskerne å få ødelagt mer enn ca. 70 % av alt som stod der; men mellom Lyngen og Tana–Berlevåg var ødeleggelsene praktisk talt 100 %.”

⁴² Ibid.:146: ”Det første store tiltaket i den retning var ”Nord-Norge-planen”, som var i funksjon 1952–60. Stortinget bevilget penger til et særskilt fond som ble brukt til å støtte nye økonomiske tiltak i landsdelen, og samtidig ble det gitt skattelettelser for inntekter som skulle investeres i nordnorsk næringsliv. Planen gikk ikke ut på å bevare det gamle nærings-

Flyttinga framstilles før dette utdraget som en dyd av nødvendighet for å nå høyere levestandard: ”Flyttingen har vært en nødvendig forutsetning for industriutvikling, og nesten alle som flyttet, fikk høyere inntekter etterpå enn de hadde før.”⁴³

Oppsummering

De fortellende trådene knyttes til Sør-Norge generelt, og Østlandsregionen spesielt. Drivkreftene bak den økonomiske utviklinga fram til industri-samfunnet er herfra, og det er derfor ikke unaturlig at ”...den første forløperen for de politiske partiorganisasjonene”, Thranebevegelsen, ”...stiftet arbeiderforeninger over hele Østlandet, Sørlandet og Trøndelag”.⁴⁴ Den utviklinga bondesamfunnet gjennomgikk som muliggjorde dette, fant sted her. Husmannsvesenet, bondesamfunnets underklasse og etter hvert arbeidskraftsreservoar for industrien, fikk her sin form, og arbeiderbevegelsen vokste fram her. Det er etter hvert arbeiderbevegelsen som driver fram nasjonsbyggingsprosjektet, og avslutninga i boka fra 1948 er stortingsvalget i oktober 1945 hvor Arbeiderpartiet for første gang får flertall alene på Stortinget. Einar Gerhardsen, ”...som før krigen var sekretær i arbeiderpartiet og under krigen var en av lederne for hjemmefronten inntil han ble arrestert”⁴⁵, blir statsminister. Som vi har sett i utgaven fra 1985, overtok masseorganisasjonen etter hvert lederposisjonen videre i nasjonsbyggingsprosjektet i senere utgaver.

Nord-Norge blir en knute på den fortellende tråden. De begivenhetene og endringene som driver nasjonsbyggingsprosjektet framover inkluderer Nord-Norge i liten grad. Den økonomiske transformasjonen som gjør Norge til et industriland, har blant annet jernbanen som et av sine viktigste teknologiske uttrykk, for: ”jernbanene har gjort det mulig å øke produksjonen i landet; enda selve jernbanene ikke har gitt overskudd, har de likevel lønt seg for hele folket.”⁴⁶ I jernbanesammenheng har som kjent Nord-Norge helt fram til i dag

livet med selveide småbruk og fiskebåter. Men den skulle hindre stor og rask utflytting fra landsdelen ved å støtte industriutbygging i Nord-Norge. Sannsynligvis har planen tjent en slik hensikt. Men dermed er det blitt en sterkere konsentrasjon av befolkningen også i Nord-Norge, med sterk vekst i Mo, Mosjøen, Tromsø og andre sentra.”

⁴³ Ibid.:146.

⁴⁴ E. Bull, *Nordmenn for oss. Norgeshistorie for gymnaset*, Oslo 1948:201.

⁴⁵ Ibid.:302.

⁴⁶ Ibid.:234.

spilt liten rolle, og jernbanen framstår som et sørnorsk fenomen.⁴⁷

Økonomisk og kulturelt framstår regionen så ulik det nasjonale mønsteret at Nord-Norge forstås som en gratispassasjer i forhold til de politiske, økonomiske og sosiale godene man i bokas samtid nyter godt av. Moderniseringa av landsdelen skjer som nevnt ikke innenfra, men trenger seg på utenfra. I siste utgave av boka er ”Nord-Norge-planen” det siste eksempelet i så måte. Å skulle forstå Nord-Norges historiske utvikling på egne premisser skjer i liten grad, siden fokus på regionens historie handler mer om hvordan den skiller seg fra den positivt ladede utviklinga andre regioner i ulik grad drev fram.

Fortellende tråder og historiens drivkrefter i Norge 1 og Norge 2

Dette norgeshistorieverket er skrevet av til sammen fire forfattere og består av to bind. Skillet mellom bindene går ved 1850. Det slås fast på baksiden av begge bøkene at ”Forfatterne er vanlige historielærere som har skrevet ut fra sine erfaringer fra den daglige undervisningen.” De har dessuten ”...lagt større vekt enn vanlig på sosialhistorie og økonomisk historie.” ”Historie sett nedenfra”, kvinnehistorie og minoritetshistorie er blant perspektivene som preger framstillinga. Et påtakelig resultat av dette, er en markant økning av norgeshistoriens omfang sammenlignet med *Nordmenn før oss* (1948). Selv om *Norge 1* og *Norge 2* (1983) i tillegg dekker perioden 1948–1983, er *Nordmenn før oss* (1948), uten kildegjengivelsene, hele 157 sider kortere enn disse to bindene slått sammen.

Den sentrale fortellende tråden er også her nasjonsbyggingsprosjektet. Rikssamlinga, 1814, 1905 og 8. mai 1945, ”...den lykkeligste dagen i nyere norsk historie”,⁴⁸ er de definitive toppunkt og 1537 og 9. april 1940 definitive bunnpunkt. En norsk identitet har lange linjer bakover i tid, og den første nasjonsbyggeren Harald Hårfagre innleder nasjonsbyggingsprosjektet.⁴⁹

⁴⁷ Ibid.:234: ”I første halvpart av 70-årene [Det vil si 1870-årene, forf. anm.] bevilget stortinget penger til over 1000 km jernbane, fjerdeparten av hele den banelengden vi har i dag. Da fikk vi Østerdalsbanen som bandt sammen Kristiania og Trondheim. Smålensbanen ga samband med det svenske jernbanenettet, og dermed ble reisen til kontinentet mye mer lettvent. Meråkerbanen betydde at Trondheim ble havneby for en god del av Jemtland. Jær-banen og Vestfoldbanen ga bedre salgsmuligheter for noen av de rikeste jordbruksbygdene i landet. Endelig ble det bygd en stump fra Bergen til Voss, som iallfall bergenserne håpet skulle bli begynnelsen til ”Bergensbanen.””

⁴⁸ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge 2 etter 1850*, Oslo 1983:148.

⁴⁹ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 før 1850*, Oslo 1983:35–36: ”Begrepene ”Nordveg” og ”nordmenn” blir første gang nevnt på slutten av 800-tallet. Vi finner dem i

Framveksten av det en kan kalle organisasjonssamfunnet og dets betydning videre i nasjonsbyggingsprosjektet er sentralt. Utgangspunktet for denne er Thranebevegelsen som myndighetene forsøkte å nedkjempe, men stortingsopposisjonen tok over stafettspinnen og førte deres arbeid og merkesaker videre.⁵⁰

Når generelle utviklingslinjer fra 1850-årene og framover trekkes opp, understrekes igjen betydninga av framveksten av organisasjonssamfunnet. Særlig ble de politiske partiene sentrale for den videre utviklinga.⁵¹ Felles problemer skulle løses gjennom organisasjonsarbeidet, enten de hadde utgangspunkt i felles arbeid, kjønn eller meninger. Foreningslivet på 1800-tallet ble erstatninga for og forbindelsen til det gamle fellesskapet i bondesamfunnet.⁵²

Samfunnet utviklet seg slik at det ble avgjørende for ulike grupper å inngå i hensiktsmessige organisasjoner om en skulle ha mulighet for å fremme sine kollektive interesser. Det samiske Kautokeino-opprøret illustrerer hvordan det går når en ikke er del av dette organisasjonssamfunnet, og følgelig hvorfor en ikke får innflytelse på historiens utvikling: ”Samene manglet en politisk samlende ledelse, ideologi og hensiktsmessig organisering...”⁵³

De ulike organisasjonene som vokser fram utfyller hverandre, og skillene mellom politiske og næringsøkonomiske organisasjoner blir etter hvert flytende. Endringer i velgeroppslutninger settes i sammenheng med at nærings-

Ottars beretning, som vi har omtalt tidligere. Der står det ingenting om politiske forhold, men de navnene som brukes om landet og folket, viser at nordmennene allerede før rikssamlingen følte seg som ett folk, selv om de var politisk oppsplittet i høvdingdømmer og skilt fra hverandre av fjell, fjorder og lange avstander. Hvor langt tilbake i tida folk i landet hadde denne enhetsfølelsen, er det umulig for oss å vite noe om. Men under Harald Hårfagre kommer enheten for første gang politisk til uttrykk ved at landet blir forsøkt samlet under en konge.”

⁵⁰ Ibid.:188: ”Likevel satte Thranebevegelsen dype spor etter seg. Flere reformer i løpet av 1850-årene og seinere gjaldt saker som bevegelsen først hadde reist. I de kommende tiårene var mange av stortingsopposisjonens merkesaker opprinnelig Thranebevegelsens krav.”

⁵¹ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge 2 etter 1850*, Oslo 1983:7–8: ”Mot slutten av 1800-tallet vokste mange organisasjoner fram. De viktigste var de politiske partiene. Disse nye sammenslutningene kjempet om innflytelse i samfunnet, og de ble med på å prege den politiske utviklingen.”

⁵² Ibid.:46: ”Felles problemer er bakgrunnen for den organiseringen som nå fant sted. Fellesskapet kunne springe ut av arbeid, kjønn eller meninger. Folk søkte sammen i nye former for samvær. Foreningslivet ble en erstatning for det gamle fellesskapet i bondesamfunnet. Organisasjonene fanget opp mennesker på leting etter sosial trygghet og kontakt, og var alternativer til gata og skjenkestedene for dem som ønsket seg bort fra overbefolkete og lite trivelige boliger.”

⁵³ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 før 1850*, Oslo 1983:191.

økonomiske organisasjoner har fått sterk politisk makt.⁵⁴ Etter hvert blir denne utviklinga urovekkende med hensyn til demokratiet og folkestyret.⁵⁵ En aner dermed et utviklingskritisk perspektiv i dette læreverket. Den stadige utjevninga av økonomiske og sosiale forskjeller ender i et overflodssamfunn fra 1960-tallet av.⁵⁶

En fortellende tråd knyttet til økonomiske og teknologiske endringer finnes også, men er ikke så integrert i framstillinga for øvrig som i *Nordmenn før oss*. Viktige sprang her er utviklinga fra jeger- og samlersamfunn, jordbruks-samfunn til industrisamfunn. Årsakene bak disse endringene framstår som de grunnleggende drivkreftene i historiens utvikling, men dette framstilles sjeldent eksplisitt. Det nærmeste en kommer en påpeking av en slik grunnleggende drivkraft er befolkningsutviklinga, spesielt fra det tidspunkt man har pålitelige kilder om befolkningsutviklinga. ”Omkring år 1500 bodde det ca. 200 000 mennesker i Norge. I 1660-årene var tallet steget til 440 000, og i 1800 hadde landet nesten 900 000 innbyggere.[...] Hvilke konsekvenser fikk egentlig befolkningsveksten for samfunnet?”⁵⁷ De konsekvenser og den sprengkraft dette representerte, generer samfunnsendringer, og dette er det klareste uttrykket på hva som i dette verket er de grunnleggende historiske drivkreftene.⁵⁸

⁵⁴ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge 2 etter 1850*, Oslo 1983:212: ”En kan i denne forbindelse reise spørsmålet om den økende politiske betydningen som organisasjonene etter hvert fikk, gjorde at velgermassen ble mer bevegelig og mindre tilbøyelig til å velge parti etter snevre personlige interesser. Både bønder og andre hadde sterke organisasjoner i ryggen, som kunne ivareta vitale økonomiske og politiske interesser uavhengig av deres stemmegivning ved valgene.”

⁵⁵ *Ibid.*:162: ”I mylderet av nye styrever, råd og utvalg skaffet de store organisasjonene i arbeids- og næringslivet seg solide posisjoner. Det samarbeidet som utviklet seg mellom ekspertene i statsadministrasjonen og organisasjonene, svekket Stortingets makt ytterligere. Samtidig ble det skapt en ny maktelite som bestod av de ledende mennene innenfor næringslivet, statsapparatet og organisasjonene. Hvem disse var, kan en få et inntrykk av ved å studere gjestelistene til regjeringens middager på Akershus slott.”

⁵⁶ *Ibid.*:185: ”I løpet av 1960-årene ble overflodssamfunnet en realitet. Amerikaniseringen av folks livsstil fortsatte da privatbilen og fjernsynet ble allemannseie. Flyreiser var ikke lenger et uoppnåelig privilegium. Vareflommen i de nye supermarkedene og varehusene fortalte om veksten i det private forbruket. Folk fikk en ny holdning til sitt forbruk, basert på ”bruk og kast-mentaliteten.”

⁵⁷ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 før 1850*, Oslo 1983:93.

⁵⁸ *Ibid.*:183: ”Befolkningsveksten virket som en sprengkraft i samfunnet. Bondesamfunnet kunne ikke ta imot så mange mennesker, derfor måtte det skapes andre beskjeftigelsesmuligheter for et økende antall mennesker. Når flere ble revet løs fra bondesamfunnet, ble det også økt behov for kjøp av varer og tjenester. Næringer som handel, skipsfart, fiske og skogbruk vokste. Fortsatt var et flertall av befolkningen knyttet

Det analytiske begrepsapparatet er bredere og mer eklektisk sammenlignet med *Nordmenn før oss*, som klarere reindyrker et marxistiskinspirert begrepsapparat. Forfatterne bruker imidlertid begreper som *overklasse* og *underklasse* allerede fra omtalen av bronsealderen av og særlig i forbindelse med industrialiseringa, men langt fra så gjennomført som i *Nordmenn før oss*. Det forekommer heller ikke her noen eksplisitt drøfting av forholdet mellom teori og empiri. Framstillinga har imidlertid enkelte avsnitt adskilt fra den øvrige framstillinga om ulike syn på historiske perioder og begivenheter som blant annet dansketida, 1814 og 1884, men i forordet til *Norge 1* understrekes det at disse avsnittene ikke er pensum.

Omtalen av Nord-Norge

I motsetning til *Nordmenn før oss* (1948) ble ikke Norge befolket nordfra i denne norgeshistorien, men sørfra. De ”...eldste spor etter mennesker i Norge” er fra Høgnipen i Østfold, og en tror ”at ”Høgnipenfolket” kom sørfra.”⁵⁹ De første funnene etter mennesker i Nord-Norge stammer fra 6000-tallet før Kristus.⁶⁰

Handelsforbindelser var tidlig viktig for landsdelen, noe en kan lese ut fra omtalen av Nord-Norge i rikssamlingstiden: ”I Trøndelag satt en annen mektig ætt, jarleætten på Lade, som hadde nære slekts- og handelsforbindelser med høvdingene langs kysten av Nord-Norge.”⁶¹ Utdrag fra Ottars beretning forteller om forholdene nordpå før rikssamlinga og om grunnlaget for høvdingaristokratiets rikdom.⁶² Den videre omtalen av Nord-Norge og nordlendinger knyttes også her i overveiende grad til omtalen av fiskeriene. Slik skildres Lofotfisket første gang i framstillinga:

til jordbruket, men gardene begynte i større grad å produsere for salg. Utviklingen av næringslivet førte til at en større del av befolkningen bosatte seg i byer.”

⁵⁹ Ibid.:9.

⁶⁰ Ibid.:10: ”Det er gjort funn etter spredte fangstsamfunn langs kysten helt opp til Kolahalvøya, og det som er gjort av slike funn i Troms og Finnmark, kalles for *komsakulturen*.[...] I Finnmark bodde fangstfolket mesteparten av året inne i fjordarmene. Her drev de sjøfiske, fanget laks i elvene og jaktet på elg og rein i skogene innenfor. Om våren drog de ut langs kysten for å samle egg og drive jakt på fugl og sel. Hovedtrekkene i dette fangstmønsteret holdt seg uendret helt fram til begynnelsen av vår tidsregning.”

⁶¹ Ibid.:36.

⁶² Ibid.:23: ”Langs kysten av Nordland og Troms hadde det i århundrene før vikingtida utviklet seg et stadig mektigere høvdingaristokrati. Rikdommen til disse stormannssektene skyldes utplyndring av samene. Kunnskapene om dette har vi fra en beretning som Ottar fra Hålogaland gav til den angelsaksiske kongen Alfred i 880-årene.”

Torskefiske i stor stil var i gang i Lofoten fra først på 1000-tallet. Fisken ble foredlet til tørrfisk, transportert til Bergen og skipet videre til utlandet. I Nord-Norge førte dette til at bøndene flyttet fra fjordbotnene hvor de hadde dyrket korn, til de ytterste øyer og nes som lå nærmere fiskeklassene. I Bergen byttet de til seg korn mot tørrfisk. På 1200-tallet kom østersjøtyskerne til å stå sentralt i denne handelen.⁶³

Flyttemønsteret fra fjordbotnene til fiskeværene gjentas og illustrerer fiskerienes stadig økende betydning for landsdelen. Nord-Norge blir i stadig større grad del i et internasjonalt varebytte. Dette stilles opp som en motsetning til bøndene i sør ved at man i Nord-Norge ikke baserte seg på det som framstilles som det normale, nemlig selvberging.⁶⁴ Den økonomiske tilpasninga i Nord-Norge blir lenger ut i framstillinga gjentatt som utypisk siden: ”Alle gardbrukere ville være mest mulig selvforsynte.”⁶⁵

Nord-Norge var altså tidlig integrert i et internasjonalt handelssamkvem, og følgelig ble nordlendingene utsatt for eventuelle markedssvingninger på godt og vondt med årsaker utenlands.⁶⁶ Regionen skilte seg dessuten ut fra landet forøvrig når det gjaldt jordeiendomsforhold. På side 96 i *Norge 1* er et Norgeskart med ulike fargekoder brukt for å vise *Fordelingen av jordeiendommer på bonde- og borgergods 1661*. Området fra Senja og nordover er ikke markert i det hele tatt. Det gis i forbindelse med illustrasjonen ingen forklaring på hvordan jordeiendomsforholdene nord for Senja var. Etter en utredning om overgangen fra bondeselveie i Norge fram mot 1800 i den ordinære teksten, avsluttes det hele med to setninger om sammenlignbare forhold i Nord-Norge: ”I Nord-Norge var det likevel bare 10 prosent selveierjord på denne tida. Det kom av at

⁶³ Ibid.:64. Fem sider etter dette repeteres igjen generelle trekk ved lofotfisket. Ibid.:69: ”Hvert år etter Lofotfisket kom nordnorske jekter fullastet med tørrfisk seilende til Bryggen i Bergen, hvor tørrfisken ble solgt og tysk korn ble kjøpt og brakt hjem til Nord-Norge. Utenrikshandelen ble først og fremst drevet av hansaforbundet, en organisasjon av nordtyske byer med Lübeck som den viktigste. På bryggen i Bergen bodde det en fast gruppe hansakjøpmenn, som var organisert under Det tyske kontor.” Generelle trekk ved Lofotfisket gjennomgås også en tredje gang på side 168, denne gangen relatert til fiskerbøndenes minkende kjøpmannsgjeld.

⁶⁴ Ibid.: 68: ”I Nord-Norge fortsatte folkeflyttingen fra fjordbotnene, der det var mulig å drive jordbruk, til fiskeværene ytterst i havgapet, der folk livberget seg av fisket alene. Dessuten flyttet mange søfra til fiskeklassene i nord. Det var mer lønnsomt å selge fisk i bytte mot korn enn å produsere kornet selv. Nordnorske fiskere produserte for salg og var knyttet til det internasjonale varebyttet. I motsetning til bøndene i sør baserte de seg ikke på selvberging.”

⁶⁵ Ibid.:101.

⁶⁶ Ibid.:69: ”Veksten i fisket hang sammen med økt etterspørsel og prisstigning på tørrfisk. I Europa hadde svartedauen en tilsvarende virkning som i Norge: Bedret levestandard for folk flest. Dette skapte markeder for proteinrik mat som for eksempel tørrfisk.”

eierne ikke ville gi slipp på de fantastiske jakt- og fiskerettighetene som lå til gardene.⁶⁷ Nord-Norge omtales også i forbindelse med den kvenske innvandringa, et emne som ikke er berørt i *Nordmenn før oss* (1948).⁶⁸

Utviklinga av husmannsvesenet får en sentral plass i framstillinga, siden den er gitt forklarende kraft med hensyn til den videre økonomiske utviklinga av Norge. Her faller Nord-Norge nesten helt utenfor, ”Kjerneområdet Østlandet”⁶⁹ dominerer også her. Forklaringa som gis på at Nord-Norge fikk få husmenn gis i èn setning: ”Det kom av at befolkningen var spredt, samtidig som det var nok jord til nybrot”.⁷⁰ Særegne trekk ved landsdelen må leses ut fra omtaler om fiskeriene i Norge.⁷¹

Fra 16–1700-tallet av blir skildringa av landsdelen, i denne sammenheng fiskerbøndene, mer preget av utbytting og elendighet enn tidligere i framstillinga. Bryggekjøpmennene i Bergen og Trondheim og lokale kremmere var utbytterne, og det var fattigdommen som satte fiskerne i avhengighetsforholdet til utbytterne som gikk i arv fra far til sønn.⁷² Årsakene til dette knyttes til fallende fiskepriser og høyere kornpriser, men årsaken bak prisnedgangen på fisk sies det ingenting om.⁷³

⁶⁷ Ibid.:97.

⁶⁸ Ibid.:98–99: ”Kjent er finneinnvandringen til Norge på 1600- og 1700-tallet. Finnene slo seg ned både i Sør-Norge og i Nord-Norge.[...] I Nord-Norge bodde det flest finner i området rundt Lyngen–Alta. Her ble finnene kalt kvener, og embetsmennene omtalte dem som svært dyktige jordbrukere og håndverkere.”

⁶⁹ Ibid.:100.

⁷⁰ Ibid.:100.

⁷¹ Ibid.:119–120: ”På 1600- og 1700-tallet levde om lag to femdelar av nordmennene i bygder der fisket var en viktig næringsvei. På Vestlandet, i Trøndelag og særlig i Nord-Norge var fisket den store inntektskilden ved siden av jordbruket.[...] Sildefiskeriene hadde sitt sentrum på Vestlandet, torskefiskeriene i Lofoten, på Møre og finnmarkskysten, mens fisket etter sei ble drevet langs hele kysten fra Kristiania til Finnmark med tyngdepunktet på Møre.[...] Mesteparten av fisken ble eksportert fra Bergen og Trondheim.[...] I handelen på Nordlandene (Nordland og Troms) var de to byene likestilte. Finnmark kom i en særstilling og ble styrt som en slags ”koloni”.”

⁷² Ibid.:120: ”Det var fiskebøndenes kredittbehov som skapte avhengigheten. De måtte kjøpe korn fra byen, og det var vanskelig for dem å skaffe kapital til snøre, angler, line, garn og båt. Foredlingen til tørrfisk og klippfisk samt produksjon av tran og saltet rogn kostet også penger, og salt var en nødvendig vare. Endelig måtte fisken fraktes til byen der bryggekjøpmennene solgte den videre til utenlandske oppkjøpere. Det tok flere måneder før fisken kom på markedene i Mellom- og Sør-Europa. Fiskerbøndene stod derfor i konstant gjeld, og gjelda gikk i arv fra far til sønn. Når den ble høy nok, hadde de liten mulighet til å få kreditt hos andre.”

⁷³ Ibid.:120–121: ”Men det var flere årsaker til at gjeldsbyrden økte. For det første ble fisken stadig mindre verdt. Omkring 1520 kostet en tønne mel to våger tørrfisk, i 1660 fire våger, og i 1680-årene måtte de betale hele seks våger. For det andre ble fiskerbøndene ofte lurt.

Lenger ut i framstillinga skildres utviklinga av den såkalte finnmarks-handelen, men uten å gå særlig inn i årsakssammenhengene bak hvorfor dette førte til nedgang i folketall og stagnasjon i næringslivet.⁷⁴ Statlige inngrep for å få landsdelen på fote begynner allerede på denne tida,⁷⁵ og dette er et perspektiv på forholdet mellom staten og Nord-Norge som hentes fram igjen når framstillinga kommer til mellom- og etterkrigstida.

Som nevnt var Nord-Norge, gjennom sin avhengighet av utenlandske handelsforbindelser og mangel på selvberging, utsatt for næringsøkonomiske konsekvenser som fulgte av rikspolitiske begivenheter i større grad enn andre landsdeler. Et eksempel som trekkes fram er da britiske krigsskip hindret kornimport pga. Fredrik 6. sin allianse med Napoleon.⁷⁶

Bygselshusmannsvesenet ble det typiske for Nord-Norge, og kyst-Norge forøvrig, en ordning som på flere måter skilte seg fra det som framstilles som det ordinære husmannsvesenet. Omtalen av bygselshusmannsvesenet er derfor sparsom, og kystsamfunnene skilte seg også ut ved at kvinnene spilte en ekstra viktig rolle for gårdsdriften.⁷⁷

Fiskeeksporten økte i omfang i første halvdel av 1800-tallet, og fiskeriene ble tilsynelatende enda viktigere for den nordnorske økonomien: ”Eksporten av saltet sild økte med fire og en halv gang fra 1815 til 1850, og eksporten av

Kjøpmennene var økonomisk overlegne og godt organisert. Fiskerne derimot stod alene og manglet gjerne kunnskaper i skrivning og regning. Denne maktposisjonen utnyttet kjøpmennene ved hjelp av brennevin, tvilsomme regnskaper og forretningsknepp.”

⁷⁴ Ibid.:126–127: ”Mot slutten av 1600-tallet hadde bergensborgere fremdeles handelsrettighetene. De hadde ingen konkurranse, og pliktet bare å sørge for at finnmarkingene fikk nok korn. Dette var vanskelig, og embetsmenn pekte på at bergenskjøpmennenes monopol var en ulykke. Folketallet gikk tilbake, og næringslivet stagnerte. Resultatet ble at københavnske handelskompanier fikk enerett til denne handelen.”

⁷⁵ Ibid.:121: ”Men disse lovene ble ikke fulgt. De fleste embetsmenn saboterte kongens påbud. Slik beholdt kjøpmenn og kremmere sin maktposisjon. De var for sterke til at staten kunne kontrollere dem.”

⁷⁶ Ibid.:143: ”I nord slo fisket feil, og kornet frøs bort. Hunger, nød, mangelsykdommer og elendighet preget store deler av landet, særlig etter de sparsomme kornmagasinene begynte å tømmes vinteren 1813. Et eksempel er Vågan i Lofoten, der det døde mer enn fire ganger så mange som det ble født i de to kriseårene 1812 og 1813.”

⁷⁷ Ibid.:166–167: ”Bygselhusmannen, som var typisk i det sørlige, vestlige og nordlige Norge, hadde fast husmannsplass med liten eller ingen arbeidsplikt. Ofte var det slik at bygselhusmannen var en yngre bror eller svoger av husbonden. Den stadig oppstykingen gjorde at disse plassene ble små og jordsmonnet ofte skralt.[...] Mange kystsamfunn var uten menn store deler av året. Da ble gårdsdriften for en stor del overlatt til kvinnene. Deres gjøremål innebar alltid fjøsstell, hagestell, reinhold og såpekoking, alle husflidsoppgaver, barnestell og sykestell, og konservering av fisk og andre matvarer.”

tørrfisk og klippfisk økte med to og en halv gang i det samme tidsrommet.”⁷⁸ I framstillinga er et sitat fra amtmann Gustav Peder Bloms rapport fra en inspeksjonsreise i Nord-Norge i 1820-årene, tatt med. Det skildrer nordlendingens forhold til henholdsvis jordbruk og fiske og tegner et bilde av fiskerbonden som irrasjonell, ved å ikke prioritere jordbruket sterkere. Noen forklaring på hvorfor ”Nordlendingen” prioriterte som han gjorde, sett med egne øyne, får en ikke. Sitatet avsluttes slik:

I slutningen af Juli og begyndelsen af August kommer han tilbage for at bjærge sit Høe og høste sin Ager, men sees Seien imidlertid paa et eller andet Sted, da forlades let Høstarbeidet, og nogle Sei synes Nordlendingen rig Erstatning for den Skade, hans Forsømelse paa Marken har forvoldt ham. Ofte overrasker Høsten ham inden han er ferdig med det nødvendige Høstarbeidet.⁷⁹

Den siste omtalen i *Norge 1* som direkte omtaler forhold i Nord-Norge, finner en under overskriften ”Tørrfisk og klippfisk”. Her repeteres særegenheter ved Lofotfisket og bytteforholdet mellom fisk og korn. De lokale nessekongene og den russisk-norske pomorhandelen nevnes også, men uten å settes i noen utdypende kontekst.⁸⁰

Den første omtalen som kan knyttes til Nord-Norge i det neste bindet, *Norge 2*, understreker fiskerienes økende betydning fram mot 1900: ”Fra 1850 til 1900 ble eksportverdien av fisk mer enn tredoblet.”⁸¹ Etter dette repeteres i kortform særegenheter ved torskefisket nok en gang. Fiskerivirksomheten gjennomgikk også, i likhet med andre næringer, strukturendringer i denne perioden.⁸² Nord-Norge var en region med befolkningsvekst på 1800-tallet og

⁷⁸ Ibid.:167.

⁷⁹ Ibid.:168.

⁸⁰ Ibid.:168–169. Omtalen avsluttes slik: ”Fiskeriene økte i omfang, og dette gav rom for mellommenn mellom fisker og bergenskjøpmann. Væreiery og handelsmenn, som mange steder var en og samme person, overtok mange av de gamle bondejektene, kjøpte eller bygslet fiskeværene og leide ut rorbuer og hjeller til fiskerne.[...] Tørrfisk fra Finnmark ble, sammen med varer som skinn og tauverk, byttet mot russisk mel, og denne såkalte *pomorhandelen* gav et viktig bidrag til Nord-Norges korntilførsel.”

⁸¹ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge 2 etter 1850*, Oslo 1983:16.

⁸² Ibid.:17–18: ”Torskefisket foregikk i flere måneder og ble drevet i Lofoten, på mørekysten og på finnmarkskysten. En stor del av finnmarkstorsken ble byttet mot russisk korn. Nord-Norge fikk en del av sin korntilførsel gjennom denne handelen.[...] Fiskerivirksomheten ble omorganisert i løpet av 1800-tallet. De forskjellige leddene - fiske, foredling, frakt og salg - ble spesialisert. Fisken passerte flere ledd mellom fisker og forbruker. Større kapitaleiere, som båteiere, handelsfolk, væreiery og kjøpmenn, dominerte mer enn før.”

med både innenlandsk og utenlandsk tilflytting.⁸³ Den sosiale frigjøringa som fulgte overgangen fra standsamfunn til klassesamfunn i landet forøvrig, kom senere til det økonomisk sent utviklede Nord-Norge. Her var Østlandet først og Nord-Norge sist.⁸⁴

Etter århundreskiftet fikk gruvedriften et oppsving som også innbefattet Nord-Norge, og fiskerne fikk en lettere hverdag muliggjort av ny teknologi og statlig hjelp.⁸⁵ I mellomkrigstida fikk imidlertid den økonomiske nedgangen ekstra omkostninger for fiskerne generelt, og de nordnorske fiskerne spesielt. Siden mesteparten av fisken ble eksportert, ble fiskerne som hadde investert i nytt utstyr og stiftet gjeld, i større grad enn andre, rammet av prisnedgangen på verdensmarkedet. Dette medførte reversering i den teknologiske utviklinga, idet fiskerne pga. fattigdom måtte gå tilbake til gammel redskapsteknologi.⁸⁶ I tillegg var forholdene for fiskerne på sesongfiske usle sammenlignet med andre yrkesgrupper. Slik står det blant annet om de hygieniske forholdene:

I en offentlig rapport fra et fiskevær i Lofoten heter det:

”I Skrova har overflatevannet fri adgang til brønnene, og med den store mangel på priveter som eksisterer, er det rikelig anledning til forurensning av drikkevannet.”

Slik har en fisker skildret forholdene:

⁸³ Ibid.:26: ”Fraflyttingen gikk særlig ut over indre strøk i Sør-Norge, mens Nord-Norges andel av befolkningen økte på grunn av tilflytting. Befolkningsvekst og jordhunger var også årsak til en omfattende finsk innvandring til Finnmark og nordlige deler av Troms fra omkring 1830 til slutten av 1860-årene.”

⁸⁴ Ibid.:30–31: ”Hamskiftet i jordbruket og omleggingen av næringslivet kom først på Østlandet og sist i Nord-Norge. Derfor holdt de gamle sosiale forholdene seg lengst i nord.”

⁸⁵ Ibid.:72–73: ”Mange gamle gruver ble satt i produksjon igjen, og nye kom i drift. Ikke minst i Nord-Norge gav denne næringen nye arbeidsplasser.[...] For fiskerne var overgangen til motor en revolusjon. De kunne nå over større havområder enn tidligere, og var ikke lenger så avhengig av vær og vind. Nye redskaper som drivgarn og snurpenot bidrog til at fangstene ble større og slitet mindre.[...] I 1919 ble *Den Norske Stats Fiskeribank* opprettet. Der kunne fiskerne få langsiktige lån til lav rente.”

⁸⁶ Ibid.:93: ”I de nordligste fylkene slo de dårlige tidene ekstra uheldig ut. Der hadde opptil 50 prosent av alle menn over 15 år fiske som hoved- eller binæring. Det store flertallet av fiskere tilhørte fra før en av de dårligst stulte gruppene i samfunnet. Under krisene i 1920- og 1930-årene opplevde mange av dem og deres familier direkte nød.[...] De hadde ikke råd til å kjøpe nye redskaper eller nye båter. Før den første verdenskrig var det sjelden å se noen på lofotfiske med jukse (håndsnøre). Nesten alle hadde garnbruk. I 1930 brukte nesten halvparten av fiskerne jukse igjen.”

”Det er jo et fåtall utav rorbuan som har dass. Så må vi gå i fjæra når vi blir nødig. Men mange utav de gamle rorbuan står jo nokså langt oppå land, og når det blir mørkt, blir det tel at folk gjer si forretning der kor det høve best, attmed buveggen eller bortimella haugan. De tenk ikkje på at det renn ned til brynnan.”

Ikke rart at det var mye sykdom under lofotfisket.⁸⁷

Fiskerne som yrkesgruppe trådte også omsider inn i organisasjonssamfunnet for å fremme sine felles interesser, men det blir pga. interessemotsetninger ikke like vellykket som for bøndene.⁸⁸ Det understrekes at den generelle velstandsøkninga og forhøyning av levestandarden som fant sted i første halvdel av 1900-tallet i Norge, ikke gjaldt lenger nord i landet.⁸⁹ Når vi kommer til okkupasjonen og 2. verdenskrig trekkes det fram at befolkninga i Finnmark i særdeleshet fikk merke de negative sidene ved den tyske okkupasjonen under 2. verdenskrig, og at enkelte nordnorske motstandsfolk etter krigen opplevde mistenkeliggjøring grunnet samarbeid med russerne under krigen i lang tid.⁹⁰

De store økonomiske strukturendringene i etterkrigstida virket sterkt inn på bosettingsmønsteret i Nord-Norge, og landsdelen ble for alvor en region som trengte særskilt planlegging og offentlig støtte.⁹¹ Den siste omtalen relatert til

⁸⁷ Ibid.:94.

⁸⁸ Ibid.:98: ”Fiskerne hadde større vanskeligheter med å organisere seg. De var mer avhengig av prisene på verdensmarkedet, og det viste seg at interessene deres sprikte. *Norges Fiskerlag* ble stiftet i 1926, men snart organiserte sildefiskenes seg i en egen forening. Den ble seinere splittet i en forening for storsildfiskerne og en for vårsildfiskere. Interesse motsetningene gjorde at fiskerne ikke fikk den samme kontrollen over omsetningen av fiskeprodukter som bøndene hadde fått i sin næring. Videreførelsen av fisken var det nesten alltid andre enn fiskerne selv som tok seg av.”

⁸⁹ Ibid.:114: ”I de fleste delene av landet ble helseforholdene betydelig bedre.[...] Framgangen henger sammen med økt kunnskap om betydningen av å være reinslig.[...] Men de nordligste fylkene - spesielt Finnmark - fikk liten del i framgangen. Fattigdommen var større der, og det var også færre leger, helsestasjoner og sykehus. I 1940 var spebarnsdødeligheten mer enn dobbelt så høy i Finnmark som i resten av landet.”

⁹⁰ Ibid.:147–148: ”Den siste krigsvinteren fikk befolkningen i Finnmark oppleve en skremmende side ved den tyske krigføringen. For å gjøre det vanskelig for russerne å rykke fram tok tyskerne i bruk ”den brente jords taktikk”. Nesten alle bygninger og alt produksjonsutstyr i landsdelen ble ødelagt. Over 50 000 mennesker ble drevet på flukt. Russerne som rykket inn i Finnmark hadde stor nytte av norske partisaner som drev etterretning og sabotasje bak de tyske linjene. Den antirussiske stemningen som utviklet seg i Norge under ”den kalde krigen” gjorde at det tok lang tid før innsatsen til disse motstandsfolkene ble ordentlig anerkjent. Først i 1983 ble det avduket et minnesmerke over dem - under kong Olavs jubileumsferd.”

⁹¹ Ibid.:159–160 og 167: ”Endringene var størst i Nord-Norge. Fra 1960 gikk de tre nordligste fylkenes befolkningsandel jevnt nedover.[...] Fram til 1970 gikk den største flyttestrømmen fra nord mot sør og fra vest mot øst.[...] Enkelte innlandsbygder ble hardt rammet, men verst gikk det ut over en del fjordsamfunn og fiskeristrøk langs kysten, særlig

Nord-Norge understreker landsdelens tilbakeliggenhet når det gjaldt velstandsutviklinga: ”Så seint som i 1949 hadde imidlertid bare to tredeler av alle gardsbruk elektrisk lys, i Nord-Norge bare en tredel, og flertallet av dem brukte ennå vedkomfyr.”⁹²

Oppsummering

De fortellende trådene har også her mest relevans for Sør-Norge generelt, og Østlandsregionen spesielt. Både jordbruksamfunnet og industrisamfunnet har sitt gjennombrudd her: ”På enkelte steder langs Oslofjorden, ved Mjøsa og utenfor Bergen har botanikere funnet pollen fra korn og beiteplanter som kan dateres til tida omkring 4000 f. Kr.”⁹³ ”Ved hjelp av importert britisk teknologi og britiske fagarbeidere ble de første norske fabrikkene lagt langs Akerselva i Kristiania midt i 1840-årene.”⁹⁴

Det er vanskelig å flette inn omtale av Nord-Norge uten at det framstår som knuter på den fortellende tråden. Resultatet blir eksempelvis en stadig repetisjon av generelle trekk ved fiskeriene, og i særdeleshet Lofotfisket, istedenfor én sammenhengende og mer konsis og inngående redegjørelse for økonomiske og sosiale særtrekk ved landsdelen.

Nord-Norge framstilles fra slutten av 1600-tallet i økende grad som en region med stadig større økonomiske problemer og medfølgende elendighet sammenlignet med andre regioner. Regionen trenger herfra og helt fram til framstillingas slutt statlige inngrep og tiltak. Levestandarden er lavere for denne landsdelen til langt inn i etterkrigstida samt at den sosiale frigjøringa som fulgte overgangen fra standssamfunn til klassesamfunn kom desidert sist til denne landsdelen. Evnen til vellykket organisering av gruppeinteresser kom også sent til landsdelen, og fiskernes organiseringsforsøk ble ikke så vellykket som for eksempel bøndernes. Inntrykket en sitter igjen med er at nordlendinger også her er å oppfatte som ”gratispassasjerer” med begrenset evne til å styre sin egen skjebne Selv om framstillinga forteller oss at fiskeriene stadig gir dårligere avkastning fra slutten av 1600-tallet, gjør ikke nordlendingene annet enn å satse

i Nord-Norge.[...] I 1951 vedtok Stortinget den såkalte *Nord-Norgeplanen*. Det ble nå mulig å få statlig støtte for bedrifter som ville slå seg ned i landsdelen. Da *Distriktenes utbyggingsfond* ble opprettet i 1960, påtok staten seg et landsomfattende ansvar for distriktpolitikken. Men ennå rådet den oppfatningen at flukten fra landsbygda var nødvendig for å sikre fortsatt økonomisk vekst.”

⁹² Ibid.:174.

⁹³ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 før 1850*, Oslo 1983:12.

⁹⁴ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge 2 etter 1850*, Oslo 1983:21.

ytterligere på fiske. De økonomiske krisene i mellomkrigstida rammet de eksportavhengige fiskerne ekstra hardt, men armod var ikke noe nytt for denne gruppen: ”Det store flertallet av fiskere tilhørte fra før en av de dårligst stilte gruppene i samfunnet.”⁹⁵ De setter seg i bunnløs gjeld, arbeider under elendige forhold i en landsdel der levestandarden altså ikke kommer på høyde med resten av landet før langt inn i etterkrigstida.

Siden befolkningsutviklinga trekkes fram som den fundamentale historiske endringsfaktoren, er det begrenset i hvor stor grad noen kan identifisere seg som ”utviklingens herrer”. Imidlertid er evnen til å organisere seg, for derved å fremme og få gjennomslag for sine gruppeinteresser av betydning, og her er det, som vi har sett, en tydelig regional hierarkisering.

Hvorfor blir noen regioner mer representative for en nasjons historie?

Hvorfor fungerer disse norgeshistoriske framstillingene ikke befestende og befriende sett fra et nordnorsk perspektiv? En forklaring kan være at maktpolitisk perifere regioner i lærebokforfatterens samtid, også får en perifer omtale. Som vi har sett er det en tendens til at slike regioner blir forstått og framstilt på bakgrunn av regioner som utgjør det politiske og økonomiske sentrum for nasjonsbyggingsprosjektet. Periferien kan dermed fort bli uinteressant, og de særegne økonomiske, sosiale og kulturelle trekkene kan få så lite inngående omtale at disse regionene formidles som knuter på de fortellende trådene.

Mangel på kunnskap spiller også inn. At Nord-Norge ikke trekkes fram i forbindelse med at Arbeiderpartiet etablerte seg på Stortinget etter valget i 1903, er et slikt eksempel. Dette ble et vendepunkt for det politiske arbeidet for Arbeiderpartiet, og partiets fire første stortingsrepresentanter ble alle valgt inn fra Nord-Norge. Å utelate slikt i framstillinger som ellers sterkt vektlegger arbeiderbevegelsens sentrale betydning i nasjonsbyggingsprosjektet, tenderer nesten til å kalles misvisning: ”...en framstilling hvor alle argumentene i og for seg er saklige, men hvor en rekke andre argumenter er utelatt, slik at bildet blir ufullstendig og dermed misvisende.”⁹⁶

Selvfølgelig er det slik at ikke alle regioner bidrar like aktivt og direkte i et nasjonsbyggingsprosjekt. Det er historiske realiteter. Men en kan spørre om

⁹⁵ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 for 1850*, Oslo 1983:93.

⁹⁶ K. Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*, Oslo 1992:294.

den viktigste fortellende tråden nødvendigvis *må* dreie seg om nasjonsbyggingsprosjektet? I visse tilfeller kan en nasjonal ramme føre til ”skylapper” når det gjelder å forstå og formidle historiske prosesser som bedre kunne vært forstått innenfor ei regional ramme.

Region og historieskrivning

Regional historieskriving har røtter tilbake til før nasjonalstaten fikk hegemoni som ramme rundt, eller som aktør innenfor, historiske framstillinger. Leopold von Ranke (1795–1886) trekkes ofte fram som historieforskningas grunnlegger, og med han kom for alvor også nasjonalstaten inn i historieskrivninga som en etter hvert ubestridt historisk aktør. Om dette skriver historikeren John Tosh: “For Ranke and his contemporaries the sovereign nation-states which dominated the Europe of their day seemed the climax of the historical process; the state was the principal agent of historical change and human destiny was largely determined by the shifting balance of power between states.”⁹⁷

Alternative lokale og regionale avgrensinger kom på denne tiden under press fra voksende nasjonalistiske bevegelser, og den romlige avgrensning ble i de fleste tilfeller den nasjonale. At det politiske perspektivet samtidig fikk en privilegert status framfor andre perspektiver underbygde dette, og politisk historie og nasjonal avgrensning ble nærmest komplementære størrelser.⁹⁸ Selv om perspektiver som f. eks. sosial- og kulturhistorie i stadig større grad har vunnet terreng, er det nok fortsatt politisk historie som er det dominerende fokus blant historikerne.⁹⁹

Skal en forstå og formidle regionale særtrekk, må andre perspektiv og andre fortellende tråder sidestilles, heller enn å underordnes politisk historie og nasjonsbyggingsprosjektet. Regionale særtrekk og avvik innenfor en nasjonal ramme forstås bedre hvis en tolker disse innenfor mer begrensede relevante kulturelle kontekster. Slik gjennomgangen viser, blir regionale avvik knuter på den fortellende tråden om nasjonsbyggingsprosjektet, noe en kunne unngått hvis det også var relevante fortellende tråder med utgangspunkt i snevrere regionale kontekster. Regionalhistorie har vunnet mye terreng i Norge de siste tretti årene, og om dette skriver historikeren Øystein Rian:

⁹⁷ J. Tosh, *The pursuit of History*, London 1984:118.

⁹⁸ S. B. Frandsen, *Regionen i historien*, i *Den jydsk Historiker* nr 68, 1994:7–9.

⁹⁹ R. Evans, *In Defence of History*, London 1997:162.

Dette har mye med geografi å gjøre. Landet er sterkt oppstykket i distrikter med særdrag. Nærliggende distrikter har ofte vært så ulike i eiendoms- og produksjonsforhold, i sosiale relasjoner og i mentaliteter...[...] Norge er formelt sett en enhetsstat, men reelt sett en føderasjon av selvhevdende distrikter.¹⁰⁰

Hvordan unngå en regional hierarkisering i norgeshistorien?

Finnes det måter å skrive ei norgeshistorie på der regionene ikke ender opp med å hierarkiseres på basis av den rollen de hadde innenfor nasjonsbyggingsprosjektet? Ved å se på vektinga mellom ulike fortellende tråder og måten en forteller norgeshistorien på, kan en kanskje oppnå større regionalt likeverd.

Ved å sidestille den dominerende fortellende tråden om nasjonsbyggingsprosjektet med andre fortellende tråder, er det lettere å unngå hierarkisering. Å skulle forstå historiske regionale prosesser er selvfølgelig lettest hvis rammen er regional og bestemt ut fra det fenomenet som skal forklares. Samfunnsforskeren Ottar Brox ga i debattboka *Hva skjer i Nord-Norge?* fra 1966, en annen forståelsesramme for å forstå hvorfor modernisering ikke nødvendigvis var den eneste veien til livskvalitet i Nord-Norge. Handlinger i strid med det en konvensjonelt så på som modernisering var ikke nødvendigvis bakstrevske og uvitende, slik en fikk inntrykk av hvis de ble tolket innenfor en videre nasjonal forståelsesramme.

Regionale avvik av sosial, økonomisk eller kulturell art fra den dominerende fortellende tråden som ”driver” norgeshistorien framover i nasjonsbyggingsprosjektet, trenger ikke å bety at disse gruppene ikke skjønte sitt eget beste. En regional forståelsesramme vil i større grad kunne vise at de innrettet sine liv på en, etter omstendighetene, fornuftig måte.

Ei norgeshistorie skrives innenfor visse narrative strukturer. Noen av disse har fått en slik selvfølgelig og udiskutabel rolle at en sjelden reflekterer over de føringer dette gir. Valg av fortellerstemme og å knytte framstillinga til én hovedperson og flere bipersoner, er to innarbeidede og for enkelte selvsagte momenter det kan være verdt å sette fokus på.

Fortellerstemmen i de gjennomgatte læreverkene er typiske for nasjonalhistoriske framstillinger. Den er preget av det en innenfor litteraturhistorien kaller den naturalistiske fortellerteknikken, der leseren skulle overbevises om at det fortalte var virkelig og sant. Den var i sin tid påvirket av naturvitenskapenes objektivitetskrav, der fortelleren skulle merkes minst mulig til fordel for at

¹⁰⁰ Ø. Rian, Regionens rolle i historien, i *Heimen* nr. 4, 1997:283–284.

stoffet skulle tale for seg selv.¹⁰¹ Denne fortellerteknikken hadde sin litterære storhetstid på slutten av 1800-tallet, i perioden som fikk merkelappene ”realisme” og ”naturalisme”. Fortellerteknikken passet ”...realistenes ønske om å gjengi virkeligheten `som den er´.”¹⁰² Selv om det innenfor den litterære debatten kom innvendinger på hvor realistisk en slik fortellerstemme egentlig var og om den virkelig var det beste utgangspunkt for å gjengi virkeligheten som den er, har den beholdt sin hegemoniske plass blant historikerne.

Det som i overført betydning framstår som hovedpersonen i disse framstillingene av norsk historie er ”Norge”. Et subjekt materialisert gjennom den vesentligste fortellende tråden, nasjonsbyggingsprosjektet. De gruppene som føler identitet og tilhørighet innenfor de regionene som drev dette prosjektet framover, er dermed i en viss forstand mer ”norske” enn andre nordmenn. Det ”typisk norske” knyttes til den økonomiske, sosiale og kulturelle utviklinga som muliggjør dette nasjonsbyggingsprosjektet, og avvik fra dette mønsteret representerer i overført betydning underordnede bipersoner. Disse bipersonene er mer eller mindre lik hovedpersonen, i vår sammenheng regioner som er mer eller mindre lik Østlandsregionen.

Å knytte et handlingsforløp til en hovedperson og flere mer eller mindre distanserte bipersoner, er vanlig innenfor skjønnlitteraturen. Dette bærer mye av historieskrivinga preg av, særlig pga. den framtreddende rollen nasjonsbyggingsprosjekter og politisk historie har. Innenfor litterær strukturalistisk teori kalles den måltrettede aktiviteten hovedpersonen setter i gang, et prosjekt.¹⁰³ I vår sammenheng er det snakk om et *nasjonsbyggings*prosjekt. I en videre skjønnlitterær analyse er da de krefter som medvirker og motvirker dette prosjektet sentrale.

I vår sammenheng blir de konkrete analytiske spørsmålene: Hvem driver fram nasjonsbygginga? Hvem sitter passivt på sidelinja? Hvem motarbeider og har mest å tape på denne nasjonsbygginga? Hvem bidrar i ytterste instans med å presse gjennom de grunnleggende økonomiske og teknologiske endringene som muliggjør et slikt prosjekt?

Det er åpenbart at leserens velvilje og motvilje fordeles i tråd med dette. I skjønnlitterære analyser er det sågar ikke uvanlig å faktisk kalle hovedpersonen for ”vår helt”.

¹⁰¹ Å. Svensen, *Tekstens monstre*, Oslo 1992:108.

¹⁰² E. Beyer, *Fra Ibsen til Garborg*. Bind 3 i Norges litteraturhistorie, Oslo 1975:66.

¹⁰³ Å. Svensen, *Tekstens monstre*, Oslo 1992:177.

Norge – historien fortalt som en grupperoman?

Enkelte vil kanskje hevde at det er de historiske realitetene som gjør at ei norgeshistorie må bli slik, og at det nærmest vil være å gjøre vold på disse realitetene å skulle endre på den tradisjonelle framstillingsmåten. Selvfølgelig kan ingen endre på historiske realiteter for å sikre seg at historien blir slik at alle norske elever føler norgeshistorien de leser som befestende og befriende. Men hva med å endre framstillingsmåten fra et fokus på en hovedperson og flere bipersoner til flere likestilte hovedpersoner, slik den såkalte grupperomanen åpner for? Litteraturforskeren Åsfrid Svensen skriver følgende om dette:

En *grupperoman* handler om noen personer knyttet sammen med familie- eller vennskapsbånd, yrkesfellesskap e.l., og ingen av dem skiller seg klart ut som hovedperson.[...] I en grupperoman har gjerne hver av de sentrale personene sin historie.[...] Forløpene innvirker på hverandre, men går i ulike retninger og drives fram av ulike årsaker. Her kan en kartlegging av handlinga altså ikke følge bare én linje; den må vise hvordan flere linjer fletter seg sammen. Det kan være årsakssammenheng mellom to eller flere forløp på den måten at én kjede av hendelser direkte eller indirekte gir støtet til andre kjeder. Dertil kan det være kontrast eller parallellitet mellom de forskjellige forløpene.¹⁰⁴

Ved å overføre trekk fra grupperomanen ved å stille det regionalt, og for så vidt etnisk, mangfoldige Norge som et ”familiefellesskap”, vil f eks ikke Nord-Norge framstå som en knute på tråden. En slik struktur gir bedre muligheter for å yte den regionale dimensjonen rettferdighet gjennom egne avgrensede fortellende tråder som evner å sette særegne økonomiske, sosiale og kulturelle trekk i en egnet kontekst. Slik kan en bedre forstå tidligere menneskers tanker, meninger og handlinger som rasjonelle valg, istedenfor at de blir ”avvik” fra det som er normalt innenfor den nasjonale rammen.¹⁰⁵ Dermed ville de ulike regionene innenfor nasjonen bli framstilt mer likeverdig, og ikke bli automatisk hierarkisert ut fra hvor deltakende de var i nasjonsbyggingsprosjektet. Man unngår å ”tvinge” enhet ut av mangfold, som man må når de fortellende trådene i så stor grad kun har en nasjonal forståelsesramme. Norgeshistoriens potensial til å virke befestende for flere ville i hvert fall økt. Å benytte seg av en fortellerstruktur inspirert av grupperomanen gjør det også lettere å flette inn

¹⁰⁴ Ibid.:174–175.

¹⁰⁵ Samfunnsforskeren Ottar Brox viste f eks i debattboka *Hva skjer i Nord-Norge?* (1966) at nordlendingenes handlinger ikke var bakstreverske og uvitende slik en fikk inntrykk hvis de ble tolket innenfor en mer avgrenset kontekst. De var rasjonelle valg innenfor den strukturen de måtte forstås innenfor. Dette kjennetegner også boka hans *Fra allmenning til koloni* (1984).

omtale av grupper i Norge med annen etnisk bakgrunn enn den norske. Urbefolkninga vår, nasjonale minoriteter og de etter hvert mange etniske minoriteter Norge i dag også rommer, trenger også en befestende norges-historie som ikke framstiller slike grupper som ”avvik” i forhold til det etnisk norske. Skal skolen formidle en nasjonal identitet uten etnisk rangering, noe som er tema for det siste kapittelet i boka, legger en slik fortellerstruktur bedre til rett for å unngå nettopp dette.

Når det gjelder det befriende potensialet norgeshistorien kan ha, er det avgjørende at ikke historiens drivkrefter blir for diffust og subtilt framstilt for skoleelever, og at de ikke blir sittende igjen med et inntrykk av at det f. eks. bare er befolkningsutviklinga som ”driver” historien framover. Normative retningslinjer vil alltid være problematisk, og mange vil kanskje føle at slike moralske føringer på historiske framstillinger ikke er gjennomførbart eller ønskelig. Det man kanskje kan bli enige om er at så lenge historien som fortelles er like ”sannferdig” som andre alternative framstillinger, trenger man vel ikke å lage flere knuter på tråden enn høyst nødvendig?

Samisk innhold i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner – et barometer for skiftende oppfatninger av det samiske?

Skolen er en av de viktigste bidragsgiverne til våre forestillinger om hvem ”vi” nordmenn er. Med etableringa av grunnskole for alle fra 1969, ble læreplanverkene i utgangspunktet gyldige for alle norske barn og ungdommer.¹⁰⁶ De holdninger, kunnskaper og ferdigheter som læreplanverket vektlegger, skal prege oppvoksende nordmenn og skape samfunnsgagnlige mennesker.¹⁰⁷ Læreplaner er dermed også uttrykk for skolemyndighetenes syn på hvem vi nordmenn er, og hvilken nasjonal identitet en ønsker å viderebringe. Av grunnskolens fag er særlig samfunnsfaget viktig i denne sammenheng. Disiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi gir på hvert sitt vis forståelse og innsikt i vårt samfunn i fortid, nåtid og i romlig forstand.

Dette kapittelet tar for seg samisk innhold i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner, for å anvende dette som et slags barometer for skolemyndighetenes oppfatninger om det samiske. Sentrale spørsmål vil være: Hvilke bilder av det samiske har de ulike læreplanverkene gitt? Hvordan endrer disse bildene seg over tid, og hvorfor? Avslutningsvis følger en kortfattet problematisering av hvordan ulike varianter av både samisk og norsk identitet genererer ulike forståelser av vår nasjonale identitet.

Omfanget og innholdet i samisk-relaterte emner i grunnskolens samfunnsfag, kan ses på som et uttrykk for den holdninga det offentlige Norge i denne perioden har hatt til samisk kultur og historie. Siden fokus er hva skolemyndighetene mente at *alle* norske elever skulle lære om samisk historie og kultur, vil verken læreplanverk for videregående opplæring eller spesifikt samiske læreplaner bli trukket inn.

¹⁰⁶ I tida etter forsøksloven fra 1954 fram til lov om grunnskolen av 13. juni 1969, ble det prøvd ut en rekke ulike måter å organisere form og innhold i det som fra herfra og utover ble hetende grunnskolen.

¹⁰⁷ Jamfør skolens formålsparagraf. I 1959 het det ”gangs menneske både åndelig og kroppsleg”, i 1969 ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”, og denne formuleringene sto uforandret etter 1998. Likelydende formuleringer finner en helt tilbake til 1848.

Grunnskolen samfunnsfag og ulike læreplanverk

Fra 1997 har grunnskolen hatt en læreplan for samfunnsfag som omfatter hele utdanningsløpet. Før dette har elevene likevel fått samfunnsfaglig undervisning på alle klassetrinn gjennom fag som heimstavlære og orienteringsfaget (heretter kalt o-faget) som hadde samfunnsfaglige elementer.¹⁰⁸ For perioden fram til 1997 er det derfor nødvendig å trekke inn læreplaner for andre fag enn det fagspesifikke samfunnsfaget, noe det skal redegjøres for innledningsvis i gjennomgangene av de ulike læreplanverkene.

I den tida vi har hatt allmenn grunnskole, som erstattet folkeskoler, framhaldsskoler og realskoler, har det kommet i alt 5 læreplanverk. *Lov om grunnskolen* kom i 1969 der pliktig skolegang ble utvidet til 9 år, og en foreløpig *Mønsterplan for grunnskolen* kom i 1971 (heretter kalt M-71). Siden kom det nye læreplanverk for grunnskolen i 1974, 1987, 1997 og 2006. Som grunnlag for å si noe om samiske emner i samfunnsfaget fram til M-71, er det nødvendig å gjennomgå *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* fra 1960, samt de utfyllende normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskolen fra 1939.

Læreplanverkene i denne perioden består av en generell del og en del med fagspesifikke læreplaner. I denne sammenheng vil fokus hovedsakelig være på de fagspesifikke delene av læreplanverkene som angir rammene og innholdet i samfunnsfaglige emner, og i mindre grad på den generelle delen av læreplanverkene. Innholdet i disse læreplanverkene er bestemt av politiske myndigheter og er i sine gyldige perioder de viktigste normerende retningslinjene for norsk skole. Dette betyr at læreplaner er å anse som normative kilder som ikke nødvendigvis forteller oss hva som faktisk har blitt vektlagt innenfor samfunnsfagundervisninga i de mange norske klasserom i denne perioden. Særlig vil graden av valgfrihet de ulike læreplanverkene har åpnet for, mht. prioritering og vektlegging av ulike emner i de fagspesifikke planene, være betydningsfull. Videre har tradisjonelt læreboka, og dermed lærebok-

¹⁰⁸ Disse fagene hadde en syntetiserende ambisjon og skulle fungere som en forberedelse for fag med klarere profiler lenger fram i grunnskoleløpet. Heimstavlæren skulle med elevenes hjemsted som utgangspunkt, gi en første innføring i heimkunnskap, samfunnsfag og naturfag. Dette var et grunnskolefag for 1.–3. klasse helt fram til 1987. O-faget var fra 1971 til 1987 både et fellesnavn for fagene heimstavlære, samfunnsfag og naturfag og et spesifikt undervisningsfag. Fra 1987 til 1997 var det ikke lenger et fellesnavn for de nevnte fag, men bare et undervisningsfag. Innholdmessig var o-faget særlig preget av naturfag og samfunnsfag. Samfunnsfagets læreplan fram til 1987 gjaldt for 4.–9. trinn, og fra 1971 til 1987 var det dermed en overlapp mellom o-faget og samfunnsfag på 4.–6. trinn. Fra 1987 til 1997 gjaldt læreplanen for samfunnsfag bare for ungdomstrinnet, 7.–9. trinnet, mens o-faget dekket barnetrinnet.

forfatterens vektlegginger, utvalg og tolkninger basert på læreplanene, vært mer styrende for innholdet og formen for samfunnsfagsundervisninga i grunnskolen, enn selve læreplanen. Lærebøkene innhold var imidlertid fram til 2000 regulert gjennom en offentlig godkjenningsordning. Slutningene i denne sammenheng blir dermed først og fremst gyldige som uttrykk for skolemyndighetenes syn på det samiske i grunnskolen samfunnsfag.

Gjennomgangen av de ulike læreplanverkene vil bli slått sammen der det er innholdsmessige og omfangsmessige sammenfall. Det vil gjelde læreplanverkene fram til 1974 og læreplanverkene fra 1997 og 2006.

Læreplanverkene fram til Mønsterplan for grunnskolen fra 1974

I 1969 ble 9-årig skole lovfestet, og to år senere kom M-71. Mange elever hadde imidlertid allerede vært grunnskoleelever i flere år før dette.¹⁰⁹ Fram til 1971 utgjorde *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* fra 1960, grunnlaget for den nye 9-årige skolen. I dette planverket oppstår samfunnsfaget for første gang. Fram til nå hadde historie og geografi vært egne fag, hvor samfunnskunnskap hadde vært innarbeidet i disse. I planen fra 1960 begynner undervisninga i samfunnsfaget fra 4. skoleår. Det nye faget samfunnsfag omfattet disiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi. Emneplanen innledes slik: ”(1., 2. og 3. skoleår heimstavlære etter Normalplanen for folkeskolen).¹¹⁰ Derfor er det nødvendig å først se på de samfunnsfaglige målsetningene innenfor heimstavlæren, for å danne seg et komplett bilde av samfunnsfagundervisninga fram til M-71 forelå. Læreplanen for heimstavlære finnes i Normalplanen for folkeskolen fra 1939 som bestod av to ulike læreplanverk; *Normalplan for byfolkeskolen* og *Normalplan for landsfolkeskolen*. I form og innhold er de i stort sett sammenfallende.

En finner ingen referanser til samisk kultur eller historie i læreplanene for heimstavlære, men hvis man ønsket å eksemplifisere ”naturfolk” gjennom å trekke fram samene finner en indirekte slike muligheter. I *Normalplan for byfolkeskolen* kunne en trekke inn samiske emner i forbindelse med følgende omtale av naturfolk i planen for 3. klasse: ”Primitive samfunn fanger barns interesse. Robinson Crusoe og fortellinger om eskimoene eller andre naturfolk viser menneskenes levesett, boliger, innbo og redskaper under primitive

¹⁰⁹ I 1960 begynte 18 kommuner forsøk med 9-årig grunnskole og fra midten av 60-tallet kom 50 nye kommuner med hvert år. Jfr T. B. Aarsnes, *Den skal tidlig krokeres...Skolen i historisk perspektiv*, Oslo 2007: 126.

¹¹⁰ *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, Oslo 1960:164.

forhold.[...] Sammenlikning mellom primitive og siviliserte samfunn gir godt utbytte for undervisninga i heimstadiære.”¹¹¹ I *Normalplan for landsfolkeskulen* står følgende under emnet ”Snø – ski og skeiser” for 3. klassen: ”Forteljingar om eskimoar eller andre naturfolk. Steinalderfolket. Samanlikning av levevis mellom naturfolk og i siviliserte samfunn.”¹¹²

Læreplanen for samfunnsfag i *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* fra 1960 inneholder bare én referanse til samisk kultur eller historie. På slutten av denne 26 siders planen trekkes det fram noen eksempler på oppgaver det kan være aktuelt å arbeide med fra 7. til 9. skoleår. Under geografi står det følgende om ett av to oppgaveforslag: ”Gjengi innholdet i en bok om a) samer, b) eskimoer, c) negrer i Afrika, d) negrer i Amerika.”¹¹³ Det er ingen indirekte referanser til samer gjennom henvisning til ”naturfolk” i planene for o-fag og samfunnsfag.

Når det gjelder M-71 er det nødvendig å gjennomgå læreplanene for heimstadiære (1.–3. klassetrinn) og det nye o-faget (1.–6. klassetrinn)¹¹⁴, i tillegg til samfunnsfaget (4.–9. klassetrinn) for å få et komplett bilde av samfunnsfaglige emner i grunnskoleløpet. M-71 var en retningsgivende rammeplan, der lokale instanser ble tillagt betydelig innflytelse på skolens faglige innhold. Årsplanene ble følgelig veiledende, og obligatoriske minstekrav var ikke fastsatt.¹¹⁵

I læreplanen for o-faget, på i alt 11 sider, finner en et par referanser til samene. I 3. klasse nevnes ”reindrift” som stikkord¹¹⁶, og i 4. klasse kan man velge å se nærmere på samene hvis en under emnet ”Livet i kalde strøk” tar for seg Nord-Skandinavia. Eskimoer er alternativet hvis en heller vil velge å ta for seg områder som Tundraen, Grønland eller Canada.¹¹⁷ Læreplanene for

¹¹¹ *Normalplan for byfolkeskulen*, 3. opplag, Oslo 1965:74.

¹¹² *Normalplan for landsfolkeskulen*, tredje opplaget, Oslo 1947:77.

¹¹³ Læreplan for forsøk med 9-årig skole, Oslo 1960:177.

¹¹⁴ En må skille mellom det sammensatte o-faget og det fagspesifikke o-faget i M-71 og M-74. Førstnevnte var en paraplybetegnelse for heimstadiære, det fagspesifikke o-faget, naturfag og samfunnsfag. Det fagspesifikke o-faget var en integrasjon av de øvrige fagene innenfor paraplybetegnelsen o-fag.

¹¹⁵ Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave, Oslo 1971:3.

¹¹⁶ Ibid:226. Under ett av 3 hovedemner kalt: ”Samfunnet”, er ett av de fjorten del-emnene kalt ”Arbeidsliv og samferdsel”. Utdypende stikkord her er: ”Jordbruk, fiske, hagebruk, skogbruk, gruvedrift, reindrift.”

¹¹⁷ Ibid:228. På 4. klassetrinn under ett av 5 hovedemner: ”Jorda vår klode”, åpner et av de totalt 7 del-emnene; ”Livet i kalde strøk” opp for valgfri områdespesialisering hvor ”Nord-Skandinavia – samer” er et av 6 alternativ. Områdene Nord- og Nordøstpassasjen har ingen folkegruppe knyttet til seg, mens de tre øvrige alternativene (Tundraen, Grønland og Canada) knyttes til ”eskimoer”.

heimstadelære og samfunnsfag, på henholdsvis 7 og 12 sider, inneholder ingen referanser til samisk kultur eller historie.¹¹⁸ Det er heller ikke indirekte henvisninger gjennom begrep som ”naturfolk”.

Fremmed og usynlig

Samisk historie og kultur fremstår som noe fremmed i disse læreplanverkene. Føringerne på å trekke inn samiske emner og tema er så svake at det nok ikke er særlig sannsynlig at elevene opplevde at samisk kultur og historie ble tematisert i særlig grad i grunnskolenes samfunnsfaglige undervisning. I de tilfeller hvor samer faktisk er nevnt, er det i sammenheng med ”eskimoer”, og dermed å forstå som et primitivt naturfolk. Primitive samfunn settes opp som motsatsen til siviliserte samfunn som det norske, og slik er samisk kultur og historie ingen del av noe norsk. Dette bildet av det samiske skriver seg tilbake til historieforskningas tidlige ideal om nasjonenes kulturelle og etniske homogenitet, noe som i en norsk sammenheng gjorde det samiske uinteressant. Dette synet på samisk kultur og historie preget også mange norgeshistorieverk brukt innenfor videregående opplæring helt utpå 1990-tallet, noe som forteller oss om hvor seiglivet denne forestillinga ble. Mer om dette kan en lese i kapittel 3.

Forskninga om samene ble siden siste halvdel av 1800-tallet klassifisert som lappologi, på linje med andre ”fremmede” kulturer som den inuittiske eskimologi. Dette etnografiske perspektivet på det samiske vedvarte til 1970-tallet, da historikere og arkeologer for alvor begynte å utfordre et slikt statisk syn på samisk kultur og historie.¹¹⁹ En mer utfyllende drøfting av hvorfor det samiske innholdet i samfunnsfagene var så beskjedent i de hittil gjennomgatte læreplanene, kommer senere.

Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974

Dette læreplanverket (heretter kalt M-74) ble gjeldende helt fram til 1987. Allerede i forordet skapes det forventinger til økt samisk innhold: ”I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen.”¹²⁰ ”Samisk kultur og

¹¹⁸ Ibid: 206. Stikkordet ”minoriteter” er nevnt i samfunnsfagets samfunnskunnskapsdel, men er opplistet under emnet ”Motsetninger og konflikter” og relateres slik til forhold utenfor Norge gjennom andre stikkord som opptøyer, opprør og innbyrdes krig osv.

¹¹⁹ L. I. Hansen og B. Olsen, Samenes historie fram til 1750, Oslo 2004: 9 og 13.

¹²⁰ Mønsterplanen for grunnskolen, Oslo 1974:4.

historie” er sågar løftet fram som stikkord i margteksten på samme side. De endringene som er gjort i forhold til M-71 er tatt på grunnlag av innstilling fra Grunnskolerådet. Dette bygde på Stortingets behandling av stortingsmelding nr 46 1971–72, *Om Mønsterplan for grunnskolen*. I tillegg hadde uttalelser om M-71 spilt inn.¹²¹

På samme vis som i M-71 er samfunnsfaget del av det overordna o-faget og gjeldende for 4.–9. trinn. Det er derfor naturlig å begynne gjennomgangen med planene for heimstavlære og det fagspesifikke o-faget, på henholdsvis 7 og 12 sider. Selve samfunnsfagplanen utgjør totalt 13 sider. Disse læreplanene er fortsatt bare retningsgivende, med åpning for lokal innflytelse og uten obligatoriske minstekrav.¹²²

Reindriftssamens gjennombrudd i samfunnsfagene!

Samiske emner er så grundig innarbeidet i de samfunnsfaglige fagene at en ikke kan gjengi all omtale i sin helhet, men heller prøve å fange hvilke aspekt ved samisk historie og kultur som vektlegges.

Kontrasten til de foregående læreverkene er iøynefallende. Planen for heimstavlære er stort sett identisk med innholdet i planen fra 1971, med ett viktig unntak: Der den generelle omtalen av faget endte og gikk over i omtale av de veiledende årsplanene i M-71, er det en utvidelse i M-74 som bærer overskriften ”Heimstavlære i språkblandingsdistrikter”.¹²³ Her argumenteres det for hvorfor kunnskap om samisk kultur og historie er viktig.¹²⁴ Som eksempel på kulturforskjeller trekkes julefeiringa fram, og det er åpenbart at det er bindinga mellom læstadianisme og samisk kultur dette bygger på.¹²⁵ Avslutninga peker utover de spesifikke språkblandingsdistriktene: ”Også for barn i de øvrige deler av landet bør en ta med en del av disse samiske emneområdene, da det er av stor betydning at alle barn i landet får lære noe om

¹²¹ Ibid:4.

¹²² Ibid:5.

¹²³ Ibid:171.

¹²⁴ Ibid:171: ”Barna må få vite hvorfor noen av dem [samiske elever] må bo på elevhjem i skoletiden, og barn med norsk som morsmål må få lære hvorfor de samisktalende elevene ikke har så god kjennskap til norsk. Gjennom en enkel framstilling bør læreren søke å få fram språkernes likeverd. I forbindelse med samiske emner i orienteringsfagene bør de norskstalende barna også få lære samiske ord og uttrykk som har tilknytning til samisk kultur og livsform.”

¹²⁵ Ibid:171: ”Noen samiske hjem legger ikke særlig vekt på julaften, julegaver og juletre. Det er de andre juledagene og det religiøse innholdet som blir viet oppmerksomhet. Etter jul må læreren være varsom med å snakke om julegaver og hva de forskjellige har fått.”

den samiske kultur.”¹²⁶ Emnene i den veiledende årsplanen for 1. klasstrinn er de samme som i M-71, men stikkord som ”samedrakten”, ”samiske juleskikker”, ”reinflakken”, ”flyttsamenes vårflytting” og ”flyttsamenes sommerboplasser” viser hvordan samisk kultur og historie er blitt integrert i disse.¹²⁷ For 2. klasstrinn er ett av to nye emner kalt ”Hos en flyttsamefamilie”, med en mengde utdypende stikkord.¹²⁸ Videre er stikkord som ”reinkalvmerking” og ”framkomstmidler: hest/vogn, rein/pulk, bil, buss, tog, båt, fly” kommet inn under øvrige emner.¹²⁹ Årsplanen for 3. klasstrinn er uten referanser til samiske emner, og er i all hovedsak identisk med M-71.

Det sterke fokus på flyttsamer og reindrift en finner i heimstadiæren, forsterkes ytterligere når det gjelder det o-faget. Her er detaljrikdommen stor når det gjelder reindriften, men også den historiske utviklinga fra avstamning og fram til samtida er sentralt.¹³⁰ For samfunnsfagets del er samiske emner til stede innenfor alle tre disiplinene og innenfor de fleste klasstrinn, for geografidisiplinens del alle trinnene. Her er de fleste stikkordene knyttet til

¹²⁶ Ibid:171.

¹²⁷ Ibid:172.

¹²⁸ Ibid:173. Stikkordene er: ”Klær, husgeråd. Boplass, sommer og vinter. Reinen, reinflakken, gjeting, flytting. Mors, fars og barnas arbeid. Hva får vi av reinen?”

¹²⁹ Ibid: 172–173.

¹³⁰ Ibid: 204–212. I den veiledende årsplanen for 1. klasstrinn, bestående av 12 emner, er ”Samiske juleskikker” ett av 12 stikkord under emnet ”Helg og høytid”. For 2. årstrinn er omtalen relatert til det samiske blitt omfattende. To av fjorten emner går utelukkende på samiske emner. ”Hos en flyttsamefamilie” etterfølges av underemnene ”Sommer”, ”Høst”, ”Vinter” og ”Vår”, som igjen har en rekke svært detaljerte stikkord om reindrift, som til sammen utgjør over halve teksten knyttet til dette årstrinnet. Etter dette følger ”Hva gir reindriften oss?” og stikkordssetninga her er: ”Noe av hensikten med å følge reinsens årsrytme må være å få fram dyras avhengighet av og tilpasning til naturforholdene og menneskets avhengighet av dyra.” Årsplanen for 3. klasstrinn er ikke så dominert av samiske emner. Av tyve emner finner en stikkord knyttet til samiske emner under to av disse. Under emnet ”Barn i andre land” er ”Samiske barn i Norden” ett av to stikkord, mens ”reindrift” er nevnt i stikkordgruppen under emnet ”Arbeidsliv og samferdsel” som er utdypet av i alt ti stikkord. Årsplanen for 4. klasstrinn er stort sett identisk med planen fra 1971, med mulighet å fordype seg om Nord-Skandinavia og samene under emnet ”Livet i kalde strøk”. Det er i alt 18 emner knyttet til 5. klasstrinn, og ett av disse heter ”Samene” som utdypes på følgende vis: ”Avstamning. Språk. Samenes utbredelse i oldtiden. Samiske stedsnavn i Sør-Norge. Samenes gamle gudetrol. Gravskikker. Skattlegging av samene. Finneferder. Birkarler. Næringsliv og bosettingsmønster. Samfunnsliv og familieliv. Klesdrakt. Eventyr og sagn. Folkesang.” 6. klasstrinn består av 13 emner. I det mest omfangrike emnet, kalt ”Mennesket som individ og samfunnsborger” står det følgende til slutt ”Samene. Den gamle sii’da- og verde-ordninga (sii’da: bosetting og samfunnsordning, verde: vert, gjestevenn. Flyttsamer tok inn hos fastboende samer som fikk kjøtt o.a. til gjengjeld. Gjensidig økonomisk fordel.)” Under emnet ”Mennesket som verdensborger”, er ”Samene i minoritet og majoritet” ett av 11 stikkord.

reindrift.¹³¹ For historiedisiplinens del er det samiske nevnt innenfor alle trinn unntatt 5. og 8. trinnet, og stikkordene spenner fra de første kjente kilder fram til nåtidssituasjonen.¹³² Innenfor samfunnskunnskapsdelen er det samiske berørt innenfor alle klasseserier, unntatt 7. trinnet.¹³³ Det trekkes også fram aspekter ved samiske emner som representerer et brudd med et statisk syn på samisk kultur. Et eksempel er stikkordsetninger som: ”Generasjonsmotsetninger i samiske hjem forårsaket av fornorskninga av de unge”.¹³⁴ Elevene skulle se hvordan fornorskninga har innvirket på samiske samfunn, generert generasjonskonflikter og endret samiske samfunn og samisk identitet.

Reindriftssamen dominerer bildet av ”hvem” samene er, selv om mindre enn 10 % av den av samiske befolkninga på denne tida levde av reindrift.¹³⁵ I alt seks stikkord innenfor geografidisiplinen har fokus på reindriftsnæringa, noe som bidrar til at reindriftssamen framstår nærmest som ekvivalent med same. Samisk kultur og historie er gjennomgående integrert i samfunnsfagene i M-74, men selv om samer nå i større grad er å tolke som del av det norske samfunnet, er de også svensker og finner. Stikkordet ”Samiske barn i Norden” under emnet ”Barn i andre land” understreker dette, og det samiske assosieres

¹³¹ Ibid: 183. Stikkord under ulike emner er ”Samiske stedsnavn i Nord-Norge”, ”Samer, eskimoer og sibirske naturfolk”, ”Samekulturen”, ”Reindrift. Reinens utbredelse. Reindriftsområder og beiteområder. Flytting. Redskaper. Reinens tilpasning til naturen.” og ”Kulturelle fellesoppgaver for samene”.

¹³² Ibid: 183–185. Stikkord under emnet ”Jegerfolk og nomadesamfunn” på 4. trinnet er ”De første skrevne kilder om samene. Ottars beretning om samene til kong Alfred av England”. På 6. trinnet er ett av emnene kalt ”Samene” med en rekke utdypende stikkord fra ”Avstamning” til ”Folkesang”. På neste årstrinn er ”Finnmark på 1700- og 1800-tallet” eget emne, hvor halvparten av de utdypende stikkordene er relatert til samiske forhold og spenner fra ”Samene blir kristnet” til ”Lappekodisillen”. ”Samene” er eget emne også på 9. trinnet, og stikkordene her spenner fra ”Utbredelse og erhverv i dag” til ”Samiske organisasjoner”.

¹³³ Ibid: 185–186. På 4. trinnet viser følgende stikkord mer eller mindre til samiske forhold: ”Samisk turutstyr. Skinnklærnes bruksegenskaper. Fornuftig bruk av snøscooter.” På 5. trinnet er emnet Sed og skikk før i tiden”, utdypet av blant annet stikkordet ”Hos samene.” ”Stell og oppbevaring av samiske skinnklær. Sennegras.” er andre stikkord under et annet emne. Et eget emne kalt ”Samene” finner en på neste trinn der stikkordene igjen utdyper den gamle si’da- og verde-ordninga. Stikkord som ”Samiske aviser. Samisk kringkasting.” ”Spesialbibliotek for samiske litteratur, Karasjøk. Samiske samlinger” finner en under emner som ”Massemedier” og ”Kulturelle institusjoner”. ”Generasjonsmotsetninger i samiske hjem forårsaket av fornorskninga av de unge.” er ett av stikkordene på 8. trinnet, mens ”Samisk rettsoppfatning. Samisk arverett. Samisk slektskapssystem.” og ”En oversikt over samiske bosettingsområder. Beiterettigheter” er stikkord på 9. trinnet.

¹³⁴ Ibid:186.

¹³⁵ T. Thuen, Innledning, i T. Thuen (red.), *Samene – urbefolkning og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?*, Tromsø 1980:11.

åpenbart med ”de andre” i denne sammenheng. Det spørsmålet som i størst grad presser på er: Hvorfor endret skolemyndighetenes syn på samisk kultur og historie seg så radikalt sammenlignet med de foregående læreplanverkene?

Fra usynliggjøring og fornorskning til integrasjon og kulturpluralisme

Fornorskning var lenge målsetninga for den praktiske skolepolitikken i forhold til de samiske elevene. ”Lov om Folkeskolen paa Landet fra 1889 slo fast at i Norge skulle undervisninga ”foregaa i det norske Sprog.” I 1880 hadde det kommet en språkinstruks som kun åpnet for bruk av samisk som hjelpespråk, der ”forholdene gjør (det) uomgjengelig fornødent.”¹³⁶ Denne instruksen ble fornyet og innskjerpet i 1889 og sto faktisk formelt ved lag helt til 1963.

Altasaken (1979–81) trekkes ofte fram som en hendelse som knyttes til fornorskningas avslutning og et endelig oppgjør med holdningene dette hadde generert.¹³⁷ Med utgangspunkt i grunnskolens samfunnsfag, framstår det viktige bruddet fra og med M-74, altså noen år forut for Altasaken. Fornorskning som begrep, og dens negative virkninger, ble i dette læreplanverket trukket fram og satt i et kritisk søkelys: ”Generasjonsmotsetninger i samiske hjem forårsaket av fornorskninga av de unge.”¹³⁸ I denne sammenheng virker det åpenbart at det ikke er den historiske fornorskingsprosessen en har i tankene, siden en vanligvis ser på opprettelsen av Finnefondet i 1851 som begynnelsen på fornorskningspolitikken.¹³⁹ Siden fokus er på ”de unge” er det den pågående fornorskninga som problematiseres og ikke forfedrenes erfaringer. Fornorskninga som historisk og nåtidig fenomen skal i denne sammenheng ikke drøftes videre, men man kan konstatere at M-74 framstår som et vendepunkt mht. at temaet her tas opp på et eksplisitt og problematiserende vis. Fra at samiske emner i de norske samfunnsfaglige læreplanene var å anse som like lite relevante for elevene som ”eskimoer”, ble det herfra og utover løftet fram og gitt en selvfølgelig plass. Dette vendepunktet, som kan leses ut fra de gjennomgåtte læreplanverkene, er et definitivt uttrykk for en holdningsendring hos skolemyndighetene, et slags sluttpunkt i en prosess. Når begynte denne prosessen, og hvorfor fant den sted?

¹³⁶ Sitatene er etter O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002:57.

¹³⁷ Blant annet H. Minde, Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? i S. Lund, E. Boine og S. B. Johansen (red.), *Samisk skolehistorie* bd. 1, Karasjok 2005:12.

¹³⁸ *Mønsterplan for grunnskolen*, Oslo 1974:186.

¹³⁹ H. Minde, Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? i S. Lund, E. Boine og S. B. Johansen (red.), *Samisk skolehistorie* bd. 1, Karasjok 2005:12.

Skolemyndighetene endrer syn på samisk kultur og historie

Ekspedisjonssjef Einar Boyesen i Kirke- og Undervisningsdepartementet kommenterte allerede i 1956 arbeidet med samisk skole- og opplysnings-spørsmål slik:

Fra på sett og vis å fornekte denne folkegruppens egenart og de hensyn som det norske samfunnet derfor burde ta til denne minoriteten, er man kommet til en klar erkjennelse av hvilke plikter vi som folk har til å behandle samene med tilbørlig respekt og hensynsfullhet. Statsmaktene er seg altså bevisst å ville forlate en norsk nasjonaliseringsprosess og isteden legge forholdene til rette for samenes livs- og arbeidsbetingelser i vårt land.¹⁴⁰

Det er flere årsaker en kan trekke fram for å forklare denne dreininga i skolepolitikken fra sentralt og politisk hold når det gjelder fornorskningsslinja. I tillegg til samene var også kvenene utsatt for den norske stats fornorskningsspolitikk, men krigen hadde vist at både samer og kvener var like pålitelige og patriotiske som øvrige nordmenn. De sikkerhetspolitiske argumentene bak videre fornorskning i nordområdene ble dermed svekket. Dessuten hadde nazistenes raseorienterte teorier medført at sosialdarwinistiske teorier, som også fornorskningsspolitikken hadde hentet argumenter fra, definitivt falt i vanry.¹⁴¹

I 1956 nedsatte Kirke- og undervisningsdepartementet en komité, *Samekomiteen av 1956*, som skulle drøfte både prinsipielle sider ved samfunnsspørsmål i tilknytning til samene og foreslå konkrete tiltak av økonomisk og kulturell art til beste for samene.¹⁴² Innstillinga som komiteen la fram i 1959, inneholdt flere tiltak for å bevare og utvikle samisk språk og kultur, og framleggene bygde på et kulturpluralistisk grunnsyn. Økonomisk likestilling og sosialt likeverd var forutsetninger for integrasjonen av samene. Stortinget behandlet denne innstillinga i 1963, og for første gang var samene utgangspunkt for en samlet vurdering bygd på grundig utredning av deres totale situasjon. Med dette stortingsvedtaket ble assimilasjon erstattet av integrasjon, i tråd med et kulturpluralistisk syn.¹⁴³

Den endringa en finner uttrykk for i M-74, har også sammenheng med samenes organisatoriske gjennombrudd som fant sted i 1950-årene. Det

¹⁴⁰ Sitert fra NOU 1985:14 *Samisk kultur og utdanning*: 55.

¹⁴¹ E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, Tromsø 2005:187.

¹⁴² NOU 1985:14 *Samisk kultur og utdanning*: 59.

¹⁴³ E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, Tromsø 2005:194.

minoritetspolitiske klimaet før krigen var ikke gunstig nok til at de forsøkene på samisk interesseorganisering fikk spire og gro, men i 1947 ble *Norske reindriftssamers landsforening* stiftet, 1948 *Oslo sameforening* (i 1951 omorganisert til *Sami Sær`vi – Samisk selskap*), i 1968 *Norske samers riksforbund* og tilveksten av samiske organisasjoner fortsatte de neste tiårene.¹⁴⁴ Et overordnet mål for den nye samebevegelsen var å arbeide for et nytt samisk selvbylde og en ny og mer likeverdig relasjon mellom det norske og samiske samfunnet.¹⁴⁵ Hvis en regner krigen som vendepunktet, gikk det allikevel nesten 30 år før skolemyndighetenes nye holdning til samisk kultur og historie manifesterte seg i samfunnsfagenes læreplaner. Hvorfor tok det såpass lang tid?

Lokal motstand i Finnmark mot Samekomitéen

Samekomiteens nevnte forslag møtte motstand, og når denne ble kraftigst formulert i det en kan kalle samiske kjerneområder var den ikke mulig å overse. Sterke krefter i Finnmark var negative til komiteens hovedmålsetting om å bevare samisk språk, kultur og egenart. Særlig motstand var det i fylkets arbeiderpartikretser.¹⁴⁶ Karasjok Arbeiderparti arrangerte et møte for den samiske befolkninga i Karasjok i april 1960, der 87 av 89 frammøtte stemte for følgende uttalelse:

Samene føler seg ett med landets øvrige befolkning og ønsker ikke særrettigheter eller særforpliktelser i forhold til den øvrige befolkning. Møtet er dypt uenig i komiteens målsetting for den fremtidige samepolitikk og vil motsette seg ethvert tiltak med formål å bevare den samiske befolkning i et eget samfunn i Indre Finnmark. Møtet protesterer mot at det opprettes spesielle organer for samene og ber om at Samisk Råd for Finnmark blir nedlagt. Den slags formynderskap er sårende og unødvendig. Vi verken kan eller vil stanse utviklinga som i dag tydelig går i retning av stadig mer norsk, også i de samiske hjem. Vi vil på det mest bestemte motsette oss at samisk blir brukt som noe annet enn hjelpespråk.¹⁴⁷

Fornorskningstrykket var, og hadde vært, sterkere i Finnmark, enn ovenfor samiske bosettinger lenger sør. For eksempel kom ikke Tysfjord, kommunen i Nordland med flest samer, inn under den strenge formelle fornorsknings-

¹⁴⁴ For mer detaljerte redegjørelser for utviklinga av samisk organisasjonsarbeid, se blant annet O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002 og V. Stordahl, Et samisk alternativ i Ottar nr. 232 *En nasjon blir til*, Tromsø 2000.

¹⁴⁵ V. Stordahl, Et samisk alternativ i Ottar nr. 232 *En nasjon blir til*, Tromsø 2000:10.

¹⁴⁶ E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, Tromsø 2005:192.

¹⁴⁷ Sitert fra E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, Tromsø 2005: 192–193.

politikken.¹⁴⁸ Noe av forklaringa er den bakenforliggende begrunnelsen for behovet for fornorskning i nord; sikkerhetspolitiske hensyn og frykten for hva nabostatene kunne foreta seg.¹⁴⁹

Holdninga i sentrale arbeiderpartikretser i fylket virket på dette tidspunktet å være at fornorskningspolitikken var uunngåelig, og uttalelsen viser også hvor ”vellykket” denne prosessen hadde vært. Av de kommunestyrene som uttalte seg om innstillinga til Samekomiteen, var det kun i Kautokeino det ble fattet et vedtak som i hovedsak var positivt. En styrking av det samiske i skolen ble altså overveiende avvist i Finnmark. Med så sterke motkrefter lokalt i Arbeiderpartiet, kan en spekulere i om dette hadde betydning for at skolemyndighetenes holdningsendring først er å finne i samfunnsfaget i M-74. Selv så sent som i 1972, da Landsdelsplanen for Nord-Norge ble presentert, var det fortsatt stor uenighet om samepolitiske spørsmål i Finnmark. Som forklaring på denne seige motstanden skriver Eivind Bråstad Jensen: ”At det gikk så sent å få alminnelig oppslutning i Finnmark for den samepolitikken som Stortinget hadde vedtatt i 1963, kan delvis forklares med at mange av de som førte an i kampen for å styrke samekulturen i de første etterkrigsårene, var norske intellektuelle uten tilknytning til eller forankring i Finnmark.”¹⁵⁰ I årene mellom M-71 og M-74 var det dessuten flere regjeringsskifter mellom Arbeiderpartiet og borgerlige samarbeidsregjeringer. En stadig utskifting av statsråder og statssekretærer med ulik partipolitisk bakgrunn i perioden fram mot M-74, åpnet nok opp for flere nye ideer og perspektiver enn hva som ellers ville ha vært tilfelle.¹⁵¹ Dessuten var årene fram mot M-74 preget av nye og kritiske tanker omkring skolen og integrering ble gradvis den nye rettesnoren for myndighetenes politikk overfor etniske minoriteter generelt.

Ny-radikalismen og økende bevissthet om samisk kultur og historie

Skoleforsker Alfred Oftedal Telhaug setter merkelappen ”Ny-radikalismens tid” på perioden 1968–1976. Skolens verdigrunnlag og rolle i samfunnet ble satt i hovedfokus. ”Ny-radikalismen, som motbevegelsen fra slutten av 1960-

¹⁴⁸ B. Evjen, Samisk skolehistorie – med eksempler fra Salten og Tysfjord i *Fra nordnorske skolehistorie. Årbok for norsk utdanningshistorie*, Notodden 2004:83.

¹⁴⁹ J. T. Solbakk (red.), *Samene – en håndbok*, Karasjok 2004:66.

¹⁵⁰ Sitert fra E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, Tromsø 2005:192-193.

¹⁵¹ Bortens regjering (Sp, H, KrF, V) gikk av i midten av mars i 1971 og ble erstattet av Brattlis regjering (Ap) som satt til midten av oktober året etter. Korvalds regjering (KrF, Sp, V) satt i ett år fram til midten av oktober i 1973, og etter dette satt Ap ved regjeringsmakten fram til 1981.

årene gjerne kalles, ble – som naturlig var – først og fremst drevet fram av den yngre generasjon. Den gjorde seg til en viss grad gjeldene innenfor alle partier, om enn i mindre grad i Arbeiderpartiet og Høyre enn i de øvrige.¹⁵² Viktige saker for disse ny-radikalerne var maktforholdene i skolen og relasjonen mellom disse og maktforholdene i samfunnet og de sosiale forholdene der.¹⁵³ Det var dessuten en generell holdningsendring innenfor det offentlige også overfor øvrige etniske minoriteter i Norge i første halvdel av 1970-tallet, bort fra en assimilasjonspolitisk linje mot integrasjon og ei kulturpluralistisk linje.¹⁵⁴

Interessen for samisk historie og kultur var stigende i denne perioden innenfor universitetsmiljøer. Et tegn på dette var blant annet småbrukeren Peder Andersen, senere leder i *Norske Samers Riksforbund* i årene 1976–79, sitt foredrag om hvordan det var å være same fra ei nordnorsk bygd foran et fullsatt studentersamfunn i ”Chateau Neuf” i 1972. De negative virkningene fornorskningspolitikken og statens fiskeriforvaltningspolitikk hadde hatt for samiske interesser, var blant de tema han her tok opp.¹⁵⁵

Samenes gryende identitet som urbefolkning fra 1960-tallet var nok også med på å bevisstgjøre både radikale studenter og andre utenfor academia om samisk kultur og historie. Koblinga mellom indianernes skjebne i Nord-Amerika og samenes stilling i egne nordiske land ble betydningsfull. Allerede i 1963 hadde en artikkel i det svenske magasinet *Samefolket* følgende tittel: ”Samerna är Sveriges indianer”, og rundt 1970 var dette et perspektiv som ble stadig mer utbredt.¹⁵⁶

Boka *Kampen om mønsterplanen* fra 1982 tar for seg prosessen fram mot det endelige innholdet i M-74 og forskjellige analyser av dette innholdet i denne mønsterplanen. Tatt i betraktning hvor styrket samisk kultur og historie er i dette læreplanverket sammenlignet med de forgående læreverkene, er det påfallende at dette ikke tematiseres i boka.¹⁵⁷ Endringa fra M-71 til M-74 når det gjaldt samisk innhold er skjellsettende og vitner om aktiv innstats i høringsrundene i årene mellom den foreløpige og den endelige mønsterplanen.

¹⁵² A. O. Telhaug, *Norsk skoleutvikling etter 1945*, 4. utgave, Oslo 1994:78.

¹⁵³ Ibid: 84.

¹⁵⁴ H. Tjelmeland, Møtet med det framande – vegen fram mot lov om innvandringsstopp i 1975, bd. 3 i K.Kjelstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie*, Oslo 2003:124–126.

¹⁵⁵ R. Nielsen, *Folk uten fortid*, Oslo 1986:48–49.

¹⁵⁶ H. Minde, Samesaken som ble en urfolkssak i Ottar nr. 232 *En nasjon blir til*, Tromsø 2000:30.

¹⁵⁷ T. Harbo, P. Solberg og R. Myhre, *Kampen om mønsterplanen*, Oslo 1982.

Nye folk i departementet og etableringa av et samisk utdanningspolitisk miljø

Ifølge Odd Mathis Hætta ville ikke Kirke- og Undervisningsdepartementet ta inn samiske emner i den foreløpige mønsterplanen i 1971, til tross for mange henvendelser fra skolefolk og samiske organisasjoner. Om årsakene bak den endringa som fant sted fram til M-74, skriver han: ”I løpet av noen få år skjer det en utskifting av personer i ledende stillinger i sentraladministrasjonen, en økende nysgjerrighet på etniske minoriteter og krav om mer lokalpreget stoff fører til større toleranse for samiske emner i undervisningsplanene.”¹⁵⁸ Før samiske interesser innenfor skole spørsmål ble samlet i Samisk utdanningsråd fra 1976, foregikk arbeidet med samiske skole spørsmål gjerne i regi av lokale sameforeninger og etter hvert de riksdekkende samiske organisasjonene. I 1972 møttes samiske skoleledere, samiske lærere og fagfolk i Kautokeino i forbindelse med den kommende M-74, og i NOU 2000:3 om samisk lærerutdanning står følgende: ”Det ble på dette møtet reist sterk kritikk mot det som senere skulle bli grunnskolenes nye mønsterplan, M-74.”¹⁵⁹ Et samisk utdanningspolitisk miljø ble herved etablert. På basis av gjennomgangen av samisk innhold i samfunnsfagene i M-74 virker gjennomslagskraften å ha vært større enn det den nevnte NOU konkluderer med: ”M-74 hadde store mangler når det gjaldt samiske forhold.”¹⁶⁰ Hvis en legger endringene innenfor samfunnsfagene til grunn, er det åpenbart at de reaksjonene som nådde skolemyndighetene fra samisk hold må ha fått betydelige virkninger for M-74.

Også i andre sammenhenger synes M-74 å være undervurdert når det gjelder samisk innhold. I boka *Den skal tidlig krøkes...*, om den norske skolen i et historisk perspektiv, oppsummeres samisk innhold i M-71 og M-74 slik: ”Samene var så godt som fraværende i den midlertidige Mønsterplanen fra 1971, likeledes i lærebøkene. Først etter påtrykk fra blant andre samene selv ble elever i språkblendingsdistrikter tema i den reviderte mønsterplanen, M-74.”¹⁶¹ Det virker som om det kun er endringene innenfor heimstadi læren som ligger til grunn for denne konklusjonen, men endringene var store blant annet innenfor de øvrige samfunnsfagene.

Hvem utgjorde det samiske utdanningspolitiske miljøet som ble etablert? Hvilken forbindelse kan spores herfra til de påviste endringene i de

¹⁵⁸ O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002:209.

¹⁵⁹ NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*: 21.

¹⁶⁰ *Ibid*: 21.

¹⁶¹ T. B. Aarsnes, *Den skal tidlig krøkes...Skolen i historisk perspektiv*, Oslo 2007: 210.

samfunnsfaglige læreplanene angående samisk kultur og historie? Hva skjedde i Kautokeino i 1972?

Kautokeino skoleråd – en sentral samisk utdanningspolitisk aktør

Som påvist tidligere i dette kapittelet, var det i Finnmark kun i Kautokeino at kommunestyret vedtok en i hovedsak positiv uttalelse om innstillinga til Samekomiteen. Her finner en også den fremste samiske opposisjonen mot hvordan samiske emner ble behandlet i læreplanverkene fram til M-74. Sentralt i dette arbeidet står blant annet Edel Hætta Eriksen, mangeårig lærer, og fra 1969 rektor ved barneskolen, i Kautokeino. Hun ble siden leder av Samisk utdanningsråd i årene 1977-1989.

Kautokeino skoleråd behandlet 11. juni 1969 utkastet til ny normalplan, som siden ble M-71. Saken omhandlet integreringen av samiske emner i Orienteringsfagene. En uttalelse i forbindelse med læreplanarbeidet, skrevet av nevnte Hætta Eriksen, ble vedtatt av Kautokeino skolestyre en uke senere. Her står blant annet:

Samene er sannsynligvis landets urinnvånere, men hittil har det så å si ikke vært plass for denne folkegruppen i våre lærebøker. Samisk kultur og historie bør også få plass i skoleverket for norsktalende elever. Bedre kjennskap til samene vil gi et mer realistisk bilde av folkegruppen, samtidig som dette sannsynligvis vil bidra til større forståelse og gjensidig respekt mellom majoritetsgruppen og minoritetsgruppen.¹⁶²

Året etter kom den nye normalplanen til høring, og den ble behandlet i skolerådet 7. desember. Den tidligere uttalelsen til planen, mens den var på utkaststadiet, var ikke tatt til følge. Den generelle hovedinnvendingen skolerådet har, dreier seg om at det i planen ikke framgår at det finnes samisktalende elever i norsk skole og samisk kultur i Norge. Undervisning for samisktalende elever er ikke berørt, verken målsettingen for tospråklighet norsk/samisk eller vanskene i forbindelse med såkalte språkproblemer. Videre påpekes kravet om at samisk stoff må inn i norsk skole generelt. Konklusjonen blir: ”Vi finner det på denne bakgrunn betenkelig (forkastelig) å gå inn for planen – selv for enspråklig norsktalende elever.”¹⁶³ Til slutt trekkes det fram forslag til konkret stoff om samisk kultur og historie, som i store trekk er

¹⁶² Møtebok for Kautokeino skoleråd, 11. juni 1969. Sak 19 Ny normalplan – integrering av samiske emner i Orienteringsfagene.

¹⁶³ Møtebok for Kautokeino skoleråd, 07.12.70. Sak 10/70. Forslag til ny normalplan for grunnskolen.

sammenfallende med det som ble stående i de gjennomgåtte samfunnsfaglige læreplanene fra M-74.

Kautokeino skoleråd arrangerte et seminar 13.–15. april i 1972, og uttalelsen herfra må åpenbart ha stor forklaringskraft i forhold til de påviste endringene fra M-71 til M-74. En gruppe, deriblant Edel Hætta Eriksen, reiste til et møte med Stortingets kirke- og undervisningskomité og overleverte uttalelsen direkte.¹⁶⁴ Emnet for møtet var forslag til ny Mønsterplan og utdanningsspørsmål i samiske områder, og deltakerne var tilreisende akademikere og skolefolk samt lokale skolefolk fra Masi og Kautokeino. I tillegg til Edel Hætta Eriksen var Arne Solstad fra Forsøksrådet og Anton Hoëm innledere.¹⁶⁵ Blant de momenter seminaret vedtok siste dag var blant annet ”å utvirke at Mønsterplanens fagplaner blir supplert med samisk stoff.”¹⁶⁶ Uttalelsen fra seminaret slår fast at emner om samisk kultur fremdeles ikke er tatt med i noen fagplaner. Videre kan en lese: ”Vi mener det må være et mål at barn fra forskjellige kulturer i vårt eget land lærer å respektere hverandre. Da er det nødvendig at barna får kjennskap til de ulike kulturers egenart, det gjelder både norsktalende og samisktalende barn.”¹⁶⁷ Det vises til de tidligere konkrete innspillene angående stoff om samisk kultur og historie i fagplanene fra året før, og disse gjentas her.¹⁶⁸ Sammenhengen mellom denne uttalelsen og de endringene en finner i M-74 er åpenbar. Forslagene til emner om samisk kultur og historie, er nærmest identiske med hva en finner for samfunnsfagene i M-74. Et annet viktig resultat fra dette seminaret var at Forsøksrådet samme våren oppnevnte et rådgivende utvalg bestående av skolestyrerne Edel Hætta

¹⁶⁴ E. H. Eriksen, Skolearbeid, i S. Lund, E. Boine og S. B. Johansen (red.), *Samisk skolehistorie* bd. 1, Karasjok 2005:66.

¹⁶⁵ I følge Edel Hætta Eriksen besto gruppa av tilreisende av Anton Hoëm, Arne Solstad, Torill Skaar, Birgit Gaarder, Øystein Breining, Odd Mathis Hætta, Paul Ryan, Sverre Hatle, Harald Eidheim, Kjell Borgen, Eivind Vassnes, Hans Eriksen, Per Jernsletten og Per Mathisen. Fra Masi og Kautokeino deltok Trygve Lund Guttormsen, Karsten Lyngstad, Ola Aarseth, Ole Einar Olsen, Inger Seierstad, John Refsaas, Svein Erik Østlyngen, Ørnulf Bøckman, Ivan Eikemann, Reidar Erke, Aslak Loso og Edel Hætta Eriksen. Opplysninger basert på brev fra Edel H. Eriksen, datert 08.05.2008.

¹⁶⁶ Selve seminarreferatet ble på 59 sider, og en redaksjonskomité laget et sammendrag av debatten, kalt Seminaret i Kautokeino 13. april – 15. april 1972 hvor sitatet er hentet fra. Denne ble sendt til Stortinget v/Kirke- og undervisningskomiteén, Grunnskolerådet, Skoledirektøren i Finnmark, Konsulenten for samiske skolespørsmål, Skolestyrene i samiske distrikter, Norsk Lærerlag, Norske Samers Riksforbund, Norske Reindriftssamers Landsforening, Norsk Sameråd, Statssekretærutvalget, Landsdelskomiteén og andre interesserte.

¹⁶⁷ Ibid.:54.

¹⁶⁸ Ibid.:56.

Eriksen, Per Jernsletten og Trygve Madsen, og Odd Mathis Hætta fra Finnmark skoledirektørkontor og Arne Solstad fra Forsøksrådet.¹⁶⁹

Sameloven og grunnlovsendring

I tida framover kom det flere formelle uttrykk for omvurderinga av samisk historie og kultur. Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven) ble vedtatt i 1987. Den inneholdt viktige prinsipper som oppretting av et folkevalgt samisk organ og likestilling av samisk med norsk, innenfor visse saksområder og innenfor et nærmere geografisk definert og avgrenset område. Grunnlovsendringa i 1988 markerer den definitive helomvendinga fra myndighetenes side. I § 110 A slås det fast at: ”Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.”¹⁷⁰

Mønsterplan for grunnskolen fra 1987

Heimstadiære forsvant som fag med *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1987 (heretter kalt M-87) og o-faget var ikke lenger et fellesnavn for flere ulike fag. O-faget refererte nå kun til det spesifikke o-faget som ble undervist fra 1.–6. trinnet. Samfunnsfaget var nå et ungdomsskolefag og ble undervist fra 7. til 9. trinn. En annen endring fra M-74 er en viss innstramming på valgfriheten når det gjaldt stoffutvalg: ”Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger.”¹⁷¹ Hovedemnene var nå ikke lenger veiledende, men obligatoriske. Valgfriheten gjaldt de mer spesifiserende og utdypende stikkordene, og hovedemnenes variable omfang gjorde det mulig å gi enkelte hovedemner og delemner ulik vekt og omfang i undervisninga.¹⁷²

Det er vanlig å trekke fram M-87 som en milepæl i samisk skolehistorie. Den er den første læreplanen som inneholdt grunnleggende prinsipper om samiske skole spørsmål som språklig og kulturelt likeverd og en anerkjennelse av den særstillinga samene stod i blant de norske etniske minoritetsgruppene.¹⁷³ Det var for øvrig første gang samer selv, gjennom *Samisk utdanningsråd*, fikk

¹⁶⁹ Brev fra Edel Hætta Eriksen, datert 08.05.2008.

¹⁷⁰ Sitert fra O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002:120.

¹⁷¹ *Mønsterplan for grunnskolen*, Oslo 1987:8.

¹⁷² *Ibid*:230.

¹⁷³ T. B. Aarsnes, *Den skal tidlig krøkes...Skolen i historisk perspektiv*, Oslo 2007: 211 og NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*: 21.

delta i arbeidet med en skolereform.¹⁷⁴ De sto bak utkastene til M-87 sine kapitler om samisk språk og opplæring.¹⁷⁵

Obligatoriske hovedemner om samefolket – *sámi álbmot*

Kapittel 28 i M-87 er på 16 sider og omhandler o-faget for 1.–6.klasse. Lærestoffet er ordnet i 13 hovedemner, med påfølgende delemner og stikkord. Under overskriften ”Lærestoff og progresjon” står følgende: ”Fagplanen har et eget hovedemne om samer, samefolket – *sámi álbmot*. Undervisninga skal gi alle elever i grunnskolen kunnskap og innsikt som kan fremme forståelse, toleranse og respekt og motvirke uriktige og uheldige forestillinger om samer.”¹⁷⁶ For første gang finner en uttrykt en erkjennelse av at kunnskapen om samer ikke bare er begrenset, men også preget av misoppfatninger. Kunnskap om samiske emner får dermed en klar motivasjon. Jeg gjengir her i sin helhet hva som står skrevet om det samiske hovedemnet, Samefolket - *sámi álbmot*:

Emnet skal gi allmennkunnskap om samefolket og fremme innsikt, forståelse, toleranse og respekt. Det er naturlig å begynne med en enkel innføring om det samiske samfunnet i dag, og etterpå gå over til en mer helhetlig behandling av historie, kultur og det samiske folkets situasjon i Sápmi, det området der samer bor og har bodd i Norge, Sverige, Finland og Sovjetunionen. Hovedvekten skal legges på situasjonen til samene i Norge.

I arbeidet med den historiske utviklinga bør en blant annet legge vekt på tilpasning til naturgrunnlaget, utviklinga av samisk samfunnsordning og på møtet med storsamfunnet (organisert statsmakt). Elevene skal også få innføring i sentrale deler av samisk kultur og de utfordringene denne kulturen har møtt og møter. I arbeidet med ulike sider ved det samiske samfunnet i dag bør en også prøve å gi mening til begreper som etnisitet (kulturtilknytning) og kulturfellesskap.

Stoff om samefolket skal også trekkes inn der det er naturlig i andre hovedemner og i andre fag.¹⁷⁷

Det står videre spesifisert hvilke delemner som skal tas opp på hvilke klassetrinn.¹⁷⁸ I den egne fagplanen for samfunnsfag for ungdomsskoletrinnet

¹⁷⁴ NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*: 21. Ved årsskiftet 1999–2000 ble Samisk utdanningsråd et organ under Sametingets myndighet.

¹⁷⁵ Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1987: 7.

¹⁷⁶ *Ibid*:214.

¹⁷⁷ *Ibid*:220.

¹⁷⁸ *Ibid*: 220. På småskoletrinnet (1.–3. klasse) er emnet ”Samer i Norge”. Stikkordene her er ”Bosettingsområder, arbeid. Oppvekstvilkår for samiske barn. Å være tospråklig. Skolegang. Sagn og fortellinger.” For mellomtrinnet (4.–6. klasse) nevnes tre ulike emner.

(7.–9. klasse) på 11 sider, er lærestoffet inndelt i 12 hovedemner. ”Samene – en egen folkegruppe” er ett av disse emnene:

Arbeidet med dette hovedemnet skal gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkninga, og medvirke til å skape realistisk forståelse av og respekt for samene, og deres kultur. En må gi oversikt over samenes historie fra ca. 1700 og fram til i dag, med særlig vekt på forandringer som følge av storsamfunnets utvikling. Sammenhenger mellom naturgrunnlag og kultur og endringer i næringsliv og yrker må også belyses. Elevene må få kjennskap til sentrale elementer i den samiske kulturen, med vekt på språk, livssyn, kunst o. a. De må få forståelse for de utfordringer og problemer den samiske kultur og den enkelte er stilt overfor i forhold til storsamfunnet. Samenes situasjon i Norge bør sammenholdes med samenes situasjon på hele Nordkalotten, samtidig som en også i noen grad bør trekke sammenligninger med andre urbefolkninger.¹⁷⁹

Videre ønskes det en kontinuitet mellom barne- og ungdomstrinnet ved at arbeidet med samiske emner på ungdomstrinnet skal være en videreføring av hovedemnet i orienteringsfaget. De samiske emnene skal også relateres til den generelle utviklinga av det norske samfunnet, og dermed ses i sammenheng med hovedemnet kalt ”Det norske samfunnet i endring”.¹⁸⁰ Det samiske hovedemnet er videre oppdelt i fem deltema og er ikke knyttet til bestemte klassetrinn.¹⁸¹

Det første er ”Det samiske samfunnet før”, der viktige stikkord er ”Den gamle siida-ordninga (samfunnsordning). Bruksområder og bosetting. Bruk av ressurser, helhetssyn. Førkristen tro. Kontroll og styring fra sentrale styresmakter. Handel og kulturfellesskap.” Det neste emnet kalles ”Sentrale kulturelementer”, der stikkordene er ”Språk, dialekter. Duodji (håndverk, husflid), klestradisjoner. Joik (folkemusikk), sagn og fortellinger. Navnegivning, slektstradisjoner og slektsbånd. Arbeidsdeling mellom kjønnene.” Det siste emnet er kalt ”Det samiske samfunnet i dag”, hvor stikkordene er ”Viktige geografiske trekk i det samiske området. Bosetting og næringsstruktur. Levevis og arbeid. Tro og livssyn. Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet. Etnisitet. Kulturfellesskap.”

¹⁷⁹ Ibid:234.

¹⁸⁰ Ibid:235.

¹⁸¹ Ibid: 235. Det første delemnet heter ”Det samiske samfunnet i forandring” og har følgende stikkord: ”Samenes situasjon i det norske samfunnet fra 1700. Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet. Etnisitet (kulturtilknytning). Kulturfellesskap.” Det neste er kalt ”Natur og ressurser”, hvor stikkordene er ”Naturgrunnlag og bosetting. Næringsliv og yrker.” Det 3. deltema kalles ”Sentrale kulturelementer”, der stikkordene er ”Livssyn, språktradisjon, kunst, utdanning, organisasjoner. Kulturell egenart i storsamfunnet.” ”Samer i andre land” er neste delemne, med ”Samenes situasjon i Sverige, Finland og Sovjetunionen” som stikkord. Siste delemne er ”Samer og andre folkegrupper” hvor utdypende stikkord er ”Samer i internasjonal sammenheng. Samer som urbefolkning, FN’s konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 27.”

Samiske emner ble nå obligatoriske hovedemner i o-faget og samfunnsfaget. Myndighetenes ønske om å integrere samiske forhold i samfunnsfaget var altså kommet et forpliktende skritt videre fra M-74. Man skal legge opp til en slags parallell historisk gjennomgang av samenes historie ved siden av den etnisk norske historien, og inntrykket er at skolemyndighetene ønsket at det samiske langt på vei skulle oppfattes som kvalitativt likeverdig det norske.

Stikkord som ”samer som urbefolkning” og ”sammenligninger med andre urbefolkninger” impliserer et urfolksperspektiv på det samiske som ikke er å finne i tidligere planer.¹⁸² En videre vektlegging på samenes flerstatlige tilhørighet og samer i internasjonal sammenheng tydeliggjør dette nye aspektet. De utdypende stikkordene er nå mer generelle, og langt fra så belærende formulert når det gjelder samiske emner som i M-74.¹⁸³

Begrepet Sàpmi, betegnelsen på samefolket og dets tradisjonelle flerstatlige leveområde understreker samenes urfolksstatus og særegne etniske status i Norge ytterligere. Det henvises spesifikt til FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 27, som handler om beskyttelse av minoriteter.¹⁸⁴ Konvensjonen trådte i kraft i 1976 etter at et tilstrekkelig antall stater hadde ratifisert den. Norge undertegnet konvensjonen i 1968 og ratifiserte den i 1973.¹⁸⁵

Bildet av samene har endret seg fra ”reindriftere” i M-74, til ”urfolk” i M-87. Hva skjedde i årene fram mot M-87 som forklarer hvorfor samisk historie og kultur nå ble så tett knyttet til begrepet urfolk?

Samesak blir urfolkssak

Da Norge i 1990 ratifiserte ILO-konvensjonen fra 1989, *K-169 Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, var de formelle sidene ved samenes urfolksstatus stadfestet utad overfor verdenssamfunnet. Definisjonen av urfolk ble: ”stammefolk som sosialt, kulturelt og økonomisk skiller seg fra andre, og er regulert av egne skikker, tradisjoner eller av særlige lover eller forskrifter, eller

¹⁸² Ibid:234–235.

¹⁸³ Et eksempel på dette er de belærende utdypningene om den gamle sii'da- og verdeordninga i *Mønsterplan for grunnskolen*, Oslo 1974:185. ”...sii'da: bosetting og samfunnsordning, verde: vert, gjestevann. Flyttsamer tok inn hos fastboende samer som fikk kjøtt o. a. til gjengjeld. Gjensidig økonomisk fordel.”

¹⁸⁴ ”I de stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter, skal de som tilhører slike minoriteter ikke nektes retten til, sammen med andre medlemmer av en gruppe, å dyrke sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin egen religion, eller bruke sitt eget språk.” Sitert fra O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002:192.

¹⁸⁵ Ibid:192.

folk som opprinnelig nedstammer fra de som bodde i landet før nåværende statsgrenser ble fastlagt”, og som har ”beholdt sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner”.¹⁸⁶

Historikeren Henry Minde beskriver prosessen fram mot urfolksstatus slik: ”Det som fant sted var en rask og dramatisk holdningsendring. Ikke bare blant samene selv, men også i den norske befolkninga og den politiske eliten som treffer avgjørelser i internasjonale fora.”¹⁸⁷ Fra en heller lunken og avvisende innstilling til å skulle bli sammenlignet med ”innfødte” og ”stammefolk” i Afrika og Australia på 50-tallet, ble samene 20 år etterpå med på å starte en verdensomspennende organisasjon for urfolk.¹⁸⁸ Minde trekker fram en spenning mellom myndighetenes politikk og storsamfunnets stadig mer intensive bruk av natur og ressurser i Såpmi som kommer i konflikt med samiske næringsstilpasninger, særlig reindriftsnæringa. Vannkraftutbygging, militær oppbygging og systematisk snauhogst var med på å endre beitemarksutnyttelsen og innskrenke reindriftsamers bevegelsesfrihet på Nordkalotten. Samebevegelsens nye generasjon, der stadig flere tok høyere utdanning, ble påvirket av nye ideer som likhet og selvbestemmelse og assosiert med det en populært kaller 68-generasjonen. Et skifte i urfolkspolitikken tok til på 70-tallet, bort fra den kalde krigens doktriner om at urfolkrettigheter var å anse som statenes indre anliggende. Revitaliseringa av samisk kultur gjennom et mer dynamisk historisk syn, som erstattet det tidligere statiske etnografiske synet, var også betydningsfullt.¹⁸⁹ M-74 bærer åpenbare preg av denne revitaliseringa og representerer som nevnt et brudd med det statiske synet på samisk kultur og historie som hadde dominert innenfor grunnskolen fram til da.

Etableringa av *Universitetet i Tromsø* ble etter hvert en viktig arena for forskning omkring samiske urbefolkningsrettigheter fra slutten av 1970-tallet, og enkelte fagmiljøer ble pådrivere i prosessen mot en juridisk anerkjennelse av samene som urfolk.¹⁹⁰ Forventingene var store, og universitets studie av samisk språk og kultur skulle bidra til å styrke samenes prestisje og være viktig for

¹⁸⁶ Sitert fra O. M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk*, Kristiansand 2002:189.

¹⁸⁷ H. Minde, Samesaken som ble en urfolkssak i Ottar nr. 232 *En nasjon blir til*, Tromsø 2000:27–28.

¹⁸⁸ Ibid:27.

¹⁸⁹ Ibid:28–31.

¹⁹⁰ Se blant annet T. Thuen (red.), *Samene – urbefolkning og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?*, Tromsø 1980.

”løsninga av sameproblemet.”¹⁹¹

Den nevnte koblinga mellom den nordamerikanske urbefolkninga og samene bevisstgjorde etter hvert mange nordmenn om urbefolkninga i sin egen midte. Dee Browns bok, *Bury my heart at Wounded Knee*, med et ”native american” perspektiv på hvordan vesten ble vunnet, ble skjellsettende lesning for mange. Den ble utgitt i 1970 og kom på norsk i 1974. Den nådde det brede lag av boklesende nordmenn i 1982 gjennom den norske bokklubben, der Ebba Haslunds i sitt etterord trekker paralleller mellom indianerne i Nord-Amerika og ”... den beinharde fornorskingslinjen som norske myndigheter gjennomførte overfor den samiske del av befolkninga...”¹⁹²

Læreplanverkene fra 1997 og 2006

Fra 1997 ble samfunnsfag undervist på alle klassetrinn, og o-faget var borte. En annen endring er en sterkere profilering av de ulike samfunnsfaglige disiplinene. I M-87 var målene for faget satt opp samlet, mens det fra 1997 er formulert egne mål for de tre disiplinene fra 5. til 10. trinnet. Fra 2006 er det formulert spesifikke kompetansemål for de ulike disiplinene etter 4., 7. og 10. trinn. En annen forskjell mellom disse planene og de øvrige er den sparsommelige språkbruken som gjør at planene fra 1997 og 2006 er av betydelig mindre omfang, henholdsvis på 13 og 12 sider. Læreplanen for samfunnsfag i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006 (heretter kalt K-06) omhandler sågar ikke bare samfunnsfaget i grunnskolen, men også samfunnsfaget innenfor videregående opplæring. Målformuleringene i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 (heretter kalt L-97) innledes med ”I opplæringa skal elevane...” og i K-06 med ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne...”, er imperative formuleringer som tydeliggjør det obligatoriske aspektet.¹⁹³

Forskjellen mellom L-97 og K-06 går først og fremst på den innholdsmessige siden ved målformuleringene. Der målformuleringene i L-97 er detaljerte og spesifikke, er de i K-06 mer åpne og sier mer om bredden innenfor tema og emner som skal berøres enn hvor langt ned i dybden en skal gå. Selv om L-97 var mer konkret i sin omtale om innholdet innenfor emner og tema relatert til samenes kultur og historie, er bredden innenfor K-06 sine

¹⁹¹ N. Fulsås, *Universitetet i Tromsø 25 år*, Tromsø 1993:143.

¹⁹² E. Haslund, ”Historien skrives av seierherrene” i D. Brown, *Begrav mitt hjerte ved wounded knee*, Oslo 1982:342.

¹⁹³ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo 1996.

kompetansemål som omhandler samiske emner, like omfattende. Det samiske aspektet i K-06 kan faktisk sies å være løftet fram, siden andre innarbeidede tema i f. eks. historiedisiplinen som ”1905”, ”2. verdenskrig” og ”kald krig” ikke lenger nevnes eksplisitt, mens samiske emner fortsatt blir det.

En selvsagt plass for ”det einaste urfolket i landet vårt”

Et fellestrekk ved disse planenes målformuleringer som skiller seg fra de foregående, er at de samiske aspektene er bakt inn i mer generelle målformuleringer. Tidligere var omtalen av samiske emner mer reindyrket i den forstand at det utgjorde et eget hovedemne og ved at stikkordene relatert til samiske emner ikke trakk inn momenter utover det samiske. Måten samiske emner og temaer i L-97 og K-06 presenteres på, bidrar til å gjøre det mer integrert i det øvrige fagstoffet, som igjen gir et inntrykk av det samiske som en del av det norske.

Samiske emner trekkes fram allerede i innledninga i den 13 siders planen for samfunnsfag i L-97, som ett av 6 felles generelle mål for faget. En skal anlegge både et diakront og et synkront perspektiv på det samiske, gjennom ”kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet”.¹⁹⁴ For 1.–4. trinn er målformuleringene ikke knyttet til de spesifikke disiplinene innenfor samfunnsfaget.¹⁹⁵ Fra og med 5. klasse knyttes altså målsetningene til de konkrete disiplinene, og samiske emner trekkes fram på hvert klassetrinn, unntatt 8. trinnet.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo 1996:178.

¹⁹⁵ Ibid: 178–180. For 1.–4. trinnet er det 3 likelydene hovedemner på hvert trinn: ”Menneske og samfunn for oss”, ”Å orientere seg i omverda” og ”Individ og samfunn”. En av fire målsetninger om hva elevene skal kunne etter 1. klasse innenfor emnet ”Å orientere seg i omverda”, er at elevene skal ”bruke globus og bøker, og samtale om folk og språk i ulike delar av verda, mellom anna samane.” For 4. klasse, under sammen emne, er en av i alt fire målsetninger at elevene skal ”få kunnskap om det einaste urfolket i landet vårt, samane, gjennom til dømes bilete, film, litteratur og forteljingar.” På samme trinn under emnet ”Individ og samfunn” er en av fire målsetninger ”bli kjende med lover og reglar på ulike nivå frå skulereglement til Grunnlova og Samelova”.

¹⁹⁶ Ibid: 182–186. En av i alt fire målformuleringer for geografi i 5. klassen er at elevene skal: ”gjere seg kjende med ressursar og viktige næringar på heimstaden, i heimfylket og grannfylka og i landet vårt, mellom anna med samiske næringar”. For historie i 6. klassen gjelder tre ulike målformuleringer med relevans for samiske forhold. I opplæringa skal elevene: ”bruke ulike kjelder for å lære om dei viktigaste hendingane på vegen mot samlinga av Norge til eitt rike. Arbeide med og utforske samfunnsutviklinga i Norge og Norden frå vikingtida fram mot svartedauden, og bli kjende med personar som til dømes Olav den heilage og kong Sverre. Orientere seg om liv og virke hos samane i denne tidsperioden”. I samfunnskunnskap skal elevene: ”bli kjende med viktige institusjonar i demokratiet vårt:

Som i M-74 og M-87 legges det vekt på bred framstilling av samiske forhold og mange av momentene er de samme. En endring er sterkere fokus på rettigheter knyttet til ”det einaste urfolket i landet vårt”¹⁹⁷ gjennom sameloven, ILOs konvensjon om rettighetene til urbefolkninger og sametinget, som nevnes to ganger. En finner også uttrykk for ei endring i det tradisjonelle bilde på samisk næringsvirksomhet, som tidligere nærmest var nærmest synonymt med reindrift. Det er ingen eksplisitte referanser til reindrift her, men bare nøytrale formuleringer som ”samiske næringar”¹⁹⁸. Det betyr færre føringer på hvilket konkret innhold en skal tillegge en samisk identitet. Den samiske identiteten virker mer åpen, og prosessen bak slik kollektiv identitetsskapning trekkes også inn i det en skal kjenne til: ”det veksande samiske medvitet”.¹⁹⁹ Perspektivet på det samiske er dynamisk og moderne.

På samme vis som i L-97 trekkes det samiske fram allerede i den innledende omtalen av faget i K-06, men her direkte knyttet til samenes status som urfolk:

dei politiske partia, Stortinget, regjeringa, Sametinget, fylkesting, kommunestyre, rettsstell og forsvaret”. Den siste målformuleringa, for mellomtrinnet, som kan relateres til samiske emner er for 7. klasse i samfunnskunnskap, der ett av tre mål er å : ”skaffe seg oversikt over internasjonalt arbeid for menneskerettar. Søkje informasjon om det arbeidet FN og andre organisasjonar gjer, bli kjende med bakgrunnen for og innhaldet i FNs barnekonvensjon, ILOs konvensjon om rettane til urbefolkninga og ta del i praktisk hjelpearbeid”. Under 9. klasse på ungdomstrinnet finner en følgende målformulering i historie, som utgjør en av totalt seks; ”få innsikt i utviklinga av norsk politikk overfor samar og kvener og i endringar i grunnsyn som har prega denne politikken. Undersøkje kva for verknad politikken til storsamfunnet har hatt og har for urbefolkninga. Få kjennskap til kva Lappe-codisillen frå 1751 har hatt å seie for utviklinga av det samiske samfunnet”. Innenfor samfunnskunnskap på samme klassetrinn innholder to av totalt seks mål samiske emner: ”undersøkje kva politiske parti, Sameting, Storting og regjering, Forsvaret, viktige organisasjonar og massemedia arbeider med. Drøfte formelle og uformelle maktforhold i det norske samfunnet. Bli kjende med korleis ulike pressgrupper arbeider med lobbyverksemd og folkeaksjonar og drøfte samanhangen mellom eigne interesser og omsynet til dei andre”. Den andre målformuleringa handler i sin helhet om samiske emner: ”setje seg inn i levekår, kultur, språk og samfunnsliv for samar i Noreg og i andre land. Bli kjende med faktorar som verkar inn på forholdet mellom samane og det norske storsamfunnet”. Historiedelen av samfunnsfaget for 10. klassen har en målformulering, av totalt seks, som berører samiske forhold: ”arbeide med utviklingslinjer i det norske samfunnet i etterkrigsåra med vekt på framvoksteren av velferdsstaten. Gjere seg kjende med bakgrunnen for og følgjene av utdanningsekspljosjonen, oljeutvinninga i Nordsjøen, den store rolla media har fått, den nye innvandringa, endringane i kjønnsrollene og familiestrukturen, synleggjering av den samiske kulturen og det veksande samiske medvitet. Kartleggje hovuddrag ved utviklinga i dei andre nordiske landa”.

¹⁹⁷ Ibid: 180.

¹⁹⁸ Ibid: 182.

¹⁹⁹ Ibid: 186.

”kunnskap om [...] situasjonen til samane som urfolk spesielt”.²⁰⁰ Målformuleringer knyttet til samisk kultur og historie finnes innenfor alle de tre hovedtrinnene.²⁰¹

Det virker som om uttrykk for det en kan kalle samisk nasjonsbygging kommer sterkere fram her, siden elevene bl. a. skal ”forklare kvifor ein feirar [...] 6. februar.” 17. mai og 6. februar er i denne planen å anse som likestilte. Andre eksempler på sentrale nasjonale samiske symboler er ”Samelova” og ”Sametinget”. For de fleste er nok nasjon, og ideologien nasjonalisme, knyttet til en oppfatning om at etniske grenser mellom ulike folk skal være sammenfallende med statens grenser. En bestemt etnisk gruppe skal altså ideelt sett knyttes til en egen stat og øvrighet.²⁰² Det er særlig fra M-87, og den påfølgende vektlegginga av samene som urfolk i de senere læreplanene, at en finner uttrykk for samisk nasjonsbygging.

Sjette (6.) februar omtales i ulike sammenhenger i dag både som samefolkets dag og som samenes nasjonaldag. Mange får forskjellige assosiasjoner om hva dagen skal representere, avhengig av hva en kaller den. Å kalle dagen *Samenes nasjonaldag* underbygger en samisk nasjonsbygging og står på et vis i direkte opposisjon til den norske nasjonaldagen, mens å kalle dagen *Samefolkets dag* ikke skaper de samme assosiasjonene. Den konteksten 6. februar er nevnt i i gjeldende læreplan, gir imidlertid assosiasjoner i retning av å være en nasjonaldag. ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne [...] forklare kvifor

²⁰⁰ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006:117.

²⁰¹ Ibid:121–123. Innenfor historiedelen etter 4. trinnet, er det to av i alt 11 kompetansemål som knytter an til det samiske. Elevene skal kunne ”fortelje om samane, ufolket i Noreg, og om sentrale trekk ved kulturen og levkåra til samane fram til vikingtida” og ”forklare kvifor ein feirar 17. mai og 6. februar og fortelje om nasjonaldagane til andre land”. Etter 7. trinnet er det innenfor historiedisiplinen ett av i alt 11 kompetansemål som handler om samiske forhold. Eleven skal ”fortelje om sentrale trekk ved kulturen og levkåra til samane frå vikingtida til slutten av dansketida, og om forholdet deira til statane på Nordkalotten i denne perioden”. Det er gjennomført et skille mellom urfolket samene og de nasjonale minoritetene i Norge, siden påfølgende mål handler om å ”gjere greie for kva for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved historia og levkåra til minoritetane”. Innenfor samfunnskunnskap handler ett av 11 om at elevene skal kunne: ”gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag”. Geografidisiplinen har ni kompetansemål, hvorav ett også omhandler samene, eleven skal kunne: ”lese og bruke papirbaserte og digitale kart og lokalisere geografiske hovudtrekk i sitt eige fylke, nabofylka, dei samiske busetjingsområda, Noreg, Europa og andre verdsdelar”. Av kompetansemålene etter 10. trinnet er det kun innenfor historiedisiplinen en finner direkte omtale knyttet til samene, eleven skal kunne: ”presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet”.

²⁰² E. Gellner, *Nations and nationalism*, Oxford 1983:1.

ein feirar 17. mai og 6. februar og fortelje om nasjonaldagane til andre land.”²⁰³ Spørsmål en da sitter med som samfunnsfaglærer er i hvor stor grad det samiske skal forstås i kontrast til det norske? Skal en norsk nasjonal identitet stå i kontrast til det samiske, eller skal en framstille det norske som noe som inkluderer det samiske? Hvilket innhold skal skolen gi elevene av vår norske identitet? En finner ingen klare svar på dette i læreplanene, og praksisen blant lærerne er ulik og kanskje ikke bevisst i forhold til de ulike føringene dette vil gi. De ulike strategiene en kan legge til grunn for undervisninga gir imidlertid ulike resultat og konsekvenser, både for norsk og samisk nasjonsbygging.

Ytterpunktene for hva en kan legge i begrepet nasjonal, er på den ene siden å knytte det til etnisitet og på den andre siden knytte det til et politisk fellesskap. Dette dilemmaet og de føringene de ulike alternativ gir både for forståelsen av en samisk identitet, men også for innholdet i en norsk nasjonal identitet, er tema i den påfølgende artikkelen som omhandler nasjonal identitet og etnisitet.

Samisk identitet i endring

Når en søker svar på hvem samer er i de ulike læreplanene, er det særlig endringer å spore etter M-74. I planene fram til M-74 er det samiske innholdet så marginalt at det er vanskelig å få noe bilde av samene overhodet, mens det i M-74 med sine mange detaljerte og til dels belærende stikkord gir føringene som sidestiller det å være same med å være *reindriftssame*. En oppfatning av samene som allerede var sterkt innarbeidet i norsk bevissthet.

I M-87 er stikkordene mindre konkrete enn i M-74, og bildet av reindriftsamen er tonet ned til fordel for en forståelse av samene som urfolk. Urfolksperspektivet videreføres i L-97 og K-06, men her er føringene på hvordan bildet av samene skal oppfattes enda svakere. Et eksempel som kan illustrere dette poenget, er hva som har vært trukket fram om samisk erverv. Fra at reindriftsame og same framsto som ekvivalente størrelser i M-74, nevnes ikke reindrift eksplisitt i de påfølgende samfunnsfaglige læreplanene. I M-87 vises det generelt til ”Næringsliv og yrker”,²⁰⁴ i L-97 til ”samiske næringer”²⁰⁵ og i K-06 til ”gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag”.²⁰⁶ Det er åpenbart at denne utviklinga fra en tydelig til en løsere definert identitet,

²⁰³ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006:120–121.

²⁰⁴ Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1987:235.

²⁰⁵ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo 1996:182.

²⁰⁶ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006:123.

avspeiler endrede perspektiver på hva samisk identitet er. Hva ligger bak en slik endring?

Den samiske identiteten, i likhet med de fleste andre kollektive identiteter av en viss størrelse, er gjenstand for det en kan kalle definisjonskamp. Hvordan skal den samiske identiteten forstås? Skal den konkretiseres omkring kjernesamiske symboler og snevres inn, eller skal den være mer åpen og abstrakt? For enkelte samer medfører en essensialisering av samisk identitet en følelse av at det finnes noen mer ”autentiske” samer enn andre. Hvis det samiske eksempelvis knyttes næringsmessig til reindrift og geografisk til Indre Finnmark, hvor også mange av de viktige samiske institusjonene ligger, legger dette føringer på om en same eksempelvis bosatt i ei markebygd i Sør-Troms eller i Nordland vil oppfatte seg som ”troverdige” same. Samfunnsviteren Lina Gaski skriver følgende om hvilke prosesser som har styrt i en slik retning: ”Man kan anta at alle disse prosessene – fornorskninga, samebevegelsen, etableringa av et kjerneområde og kravet til bevaringsverdighet – gjensidig har forsterket hverandre, og har vært viktige prosesser som, blant flere, har vært med på definere denne stereotype samens som markebygdinga målte seg selv og sin egen samiskhet i forhold til.”²⁰⁷ Dette kan også sammenlignes med forståelsen av den etnisk norske identiteten. Som vi har sett i kapittel 1 viser lærebokanalyser at en i enkelte regioner framstår som mer ”autentiske” og typiske nordmenn, enn om en skulle komme fra andre regioner av landet.

Målformuleringene etter M-74 er som nevnt gradvis blitt mer generelle og gir svakere føringer på hvordan samisk identitet skal forstås og formidles gjennom samfunnsfagundervisninga. Slikt sett virker det som om den definisjonsmakten i forhold til det samiske som skolemyndighetene har hatt, innenfor samfunnsfaget i dette tilfelle, i stor grad delegeres til den enkelte skole, lærer og læremiddelprodusentene. En skal heller ikke se bort fra at skolemyndighetene vegrer seg for å være for styrende når det gjelder å formidle innholdet i den samiske kollektive identiteten, siden dette vil bli en stillingtagen til fordel for ett av flere konkurrerende syn. Det er imidlertid langt fra likegyldig hvordan en velger å gripe dette an, særlig når man som samfunnsfaglærer skal gi elevene konkrete svar på konkrete spørsmål som om hva det er som kjennetegner samene, og om samene er norske? Hvordan man framstiller det samiske legger føringer på om f. eks. sjøsamer vil føle seg inkludert, men det vil også legge føringer på i hvor stor grad samer inkluderes i

²⁰⁷ L. Gaski, Kan komager byttes ut med slagstøvler? Om definisjonsmakt, definisjonsjakt og moderne samisk identitetskonstruksjon i *Bárjås*, Drag 2004:10.

en norsk nasjonal identitet. Hvis det å være norsk er ensbetydende med å være etnisk norsk, ekskluderes det samiske, og alle øvrige grupper i Norge med annen etnisk bakgrunn for den saks skyld.

Læreplaner som barometer for skiftende oppfatninger om det samiske?

Skolemyndighetenes helomvending i forhold til vurderinga av samisk kultur og historie avtegnes tydelig i læreplanverket. Som gjennomgangen viser, framstår samisk innhold i samfunnsfaget som en etter hvert selvsagt del av læreplanenes innhold, og M-74 er vendepunktet. Fra at samisk innhold i planene forut for denne i realiteten var fraværende, fikk i hvert fall reindriftssamene nå en markert posisjon. Utviklinga videre har dreid seg om endringer i dette bildet av samene. Fra M-87 og fram til K-06 er det lagt stadig færre føringer på hva innholdet i en samisk identitet konkret skal være. Det er imidlertid nødvendig å stille spørsmål ved hva dette egentlig forteller oss om samfunnsfag og samiske emner i grunnskolen, utover å kunne konstatere holdningsendringer hos skolemyndighetene?

Selv om samiske emner har en sentral plass i samfunnsfaget for grunnskolen fra og med M-74, hadde en helt fram til M-87 i praksis muligheten til å velge bort samiske emner. Ett trekk ved formuleringene knyttet til samiske emner i M-74, og til en viss grad i M-87, er at de virker belærende og utdypes på en mer grunnleggende måte enn planenes øvrige emner. Noe av forklaringa er kanskje en mistanke hos skolemyndighetene om at disse emnene var relativt nye for mange av de lærerne som skulle sette disse målsetningene ut i praksis. En mistanke som forsterkes på bakgrunn av at både L-97 og K-06 har blitt fulgt opp av egne ressursbøker om samiske tema.²⁰⁸

Samfunnsfaglæreren i dagens grunnskole har ikke anledning til å velge bort samiske emner i undervisninga si. Dagens læreplan er imperativ i sine formuleringer om bredden i hva elevene skal lære om samiske emner og framstår som den mest krevende planen for samfunnsfaget del i grunnskolens periode. Å skulle realisere de abstrakte og vide kompetansemålene i konkret undervisning fordrer en meget faglig kompetent lærer. Klarer dagens læreutdanninger å oppfylle denne oppgaven? Har f. eks. samiske emner fått en posisjon innenfor lærerutdanningenes samfunnsfagundervisning i samsvar med

²⁰⁸ M. Myrvoll, *Samene – ett folk i fire land. Samisk innhold i læreplanverket – en ressursbok for lærere i grunnskolen*, Alta 1999 og Utdanningsdirektoratet, *Gávmos. Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnsopplæringa*, Oslo 2007.

den vektlegginga av samisk kultur og historie en har hatt siden 1974?

Da innholdet i K-06 ble kjent, ble det debatt om samiske emner i grunnskolen. Alle fag hadde i ulik grad trukket dette inn, og det var særlig målsetninga om at 7. klassingene skulle lære seg det samiske alfabetet og uttalen av det, som skapte negative reaksjoner. Ifølge Høyreleder Erna Solberg var dette veldig ambisiøst, mens Frp-formannen Siv Jensen gikk lengre og visste ikke om hun skulle gråte eller le over alt det dumme hun hørte. ”Her er det åpenbart noen som har veldig lite å gjøre, som kan komme på slike ting.”, uttalte hun til VG.²⁰⁹ Målsetningene i norskfagets gjeldende læreplan, er at elevene etter 7. årstrinn skal kunne: ”gjenkjenne og uttale bokstavene som finnes i samisk alfabet.”²¹⁰ På bakgrunn av slike reaksjoner kunne en tro at dette var radikalt nye tanker anno 2006. Lignende tanker var lansert 32 år tidligere i læreplanen for Heimstadiære: ”I forbindelse med samiske emner i orienteringsfagene bør de norsktalende barna [innenfor språkblandingsdistriktene, forf. anm.] også få lære samiske ord og uttrykk som har tilknytning til samiske kultur og livsform.”²¹¹

Hvis en ønsker et mer reelt inntrykk av hva norske skoleelever har fått av kunnskap om samiske emner i grunnskolen periode, må fokus rettes mot læremidlene og i særlig grad lærebøkene. Lærebokas endelikt har stadig blitt proklamert, men den er seiglivet. Jo mer usikker en lærer er på et tema eller emne, jo større blir vektlegginga av lærebokas framstilling, noe abstrakte kompetansemål forsterker ytterligere. Dermed er det kanskje slik at det er lærebokforfatterne som har den viktigste rollen når det gjelder å realisere samisk innhold i samfunnsfaget i tråd med skolemyndighetenes ønsker?

²⁰⁹ <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=127058>.

²¹⁰ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006:46.

²¹¹ Mønsterplanen for grunnskolen, Oslo 1974:171.

Nasjonal identitet og etnisitet – kan samer være nordmenn uten å være etniske nordmenn?

Dette kapittelet tar utgangspunkt i hvordan samisk historie er framstilt i et utvalg lærebøker i norgeshistorie for videregående opplæring. Med dette som bakgrunn skal jeg fokusere på følgende spørsmål: Hvorfor blir de norske samene, i overveiende grad, ikke inkludert i den norske nasjonale identiteten en kan lese ut av disse lærebøkene? Finnes det grunnlag for å framstille norsk historie slik at samene inkluderes i en slik nasjonal identitet? Og til sist: Hvilken nasjonal identitet bør skolen formidle?

En motivasjon for å se nærmere på de nevnte problemstillingene fikk jeg etter å ha lest avisa *Nordlys* 10. oktober 1998. Der kunne man lese om en skoleklasse på videregående nivå som oppfattet formuleringer i ei lærebok i faget samfunnslære som rasistiske: ”Andre etniske grupper i Norge er samer, pakistanere og svensker. De bor i staten Norge, men er ikke etniske nordmenn.[...] Er innvandrere og samer norske? Svaret er både ja og nei. Men de er ikke etniske norske.”²¹² Elevene skrev til forlaget at hvis noen skulle være etniske nordmenn i de nordligste landsdeler, måtte det være urbefolkninga i nord, nemlig samene. Forlagets representant besvarte anklagene ved å henvise til holdninger hos lærebokforfatteren, ”...er det en ting han ikke er, så er det rasist”,²¹³ istedenfor å ta for seg hva en legger i det å være norsk, hvilket virket å være like uklart for forlagskonsulenten som for elevene. Det er likevel et spørsmål de undrende elevene burde fått et klarere svar på.

Hvordan er det så med lærebøker i norgeshistorie? Er samer å forstå som norske og del av den norske nasjonale identiteten slik den framstår i disse? På basis av et utvalg lærebøker kan en i hvert fall si litt om hvilken oppfatning av den nasjonale norske identiteten, og i hvilken grad samer er inkorporert i denne, som deler av elevmassen ved videregående skoler har blitt presentert gjennom historiefaget. Men først litt om historie og identitet.

Lærebøker i norgeshistorie og nasjonal identitet

En kan anta at nasjonalt avgrensa historiske framstillinger er et særlig fruktbart utgangspunkt for å finne en uttrykt nasjonal identitet. Sammenhengen mellom

²¹² Nordlys 10.10.98:9.

²¹³ Ibid.:9.

identitet og historie kan kort forklares slik: Hvordan man ser på seg selv i dag, henger sammen med både hvem man var i går, og hvem man tror man vil være i morgen.²¹⁴

I ei tid hvor det vi kan kalle våre tradisjonelle livsmønstre i begrensa grad overføres fra slektsledd til slektsledd, og man i større grad opplever ei avvikling av disse, bidrar blant annet skrevne historiske framstillinger stadig mer i vår søken etter å finne ut hvem vi var. I denne prosessen spiller naturligvis også lærebøker en rolle, fordi skoleverket til forskjellige tider har stått mer eller mindre sentralt som premissleverandør for oppfatninger av blant annet en norsk nasjonal identitet.

Før jeg imidlertid kommer så langt som til å drøfte de nevnte problemstillingene, skal jeg begrunne utvalget av lærebøker og gjennomgå den omtalen i disse som kan relateres til samene.

Utvalget av lærebøker

To hensyn ligger til grunn for utvalget av lærebøker. For det første ville jeg ha et utvalg som strakte seg fra tida etter 1945 og fram til 1990-tallet, for om mulig å fange opp tendenser til endring. For det andre skulle det være bøker som har vært mye brukt innenfor videregående utdanning i denne perioden.²¹⁵ Den første læreboka heter *Nordmenn før oss*, utgitt første gang i 1948. Fram til 1985 utkom den i til sammen syv utgaver. Det andre læreverket er *Norge 1* og *Norge 2*, utgitt første gang i 1983. Fram til 2002 har dette verket kommet ut i fem utgaver. Det tredje læreverket, der norgeshistoria er forsøkt integrert med verdenshistoria etter 1850, består av bøkene *Norske historie før 1850*, *Norge og verden fra 1850 til 1940* og *Norge og verden etter 1940*. Verket utkom første gang i 1993 og er foreløpig kommet i to utgaver. Grunntrekkene i de ulike framstillingene er i all hovedsak uendret i senere utgaver.

²¹⁴ J. B. Bøe, *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996:10.

²¹⁵ Læreboka *Nordmenn før oss* dominerte mye av markedet fra den kom ut i 1948 og den hadde lang levetid på dette markedet. Ifølge markeds konsulent Trond Tollefsen i Cappelen Skole- og lærebokseksjon var boka fortsatt i bruk i 1992, om enn i et begrensa omfang (*HIFO-nytt* nr. 1, 1993:35). Hovedkriteriet for å velge ut *Norge 1* og *Norge 2* fra 1983 var at dette læreverket hadde den desidert største markedsandelen av norgeshistorieverk for videregående skole i kalenderåret 1992, nærmere bestemt omtrent halvparten av markedet (*HIFO-nytt* nr. 1, 1993:35). Gyldendals læreverk fra 1993 var ment å være en viktig utfordrer til Cappelen på dette lærebokmarkedet og ble godt mottatt. Tore Linné Eriksens *Norge og verden fra 1850 til 1940* fikk Brage-pris for beste lærebok for 1993.

Det samiske i et utvalg lærebøker

Utgangspunktet for gjennomgangen av omtalen av samer i disse lærebøkene, er at den forestillinga lærebokforfatterne har om den norske nasjonale identiteten vil komme til syne gjennom trekk ved denne omtalen. Betydningsfullt i denne sammenhengen er kvantitative og kvalitative aspekter som omfanget av omtalen, hvilke tema denne omtalen har som fokus og måten den er skrevet på, som for eksempel perspektiv- og ordvalg.

Nordmenn før oss (1948)

I *Nordmenn før oss* får samer eksplisitt omtale kun et sted:

Både Finnmark og Grønland ble knyttet nærmere til rikene med en blanding av økonomiske og religiøse midler. Pietismen, som nådde Norden på 1700-tallet, tok for første gang opp arbeidet for hedningemisjonen. Presten Thomas von Westen reiste til Finnmark for å omvende samene. Han var en av de mest fremragende misjonærer som noensinne har levd i Norge. Han snakket flytende samisk, levde sammen med samene og forsto deres tankegang. Han tvilte ikke på at det var sant når de fortalte ham om alle de djevler som holdt til i vinternatta på vidda; men han fikk samene til å tro, som han sjøl, at Kristus var sterkere enn alle djevler. Han frelste mange fra djevle-redselen.²¹⁶

Perspektivet på samisk historie er et gjennomført utenfra-perspektiv. Det er utelukkende når nordmenn kommer i kontakt med samene at stoff om samene tas med. Kontakten skjer gjennom kristen misjonering og en viss grad av økonomisk samkvem. Deres økonomiske betydning var imidlertid begrensa: ”Verken bergensere eller andre norske borgere greidde å skaffe penger nok til å få sving på handelen med samer og eskimoer.”²¹⁷

Norge 1 og Norge 2 (1983)

Omfanget av stoff som omhandler samer i *Norge 1* og *Norge 2* bugner i forhold til det en finner i *Nordmenn før oss*. I tillegg til denne åpenlyse kvantitative forskjellen er det også en viss kvalitativ forskjell. Skildringa av samene har preg av et innenfra-perspektiv, i den forstand at samisk historie før kontakten med nordmenn for øvrig også er ansett som interessant og betydningsfull. Skillet mellom samer og nordmenn trekkes tilbake til bronsealderen, og allerede her

²¹⁶ E. Bull, *Nordmenn før oss*, Oslo 1948:145.

²¹⁷ *Ibid.*:146.

antas det et språklig og kulturelt skille.²¹⁸ Samene differensieres dessuten innad som gruppe ut fra næringsmessig tilpasning, og deres rolle som ettertraktede skatteobjekter for myndighetene i tre ulike land framheves.

Måten den første kontakten med nordmennene er skildret på, er også forskjellig fra den en fant i *Nordmenn før oss* (1948) når det gjelder perspektiv- og ordvalg. Thomas von Westens misjonering beskrives ikke som ”fremragende”²¹⁹ og samenes religiøse tro heller ikke som ”djevle-redselen”.²²⁰ Han skildres langt fra med samme ærbødighet, men heller med en kritisk distanse. Her omtales von Westen som samenes apostel i anførselstegn, og faktisk må omvendelsestallene stå som hans egen påstand: ”...han mente å ha omvendt 750 sjeler etter noen uker.”²²¹

Samenes religion, der ofring til forfedre og nærhet til naturen står sentralt, får også bredere omtale: ”Enkelte brukte rune-bommer for å komme i ekstase, og gjennom ekstasen kom de i kontakt med naturkreftene.”²²² I forbindelse med kristninga snakker man også, med en implisitt beklagelse, om at ”...den gamle kulturen gikk tapt.”²²³

Kautokeino-opprøret blir fyldig omtalt og knyttes til en av framstillingas vesentligste fortellende tråder, nemlig framveksten av organisasjonssamfunnet: ”Samene manglet en politisk samlende ledelse, ideologi og hensiktsmessig organisering, og disse funksjonene dekket den religiøse vekkelsen. På denne måten kan vekkelsen sees som en forutsetning for sosial reisning.”²²⁴ Også den tidsbestemte sosialdarwinistiske holdninga til samene ved begynnelsen av 1900-tallet plasseres i en videre kontekst og knyttes til ”Sterke nasjonalistiske strømninger...”²²⁵ Dessuten var det andre årsaker bak det en kan kalle fornorskninga av samene: ”Bak myndighetenes ønske om økt kontroll i Finnmark lå også russerfrykten.”²²⁶ Den derav resulterende fornorskingsprosessen, særlig gjennom skoleverket, gjennom å fremme ei bofast befolkning og fortsatt misjonering, skildres helt fram til framstillingas nåtid.²²⁷ Samenes etniske ”oppvåkning” og inntreden i det norske organisasjonssamfunnet er blant de

²¹⁸ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 for 1850*, Oslo 1983:15–16.

²¹⁹ E. Bull, *Nordmenn før oss*, Oslo 1948:151.

²²⁰ *Ibid.*:151.

²²¹ Ø. Stenersen, I. Libæk og T. Emblem, *Norge 1 for 1850*, Oslo 1983:129.

²²² *Ibid.*:129.

²²³ *Ibid.*:129.

²²⁴ *Ibid.*:191.

²²⁵ T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge etter 1850*, Oslo 1983:43.

²²⁶ *Ibid.*:43.

²²⁷ *Ibid.*:44.

andre sentrale emnene.²²⁸ Striden om Altaelva trekkes fram som viktig for den samiske bevisstgjøringsprosessen, og en domfellelse i Høyesterett i 1982 framstår som det foreløpige siste statlige overgrep mot samiske interesser: ”Den ble tolket som et sviende nederlag for den nye samebevegelsen og naturverninteressene. Staten fikk medhold på alle punkter. Samene kunne ikke påberope seg et spesielt rettsvern mot inngrep fra norske myndigheter.”²²⁹

Selv om samene også i denne framstillinga omtales som en egen etnisk gruppe i kontrast til nordmenn og norske myndigheter, trekkes ”...samenes klare nasjonale og anti-nazistiske holdning under krigen...”²³⁰ fram. Dette blir en paradoksal ytring sett i relasjon til den øvrige omtalen av samer i framstillinga og skildringa av det nasjonale i andre henseende som noe etnisk-kulturelt betinget. Tvetydigheten i hva som legges i å være nasjonal kommer blant annet fram når en tidligere har lest om motivasjonen for fornorskninga av samene, nemlig at: ”Sterke nasjonalistiske strømninger skjerpet statens holdning til samer og kvener.”²³¹

Norsk historie før 1850 (1993)

I *Norsk historie før 1850* får ikke samene omtale på egne premisser slik som i *Norge 1* og *Norge 2*. Her er det igjen deres kontakt med nordmennene som er avgjørende for utvalget av det som regnes som relevant stoff om samene i framstillinga, altså deres rolle som skatte- og kristningsobjekter. Samer nevnes første gang i forbindelse med omtale av Ottars beretning, der de utgjør en vesentlig del av inntektsgrunnlaget for Håloyghøvdingen. Noen redegjørelse for samenes opphav, slik som i *Norge 1* (1983), finner en ikke: ”Både han selv og de andre Håloyghøvdingene krevde inn – tiltvang seg slike naturalier som ”skatt” av samene som bodde over store deler av Nord-Norge. Denne skatten, som senere omtales som finnskatt (finnr var det norrøne navnet på same), utgjorde det økonomiske hovedgrunnlaget for de mektige Håloygættene.”²³²

Samene trekkes ikke fram igjen før Danmark–Norge ble tilkjent overhøyhet i områdene mellom Tysfjord og Varangerfjorden etter Kalmarkrigens (1611–13) slutt, og som i *Nordmenn før oss* (1948) er det samenes økonomiske betydning for kongeriket og kristen misjon som er det sentrale:

²²⁸ Ibid.:201.

²²⁹ Ibid.:202.

²³⁰ Ibid.:200.

²³¹ Ibid.:43.

²³² J. Birkenes, *Norske historier før 1850*, Oslo 1993:32.

Det gav de dansk-norske myndighetene enerett til å skattlegge befolkningen i dette kystområdet, både den norske og de fastboende sjøsamene. Innover i landet – på Finnmarksvidda og i fjellområdene i Nord-Troms – var myndighetsforholdene mye mer uklare. Her fantes det ingen fastboende norsk befolkning. Disse øde, enorme viddene var hovedområder for flyttsamene, som hvert år drog med reinflokkene sine fra sommerbeitene ute ved kysten og langt innover vidda til vinterbeitene. Det fantes også fastboende samer i innlandet, såkalte skogsamer eller elvesamer. Mens de dansk-norske myndighetene holdt kontrollen i kystområdene, ønsket både norske, svenske og russiske myndigheter å skattlegge den samiske befolkningen lenger inne i landet.²³³

Thomas von Westens rolle i å sikre det dansk-norske herredømmet i regionen understrekes også her som i de øvrige framstillingene: ”Et viktig moment i denne sammenheng ble kristen misjonsvirksomhet blant samene.”²³⁴ Videre står det:

Misjonskollegiet bad romsdalspresten Thomas von Westen om å organisere misjonsvirksomhet blant samene i Finnmark. Gjennom hans innsats på flere misjonsreiser ble også de aller nordligste utkantområdene av Norge knyttet direkte til statskirken og følgelig underlagt den dansk-norske staten. På grunn av innsatsen som misjonær i de norske nordområdene er Thomas von Westen blitt kalt ”samenes apostel”.²³⁵

Også her, som i *Norge 1* og *Norge 2* (1983), omtales Kautokeino-opprøret, men det er plassert i en egen rammetekst skilt ut fra den øvrige teksten, og derfor ikke satt i sammenheng med den øvrige framstillinga i særlig grad.

Norge og verden fra 1850 til 1940 og Norge og verden fra 1940 (1993)

I *Norge og verden fra 1850 til 1940* og *Norge og verden fra 1940* er omtalen av samene hovedsakelig relatert til de samme emnene som i *Norge 2*, nemlig fornorskning, skolepolitikk og deres mobilisering av fellesinteresser basert på etnisk tilhørighet. Følgende står om skolepolitikken rettet mot samene på 1880-tallet:

²³³ Ibid.:217.

²³⁴ Ibid.:218.

²³⁵ Ibid.:218.

Holdningen overfor den samiske befolkningen hadde lenge vært et av stridsspørsmålene i skolepolitikken, men i siste halvdel av 1880-årene led de som ønsket å bruke samisk språk i misjon og undervisning, et kraftig nederlag. På samme måten som når det gjaldt jordeiendommer, fulgte en hardhendt fornorskning. Den samiske befolkningen skulle mer aktivt underordnes ”fedrelandets språk, samfunnsorden og kultur”, noe som var i tråd med den kolonisering og undertrykking som samtidig fant sted i andre deler av verden.²³⁶

Stortingsvedtaket om at skolebarna skulle kunne bruke sitt eget talemål ble differensiert på etnisk grunnlag, og skolen ble en viktig arena for fornorskning:

Det var riktignok vedtatt av Stortinget i 1879 at undervisningen i allmueskolen som hovedregel skulle gis på barnas eget talemål, men tjue år seinere kom en instruks om at dette ikke gjaldt samiske og kvenske barn. Lærere risikerte å miste sitt lønnstillegg (”Finnfondet”) dersom de måtte ty til ord på samisk. Internatskolene ble sett på som et viktig redskap for fornorskningen. Da de ble opprettet rett etter århundreskiftet, gikk myndighetene inn for å tilsette ikke-samiske lærere som ikke så lett ville ”ligge under for omgivelsenes innflytelse”. Ved å ta barna bort fra hjemmet ble det gitt bedre muligheter til mer regelmessig undervisning, men hensikten var også ifølge kulturministeren ”å opnå en kulturel Samling allerede i Barnealderen”.²³⁷

Ikke før i det siste kapittelet i *Norge og verden etter 1940* står det igjen noe utdypende om samer. Under overskriften ”Kamp for samiske interesser” står det litt over en side med utgangspunkt i 1970- og 1980-årenes ”...grotid i kampen for det samiske folkets rettigheter, og for å samordne interessene til de samiske befolkningsgruppene i Norge, Sverige, Finland og Russland.”²³⁸ Her blir det redegjort for den framveksten av samiske organisasjoner som fant sted fra 1940-årene og fram til åpninga av Sametinget i 1989. Utbygginga av Alta-Kautokeino-vassdraget blir trukket fram som sentralt:

Da Stortinget i 1978 vedtok å bygge ut deler av Alta/Kautokeino-vassdraget, reiste det seg en proteststorm over hele landet. Det ble lagt vekt på at både reindrift, jordbruk og fiske ble truet, og det kom støtte både fra norske miljøvernorganisasjoner og Verdensrådet for urbefolkninger. En voksende miljøbevissthet smeltet sammen med samisk selvbevissthet, og under slagordet ”La elva leve!” ble det skapt en folkeaksjon som vakte oppmerksomhet langt utenfor Norges grenser.²³⁹

²³⁶ T. L. Eriksen, *Norge og verden fra 1850 til 1940*, Oslo 1993:198.

²³⁷ *Ibid.*:199.

²³⁸ T. L. Eriksen, *Norge og verden etter 1940*, Oslo 1993:339.

²³⁹ *Ibid.*:339.

Bortsett fra at det i større grad refereres til forhold utenfor den norske konteksten, fraviker denne omtalen i liten grad verken kvantitativt eller kvalitativt fra den i *Norge 2* (1983).

For å kunne gå videre og drøfte om det er mulig å formidle en norsk nasjonal identitet som ikke er etnisk ekskluderende, kan en ikke komme utenom ei drøfting av forholdet mellom etnisitet og forståelsen av nasjonal identitet. For med unntak av den nevnte formuleringa om samenes klare nasjonale holdning under den tyske okkupasjonen av Norge, er forståelsen av den norske nasjonale identiteten i de utvalgte lærebøkene i historie i all hovedsak knyttet til det en forbinder med det etnisk-kulturelt norske.

Kan samer være nordmenn uten å være etniske nordmenn?

Etnisitet står i de fleste sammenhenger i en eller annen forbindelse til det en kaller nasjonalisme. Ifølge Ernst Gellners definisjon, er nasjonalisme å forstå som en ideologi der målet er at de kulturelle grenser skal være sammenfallende med statens grenser. Denne bestemte kulturen skal dermed nedfelles i stat og øvrighet.²⁴⁰ Forbindelsen med etnisitet er innlysende, siden de fleste nasjonalismer er særtilfeller av etniske ideologier. Når det norske dermed knyttes til forestillinga om det etnisk norske, framstår ikke samer som en naturlig del av det som dermed er å forstå som en norsk nasjonal identitet, men heller som en kontrast til denne. Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen skriver følgende om dette: ”Etnisk organisasjon kan bare være inkluderende dersom den også er ekskluderende, og etnisk identitet er identitet som blant annet konstituerer seg gjennom kontraster – ved hva den ikke er (dikotomisering).”²⁴¹ Når det å være norsk eksklusivt knyttes til det som tolkes og forstås som nordmennenes etnisk-kulturelle opphav og særpreg, blir det dermed umulig å inkorporere eksempelvis samer i ei forestilling om en norsk nasjonal identitet. Dette skaper derfor et tilsynelatende paradoks, som de innledningsvis nevnte elevene påpekte, siden samenes forfedre sannsynligvis har levd innenfor Norges grenser, slik vi kjenner dem i dag, like lenge som nordmennenes forfedre.

Må imidlertid en norsk nasjonal identitet knyttes utelukkende til etnisitet? Hvilken forståelse av å være nasjonal antydes i utsagn som ”...samenes klare

²⁴⁰ E. Gellner, *Nations and nationalism*, Oxford 1983:1.

²⁴¹ T. H. Eriksen, *Små steder – store spørsmål*, Oslo 1993:324.

nasjonale og anti-nazistiske holdning under krigen...”²⁴²

Nasjon – et kulturfellesskap eller et politisk rettighetsfellesskap?

Forestillinga om en nasjonal identitet er som nevnt nært forbundet med nasjonalisme. Nasjonalisme er imidlertid langt fra en klar og entydig betegnelse, men er preget av indre definatoriske spenninger. Det er derfor nødvendig å skille mellom ulike typer av nasjonalisme, alt etter hvordan omgivelsene er og under hvilke forhold den vokser fram. Dette kan bidra til å få et bedre grep på hva som menes med å være nasjonal i ulike sammenhenger, og til ulike tider. Statsviteren Øyvind Østerud skriver om dette:

En type legger vekt på frigjøring fra undertrykkelse, slik vi finner det under avkolonisering og i kamp for oppløsning av flernasjonale imperier. En annen type vil først og fremst sementere den nasjonale enhet; den er en integrasjonsbevegelse på vegne av et dominerende nasjonalt kollektiv. En form for nasjonalisme er individualistisk, med vekt på personlig identitet og tilslutning, en annen form er kollektivistisk, med gruppekjennetegn i sentrum.[...] Nasjonalisme har ingen entydig politisk farge. Nasjonale bevegelser kan fremstå som liberale, sosialistiske eller fascistiske; som ”progressive” eller ”reaksjonære”; som moderniserende og utviklingsorienterte eller anti-modernistiske og tilbakeskuende.²⁴³

Når nasjonalismens opphav skal redegjøres for, skiller Østerud mellom en fransk republikansk og en tysk romantisk tradisjon som gis ulikt innhold og som kan forklare noe av den nevnte mangesidigheten når det gjelder hva nasjonalisme er. Førstnevnte sto for et politisk nasjonsbegrep som innebar at nasjonen var åpen for alle som aksepterte republikkens institusjoner og rettsregler. Den tyske tradisjonen sto for et nasjonsbegrep der nasjonen var bestemt av kultur og fødsel, uavhengig av borgernes rettigheter og vilje.²⁴⁴

Fra et realhistorisk utgangspunkt er det åpenbart at dette er en forenkling, og at skillelinjene mellom disse to tradisjonene ikke er klare. Når det gjelder Norge ble nasjonalismen på 1800-tallet en kombinasjon av det en legger i disse to forskjellige tradisjonene, mer spesifikt mellom liberal patriotisme og nasjonalromantikk. I den norske nasjonsbyggingas klassiske fase ble nasjonalismen en venstre-liberal og progressiv bevegelse. Den norsk-nasjonale tradisjonen var imidlertid ikke bare en kombinasjon mellom liberal patriotisme og nasjonalromantikk, men også mellom det etnisk-kulturelle fellesskapet som

²⁴² T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge etter 1850*, Oslo 1983:200.

²⁴³ Ø. Østerud, *Hva er nasjonalisme?*, Oslo 1994:28-29.

²⁴⁴ *Ibid.*:37.

krevde sin egen stat og statsfelleskapet som ble bygd ut og standardisert. Men innholdet i den nasjonalistiske bevegelsen endret seg etterhvert i en mer reaksjonær, antimodernistisk og tilbakeskuende retning. Nasjonalisme ble etterhvert assosiert med grupperinger som *Fedrelandslaget*, som brukte det nasjonale i sine angrep på den radikaliserende arbeiderbevegelsen. I takt med strømninger ute i Europa fikk deler av den politiske nasjonalismen fascistoide trekk i 1930-årene. Disse substansielle endringene i det en legger i nasjonalisme, forklarer litt av årsaken til at forholdet til det nasjonale er blitt problematisk i norsk etterkrigstid. Mange vil uttrykke en ”nasjonal” holdning, men ikke assosieres med hva en forestiller seg at ”nasjonalisme” representerer.²⁴⁵

Lærebøkernes forståelse av nasjonal identitet

Gjennomgangen av lærebøkene viser tydelig preg av nasjonalistisk ideologi. Nasjonsbyggingsprosjektet er den vesentligste fortellende tråden i alle verkene. Framstillinga av det norske er imidlertid overveiende preget av den omtalte tyske romantiske tradisjonen. Dermed blir felles opphav, kultur og språk stående i sentrum for forestillinga om den norske nasjonale identiteten. Resultatet blir at øvrige etniske grupper i Norge ekskluderes fra det implisitte ”vi” som framstilles. Omtalen av grupper som etnisk-kulturelt skiller seg ut fra denne oppfatninga av det ”norske”, preges hovedsakelig av majoritetskulturens perspektiv på denne og skjer på majoritetskulturens premisser. Dette ser en særlig klart i enkelte av læreverkene når arbeidsinnvandringa fra fjerne land fra 1960-tallet av tematiseres.²⁴⁶ I ulik grad er det deres kontakt med nordmennene som blir avgjørende for utvalget av stoff om slike grupper med avvikende etnisk-kulturell tilhørighet. I en viss forstand blir de dermed framstilt som ”historieløse”.

Det stedet hvor en annen oppfatning, nærmere den franske tradisjonen og et politisk nasjonsbegrep, klart kommer til syne i lærebøkene, er som nevnt når samene krediteres for sin ”...klare nasjonale og anti-nazistiske holdning under krigen...” i *Norge 2* (1983).²⁴⁷ Dette medfører umiddelbart en forståelse av å være nasjonal som troskap til de politiske og demokratiske institusjonene i Norge. I *Norge og verden etter 1940* refereres det til nasjonal i en sammenheng hvor det kan tolkes som troskap til de norske demokratiske politiske institu-

²⁴⁵ Ibid.:42–44.

²⁴⁶ Se f. eks. T. Emblem, T. Syvertsen og Ø. Stenersen, *Norge etter 1850*, Oslo 1983:155.

²⁴⁷ Ibid.:200.

sjonene utgått fra folket. I forbindelse med motstanden mot nazipropagandaen under krigen står det: ”Nasjonale verdier og demokratiske organisasjoner var mer livskraftige enn det både Terboven og Quisling hadde forestilt seg.”²⁴⁸ Litt lenger ut i samme framstilling hvor represalier mot motstandsfolk er tema, framstår nasjonalfølelse ut fra sin sammenheng igjen som noe positivt: ”Men samtidig var det også mer samhold, fellesskap, nærhet og nasjonalkjensle enn før.”²⁴⁹ Det er likevel uklart hva som legges i oppfatninga av nasjonal, siden det ingen steder blir eksplisitt redegjort for hva forfatterne legger i begrepet. Dette er imidlertid de eneste stedene i noen av framstillingene hvor en slik politisk betydning av nasjonal kan legges til grunn. Utover disse eksemplene er det åpenbart at det er den romantiske etnisk-kulturelle forståelsen av nasjonal som dominerer.

Selv om ingen av lærebøkene nevner det, ble enkelte samer tidlig medlemmer i det norske politiske fellesskapet etter Grunnloven i 1814. Den første grunnlovsendringa etter 1814 som gjaldt utvidelse av stemmeretten, kom i 1821 og gjaldt de såkalte ”rettighetsmænd i Finnmarken”. Tore Pryser skriver i sin norgeshistorie for perioden 1800–1870: ”Dette var folk som betalte kommuneskatt og visse avgifter til staten, og dermed var innførte i skattemanntalet. Dei fekk røysterett fordi mange av dei var flyttsamer som ”ofte ere eiere af rensdyr og andet, der i virkelig værdi langt overstiger den i Grl.s § 50 litr. c. for købs- eller ladestæders indvaanere bestemte sum...”²⁵⁰ Tallet på stemmerettskvalifiserte på bygdene var i 1876 høyest i Finnmark med sine 59 %, til sammenligning var tallet rundt 25-30 % for Østlandet.²⁵¹ I den franske tradisjonen, med vekt på medlemskap i et nasjonalt politisk rettighetsfelleskap kalt Norge, er samene åpenbart som nordmenn å regne.

Hvilken nasjonal identitet bør skolen formidle?

Dagens nasjonalstater er stort sett uten unntak ikke en kulturelt eller etnisk homogen stat. Mangfoldet regjerer i mye større grad enn ensartetheten. Benytter en objektiverte kjennetegn av etnisk-kulturell art, med krav om homogenitet i slik forstand, er det etter Østeruds mening sannsynligvis bare

²⁴⁸ T. L. Eriksen, *Norge og verden etter 1940*, Oslo 1993:46.

²⁴⁹ *Ibid.*:53.

²⁵⁰ T. Pryser, *Norsk historie 1800-1870*, Oslo 1985:22. Isak M. Saba ble i 1906 den første sammen innvalgt på Stortinget, og i skrivende stund har vi en samisk minister, fiskeriminister Helga Pedersen.

²⁵¹ *Ibid.*:283.

Island som i Europa ville bestå en slik test. Den islandske historikeren og historielæreren Magnùs Thorkelson tar imidlertid et oppgjør med den ekskluderende forståelsen av den nasjonale islandske identiteten slik den tradisjonelt har vært formidlet i islandsk skole. Tida har innhenta ei slik forenkling av den islandske nasjonale identiteten. Selv i ei lita bygd som Ìsafjordür, med omtrent 2000 innbyggere, snakkes det 40 ulike språk blant skoleelevne i bygda.²⁵²

Hvis norske elever med samiske tilhørighet, eller med tilhørighet til andre etniske minoriteter i Norge, skal føle seg som del av det nasjonale ”vi” som skolen formidler, må oppfatninga av å være nasjonal knyttes til et politisk nasjonsbegrep.²⁵³ Å fastholde en lukket oppfatning av å være norsk, gjennom en etnisk-kulturell forståelse av nasjonsbegrepet, vil medføre at en er i utakt med både verdigrunnlaget i skolen og samfunnsutviklinga. Omtalen av Norges urbefolkning, og i et videre perspektiv nasjonale og etniske minoriteter, må også åpne for det en kan kalle et innenfra-perspektiv, og slik unngå at de blir å oppfatte som ”historieløse” grupper. Dette vil være i tråd med målsetninger i den generelle læreplanen for norsk utdanning fra grunnskole til voksenopplæring: ”Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med en annen kulturell bakgrunn gir.”²⁵⁴

Ei viktig utfordring blir dermed å klarlegge for elevene de verdier og retningslinjer som gjøres gjeldende for det nasjonale fellesskapet, heller enn å gi spørrende elever forvirrende svar. Den årvisse debatten om flaggbruk på 17. mai illustrerer også denne tvetydigheten og uklarheten i forhold til hva som er basis for vårt nasjonale fellesskap, men også interessen og engasjementet i spørsmål knyttet til vår norske nasjonale selvforståelse.²⁵⁵ Fra de som assosierer flagg som blant de fremste symbol for de ulike nasjonalstatene, og de politiske

²⁵² M. Thorkelsson, Historieundervisning i et multikulturelt samfund, i S. Ahonen m. fl. (red.) *Hvor går historiedidaktikken*, Trondheim 2004:246.

²⁵³ Formelt sett er inndelingen av etniske minoritetsgrupper; urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter. De formelt anerkjente nasjonale minoritetene i Norge er kvener, jøder, rom (sigøynere), romani (tatere/reisende) og skogfinner. Samer kan også regnes som nasjonal minoritet, men er i tillegg anerkjent rettigheter som urfolk etter internasjonale konvensjoner. Nasjonale minoriteter regnes å ha hatt tilhold på nasjonalstatens territorium fra før statsdannelsen, senere innvandrere regnes som etniske minoriteter. Jfr B. Bjerkli og P. Selle (red.), *Samer, makt og demokrati*, Oslo 2003:43–44.

²⁵⁴ Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. 1994:9.

²⁵⁵ Seneste debatt var i april/mai 2008 hvor det i lokale og riksdekkende aviser, i radio og TV ble debattert heftig om hvilke flagg som skulle brukes på 17. mai.

felleskap disse utgjør, argumenteres det for at ingen andre flagg enn det norske skal brukes. Det samiske flagget representerer ingen nasjonalstat, men en urfolkskultur, og provoserer derfor ikke. Som vi har sett ovenfor var dessuten norske samer tidlige medlemmer i det norske politiske fellesskapet, noe som ville gjort det oppsiktsvekkende å skulle nekte bruk av dette flagget.

Syttende (17.) mai og grunnloven er først og fremst blitt stående som symboler på det norske politiske fellesskapet, og i mindre grad symboler på etnisk norsk kultur. De som imidlertid assosierer flagg først og fremst som kulturelle symbol, argumenterer for at det flerkulturelle Norge nødvendigvis må avspeiles i en mengde ulike flagg i landets 17. mai-tog. At debatten er årvisst i forkant av 17. mai-feiringen, og at en diskuterer flaggbruken uten å være tydelig på hva den først og fremst skal symbolisere, understreker hvor uklart vår nasjonale identitet forstås blant nordmenn på alle nivå i samfunnet. Professorer står mot professorer, ledere i 17. mai-komiteer forlater sine poster i protest og leserinnleggene i både lokal- og riksaviser fylles med sterke meningsytringer om bruk og ikke bruk av flagg.²⁵⁶ Dette viser at det ikke bare er i skolen det er nødvendig med en tydeligere understrekning av hva vår nasjonale identitet er tuftet på, men også i den større offentligheten.

²⁵⁶ For et lite utvalg eksempler fra avisene Dagbladet og Nordlys vårens debatt, se blant annet: Å flagge sin identitet: <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/04/26/533701.html>, Lov å forby flagg i 17. mai-tog: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/04/24/533518.html>, Keshvari (Frp) trekker seg fra 17. mai-komiteen: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/04/24/533501.html>, 17. mai, våre nye landsmenn og det norske flagget: <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3499785.ece>, 17. mai og det norske flagget: <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3490797.ece> og Samer, flagg og 17. mai: <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3483897.ece>.

Litteratur

- Aarsnes, Tove B. (2007): *Den skal tidlig krøkes...Skolen i historisk perspektiv*. Cappelen, Oslo.
- Anderson, Benedict (1996): *Forestilte fellesskap – Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Spartacus forlag AS, Oslo.
- Beyer, Edvard (1975): *Fra Ibsen til Garborg*. Bind 3 i Norges litteraturhistorie, Cappelen forlag, Oslo.
- Bjerkli, Bjørn og Selle, Per (red.) (2003): *Samer, makt og demokrati*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Blom, Kari og Helle, Knut (1990): *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Historisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Brox, Ottar (1969): *Hva skjer i Nord-Norge?: en studie i norsk utkantpolitikk*. Pax forlag, Oslo.
- Brox, Ottar (1984): *Nord-Norge. Fra allmenning til koloni*. Universitetsforlaget, Tromsø.
- Bøe, Jan Bjarne (1996): *Historie som identitet. To studier i historiebevissthet*. Avdeling for humanistiske fag. Nr. 20. Høgskolen i Stavanger, Stavanger.
- Eriksen, Thomas Hylland (1993): *Små steder – store spørsmål*. Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Evans, Richard J (1997): *In Defence of History*. Granta Books, London.
- Evjen, Bjørg (2004): ”Samisk skolehistorie – med eksempler fra Salten og Tysfjord” i *Fra nordnorsk utdanningshistorie. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie, Notodden.
- Frandsen, Steen Bo (1994): ”Regionen i historien”, i *Den jyske Historiker* nr. 68.
- Fulsås, Narve (1993): *Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Fulsås, Narve (1997): ”Nordnorsk eigenart og nordnorsk identitet”, i Øyvind Thomassen og Jostein Lorås (red.): *Spenningenes land. Nord-Norge etter 1945*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Gaski, Lina (2004): ”Kan komager byttes ut med slagstøvler?: Om definisjonsmakt, definisjonsjakt og moderne samisk identitetskonstruksjon” i *Bårjäs : diedalaj ájggetjåla*.

- Gávnos (2007): *Samiske innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnskoleringen*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Gellner, Ernest (1983): *Nations and nationalism*. Blackwell, Oxford.
- Hansen, Lars Ivar og Olsen, Bjørnar (2004): *Samenes historie fram til 1750*. Cappelen, Oslo.
- Harbo, Torstein, Myhre, Reidar og Solberg Per (1982): *Kampen om monsterplanen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Haslund, Ebba (1982): ”Historien skrives av seierherrene”, i Brown, Dee: *Begrav mitt hjerte ved Wounded knee*. Den Norske bokklubben, Stabekk.
- Hætta, Odd M. (2002): *Samene. Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Jensen, Bråstad Eivind (2005): *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka , Tromsø.
- Kaldal, Ingar (1993): ”Å fortelje, å forklare og å tenke historisk”, i *Historisk Tidsskrift* nr. 1.
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lund, Svein m. fl. (red.) (2005): *Samisk skolehistorie*. Bind 1. Davvi girji, Karasjok.
- Minde, Henry (2000): ”Samesaken som ble en urfolkssak”, i *Ottar* nr. 232.
- Myrvoll, Marit (1999): *Samene – ett folk i fire land. Samisk innhold i læreplanverket – en ressursbok for lærere i grunnskolen*. Samisk utdanningsråd, Kautokeino.
- Nielsen, Reidar (1986): *Folk uten fortid*. Gyldendal, Oslo.
- Niemi, Einar (1993): ”Regionalism in the North: the Creation of “North Norway””, i *Acta Borealia* nr. 2.
- Pryser, Tore (1985): *Norsk historie 1800–1870*. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Rian, Øystein (1997): ”Regionens rolle i historien”, i *Heimen* nr. 4.
- Sejersted, Francis (1993): *Demokratisk kapitalisme*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Solbakk, John T. (red.) (2004): *Samene – en håndbok*. Davvi Girji OS, Karasjok.
- Stordahl, Vigdis (2000): ”Et samisk alternativ”, i *Ottar* nr. 232.
- Svensen, Åsfrid (1992): *Tekstens mønstre*. Universitetsforlaget AS, Oslo.

- Telhaug, Alfred O. (1994): *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Didakta, Oslo.
- Thuen, Trond (red.) (1980): *Samene – utbefolkning og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* Universitetsforlaget, Tromsø.
- Tjelmeland, Hallvard (2003): ”Møtet med det framande – vegen fram mot lov om innvandringsstopp”, i *Norsk innvandringshistorie*, bind 3. Pax Forlag, Oslo.
- Thorkelsson, Magnus (2004): “Historieundervisning i et multikulturelt samfund”, i Ahonen, Sirkka m. fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?* No. 45 i *Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag*, Trondheim.
- Tosh, John (1984): *The pursuit of History. Aims, methods and new directions in the study of modern history*. Longman, London and New York.
- Tønneson, Stein (1993): ”Norden speiler seg: Identitetsdebatten 1986–93”, i *Historisk tidsskrift* nr. 5.
- Østerud, Øyvind (1994): *Hva er nasjonalisme?* Universitetsforlaget, Oslo.

Lærebøker

- Bull, Edvard (1948): *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for gymnaset*. Johan Grundt Tanum forlag, Oslo.
- Bull, Edvard (1985a): *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen. Bind 1– til 1870*. 7.utgave Tano, Oslo.
- Bull, Edvard (1985b): *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen. Bind 2 – etter 1870*. 7.utgave. Tano, Oslo.
- Birkenes, Jon (1993): *Norsk historie før 1850*. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Emblem, Terje, Syvertsen, Tore og Stenersen, Øivind (1983): *Norge 2 etter 1850*. J.W. Cappelens forlag, Oslo.
- Eriksen, Tore Linnè (1993a): *Norge og verden fra 1850 til 1940*. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.
- Eriksen, Tore Linnè (1993b): *Norge og verden etter 1940*. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.
- Stenersen, Øivind, Libæk, Ivar og Emblem, Terje (1983): *Norge 1 før 1850*. J.W. Cappelens forlag, Oslo.

Læreplaner, NOU-er og aviser

- Dagbladet; ”Å flagge sin identitet”,
<http://www.dagbladet.no/kultur/2008/04/26/533701.html>, sist besøkt 29.04.08.
- Dagbladet; ”–Lov å forby flagg i 17. mai-tog”,
<http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/04/24/533518.html>, sist besøkt 29.04.08.
- Dagbladet; ”Keshvari (Frp) trekker seg fra 17. mai-komiteén”,
<http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/04/24/533501.html>, sist besøkt 29.04.08.
- Nordlys 10.10.1998, side 9: ”Elever reagerer på ny lærebok”.
- Nordlys; ”17. mai og det norske flagget”,
<http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3490797.ece>, sist besøkt 29.04.08.
- Nordlys; ”17. mai, våre nye landsmenn og det norske flagget”,
<http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3499785.ece>, sist besøkt 29.04.08.
- Nordlys; ”Samer, flagg og 17. mai”,
<http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article3483897.ece>, sist besøkt 29.04.08.
- NOU nr. 14 (1985): *Samisk kultur og utdanning*.
- NOU nr. 3 (2000): *Samisk lærerutdanning*.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Oslo 1994.
- Læreplan for videregående opplæring. Eldre og Nyere historie. Felles allmenne fag. Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. Oslo september 1996. Her referert fra
<http://www.kunnskapsnett.no/samfunnshuset/arkivet/hist.html>.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole, Oslo 1960.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo 1996.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006, Oslo 2006.
- Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave, Oslo 1971.
- Mønsterplanen for grunnskolen, Oslo 1974.

- Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1987.
- Normalplan for byfolkeskolen, 3. opplag, Oslo 1965.
- Normalplan for landsfolkeskolen, tredje opplaget, Oslo 1947.
- Verdens Gang; ”– Djupedal tar æren for Høyres politikk”, <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/norsk-politikk/artikkel.php?artid=127058>, sist besøkt 06.05.08.

Andre kilder

- Brev fra Edel Hætta Eriksen, datert 08.05.2008.
- *HIFO-nytt* nr. 1, 1993.
- Møtebok for Kautokeino skoleråd, 11. juni 1969.
- Møtebok for Kautokeino skoleråd, 7. desember 1970.
- Seminarreferat fra Seminaret i Kautokeino 13. –15. april 1972.



HÅKON RUNE FOLKENBORG, født 1971, er høyskolelektor ved seksjon for samfunnsfag ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning. Han er cand. philol. med hovedfag i historie og har tidligere arbeidet som lærer og øvingslærer i grunn- og videregående skole, samt på lærerutdanninga ved Universitetet i Tromsø.

Nasjonal identitetskaping i skolen *En regional og etnisk problematisering*

Skolen er, og har vært, en viktig premissgiver for forestillingene om vår nasjonale identitet. Samfunnsfaget har som en særlig oppgave å fortelle oss hvem nordmenn er og hva Norge er. Denne boka problematiserer regionale og etniske aspekter ved den norske nasjonale identiteten slik disse framstår i et utvalg lærebøker i norgeshistorie.

- Beskrives regionen Nord-Norge som en integrert del av norgeshistorien?
- Hva preger omtalen av samene?

En slik regional og etnisk problematisering av nasjonal identitet leder også til en mer prinsipiell drøfting:

- Hvordan forklare at det finnes ulike oppfatninger av den norske nasjonale identiteten? Og, ikke minst: Hvilken nasjonal identitet bør skolen formidle?

Samisk kultur og historie har i dag en selvsagt posisjon i skolens læreplanverk. Ved å gjennomgå grunnskolens skiftende samfunnsfaglige læreplaner, forsøker forfatteren å fange opp endringer i skolemyndighetenes syn på den samiske urbefolkninga.



EUREKA LÆREMIDDELSE
NR. 4/2008

ISBN 978-82-7389-131-0
ISSN 0809-8034



EUREKA FORLAG