

Lukka og homogen nasjon, åpent og mangfoldig samfunn

Nasjonsforståelse i norsk allmennlærerutdanning

1974-1992

Magnus Ødegaarden



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, konservering og historie, IAKH

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

Lukka og homogen nasjon, åpent og mangfoldig samfunn

Nasjonsforståelse i norsk allmennlærerutdanning 1974-1992

Magnus Ødegaarden

Førord

I arbeidet med oppgava har jeg fått hjelp og innspill av flere gode støttespillere.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Knut Kjeldstadli for motiverende, konstruktive veiledningsamtaler, og for generell raushet og interesse for prosjektet.

Takk til Theo Koritzinsky og Reidun Høydal for gode innspill tidlig i prosessen, og til Asbjørn Gardsjord for informasjon om livssynsfaget på Sagene.

Takk til Tor Espen, Eyvind og Kari for korrekturlesing og faglige innspill underveis.

Uten et godt studiemiljø hadde ikke dette gått: en særlig takk til Per, Morten, Kristoffer x2, Jon Arild, Peter og Eirik for trivelig samvær, både faglig og høyst utenomfaglig.

Takk til mamma og pappa for støtte og omsorg (og hard valuta i trange tider).

Tusen takk til Kari, som har vært hjelpsom og tålmodig, og bidratt til å holde stressnivået nede i denne perioden.

Blindern 13. november 2010.

Magnus Ødegaarden

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ix
Innholdsfortegnelse	v
Forkortelser	vii
1. Innledning og presentasjon av tema	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Problemstillinger	3
1.3. Teoretisk ramme.....	5
1.4. Avgrensninger	8
1.5. Historiografi	10
1.6. Kildene	15
1.7. Metodiske betraktninger.....	17
1.8. Disposisjon	20
2. Samfunns- og skoleutvikling fra 1970-tallet til 1990-tallet.....	23
2.1. Mot mer mangfold.....	23
2.1.1. Den moderne innvandringa	23
2.1.2. De marginaliserte fikk i økende grad en stemme.....	25
2.1.3. Religiøst og livssynsmessig mangfold	26
2.3. Allmennlærerutdanninga i perioden	27
2.3.1. Allmenlærerutdanninga: fra lærerskoler til høyskoler	27
2.3.2. Følgene: en utdanning tilpassa informasjons- og tjenestesamfunnet.....	28
2.3.3. Tilpasning til mangfoldet	30
3. Hva ble tenkt? Studieplanen fra 1974: lukka nasjon, mangfoldig samfunn.....	33
3.1. Om Studieplanen	33
3.2. Studieplanens nasjonsforståelse: religion, språk og samfunn.	34
3.2.1. Kristendoms kunnskap med livssynsorientering: tydelig kristent – men pluralistiske tendenser?.....	36
3.2.2. Norsk = morsmål.....	38
3.2.3. Samfunnsfag: påfallende utelatelser.....	40
3.3. Studieplanen fra 1974: lukka nasjon, mangfoldig samfunn	45
4. Hva ble gjort? Nasjonsforståelse hos institusjonene etter studieplanen fra 1974.....	49
4.1. Kristendom med livssynsorientering: kontinuitet fra rammeplanen.	49
4.1.1. Volda: kristen referanseramme.	49
4.1.2. Oslo: kristen dominans, men tegn til endring	51
4.1.3. Sagene: livssynsundervisningas arnested.....	52
4.1.4. Kristendom med livssynsorientering: kontinuitet fra rammeplanen	54
4.2. Norsk: ”morsmål” og ”uhorvelig mange ulike dialekter”	54
4.2.1. Volda: forsvar av det norske språket, morsmål og dialekter.....	54
4.2.2. Oslo: skillelinjer og nytt innhold i det norske fellesskapet.	55
4.2.3. Sagene: gjengangere, og nye beskrivelser av ”de andre”	58
4.2.4. Norsk: morsmål og mange dialekter (igjen).....	64
4.3. Samfunnsfag: kulturell nasjonsforståelse	66
4.3.1. Volda: olje og eldre historie	66
4.3.2. Oslo: Norge i forhold til andre land, og innvandrere	67

4.3.3 Sagene: olje og nyansering av begreper	70
4.3.4 Samfunnsfag : den kulturelle nasjonsforståelsen dominerte	71
4.4.Nasjonsforståelse hos institusjonene: lukka nasjon, mangfoldig samfunn	73
5. Hva ble tenkt? Studieplanen fra 1980	77
5.1 Om studieplanen.....	77
5.2 Studieplanens nasjonsforståelse: etablering av et <i>vi</i> , og grensedragning	78
5.2.1.Kristendomskunnskap med livssynsorientering: mindre eksplisitt, men fremdeles kristendomdominert pluralisme.....	79
5.2.2.Norsk: <i>studentenes</i> morsmål	81
5.2.3.Samfunnsfag: <i>vi</i> og <i>de andre</i>	83
5.3 Studieplanens nasjonsforståelse: et <i>vi</i> med uklart innhold, men med klare grenser	84
6. Hva ble gjort? Nasjonsforståelse hos institusjonene etter studieplanen fra 1980.....	87
6.1. Kristendomskunnskap med livssynsorientering: kontinuitet	87
6.1.1 Volda: fortsatt kristen dominans	87
6.1.2 Oslo: utdanning med tanke på et mangfoldig samfunn.....	89
6.1.3 Sagene: likheter med de andre institusjonene	92
6.1.4 Kristendomskunnskap med livssynsorientering: kontinuitet, men uklare svar	93
6.2. Norsk: gamle kjenninger, men mindre lukka nasjon?.....	93
6.2.1. Volda: ytterligere differensiering av språket, men ikke fremmedspråklige.....	94
6.2.2. Oslo: sprikende kilder	95
6.2.3. Sagene: mangfoldig <i>vi</i> , flerkulturelt samfunn	96
6.3.Norsk: kontinuitet, men mer åpen nasjon?.....	104
6.3 Samfunnsfag: flerkulturelt samfunn, lukka nasjon	106
6.3.1.Volda: mer mangfold	106
6.3.2 Oslo: flerkulturelt samfunn	109
6.3.3.Sagene: flerkulturelt samfunn og flerkulturell skole.....	110
6.3.4.Samfunnsfag: flerkulturelt samfunn, lukka nasjon	113
6.4 Nasjonsforståelse hos institusjonene 1980-1992.....	114
7. Oppsummering og konklusjon	117
7.1 Nasjonsforståelse i utdanninga	117
7.1.1 Svar på underproblemstillingene.....	117
7.1.2 Svar på hovedproblemstillinga.....	120
7.2. Hva er nytt? Oppgava sett i en historiografisk sammenheng.....	121
Trykte kilder	125
Arkiv.....	125
Publiserte eksamensoppgaver	127
Studieplaner.....	129
Lover	129
Internett:	130
Utrykte kilder	131
Litteratur.....	132

Forkortelser

OLH: Oslo lærerhøgskole

SLH: Sagene lærerhøgskole

VLH: Volda lærerhøgskule

SSB: Statistisk sentralbyrå

NOU: Norges offentlige utredninger

KUD: Kirke- og undervisningsdepartementet

KUF: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

M74: Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974

M87: Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987

LR: Lærerutdanningsrådet

1. Innledning og presentasjon av tema

Denne framstillinga tar sikte på å undersøke hvilke nasjonsforståelser som kom til uttrykk i norsk allmennlærerutdanning i perioden fra 1970-tallet til begynnelsen av 1990-tallet.¹ Sentralt i oppgava vil være å undersøke synet i utdanninga på hva på den norske nasjonen var. Hva var det norske, og hvilket samfunn forberedte utdanninga studentene på? Jeg ønsker å se dette særlig i lys av utviklinga mot et mer heterogent samfunn som følge av den moderne innvandringa til Norge.

Allmennlærerutdanninga er valgt av flere grunner. For det første har skolen hatt en sterk betydning som fellesskapsinstitusjon i det norske samfunnet. I perioden 1970- til 1990-tallet kan en også hevde at skolen fikk økt betydning, fordi stadig flere tilbrakte flere år i skolen. Derest har lærerne gjennom sitt virke i skolen historisk sett vært svært sentrale i den norske nasjonsbyggingsprosessen. Andre studier av nasjonen og nasjonsbygging har fokusert på lærerutdanninga lenger tilbake i tid, og på innholdet i lærebøker og i læreplaner for grunnskolen, men ikke på en yrkesgruppe og en utdanning som har hatt svært mye å si for innholdet i skolen også i nyere tid. Derfor er en undersøkelse av allmennlærerutdanninga interessant.

1.1.Bakgrunn

1970- og 80-tallet var på flere måter et brudd i norsk historie.² Etterkrigstida, kjennetegna av en del stabile trekk, ble avløst av en periode med mer ustabilitet og uoversiktlige forhold.³ Det som bl.a. har blitt kalt “den sosialdemokratiske orden”, først og fremst symbolisert ved Arbeiderpartiets flertallsstyre, men og med en generell konsensus bl.a. om en stor og sterk velferdsstat, var i ferd med å avvikles.⁴ EF-striden avslutta en lang periode prega av enighet i utenrikspolitikken. Kritikken av industrisamfunnet økte, og miljøbevegelsen vokste seg sterkere. En ”høyrebølge” skylte over det politiske landskapet, der troa på markedets

¹ Når jeg videre i teksten refererer til ”lærerutdanninga”, ”utdanninga” e. l. er det allmennlærerutdanninga jeg viser til.

² Det følgende baserer seg særlig på B. Furre, *Norsk historie 1914-2000:Industrisamfunnet - frå vokstervisse til framtidstvil*, Oslo 2006 ; E. Benum, *Overflod og fremtidsfrykt, 1970-97*, bd. 12, i K. Helle (red.), *Aschehougs Norgeshistorie*, Oslo 2005 ; F. Sejersted, *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*, Oslo 2005 ; R. Slagstad , *De nasjonale strateger*, Oslo 1998.

³ Sejersted 2005 ; Furre 2006.

⁴ Merkelappen er gitt av Furre 2006. Andre merkelapper på perioden er ”Ettpartistaten” og ”Arbeiderpartistaten”, gitt av henholdsvis J.A Seip, *Fra embetsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Oslo 1963 og Slagstad 1998.

”usynlige hånd”, ble sterkere enn troa på statens ”synlige hånd”. Den lange økonomiske oppgangsperioden etter andre verdenskrig stansa opp på 1970-tallet, og fra og med 1974 gikk antall industriarbeidsplasser ned. Dette markerte starten på overgangen fra industrisamfunnet til informasjons- og tjenestesamfunnet.⁵ Norge ble samtidig en oljenasjon, og oljenæringa vokste til å bli en ny viktig næring. Flere har pekt på at forventningene om inntekter fra olja endra mentaliteten hos det norske folk. Det puritanske samfunnet med sin sparementalitet ble erstatta av forbruker- og overflodssamfunnet.⁶ Overgangen til et informasjons- og tjenestesamfunn stilte nye og høyere krav til kompetanse i den norske befolkninga.⁷ I mindre grad enn tidligere kunne ungdom som slutta før fullført grunnskole, gå rett inn i arbeid, fordi jobbene satt høyere krav til teoretisk kompetanse.⁸

I tråd med dette vokste utdanningssystemet i Norge sterkt. Veksten fra 1960-tallet fortsatte på 1970- og 1980-tallet. Nå tok 90 % av elevene utdanning i de nye videregående skolene etter grunnskolen.⁹ Flere kvinner enn menn tok artium. Antallet studenter i høyere utdanning økte kraftig, og det ble flere universiteter og høgskoler. Grunnskolen vokste også sterkt. Et viktig skille var at skoleplikten ble utvida fra sju til ni år med grunnskoleloven av 1969.¹⁰ Som følge av at pliktåra ble flere, og dagene lengre, økte antallet elever i skolen, og flere elever gikk i skolen lengre.¹¹ Dette førte til behov for flere lærere. Samtidig må vi inn på 1990-tallet før veksten ble veldig stor i allmennlærerutdanninga. I 1975 var det 11 070 registrerte lærerstudenter ved de pedagogiske høgskolene rundt om i landet.¹² Fram til 1985 var det en vekst på litt over 1000 studenter til 12 391.¹³ I 1992 var det registrert 24 119 studenter, altså nesten en dobling fra 1985.¹⁴

Kontakten med omverdenen økte også i denne perioden, i prosessen som gjerne kalles

⁵ Benum 2005. Begrepsparet industri/informasjons- og omsorgssamfunn benyttes i det nevnte verket. Ettersom omsorgsyrkene kan betegnes som tjenesteyrker, bruker jeg termen informasjons- og tjenestesamfunn.

⁶ Se f. eks. Furre 2006: 227, 230.

⁷ T.A. Baune, *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*, Oslo 2007: 101, 172.

⁸ Baune 2007: 115. Det må presiseres at industrien sysselsatte et betydelig antall i hele perioden, men også her fikk arbeidet mer preg av informasjonsarbeid.

⁹ Den videregående skolen erstatta de tidligere gymnasene og yrkesskolene i 1974.

¹⁰ Baune 2007: 103,104 ff.

¹¹ Baune 2007: 216.

¹² SSB, *Utdanningsstatistikk, Universiteter og Høgskoler, 1. oktober 1975*. Problemet med denne og de senere statistikkene, er at alle lærerutdanninger er slått sammen i felleskategorier som ”Studenter ved pedagogiske høgskoler”, ”Undervisning”, osv, slik at det er vanskelig å se hvor mange studenter det var ved allmennlærerutdanninga.

¹³ SSB, *Utdanningsstatistikk, Universiteter og høgskoler, 1. oktober 1985*.

¹⁴ SSB, *Utdanningsstatistikk, Universiteter og Høgskoler, 1. oktober 1992*.

globalisering. Den økonomiske integrasjonen og avhengigheten økte, særlig med andre europeiske land.¹⁵ Flere nordmenn arbeidet i utlandet. Som følge av velstandsøkning dro stadig flere nordmenn på ferie til fjerne land.¹⁶ Satelittsendinger sørget fra begynnelsen av 1980-tallet for en intensivering av folks daglige kontakt med resten av verden.

Kulturimpulsene fra resten av verden ble ikke bare sett på som positivt, og ble møtt med politiske tiltak som skulle styrke norske kulturuttrykk og verne mot utenlandsk påvirkning.¹⁷

Et annet element i globaliseringa var immigrasjonen av etniske grupper som tidligere ikke hadde noen tilknytning til Norge. Omkring 1970 kom Norge i kontakt med den globale migrasjonsstrømmen fra sør til nord.¹⁸ Dette markerer starten på det som gjerne blir kalt den moderne innvandringa til Norge. Som følge av denne innvandringa omtalte man etter hvert det norske samfunnet som flerkulturelt, mangfoldig eller lignende. Innvandring til Norge har skjedd ”til alle tider”, men disse nye innvandrerne fra Asia, Afrika og Latin-Amerika skilte seg i større grad ut fra majoritetsbefolkninga gjennom utseende, livsstil, skikker og religion. Dette utfordra synet på den norske nasjonalstaten som en enhet som bygde på en høy grad av felles etnisk, kulturell og språklig identitet. Som følge av den moderne innvandringa endra elevmassen i grunnskolen seg. Fra å ha en forholdsvis homogen språklig, etnisk og kulturell bakgrunn, ble den mer mangfoldig. Fikk innvandring og ny elevmasse innvirkning på lærerutdanninga? Denne masteroppgava forsøker å finne svar på dette spørsmålet.

1.2 Problemstillinger

Formålet for denne oppgava er å undersøke hvilke(n) nasjonsforståelse(r) som kom til uttrykk i norsk allmennlærerutdanning i perioden 1974-1992. Hovedproblemstillinga lyder: *Hvilke nasjonsforståelser prega norsk allmennlærerutdanning i perioden 1974-1992?* Min hypotese er at nasjonsforståelsen i allmennlærerutdanninga endra seg fra 1970-tallet til 1990-tallet, og at den tok opp i seg elementer som kan spores tilbake til den moderne innvandringa. Jeg vil undersøke dette i de gjeldende studieplanene, og i kilder fra tre institusjoner: Volda

¹⁵ Benum 2005: 129-131, 208 ; Furre 2000: 277.

¹⁶ Benum 2005: 203.

¹⁷ Furre 2000: 247-248.

¹⁸ H. Tjelmeland og G. Brochmann, *I globaliseringens tid 1940-2000*, bd. 3 i K. Kjeldstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie*, Oslo 2003: 105 ff.

lærerhøgskule, Sagene lærerhøgskole og Oslo lærerhøgskole.¹⁹ Følgende underproblemstillinger skal hjelpe til å finne svar på hovedproblemstillinga:

Hva slags samfunn reflekterte utdanninga? Hva som kjennetegna samfunnet når det kom til organisering og politikk, kultur og religion, vil være sentrale spørsmål her. I forlengelsen av dette vil det også bli undersøkt hvilken *skolevirkelighet* som ble reflektert i studiet, det vil si *hvem* som ble tatt med i beskrivelsene av den norske skolen, og *hva* undervisninga inneholdt. Særlig vil oppmerksomheten bli retta mot den moderne innvandringa, og i hvilken grad denne ble reflektert i utdanninga.

Hvilke egenskaper, holdninger og verdier ble holdt fram som typiske og definerende for det norske fellesskapet? Både eksplisitte og implisitte vektlegginger av hva det norske fellesskapet var kjennetegna av vil være interessante. Videre blir det sentralt å undersøke *hvem* som ble regna som en del av fellesskapet og hva som kjennetegna dem som en mente hørte til.

Hva kjennetegna historien til det norske fellesskapet? Her blir det av interesse å se om den norske historien ble regna som særegen i forhold til andre nasjoners historie. Derneft blir det sentralt å undersøke *hvem* som ble regna som en relevant del av norsk historie, og *hvilke hendelser og utviklingstrekk* som ble regna som mest sentrale for det norske fellesskapet. Det vil også undersøkes om det ble lagt til grunn en tanke om et felles opphav og en statisk forståelse av kultur og historie, en essensialistisk forståelse av den norske nasjonens historie, der nasjonen som vesen har vedblitt gjennom historien, eller om det ble lagt til grunn en mer prosessuell forståelse av disse elementene.

Hvor gikk grensene for det norske fellesskapet? Grenser forstås her ikke geografisk, men dreier seg om det som skilte de som ble regna med i det norske fellesskapet og de som var utenfor. For å undersøke dette blir det sentralt å trekke ut elementer fra svarene på spørsmåla ovenfor, og undersøke i hvilken grad f.eks. grupper som ikke var etnisk norske ble tatt med i fellesskapet, og hvilke trekk som ble pekt på som distingverende. I forlengelsen av dette blir det sentralt å se på om fellesskapet ble framstilt som homogent eller mangfoldig, og om det var et *lukka* fellesskap, som en var født inn i, eller om det var noe en kunne *bli med i*.

¹⁹ Disse vil i løpet av oppgava bli omtalt med forkortelsene VLH, SLH og OLH.

Hva kjennetegna de som ikke var med i fellesskapet? Dette henger sammen med den forrige problemstillinga. Her vil beskrivelsene av de menneskene og gruppene som ikke ble regna som norske, bli vektlagt. Oppmerksomheten vil rettes mot mye av det samme som i problemstilling 2, altså *egenskaper, holdninger og verdier*. En undersøkelse av kildenes beskrivelser av disse *andre*, vil være fruktbar for å tydeliggjøre det særegent norske. Særlig vil oppmerksomheten rettes mot de gruppene som ble en del av det norske samfunnet som følge av den moderne innvandringa, for å se om disse ble regna som *innenfor* eller *utenfor*. Men også beskrivelser av minoriteter²⁰ med lengre historie i landet, og folk og grupper andre steder i verden, vil undersøkes.

Skilte synet på disse spørsmåla seg mellom de ulike institusjonene? Ettersom de tre institusjonene var ulike med hensyn til historie, geografi og innhold, vil det være interessant å undersøke om de også hadde et ulikt syn på nasjonen. Særlig vil oppmerksomheten rettes mot komparasjonen mellom de to Oslo-institusjonene på den ene siden, og Volda på den andre. Dette er først og fremst relevant fordi innvandrerne var flere i Oslo-regionen enn i Møre og Romsdal.

Endra dette seg i løpet av perioden – og spilte innvandringa en betydningsfull rolle i så henseende? For å se om det skjedde en endring, blir det sentralt å sammenligne funn fra de forskjellige periodene, og se på i hvilken grad f.eks. innvandrere ble nevnt som en relevant del av skolevirkeligheten. Men vel så viktig blir det å se på *hvordan* f.eks. ulike folkegrupper ble omtalt, og om dette endra seg over tid.

1.3 Teoretisk ramme

Målet med analysen er å undersøke hvilken *nasjonsforståelse* som kom til uttrykk i kildene. For å komme nærmere hva som menes med dette, er det nødvendig med en klargjøring av hva en mener med en *nasjon*.

Det understrekes at det i denne oppgava ikke vil være noen forsøk på å lete etter en idealtypisk nasjonsforståelse, forstått som en ”reindyrket form, en stilisert framstilling av et

²⁰ Her forstått som en gruppe som er tallmessig mindre enn flertallsbefolkninga (majoriteten), har objektive eller subjektive signifikante kjennetegn, og står i et underordningsforhold til majoriteten. K. Kjeldstadli, ”Fra innvandrere til minoriteter”, i A. B. Lund og B. B. Moen (red), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, Trondheim 2010: 22.

historisk fenomen.”²¹ Kategoriene som legges fram i det følgende blir en form for språklige forenklinger, men de er nødvendige *verktøy* for å analysere synet på nasjonen i kildene. Konkretiseringa som kategoriseringa står for, muliggjør også den komparative analysen. Samtidig vil det anlegges en bred tilnærming når det gjelder analysene, slik at det vil være åpning for andre typer forklaringer der de følgende ikke kan gi svar.

Med statsviteren Øyvind Østerud kan vi snakke om at nasjonsbegrepet har vært fylt med ulikt innhold på ulike steder og til ulike tider.²² I moderne språkbruk finnes det minst tre betydninger. For det første kan nasjon bety det samme som en stat. Videre brukes det om en folkegruppe med felles kulturelle kjennetegn. Endelig brukes det dersom en gruppe ser på seg selv som en nasjon, eller blir oppfatta slik av andre. Forskningen på nasjon og nasjonalisme er mangslungen, og rommer alt fra de som mener nasjonen er en gudegitt/evigvarende størrelse til de som mener det er en moderne konstruksjon. Denne framstillinga skal ikke gå inn i denne debatten – men heller se på *oppfatninga* av nasjonen. For å analysere denne, er det imidlertid nyttig å ta i bruk noen kategorier fra litteraturen om nasjoner. Den tyske historikeren Friedrich Meineckes skille mellom den kulturelle og den politiske nasjonen er verdt å trekke fram.²³ *Den kulturelle nasjonen* utgjøres av medlemmenes fellesskap gjennom ”(...)kulturarv og språk, i tilknytning til et nedarvet landskap, i religion, myter folkløse, skikker og historiske tradisjoner”.²⁴ *Den politiske nasjonen* innebærer ikke noen slike objektive trekk, men hviler på medlemmenes oppslutning og fellesskap omkring politiske spilleregler og institusjoner. Kort sagt: en blir medlem i nasjonen ved å være statsborger og deltaker.

Disse idealtypene har blitt brukt til å betegne nasjonstypene i ulike stater, f.eks. har Tyskland blitt trukket fram som en kulturnasjon, mens Frankrike har blitt pekt på som en politisk nasjon. Østerud tar i bruk elementer fra disse og lanserer det han kaller et ”fruktbart nasjonsbegrep”, som innebærer at en nasjon er ”et sosialt fellesskap som går langt utover kretsen av personlige bekjentskaper”.²⁵ Vi kommer her inn på det den irske statsviteren

²¹ K.Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Oslo 1999a: 147.

²² Ø. Østerud, *Hva er nasjonalisme?*, Oslo 1994:15 ff.

²³ Gjengitt i Østerud 1994: 19ff.

²⁴ Østerud 1994: 20.

²⁵ Østerud 1994: 22.

Benedict Anderson kaller ”forestilte fellesskap”.²⁶ Dette nasjonsbegrepet innbefatter en form for subjektivitet i form av enkeltmenneskets solidaritet og oppslutning om grunnleggende institusjoner og spilleregler for konfliktløsning.²⁷ Dette skapes gjennom ”nasjonsbygging”, bl.a. ved ”identitetsskapende praksis ved sentrale institusjoner”.²⁸ F.eks. blir det hevdet at den norske skolen har vært og er en slik nasjonsbyggende institusjon, ved at den har fungert som et virkemiddel til å overskride lokale og regionale særtrekk.²⁹ Gjennom en slik prosess foregår det en seleksjon, som historisk sett ofte har ført med seg undertrykkelse av minoritetsgrupper, deres levevis og kulturelle særmerker, etter som det har vært lite rom for avvikende identiteter.

Innebygd i denne forståelsen av nasjonen ligger det bl.a. to elementer som er viktige i dette henseende. For det første innebærer ikke det at nasjonen er forestilt og skapt, nødvendigvis at den ikke er reell, at den ikke finnes. Nasjonsbygginga oppstår ikke i ”løse lufta”, men må bygge på noe som finnes hos medlemmene, slik at elementene får resonans, eller klangbunn. Den britiske sosiologen Anthony Smith framholder f.eks. at nasjonsbygginga var avhengig av en slik klangbunn i befolkninga, og at nasjonene hadde sitt utspring i før-moderne fellesskap kalt ”ethnien”.³⁰ For det andre er det slik at ettersom det fellesskapet nasjonen utgjør skapes og gjenskapes, impliserer det at hva nasjonen er, vil endre seg over tid. Nasjonen må slik sett forstås som en prosess, der noen enkeltelementer er forholdsvis varige, nye kommer til og andre omdannes.³¹ Dette vil bl.a. være avhengig av hvem som innbefattes av fellesskapet, og hvilken verden de lever i. Motsatt dette er en essensialistisk forståelse, der nasjonen ses som en statisk størrelse, et ”vesen” eller ”essens”, som har utfolda seg gjennom historien.

Nasjonen som bygges, må bestå av noe. En del elementer vil nasjoner ha til felles, f.eks. en form for familiestruktur. Samtidig vil en nasjon ha noe som er særegent, som skiller

²⁶ B. Anderson, *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo 1996.

²⁷ Østerud 1994: 22 ff.

²⁸ Østerud 1994: 23.

²⁹ A.O. Telhaug & O. A. Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, Oslo 2003.

³⁰ Ethnien kan oppsummeres som et fellesskap med felles egennavn, en myte om en felles opprinnelse, delte historiske minner, ett eller flere elementer av felles kultur, tilhørighet til et bestemt ”hjemland” og en solidaritetsfølelse som inkluderer resten av befolkninga. Se f.eks. Anthony D. Smith: *National Identity*, London 1991: 19ff.

³¹ K. Kjeldstadli, ”Nasjonale kulturer. Finnes de? Kan de studeres?” i J. Bjørtnes (red.), *Kulturperspektiver i fremmedspråkfagene*, Bergen 1999b: 57; Kjeldstadli, *Sammensatte samfunn, Innvandring og inkludering*, Oslo 2008: 173.

den fra andre.³² I den norske makt- og demokratiutredninga fra 2003, svarte 38 % av de spurte ”Stortinget” på spørsmålet om hva de forbandt med den norske nasjonen.³³ Det politiske demokratiet var altså kjernen i det nasjonale fellesskapet for disse. Ellers har bl.a. følgende elementer blitt trukket fram som konkretiseringer og operasjonaliseringer av innholdet i den norske nasjonen: *Kulturelle relikvier og praksiser*, som vikingskipmuseet og skisporttradisjonen, *spesielle trekk ved den norske utgaven av et utbredt fenomen*, som barnetoget på 17. mai, *fenomener som uttrykkes i utbredt folkelig praksis*, som ”å gå på tur” eller påskekrim, og endelig *forestillinger om egenskaper i befolkninga*, f.eks. det å være ”fredelig”. Sistnevnte egenskap har det blitt hevda kommer til uttrykk i norsk utenrikspolitikk, bl.a. gjennom megling i internasjonale konflikter, ofte omtalt som den ”norske fredstradisjonen”.³⁴

1.4 Avgrensninger

Oppgava er begrensa til å se på allmennlærerutdanninga. Med dette menes utdanninga som i første rekke kvalifiserer til å undervise i grunnskolen. Jeg ønsker å undersøke nasjonsforståelse både i sentralgitte direktiver fra myndighetene og hvordan denne forståelsen var konkretisert lokalt.

Studien er begrensa til tre institusjoner lokalt: Det som i dag er allmennlærerutdanninga ved Høgskolen i Oslo, det vil si tidligere Sagene og Oslo lærerhøgskoler, og Volda lærarhøgskule. Til tross for at lærerutdanninga skal operere innenfor de samme rammene over hele landet, er det naturlig å anta at de tilpassa seg de lokale forholda. I og med at Oslo var det stedet som i særklasse mottok flest innvandrere, kan en anta at tilpasningene til den moderne innvandringa var tydeligst her.³⁵

De to Oslo-institusjonene sto imidlertid for hver sin tradisjon i norsk lærerutdanning, slik at funn her også kan sies å vise tendenser på landsbasis. OLH sto for en mer kristelig-konservativ linje enn den mer radikale SLH. VLH, beliggende i et av sentraene for den ”nasjonale reisningen” på 1800-tallet, var en institusjon prega av det en breidt kan kalle

³² Kjeldstadli 1999b: 56.

³³ O. Aagedal, *Nasjonal symbolmakt. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*, Rapportserien, nr 55, Oslo 2003: 35

³⁴ Se f.eks. A. Brottveit, B. M. Hovland og O. Aagedal, *Slik blir nordmenn norske – Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*, Oslo 2004: 14.

³⁵ Tjelmeland og Brochmann 2003: 253-255.

”motkultur” i norsk sammenheng. Skolen befant seg også i et distrikt som mottok et svært begrensa antall innvandrere i perioden, slik at det er å anta at denne endringa av samfunnet var mindre her enn i Oslo. En undersøkelse av de tre institusjonene kan i sum si noe om tendenser på landsbasis.

Alle deler av virksomheten kan ikke analyseres. Her vil analysen konsentrere seg om tre fag: kristendom med livssynsorientering, norsk og samfunnsfag. Disse tre var med noen unntak obligatoriske for alle studenter. Dermed kan funn her si oss noe om allmennlærerutdanninga i stort. Faga inneholdt også potensielt mye stoff som sier noe om en forståelse av det norske samfunnet, en norsk nasjon, og en forståelse av resten av verden.

Tidsavgrensninga bakover i tid er satt til 1974, mens den framover i tid er satt til 1992. Perioden omkring 1970 markerte starten for den moderne innvandringa til Norge. Selv om en må ut på 1980-tallet før store elevmasser med denne bakgrunnen gjorde sitt inntog i den norske grunnskolen, vil det være nyttig å begynne på 1970-tallet for å få et innblikk i situasjonen i en mer homogen skolevirkelighet, som et slags ”urstudium”. Dersom hypotesen min om at innvandring har påverka nasjonsforståelsen er riktig, vil dette være et fornuftig startpunkt. Samtidig fantes det språklige og etniske minoriteter som hadde en lang historie innenfor landets grenser, som til dels hadde fått økt oppmerksomhet på 1950- og 60-tallet. Dermed kan det være interessant å se hvordan disse gruppene passa inn i forståelsene av det norske. Starten av 1970-tallet markerte også sluttpunktet for en ca. tjue år lang forsøksperiode i norsk lærerutdanning, med endringa til pedagogiske høgskoler, med større innslag av forskning, og studieplanen i 1974 som en kulminasjon.³⁶ Jeg vil undersøke hvilken nasjonsforståelse som kom til uttrykk i denne studieplanen, og så se hvordan dette ble løst lokalt i åra fram til den neste studieplanen forelå, i 1980. Deretter vil jeg undersøke denne, før jeg ser hvordan den ble omsatt lokalt.

Et sluttpunkt i 1992 har flere årsaker. På 1990-tallet ble allmennlærerutdanninga, i likhet med resten av det norske utdanningssystemet, gjenstand for utdannings- og

³⁶ NOU 1974: 58 *Lærerutdanning*, gjeldende fra 1975 ; G. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformeperspektiv*, Oslo 2003:19

forskningsminister Gudmund Hernes sine reformer.³⁷ Som en del av den omfattende høgskolereformen i 1992, forelå nye rammeplaner for allmennlærerutdanninga i 1994.³⁸ Høgskolereformen fra 1992 førte bl.a. med seg sammenslåing av OLH og SLH . Et praktisk utslag av dette, som har fått konsekvenser for denne studien, er at arkivene etter de respektive institusjoner med dette opphørte. En komparasjon etter dette var derfor ikke mulig.³⁹ En utvidelse av undersøkelsen til også å omfatte studieplanen fra 1994, ville dessuten føre med seg en studie av kilder fra institusjonene i etterkant, noe som ville ha gått ut over rammene for masteroppgava.

1.5 Historiografi

Fra historikerhold har det ikke vært gjort mye forskning på allmennlærerutdanninga. I Edvard Bulls foredrag i anledning Norges Lærerlags 75-årsjubileum i 1967, gjorde han et poeng ut av dette. I foredraget viser Bull hvordan lærernes historie var tett knytta sammen med framveksten av det moderne Norge, men beklaga seg over at det mangla arbeider å basere foredraget på.⁴⁰

Gro Hagemanns *Skolefolk, lærernes historie i Norge* fra 1992, er det sentrale arbeidet som berører lærere og lærerutdanning på landsbasis etter dette.⁴¹ Boka ble skrevet i anledning Norsk lærerlags hundreårsjubileum i 1992, og er en historisk framstilling der Hagemann tar for seg lærerne som *stand*, i lys av samfunnsutviklinga mer generelt fra godt innpå 1800-tallet og fram til 1990-tallet. Hun behandler i en viss grad utdanninga, men fokuserer først og fremst på studentenes bakgrunner og mål, mindre på utdanningas innhold, i hvert fall i den perioden denne framstillinga tar for seg. Noen poenger er likevel verdt å trekke fram. For det første skjedde det i etterkrigstida en utvikling der lærerne som stand og som sosial gruppe mer eller mindre skifta karakter: de ble mer velutdanna, flere, yngre, stadig flere var kvinner og

³⁷ Slagstad 1998: 441-444 ; Telhaug og Mediaas 2003: 317-319, 334-342; T.O. Engen "Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging". I Østerud, P. & Johnsen, J. (red.), *Leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, Vallset 2003: 241.

³⁸ KUF 1994: *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*.

³⁹ De avleverte arkivene fra VLH strekker seg heller ikke lenger enn til 1992.

⁴⁰ E. Bull 1967 "Lærer-historie. Foredrag ved Norges Lærerlags 75-årsjubileum, 1967", s. 238-247 i Bull 1981, *Retten til en fortid. Sosialhistoriske artikler*, Universitetsforlaget 1981.

⁴¹ G.Hagemann, *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Gyldendal 1992. Se også O. Rovde, *Vegar til samling: Norsk lærerlags historie 1966-2001*, Samlaget 2004 ; J. E. Myhre, "Uncertain status: Norwegian Teachers between Profession and Middle Classes", i T. Ericsson, J. Fink og J. E. Myhre (red.) *The Scandinavian Middle Classes 1840-1940*, Oslo 2004.

den økte rekrutteringa fra byene gjorde at bygdefolkets dominans i lærerstanden opphørte. Til dette kommer et statusfall i forhold til andre yrkesgrupper. Hagemann peker først og fremst på det økte kunnskaps- og utdanningsnivået i samfunnet generelt som grunn til dette. Lærerne var rett og slett ikke så sentrale i kunnskapsformidlinga som tidligere. Dertil kommer endringer i ungdomskulturen fra sent på 1950-tallet, med bl.a. langt mer uttalt opposisjon til foreldre- og lærergenerasjonen enn tidligere. Samtidig nyanseres bildet litt, i det at hun peker på at lærerne heller ikke før hadde så stor prestisje at f.eks. mannlige ungdommer fra de høyere sosiale laga valgte yrket.

Statusfallet er interessant for denne framstillinga. Som nevnt tidligere, kan en se lærerne og deres virke i skolen som svært sentrale i nasjonsbyggingsprosessen. Videre kan skolen ses på som en stadig viktigere sosialiseringsinstitusjon. Men dersom lærerne fikk svekka sin status som kunnskaps- og verdiformidlere, kan det hende at skolen også gjorde det, til tross for at flere sto i skolen lengre.

Det finnes også en del arbeider knytta til enkelte utdanningsinstitusjoner, bl.a. de tre institusjonene som er gjenstand for analyse i denne framstillinga.

For SLH foreligger det to oversiktsverk. *Sagene Lærerhøgskole, 46 år ved Akerselva*, ble utgitt i forbindelse med at skolen opphørte og gikk inn i Høgskolen i Oslo på begynnelsen av 1990-tallet.⁴² Bidraga i boka er skrevet av tidligere rektorer, lærere og studenter. Rolf Jerpseths framstilling fra 2000, *Sagene lærerskole 1945-1992. Fra lærerskoleklasser til lærerhøgskole* er i likhet med boka fra 1991 en bred framstilling av skolens historie.⁴³ Han benytter seg da også flittig av boka fra 1991, som han var bidragsyter i. Det nye i forhold til den forrige boka er først og fremst at han også benytter seg av kilder fra skolens arkiv, i første rekke skolerådsprotokoller og eksamensprotokoller. Begge bøkene inneholder en bred framstilling av skolens historie fra tilblivelsen i 1945, som midlertidig løsning for å avhjelpe lærermangelen i Nord-Norge, og fram til sammenslåinga. De viser hva som kjennetegna arbeidet ved skolen – måten det ble arbeidet på. Men også hvordan skolen ble opplevd av de som arbeidet og studerte er tema der. Særlig delene fra og med 1970 er aktuell for denne

⁴² P. Østerud, L. Aslesen, G. Østnor, H. Skånland (red.), *Sagene lærerhøgskole 46 år ved Akerselva*, Oslo 1991.

⁴³ R. Jerpseth, *Sagene lærerskole 1945-1992. Fra lærerskoleklasser til lærerhøgskole*, bd. 2000:18 i *HiO-rapport*, Oslo 2000.

framstillinga. Begge bøkene viser hvordan den moderne innvandringa satte sitt preg på utdanninga. Dette viste seg f.eks. i det daglige møtet med innvandrerelever på Sagene skole, som lærerhøgskolen delte skolegård med, men også ved at skolen tilbød faglærerutdanning for fremmedspråklige i deres morsmål, og i tillegg satsa på et eget studietilbud i norsk som andrespråk.⁴⁴

Odd Ramsfjells *Tradisjon og fornyelse i norsk allmennlærerutdanning: Oslo lærerhøgskole 1912-1992* gir en grundig gjennomgang av OLHs historie fra begynnelsen som en kristen privatskole, til pedagogisk høgskole.⁴⁵ Den kildebaserte framstillinga tar i likhet med bøkene om SLH for seg både den faglige utviklinga, enkeltpersoner og livet på skolen. Som på SLH fikk også den moderne innvandringa innflytelse her. Tydeligst ble dette vist ved at OLH som første institusjon i landet tilbød kurs i ”Migrasjonspedagogikk” som et eget fag fra og med høsten 1978.⁴⁶ Dette var retta mot lærere som arbeidet med innvandrerelever, og de utfordringene de hadde i forbindelse med dette. Videre hadde skolen utstrakt forskningsvirksomhet knytta til innvandrerelever i Oslo-skolen.

Når det gjelder VLH, er to verk fra 1995 verdt å trekke fram. For det første Reidun Høydals *Periferiens nasjonsbyggjarar – Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920*.⁴⁷ Hovedproblemstillingene er knytta til skolens virksomhet som ”vestlandslærerprodusent” fra 1895 til 1920, og faller dermed utenfor denne masteroppgavas tidsperiode. Men funna er relevante for å kunne si noe om hva som særprega institusjonen fra starten av. Høydal fant at skolen var særprega av en kulturell og ideologisk profil kjennetegna av norskdomsverdier med målsaken i sentrum som en samlende komponent i felleskulturen i skolemiljøet. Men også pietistiske og nasjonale kulturelementer sto sterkt. Hun ser skolen i perioden som en sentral del i den nasjonale integrasjonen på begynnelsen av 1900-tallet.

I forbindelse med lærerskolens hundreårsjubileum kom også Peder Bergems *Forkynning, fellesskap, forskning. Volda lærarskule 1895-1995* ut i 1995.⁴⁸ Boka er på lik

⁴⁴ H. Skånland 1991, ”Braatens Sagene – vårt Sagene”, i Østerud m.fl. (red.) 1991: 10 ; P. Østerud ”Sagene lærerhøgskole 1991. Avvikling eller ny vekst?”, i Østerud m.fl.(red.) 1991; Jerpseth 2000: 231-232.

⁴⁵ O. Ramsfjell, *Tradisjon og fornyelse i norsk allmennlærerutdanning: Oslo lærerhøgskole 1912-1992*, Oslo 1997.

⁴⁶ Ramsfjell 1997: 242ff.

⁴⁷ R. Høydahl, *Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920*, KULTs skriftsserie nr. 39, Oslo 1995.

⁴⁸ P. Bergem (red.) *Forkynning, fellesskap, forskning. Volda lærarskule 1895-1995*, Volda 1995.

linje med den første boka fra SLH en artikkelsamling, der folk med tilknytning til skolen bidro. Den ligner på bøkene fra OLH og SLH, i det at den er en bred framstilling av skolens historie, fra begynnelsen i siste halvdel av 1800-tallet og fram til 1990-tallet. Den setter også utviklinga i skolen i sammenheng med lærerutdanninga på landsbasis. Bl.a. viser den hvordan rektor Erling Kristviks arbeid på 1930-tallet gjorde skolen til et sentrum for fornyelse i norsk lærerutdanning. Framstillinga viser også at det Høydal pekte på som særtrekk ved skolen, var til stede langt inn i etterkrigstida. Lagslivet ved skolen handla mye om norskdome og kristendom. Det kristne preget viste seg f.eks. ved at Kristelig folkepartis ungdom var det eneste politiske partiet som var noe mer enn en døgnflue blant studentene. En kontrast til Oslo-institusjonene var at det ikke ser ut til å ha vært fokusert på den moderne innvandringa.

Denne oppgava vil ikke forsøke seg på en bred framstilling av virksomheten ved skolene. Det nye her vil være å se om f.eks. den moderne innvandringa fikk innvirkning på forståelsen av hva det ville si å være norsk. Forskjellene mellom skolene, som er grovt skissert her, vil fungere som utgangspunkt for komparasjonen. I tillegg har ingen av de fydige framstillingene benytta seg av kilder fra studentene, som denne oppgava vil basere seg mye på.

Heller ikke fra pedagogisk hold har det vært gjort mye forskning på norsk allmennlærerutdanning på landsbasis i samme periode.⁴⁹ Helge Dahls *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, fra 1959, som behandla lærerutdanninga i et bredt perspektiv fra 1814 til utgivelsen, var lenge så å si det eneste arbeidet som omhandla utdanninga på nasjonalt nivå.⁵⁰ Den pedagogiske forskninga som finnes, har i hovedsak fokusert på perioden fram til 1940.⁵¹ *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* fra 2003,

⁴⁹Karlsen og Kvalbein 2003: 20-21. For en studie av lærerutdanning i Nord-Norge, se R. H. Skjelmo, *Endringer i norsk allmennlærerutdanning - mot en sterkere enhetlighet : desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006*, Doktorgradsavhandling ved UiT, 2007. Det foreligger også en del arbeider om UiO som lærerutdanner, f. eks.:G. Knudsen og T. Evenshaug *Universitetet og lærerutdanningen : historiske perspektiver*, Oslo 2008.

⁵⁰H. Dahl, *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, Oslo 1959 ; se også M. Greng, *Lærerinnene i den norske folkeskole ca 1889-1920*, Hovedoppgave i pedagogikk, UiO 1979 ; A. Nordstrand, *Rekrutteringen til lærerskolene i tiden 1902 til 1926*, Hovedoppgave i pedagogikk, UiO 1975.

⁵¹Unntak fra de senere år finnes: M. Lea, *Migrant pupils and equal opportunities? How does norwegian teacher education qualify to teaching in multicultural schools?* , Masteroppgave i Migration and intercultural studies, UiS 2009 ; I. Bjordal, *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen – Visjoner, strategier og erfaringer*, Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning, HiO 2008.

hadde til hensikt å fylle noe av dette tomrommet.⁵² Denne omhandler norsk lærerutdanning fra og med lærerutdanningsloven av 1973. Den behandler imidlertid i liten grad utdanningas faktiske innhold, og har som tittelen indikerer, først og fremst lagt vekt på å analysere reformene. Analysene av disse dreier seg mye om styring og administrasjon av utdanninga, og er ikke veldig relevante i denne sammenhengen. I den grad boka behandler lærerutdanninga og dens innhold når det gjelder nasjonsbygging, det nasjonale, verdier osv., er oppmerksomheten mest retta lenger bakover i tid enn avgrensinga for denne oppgava. Pedagoger Inger Anne Kvalbein kontrasterer dagens lærerutdanning med tidligere tiders ”nasjonale preg” ved å framholde at ”norske emner og tema i lærerutdanninga har fått konkurranse med økende internasjonal og flerkulturell orientering”, uten at hun utdyper dette mer.⁵³

Grunnskolen og allmennlærerutdanningas utvikling har vært og er tett knytta sammen. Derfor har jeg benytta meg av studier av skolen. Her er litteraturen mer mangfoldig når det kommer til det nasjonale, nasjonsbygging osv. Det vil fare for langt å gjøre rede for denne litteraturen i all sin bredde, men særlig Eivind Odlands masteroppgave i historie fra 2010 berører temaer som er interessante for denne framstillinga.⁵⁴ I oppgava så han bl.a. på synet på nasjonen i norske lærebøker i samfunnsfag etter de nye læreplanene i 1974 og 1987. Odland fant at læreboka fra 1970-tallet syntes å romme både et politisk og et kulturelt syn på nasjonen. Tegn på den politiske nasjonen fantes i bokas manglende fokusering på det kristne fellesskapet, som pekte i retning av åpning for religiøst og livssynsmessig mangfold i nasjonen. Videre mener han vektlegginga av den demokratiske dannelsen også tyda på dette. Likevel var hovedinntrykket at den norske nasjonen først og fremst ble sett på som en kulturnasjon. Som bevis for dette trekker Odland fram bokas sterke teleologiske forståelse av Norge, der datidas Norge ble sett på som *telos* for historiens utvikling. I denne fortellinga var

⁵² Karlsen og Kvalbein 2003 ; Verdt å nevne er også en artikkelsamling som ble utgitt ved nedleggelsen av LR i 1998, som tar for seg datidas lærerutdanning, med pekere både bakover og framover i tid: Tvinnereim H.S.(red) *Lærerutdanning. Tradisjon og nyskaping*, Oslo 1998.

⁵³ Karlsen og Kvalbein 2003: 35-36.

⁵⁴ E.J.V.Odland, *Fra enstemthet til flerstemthet? Nasjonalt selvilde i ungdomsskolens lærebøker 1974-1987*, Masteroppgave i historie, UiO 2010. Andre sentrale verk i denne sammenhengen er først og fremst S. Lorentzen *Ja vi elsker – skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen 1814-2000*, Volda: 2003 ;Telhaug og Mediås 2003 ; K. Kjølsest, *Verdenshistoriens ”vi” og ”de andre”. En analyse av fem norske lærebøker i verdenshistorie fra slutten av 1800-tallet*, hovedfagsoppgave i historie, UiO 2002.

det ikke plass til avvikende identiteter som f.eks. samer, eller innvandrere med kortere historie i landet. Andre trekk som tyda på en kulturell nasjonsforståelse var framstillinga av nordmenn som innehavere av spesielle egenskaper og verdier. De ble framstilt som altruistiske, og de norske verdiene som en del av løsninga på verdens problemer. Endelig var fokuseringa på det norske språket, særprega skikker og kultur, samt en spesiell kjærlighet til naturen, kjennetegn på det norske som pekte i retning av den kulturelle nasjonsforståelsen.

Læreboka fra 1980-tallet inneholdt også en blanding av de to nasjonsforståelsene. Den politiske nasjonen kom til uttrykk ved at flere stemmer slapp til i skildringa av det norske – det Odland kaller ”polyfoni”. Videre fant han at ”innvandrerbarn” eksplisitt ble omtalt som en del av det norske fellesskapet, og at dette var et tegn på den moderne innvandringas påvirkning på den nasjonale identiteten. Dette mener Odland tyda på mer inkludering, med noen forbehold. En antydende tilknytning mellom den norske identiteten og en felles europeisk historie mente han kunne peke i retning av en nedtoning av det etniske fellesskapet. Samtidig fant han at bokas inndeling av verdens folk i *raser* brøt med dette, ettersom dette tyda på en etnisk nasjon, i tråd med kulturnasjonen, som man var født inn i, og ikke kunne velge.

En svakhet ved store deler av den litteraturen jeg har nevnt, er at den i all hovedsak kommenterer offentlige direktiver, læreplaner osv., og ikke undersøker hva som faktisk har blitt gjort. Lærebokstudiene representerer en forbedring i så måte, fordi de befinner seg ett skritt nærmere virkeligheten – hva som ble gjort – i hvert fall når vi vet at læreboka i mange tilfeller har vært styrende for undervisninga. Denne undersøkelsen vil rykke nærmere studiehverdagen ved å se på hvordan studieplanene ble omsatt og fortolka i bl.a. eksamensoppgaver og besvarelser.

1.6 Kildene

Utgangspunktet for analysen er de to studieplanene fra 1974 og 1980.⁵⁵ Disse ble utgitt og godkjent av øverste myndighet i utdanningssammenheng, i dette tidsrommet Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD). Studieplanen er et av statens viktigste styringsmidler, i den forstand at staten gjennom dem legger føringer for hvordan utdanninga skal ivareta sine

⁵⁵ NOU 1974: 58 *Lærerutdanning*; KUD, *Studieplan for Allmennlærerutdanning*, Oslo 1980.

samfunnsoppgaver. Planene er dels bestemmende og dels veiledende for hvordan institusjonene skulle legge opp allmennlærerutdanninga. De var resultat av en årelang prosess med mange aktører involvert. Studenter, rektorer og forskere satt i utvalgene som skrev planene, men mange flere påvirka, bl.a. politiske partier og lærerorganisasjoner. Planene ligner læreplaner for grunnskolen, i det at de har en slags generell del som forteller hva allmennlærerutdanninga skal være, dens plass i samfunnet, mål for utdanninga osv. Deretter følger rammeplaner for alle faga som utdanninga inneholdt. Her fantes mer konkrete beskrivelser av hva faga skulle inneholde, undervisning, vurdering, omfang osv.

Kildene fra institusjonene er av forskjellig art og gir forskjellige bidrag til analysen.⁵⁶ Forholdet mellom arkivene er det at materialet fra VLH er noe mindre omfangsrikt enn fra de andre institusjonene. Det finnes f.eks. svært få fagplaner i arkivene herfra, og ingen eksamensbesvarelser.⁵⁷ Kildegrunnet varierer også fra år til år i hvert av arkivene. F.eks. finnes det for enkelte år ikke fagplaner for norsk fra alle institusjoner, eller det finnes ikke eksamensbesvarelser på den samme eksamensoppgava. Utfordringa blir da å kunne sammenligne til tross for dette. Dermed må det i konklusjonene enkelte steder i større grad tas høyde for at en står overfor forskjeller i funn pga. materialet som ligger til grunn, snarere enn faktiske forskjeller mellom institusjonene.

Fagplaner for de enkelte faga er operasjonaliseringer av studieplanens direktiver. Her skriver institusjonen hva den vil at f.eks. norskfaget skal inneholde, og hvordan faget skal gjennomføres. En må anta at f. eks. norskseksjonen ved institusjonen har hatt hovedansvar. Men antagelig har dette vært godkjent i høgskolestyret. På den måten må dette ses på som konsensusbaserte dokumenter som hele institusjonen sto inne for. Funn herfra kan dermed si oss noe om hva *institusjonen* sto for.

Eksamensoppgaver er utarbeida av faglærer i det enkelte faget ved institusjonen, som et uttrykk for hva som var det viktigste i faget. Samtidig var også disse resultat av en prosess, med flere aktører ved institusjonen involvert. Institusjonene måtte dessuten i en del år i perioden sende inn eksamensoppgavene til Lærerutdanningsrådet, som så ga dem ut i en

⁵⁶ Informasjon om arkivene er å finne i oversikten over kilder og litteratur bakerst i oppgava.

⁵⁷ Ansvarlig for avleveringa, Marit Aarsæther, bekrefta at de hadde funnet få fagplaner da de avleverte arkivene til Statsarkivet i Trondheim i 2002. Telefonsamtale 24/02/2011. Eksamensbesvarelsene er dessverre makulert.

samling. Dette peker i retning av en slags godkjenning fra det offentlige. I sum må dette ha ført til at eksamensoppgavene ikke bare er uttrykk for faglærers vurdering av hva som var viktig, men også en bredere konsensus.

For å få innblikk i *studentenes* meninger, vil eksamensbesvarelser være de mest sentrale kildene. Denne type tekster har noen særegenheter som gjør dem spesielle som kilder i forhold til de vi har pekt på ovenfor. For det første er de skrevet under tidspress. Dette gir mye mindre muligheter til tekstredigering og endringer enn f.eks. studieplanene, som er resultat av flere års arbeid av mange aktører. Men dette gjør muligens eksamensbesvarelsene til mer *genuine* uttrykk for folks meninger, i den forstand at de består av mer *intuitive* og mindre veloverveide ytringer. Samtidig skrev studentene for et mål: for å få en god karakter, eller i det minste for å bestå faget. For å få dette til, må vi anta at de forsøkte å skrive det mottakeren, sensor, ville høre. Dermed kan ikke disse tekstene utelukkende ses på som studentenes egne meninger, men like mye det de trodde var forventet at de skulle skrive og mene. Metodisk sett er ikke dette ugunstig, da det også kan gi innblikk i hva undervisninga inneholdt, det være seg i forelesninger, seminarer eller hva lærebøkene la vekt på. Endelig kan besvarelsene også reflektere studentenes miljø, både på skolen og utenom.

Foruten dette, vil analysen av institusjonene enkelte steder benytte seg av studentguider, møtoreferater og velkomsttaler. Disse er imidlertid i et så lite omfang, at de blir mer som et supplement til de ovennevnte kildene.

1.7 Metodiske betraktninger

Framgangsmåten for å finne svar på problemstillingene om nasjonsforståelse i norsk allmennlærerutdanning består av en empirisk kildestudie og komparasjoner. En grunnleggende todelt tilnærming tenkes. For å finne ut hva som ”ble tenkt”, vil studieplanene fra myndighetene analyseres. For å finne ut ”hva som ble gjort”, vil kildene fra institusjonene analyseres.

I tråd med at dette er en historiefaglig oppgave, er kildekritikk den sentrale metoden. I

tillegg kommer komparasjonen og *fortellinga* som den grunnleggende forklaringsformen.⁵⁸ Metoden er sammensatt og tjener ulike formål. For å kunne si noe om utviklinga av nasjonsforståelse vil bl.a. lesing og tolkning av forskningslitteratur og kilder være den dominerende aktiviteten. For å kunne koble utviklinga av nasjonsforståelse til kronologien i innvandringshistorien, vil kvantitative beregninger, f.eks. av sammensetninga av elevmassen i skolen være sentralt.

Kildene er språklige og tekstlige spor. Begrunnelsen for å bruke disse kildene bunner i en forventning om at uttrykket – *teksten* – skal kunne si oss noe om *fenomenet* – hva aktørene faktisk mente. Endring av innholdet i disse tekstene over tid tror vi kan speile endringer i strukturelle forhold, og ikke bare endring i tekstene selv. At en f.eks. begynte å kalle det norske samfunnet for ”flerkulturelt” mot slutten av 1980-tallet, skal vi i denne analysen ikke bare se på som en endring i selve språket, men som en endring av institusjonenes og studentenes forståelse av det norske samfunnet – og endring av det norske samfunnet i seg selv.

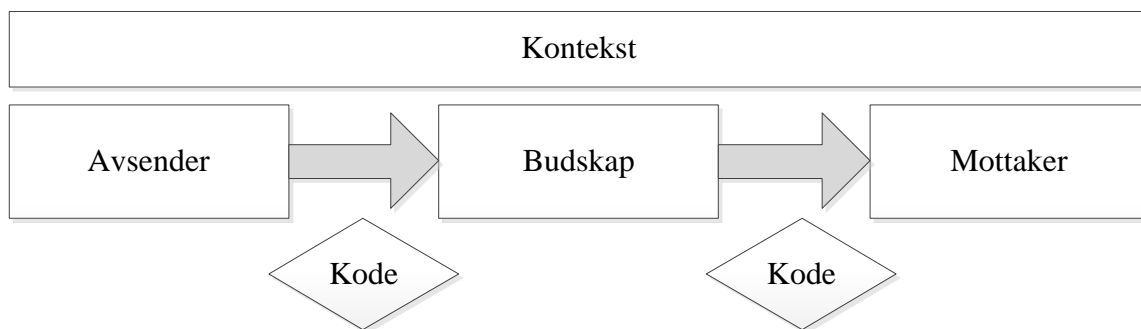
Flere faktorer kan tenkes å ha spilt inn i endringen av nasjonsforståelse. Oppgava er imidlertid avgrensa til utviklinga av nasjonsforståelse i lys av omdanninga i retning av et mer heterogent samfunn som følge av den moderne innvandringa, ettersom denne hadde stor innvirkning på elevmassen i grunnskolen.

Samtidig vil analysen være åpen for andre forklaringer der dette perspektivet ikke strekker til. For å skille ut hvilke elementer som kan knyttes til innvandringa, foreslår jeg følgende strategier. For det første vil jeg se etter direkte forbindelser eller pekere i kildene mellom innvandringa og endring av synet på nasjonen. For det andre vil jeg se etter nærhet i tid mellom utviklinga i innvandringshistorien og endringer i nasjonsforståelse. For det tredje vil jeg sammenligne f.eks. institusjonene i Oslo og Volda for å se om disse har tilpassa seg innvandringa på en annen måte pga. annen elevsammensetning. For det fjerde vil jeg sammenligne kildene i *tid*, og slik se om den økte andelen innvandrere i skolen fikk innflytelse. Endelig vil jeg analysere funna kontrafaktisk, ved f.eks. å spørre om utviklinga

⁵⁸ J.Rüsen, *Rekonstruktion der Vergangenheit : Prinzipien der historischen Forschung*, bd.2 i *Historische Vernunft : Grundzüge einer Historik*, 1986:19-86 ; O. Dahl, ”Forklaring og fortelling i historievitenskapen” i *Historisk tidsskrift* 72 (1) 1993: ss 67-69; Kjeldstadli 1999a: 263 ff.

kunne ha vært slik uten innvandringa. En hovedutfordring særlig knytta til komparasjonen, er at kildedekninga varierer mellom de tre institusjonene og over tid. Konklusjonene når det gjelder komparasjonen vil derfor ikke kunne trekkes med like stor sikkerhet i alle tilfeller.

Kildene som er utgangspunkt for analysen, har ikke blitt til i et vakuum. De er påvirka av konteksten rundt, og av hvem som har produsert dem. På samme tid har kildene igjen påvirka f.eks. innholdet i utdanninga og studenter. For å tydeliggjøre dette kan det være nyttig å bruke en kommunikasjonsmodell. Et eksempel på en slik modell kan se slik ut:⁵⁹



Modellen kan forklares slik:

Avsenderen sender en meddelelse til mottakeren. For å kunne fungere krever meddelelsen en kontekst som det refereres til (...), som kan oppfattes av mottakeren, og som enten er verbalisert eller mulig å verbalisere; en kode som er fullstendig eller i det minste delvis felles for avsender og mottaker (eller mao. for den som koder og den som dekker meddelelsen).⁶⁰

Overført til denne sammenhengen kan vi kalle de tre nivåene avsender, budskap og mottaker for henholdsvis *intensjonsnivå*, *innholdsnivå* og *påvirkningsnivå*. Intensjonsnivå i denne sammenhengen vil si styringsdokumenter på nasjonalt nivå, i praksis de to studieplanene fra 1974 og 1980, med Kirke- og undervisningsdepartementet som avsender. Innholdsnivået er undervisninga ved institusjonene. Kilder til dette er f.eks. fagplaner og eksamensoppgaver, som gir en pekepinn på hva som har vært sentralt i de enkelte faga. Påvirkningsnivået er det

⁵⁹ Hentet fra R. Jakobson "Lingvistikk og poetikk", i A. Heldal og A. Linneberg 1978, *Strukturalisme i litteraturvitenskapen / artikler av Pjotr Bogatyryov... [et al.]*, Oslo 1978: 122-123.

⁶⁰ Ibid.

studentene sitter igjen med etter undervisninga. Eksamensbesvarelser er kilder til dette nivået. Kildene som er grunnlag for denne analysen vil i tråd med dette ha ulike funksjoner. En studie av studieplanene alene, ville dermed kun ha sagt noe om nasjonsforståelse på *intensjonsnivå* og ikke noe om *innholds-* og *påvirkningsnivået*. *Konteksten* er den generelle samfunnsutviklinga i tida som kan ha spilt inn på nasjonsforståelsen i kildene som analyseres her. Bakgrunnsdelen i dette og neste kapittel er et forsøk på å gjøre rede for denne. *Koden* er språket, og vil særlig undersøkes med tanke på at ord og uttrykk endrer betydning over tid, samtidig som nye kommer til for å beskrive nye forhold.

1.8 Disposisjon

Kapittel 2 er et historisk bakteppe for å forstå analysen i de følgende kapitlene, en redegjørelse for *konteksten* i modellen ovenfor. Hovedvekta blir lagt på samfunnsutvikling i perioden kobla med utviklinga i utdanninga og i grunnskolen. Noe av dette ble presentert tidligere i dette kapitlet, men her vil det bli fokusert på den delen av samfunnsutviklinga som gikk i retning av mer mangfold, og hvordan utdanninga møtte denne nye virkeligheten. Tidsmessig er startpunktet åra omkring 1970, med et endepunkt på begynnelsen av 1990-tallet.

Kapittel 3 er en analyse av *intensjonsnivået*, studieplanen fra 1974, og fokuserer på hvilken nasjonsforståelse som kom til uttrykk i planens generelle del, samt faga kristendom med livssynsorientering, norsk og samfunnsfag. Kapitlet har som bakteppe at innvandrerelever i skolen ennå var svært få, slik at en påvirkning på nasjonsforståelsen var lite sannsynlig. Samtidig fantes det språklige og etniske minoriteter i Norge med en lang historie, som dels hadde fått økt oppmerksomhet i tiåra før. En undersøkelse av om disse ble regna med i *det norske* blir derfor sentralt.

Kapittel 4 analyserer kildemateriale på *innholds-* og *påvirkningsnivå* fra institusjonene i perioden studieplanen gjaldt, det vil si fra 1975 til 1980. Analysen er organisert etter fag og institusjon. Der kapittel 3 tar for seg studieplanen fra 1974, og ser på "hva som ble tenkt" når det gjelder nasjonsforståelse, tar kapittel 4 for seg "hva som ble gjort" ute i institusjonene i åra fra 1975 til 1980. Kapitlet har det samme bakteppe som det foregående, og fokuset rettes også her mot de minoritetene med lengre historie i landet.

Kapittel 5 analyserer igjen *intensjonsnivået*, studieplanen fra 1980. I tråd med at innvandringa i sterkere grad satte sitt preg på den norske skolen på 1980-tallet, undersøkes det her om dette fikk innflytelse på studieplanens beskrivelser, og på dens nasjonsforståelse. Samtidig utkom ikke planen mange år etter den foregående, slik at endringene ikke trenger å ha vært så store. Sammenligninger med funna fra de foregående kapitlene blir også sentralt.

Kapittel 6 undersøker kilder på *innholds-* og *påvirkningsnivå* fra institusjonene i åra fra 1980 til 1992. Hovedspørsmålet for kapitlet er om den endra virkeligheten gjorde at institusjonenes virksomhet i større grad var prega av innvandring, og om nasjonsforståelsen i større grad tok opp i seg dette. Også her blir sammenligninger med funn i de foregående kapitlene sentralt.

I Kapittel 7 oppsummeres analysen og oppgavens konklusjoner legges fram. Deretter settes oppgavas funn inn i konteksten av annen relevant forskning.

2. Samfunns- og skoleutvikling fra 1970-tallet til 1990-tallet.

Dette kapitlet tar for seg allmennlærerutdanningas utvikling i perioden fra 1970-tallet til 1990-tallet. Utdanninga foregikk ikke i et vakuum. Derfor må framstillinga også romme *konteksten* utdanninga foregikk i: det norske samfunnet. Utvikling her førte til nye utfordringer som allmennlærerutdanninga måtte møte, og kan tenkes å ha endra synet på den norske nasjonen. En del av dette ble gjennomgått i forrige kapittel. Her skal vi fokusere på den delen av samfunnsutviklinga som kan betegnes som en utvikling i retning av *mer mangfold*, og se hvordan lærerutdanninga utvikla seg i samme periode. I denne redegjørelsen vil det også være pekere til utviklinga i grunnskolen. De to institusjonene var tett kobla, da utdanninga i all hovedsak har kvalifisert for arbeid i grunnskolen.

2.1 Mot mer mangfold

Samfunnet ble mer mangfoldig på flere måter.⁶¹ I tråd med utviklinga i økonomien ble arbeidslivet mer differensiert. Liberaliseringa av etermediene på begynnelsen av 1980-tallet var starten på en mer mangfoldig mediehverdag. Dette svekka statens rolle som kulturell og sosial ensretter og åpna for at folk fikk en endra og mer mangfoldig opplevelshorisont.⁶²

2.1.1. Den moderne innvandringa

Den moderne innvandringa brakte fra omkring 1970 innvandrere fra ”den tredje verden” til Norge, og satte sitt preg på samfunnet.⁶³ Per 1. januar 1970 var det registrert nesten 60 000 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i Norge, noe som utgjorde 1,5 % av befolkninga.⁶⁴ Det overveiende flertallet av disse hadde sin bakgrunn fra europeiske land eller Nord-Amerika. Nytt var imidlertid at en liten gruppe, omkring 3500, hadde bakgrunn fra land i Asia, Afrika og Latin-Amerika. I 1992 var det omkring 180 000 innvandrere eller norskfødte

⁶¹ Se f. eks. Sejersted 2005: 407ff.

⁶² Furre 2006: 300 ; Tjelmeland og Brochmann 2003:216.

⁶³ Dersom ikke annet er nevnt, bygger dette på Tjelmeland og Brochmann 2003: kap 4ff.

⁶⁴ SSB, 6 *Folkemengde, innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. 1970-2011. Absolutte tall og prosent*. SSB definerer innvandrere som ”personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og som på et tidspunkt har innvandret til Norge”, og ”norskfødte med innvandrerforeldre” som personer som ”er født i Norge, men har to foreldre som er innvandrere”, <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>.

med innvandrereforeldre i Norge, omkring 4 % av befolkninga.⁶⁵ Nå utgjorde imidlertid gruppa med bakgrunn fra land i Afrika, Asia og Sør-Amerika omkring 91 000, altså ca. halvparten.

Fram til den såkalte "Innvandringsstoppen" i 1975⁶⁶ var det først og fremst snakk om arbeidsmigrasjon, derav betegnelsen "fremmedarbeidere" som var i utstrakt bruk i perioden. Det var unge menn som kom, først og fremst fra Pakistan, India, Marokko og Tyrkia. "Innvandringsstoppen" innebar ikke noen stans i innvandringa, men den stansa innvandring av arbeidstakere fra utviklingsland til jobber uten krav til kvalifikasjoner. Norge fortsatte imidlertid også etter 1975 å motta innvandrere. Nå var innvandrerne fra disse landene slektninger av de som allerede hadde innvandra, eller flyktninger og asylsøkere fra nye avsenderland. Innvandringa etter 1975 romma større variasjon i kjønn og alder, og varierte mye fra år til år, avhengig av når konflikter og undertrykkelse drev folk bort fra hjemlandet. Etter hvert som innvandrerne fikk barn, økte også antallet elever med denne bakgrunnen. Elevmassen i den norske skolen ble pga. dette mer heterogen bl.a. hva angikk religiøs, kulturell og språklig bakgrunn. I 1974 var antallet elever i grunnskolen som hadde norsk som fremmedspråk, omkring 1100 av totalt omkring 235 000 elever.⁶⁷ At det dreide seg om arbeidsmigrasjon i den første perioden, forklarer det beskjedne antallet elever med denne bakgrunnen i skolen, ettersom det stort sett var unge enslige menn som kom. I 1984 var antallet steget til omkring 7000 av totalt omkring 550 000 elever, med urdu som den klart største språkgruppa.⁶⁸ I 1992 var antallet elever med denne bakgrunnen steget til omkring 21 000 av totalt omkring 470 000.⁶⁹

Innvandrerne bosatte seg ikke jevnt utover landet. Som nevnt tidligere, sto Oslo og det sentrale Østlandsområdet i en særstilling. Dersom vi sammenligner med Møre og Romsdal, der Volda ligger, blir forskjellene tydelige. I 1974 var antallet elever med norsk som

⁶⁵ SSB, *6 Folkemengde, innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, etter landbakgrunn¹. 1970-2011. Absolutte tall og prosent.*

⁶⁶ Fra 1975 innførte regjeringa en innvandringsstopp som i praksis betydde at det ble innført stans i adgangen til å oppnå arbeidstillatelse i Norge. Det ble likevel gitt mange dispensasjoner.

⁶⁷ SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1974.* Hva "norsk som fremmedspråk" innebærer, er ikke spesifikt definert i denne statistikken, men elever med samisk morsmål er inkludert, noe som gjør at andelen av elever med bakgrunn fra Afrika, Asia og Sør-Amerika, må anses som svært marginal.

⁶⁸ SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1984.* Elever med norsk som fremmedspråk er fra og med 1982 definert som: "elevar som snakkar eit anna sprak enn norsk i heimen (unnateke samisk)."

⁶⁹ SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1992.*

fremmedspråk i Møre og Romsdal fire, mot Oslos 167.⁷⁰ I 1984 var antallet steget til 55, mens det i Oslo var steget til 3412.⁷¹ I 1992 hadde det skjedd en økning; i Møre og Romsdal var det 377, mot Oslos 7989.⁷²

Innvandringa påvirka samfunnet på flere arenaer enn i skolen. Som følge av dette omtalte man etter hvert det norske samfunnet som sammensatt, flerkulturelt eller lignende. Ikke alle satte pris på innvandringa, og fordommer, frykt og rasistiske grupper kom til syne. Innvandring var hele tida et politisk tema, men først i forbindelse med kommune- og fylkestingsvalget i 1987, ble det en sentral sak i valgkampen.

2.1.2.De marginaliserte fikk i økende grad en stemme

Grupper som tidligere var marginalisert ble gitt oppmerksomhet og fikk endra sin posisjon i samfunnet. Stadig flere kvinner var i arbeid, og kampsaker som abort, likelønn og prevensjon ble viktige politiske saker. Forventningene knytta til kjønn endra seg. Kvinneandelen på Stortinget og i regjeringer økte, Gro Harlem Brundtland ble første kvinnelige statsminister.

Den samiske minoritetens situasjon ble gjenstand for rikspolitisk interesse, og en kan snakke om at fornorskingspolitikken overfor denne minoriteten fikk sin ende. Selv om viktige skritt hadde blitt tatt i løpet av etterkrigstida, var det først på 1970- og 80-tallet, at den etniske pluralitetspolitikken seira. Det ble et gjengs politisk mål at det offentlige skulle sørge for vern av samisk kultur og etnisitet, og samene fikk tale med egen stemme i det norske samfunnet.⁷³ Dette må ses på bakgrunn av samiske pressgruppers virksomhet over lang tid, og mer spesielt opprettelsen av og arbeidet til den nasjonale samekommisjonen fra 1956 til 1959. Også oppmerksomheten omkring utbygginga av Alta-vassdraget 1979-1981 spilte inn når det gjaldt å få oppmerksomhet om samefolkets rettigheter. Videre hadde tanker utsprunget av det en kan kalle venstreradikalisme eller nyradikalisme innflytelse på deler av norsk politikk i

⁷⁰SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober. 1974.*

⁷¹SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1984.*

⁷²SSB, *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1992.*

⁷³ Opprettelsen av Sametinget i 1989 må ses som en kulminasjon av dette, men også den lovfesta retten til opplæring på samisk i og med grunnskoleloven i 1969 og læreplanen i 1974 var viktige skritt på veien. For en historisk oversikt over fornorskingspolitikken overfor samene, se f.eks. H. Mínde, "Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger", *Tidsskrift for urfolks rettigheter*, Nr. 3 2005. Ellers bygger dette på Furre 2006 ; T.O. Engen, "Enhetskolen og minoritetene", s. 121-139 i : i Lund og Moen (red) 2010 ; Kjeldstadli 2010 ; Telhaug og Mediås 2003 ; Baune 2007.

perioden.⁷⁴ I denne sammenhengen er det sentralt å trekke fram disse tankesettene anerkjennelse av sub- og delkulturene, og dens kritiske holdning til det monokulturelle.

2.1.3. Religiøst og livssynsmessig mangfold

Delvis i tilknytning til innvandringa, delvis uavhengig fra denne, foregikk det også en *livssynsmessig* pluralisering. Flere meldte seg ut av statskirka, og forholdsvis færre regna seg som kristne. Human-Etisk forbund, stifta i 1956, vokste på 1970- og 80-tallet til å bli en masseorganisasjon. Organisasjonen sto for et livssynsnøytralt alternativ til statskirka, og arbeidet bl.a. for retten til alternative seremonier. En kan også snakke om en generell sekularisering av samfunnet, der religionen fikk en stadig mindre plass.⁷⁵ Samtidig var det store flertallet medlemmer i statskirka, og brukte kirka i stor grad til overgangsritualer også gjennom 1980-tallet. Andre fant seg nye religioner. Nyreligiøse retninger, flere med bakgrunn i asiatiske religioner, gjorde seg gjeldende i majoritetsbefolkninga.⁷⁶ De nye innvandrerne brakte med seg nye religioner, men det var også kristne blant dem. Det som skilte dem fra majoritetsbefolkninga, var foruten at mange hadde en annen religion, at mange praktiserte denne med større intensitet, og ofte brukte religionen til å opprettholde kulturell identitet.⁷⁷ Tendensene pekte altså i flere retninger, både sekularisering og mer inderlighet. Uansett ble det flere livssyn og religioner som folk i det norske samfunnet holdt seg med, og det flerkulturelle aspektet i det norske samfunnet ble tydeligere. Dette peker i retning av at det *kristne* som fellesskapsmarkør var blitt svekka sammenligna med tidligere.

I sum ble Norge et mer åpent og mangfoldig samfunn på 1970- og 80-tallet. Kontakten over landegrensene økte. Det kulturelle, religiøse og livssynsmessige mangfoldet økte. Disse tendensene blir spesielt tydelige dersom man kontrasterer dette med den foregående perioden som var prega av idealer som homogenitet og egalitet. Hvordan utvikla allmennlærerutdanninga seg under disse endrede samfunnsforholda?

⁷⁴ Telhaug og Mediaas 2003:207-236.

⁷⁵ Benum 2005: 252-255; I. Furseth og P. Repstad, *Innføring i religionssosiologi*, Universitetsforlaget 2003: 100ff.

⁷⁶ Furre 2006: 299.

⁷⁷ Benum 2005: 268.

2.3 Allmennlærerutdanninga i perioden

I det følgende vil jeg gå gjennom generelle utviklingstrekk i allmennlærerutdanninga med utgangspunkt i samfunnsutviklinga. Her vil det også være pekere til utviklinga i grunnskolen.

2.3.1 Allmenlærerutdanninga: fra lærerskoler til høgskoler

Et godt utgangspunkt for å kommentere utviklinga i utdanninga i perioden, er å se på hvilke føringer som ble gitt fra sentralt hold. Lærerutdanninga i Norge har fra sin begynnelse vært sterkere styrt fra sentralt hold sammenligna med andre høyere utdanninger.⁷⁸ En grunn er at utdanninga har blitt sett på som svært viktig for myndighetene. En annen er den sterke tilknytninga til grunnskolen, som har gjort at endringer her har måttet følges opp i lærerutdanninga. Men en kan også tolke de hyppige forsøka på å rette opp mangler eller endre utdanninga dithen at lærerutdanninga vanskelig har latt seg endre nettopp gjennom sentralgitte reformer.⁷⁹

I perioden denne oppgava tar for seg, ble allmennlærerutdanninga styrt gjennom én lov og to studieplaner gitt fra myndighetene.⁸⁰ Disse var imidlertid kjennetegna av stor lokal valgfrihet, slik at en betydelig lokal variasjon var mulig. Som regel har reformer i lærerskolen kommet i kjølvannet av reformer i skolen, noe som understreker den nære koblinga mellom de to institusjonene.⁸¹ I 1973 kom det ny lov om lærerutdanning.⁸² Året etter kom en NOU som fungerte som studieplan fra 1975-1980.⁸³ Den nye grunnskoleloven av 1969, og Mønsterplanen fra 1974, som bl.a. innførte niårig obligatorisk enhetlig skolegang for alle, spilte inn her. Allmennlærerutdanninga ble gjort treårig, og studiestedene ble lærerhøgskoler eller pedagogiske høgskoler.

Det er blitt sagt om studieplanen fra 1974 at den var et ”ytterpunkt i retning av institusjonell frihet til å lage studiemodeller og særlig vektlegging av studentenes mulighet til å velge”.⁸⁴ Slik sett kan den ses som en forlengelse av forsøksperioden i åra fram til 1975.⁸⁵

⁷⁸ Karlsen og Kvalbein 2003: 101.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Lov 1973, planer 1974 og 1980.

⁸¹ Karlsen og Kvalbein 2003: 101.

⁸² *Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973.*

⁸³ NOU 1974: 58 *Lærerutdanning.*

⁸⁴ Karlsen og Kvalbein 2003:44.

⁸⁵ Karlsen og Kvalbein 2003:19, 43.

Lov om forsøk i skolen fra 1954 åpna også for at lærerutdanningsinstitusjonene kunne drive forsøksarbeid.⁸⁶ Erfaringene herfra ble tatt med da utdanninga skulle reformeres. Rammene som ble gitt for studiene, var at ett av de tre åra skulle vies pedagogisk teori og praksis, og videre at hver enkelt students studieløp skulle inneholde minst fire ulike grunnskolefag, der minst ett av disse skulle ha et omfang på et halvt år. Dette medførte mange ulike tilbud fra de ulike institusjonene, men litteraturen om dette hevder at den egentlige forskjellen stort sett handla om når i studieløpet man kunne ta obligatoriske fag og valgfag. Likevel skal vi her se at forskjellene i f.eks. faginnhold var ganske store mellom institusjonene.

Studieplanen i 1980, som avløste NOUen fra 1974, kom ikke som følge av reformer i grunnskolen, men innholdet er såpass likt den foregående, at man må se den som en slags formalisering av denne.⁸⁷ Kontinuiteten fra forrige plan var tydelig, i og med at store deler av valgfriheten ble videreført. En viss innstramming skjedde imidlertid ved at kristendomskunnskap med livssynsorientering, norsk og et praktisk valgfag skulle med i den enkelte students studier.

2.3.2. Følgene: en utdanning tilpassa informasjons- og tjenestesamfunnet

Loven i 1973 og reformen i 1974 medførte markante endringer i lærerutdanninga som peker framover mot den utdanninga som finnes i dag. Lærerskolene ble lærerhøgskoler eller pedagogiske høgskoler, noe som innebar at det ble satt krav til en viss mengde forskningsarbeid ved institusjonene.⁸⁸ Allmennlærerutdanninga ble i samme reform standardisert treårig, og kun examen artium kvalifiserte for inntak. Tidligere hadde man hatt et todelt løp, der søkere med examen artium gikk en toårig utdanning, mens søkere uten dette kunne gå et fireårig løp, med inntak etter opptaksprøve. Dette satte et foreløpig punktum for en langvarig debatt der frykten for at utdanninga skulle bli for akademisk, og at lærerskolen skulle reflektere innholdet i skolen framfor universitetene, hadde stått sentralt.⁸⁹ Særlig kravene til forskning må ses i sammenheng med det Slagstad kaller den ”positivistiske ideologien” som var dominerende i etterkrigstidas skolepolitikk, der ”(...)det gode samfunn

⁸⁶ Karlsen og Kvalbein 2003:19-20, 43-44.

⁸⁷ Karlsen og Kvalbein 2003:44; KUF: *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. Oslo 1980.

⁸⁸ Karlsen og Kvalbein 2003:19.

⁸⁹ Se f. eks. Hagemann 1992: 112-134.

skulle frembringes ved den vitenskapelige opplyste rasjonalitet (...)”⁹⁰

Disse endringene har medvirka til at lærerutdanninga har skifta karakter på flere måter.⁹¹ For det første kom en endring i det Kvalbein kaller ”seminarkontrakten”.⁹² Denne innebar at lærerstudentene tradisjonelt måtte vie stort sett all sin tid til utdanningsinstitusjonen. I bytte mot dette fikk de tett oppfølging fra de ansatte på lærerutdanningsinstitusjonene, lærerutdannerne. Studentene fikk ta del i et sosialt fellesskap som tok ansvar for dem i mye sterkere grad enn ved andre høyere utdanninger, også profesjonsutdanninger. Miljøet på skolene var prega av omsorg for og støtte til den enkelte student. Kort sagt var trivsel en viktig målsetning for mange institusjoner. Dette førte til at lærerutdanninga stilte høyere krav til deltakelse og oppmøte enn andre typer høyere utdanning. I løpet av perioden fra 1970-tallet og framover forsvant denne mer eller mindre, slik at utdanninga ligna mer på andre høyere utdanninger. Konkret innebar dette bl.a. at tida den enkelte student tilbragte ved lærestedet ble halvert per uke på 1970-tallet, og at foreninger og annen aktivitet i tilknytning til skolen fikk en sterk nedgang. På 1990-tallet besto en normal uke for en lærerstudent på omkring 15-20 timer undervisning. Men selv om dette representerer en drastisk nedgang i forhold til tidligere tiders lærerutdanning, er det fortsatt slik at dette er mye tid sammenligna med f.eks. tradisjonelle universitetsutdanninger.⁹³

Den tette kontakten mellom student og lærerutdanner ble i forlengelsen av dette svekka. Undervisninga ble mer universitetslignende, med begrensa kontakt mellom lærere og studenter. Også lærerutdannernes hverdag endra seg. Undervisning og samvær med studentene, som tidligere ble sett på som primæroppgava, fikk selskap av utstrakt forskningsvirksomhet ved lærerutdanningsinstitusjonene.⁹⁴

Dette tyder på at utdanninga i perioden vendte seg bort fra det praktiske og mot det akademisk-teoretiske, både når det gjaldt inntakskrav og virksomheten ved institusjonene. Det er nærliggende å se dette i sammenheng med overgangen fra industri- til informasjons- og tjenestesamfunnet, der teoretisk kunnskap fikk mer verdi på bekostning av den praktiske og

⁹⁰ Slagstad 1998: 332.

⁹¹ Karlsen og Kvalbein 2003:103-104.

⁹² Ibid.

⁹³ Karlsen og Kvalbein 2003: 27-29.

⁹⁴ Karlsen og Kvalbein 2003: 106.

erfaringsbaserte kunnskapen som kjennetegna industrisamfunnet.⁹⁵

Også andre sider ved overgangen til et informasjons- og tjenestesamfunn fikk innflytelse på utdanninga. Med utbygginga av skolevesenet på 60- og 70-tallet brukte stadig flere mer tid av livene sine i utdanningsinstitusjoner. Skolen var ikke lenger kun et sted for å lære, men også et sted å være.⁹⁶ I tråd med dette var et viktig utviklingstrekk at omsorg for den enkelte elev kom i fokus, i den forstand at man la vekt på hver enkelt elevs personlige vekst og utvikling.⁹⁷ I forlengelsen av dette er det naturlig å peke på at stadig flere funksjoner ble lasta inn i skolen, og at skolen i økende grad fikk ansvar for å rette opp diverse samfunnsproblemer.⁹⁸ Flere lærerutdanningsinstitusjoner begynte å tilby etterutdanning for sosiallærere i løpet av 1970-tallet. Videre er det nærliggende å tro at omsorg for den enkelte elev i vid forstand har kommet sterkere i fokus, kanskje først og fremst gjennom pedagogikkfaget.

2.3.3. Tilpasning til mangfoldet

Den moderne innvandringa fikk konsekvenser for skolen, og for allmennlærerutdanninga. Tilbud om norsk som fremmedspråk, utdifferensiering av religions- og livssynsopplæringa og en generell nedtoning av den kulturelt homogeniserende nasjonsbygginga, var endringer i grunnskolen som følge av bl.a. endringer i elevenes bakgrunner i grunnskolen.⁹⁹

Forbindelsene til den moderne innvandringa er ikke like tydelige i utdanninga, i hvert fall ikke fra sentralt hold gjennom lover og rammeplaner. Men lokalt tilpassa institusjonene seg den nye virkeligheten. OLH begynte som nevnt i siste halvdel av 1970-tallet å tilby årsenheter i migrasjonspedagogikk som videreutdanning. Dette var spesielt med tanke på de mange klasserom i Oslo-skolen der elevmassen endra seg som følge av innvandringa. Etter hvert ble dette tilbudt også andre steder i landet, og emner fra faget ble del av den generelle allmennlærerutdanninga. Også religionsfaget endra seg, om enn sakte de fleste steder.

Hoveddelen av religionsundervisninga i utdanninga besto av faget kristendom med

⁹⁵ Samtidig var praktisk-estetiske fag, om enn i lite omfang, obligatorisk i store deler av perioden.

⁹⁶ Baune 2007: 95-123, 152 ff.

⁹⁷ Baune 2007:150-152.

⁹⁸ Karlsen og Kvalbein 2003:13.

⁹⁹ De konkrete faga ble innført med M74 og videreført med M87. Telhaug og Mediaas 2003: 220-221, 224-228, 229-233 ; Baune 2007: 213. Samtidig pekte ikke alt i nedtoning av den homogeniserende nasjonsbygginga. Se Engen 2003: 236-241; Baune 2007: 113, 214.

livssynsorientering. Det la, som navnet tilsier, mest vekt på kristendommen, og belyste andre religioner og livssyn ut fra dette.¹⁰⁰ Enkelte institusjoner, som SLH, tilbød i tillegg livssyn som eget fag, men dette var i første omgang studentdrevet og frivillig – og ikke egentlig en del av utdanninga. Studieplanen fra 1974 innførte livssyn som valgfag, men det var først langt ut på 1980-tallet at dette ble vanlig ved de fleste læresteder. Det store flertallet fortsatte å ha livssynsfaget integrert i kristendomsundervisninga. Denne situasjonen holdt seg til 1997.¹⁰¹ Videre er det naturlig å anta at tilbudet ved lærerutdanningsinstitusjonene i sterkere grad enn tidligere la vekt på andre, ikke-vestlige kulturer og religioner – i flere andre fag. Endelig vil det være naturlig at temaer i tilknytning til det å ha andre *morsmål* enn norsk, ”norsk som andrespråk”, ble del av norskfaget i utdanninga.

Samtidig kan ikke alt dette forklares bare på bakgrunn av den moderne innvandringa. Utviklinga gikk i retning av mer mangfold også uavhengig av denne prosessen. Endringene i religionsfaget må og ses på bakgrunn av sekulariseringa og kristendommens svekkelse i samfunnet og i skolen, slik vi så tidligere.¹⁰² Utdanningstilbud i norsk som andrespråk ble tilbudt med tanke på opplæring av elever med samisk morsmål, og livssynsfaget på Sagene var f.eks. først og fremst tenkt som et alternativ til kristendomsopplæringa for ikke-troende. Kunnskaper om f.eks. andre kulturer ble stadig viktigere for norsk næringsliv i deres forretninger med utenlandske aktører. Andre forhold, som venstre- eller nyradikalisme, må også trekkes inn her. Det ser ut til at differensiering i mange tilfeller ble gjort med tanke på utfordringer som var der før den moderne innvandringa satte sitt preg på skolen.

I de følgende kapitlene skal vi se hvordan allmennlærerutdanninga forholdt seg til samfunnsutviklinga, med særlig fokus på nasjonsforståelsen.

¹⁰⁰ Dette var frivillig på 1970-tallet. På 1980-tallet skulle dette til vanlig være med i utdanninga, men det var mulig å få fritak.

¹⁰¹ Karlsen og Kvalbein (red.) 2003: 197-198.

¹⁰² Grunnskoleloven av 1969 endte kristendomsundervisningens rolle som kirkas dåpsopplæring i skolen, og kravet om at kun lærere som var medlem av statskirka kunne undervise falt bort. Se bl.a. Slagstad 1998:329 ; E. Netteland, *Tvang til tro er dårsers tale. Kristendom og politikk i norsk etterkrigshistorie*, Masteroppgave i historie, UiB 2009.

3. Hva ble tenkt? Studieplanen fra 1974: lukka nasjon, mangfoldig samfunn.

Det er vanlig å regne åra omkring 1970 som starten på den moderne innvandringa til Norge. Elever i skolen med innvandrerbakgrunn var imidlertid ennå svært få. Nasjonsforståelsen i utdanninga i denne tida reflekterte trolig en mer homogen skolevirkelighet enn det som ble tilfelle i åra fram mot vår tid. Samtidig fantes det språklige og etniske minoriteter med en lang historie innenfor landets grenser, som hadde fått økt oppmerksomhet på 1950- og 60-tallet. Dermed kan det være interessant å se hvem som ble nevnt i planen, hvordan disse gruppene passer inn i forståelsene av det norske, og om de f.eks. ble sett på som samiske og norske, eller bare samiske eller norske.

I kapitlet vil jeg se på hvilken nasjonsforståelse som kom til uttrykk i det som var studieplanen for allmennlærerutdanninga fra 1975 til 1980. Denne kilden befinner seg på *intensjonsnivået* i modellen fra kapittel 1, og kan si oss noe om ”hva som ble tenkt” hos myndighetene når det gjaldt nasjonsforståelse i utdanninga.

I kapitlet vil planens generelle del, ”Retningslinjer og føremål”, bli analysert først. Deretter vil rammeplanene for kristendomskunnskap med livssynsorientering, norsk og samfunnsfag bli analysert. Sistnevnte fag besto av samfunnskunnskap, geografi og historie. Avslutningsvis samler jeg hovedpoenger og knytter funna til problemstillingene.

3.1 Om studieplanen

Kilden som ligger til grunn for analysen er NOU 1974: 58 *Lærerutdanning*.¹⁰³ Denne var gjeldende som studieplan for allmennlærerutdanninga fra 1975 til 1980.¹⁰⁴ Planen ble utarbeida av Studieplan- og reglementsutvalget, som ble oppnevnt av regjeringa i 1972.¹⁰⁵ Utvalget var bredt sammensatt, med alt fra studenter til lærerutdannere, rektorer og lærere. Studieplanen inneholdt rammeplaner for alle obligatoriske fag og fagområder i utdanninga. Fagstudiene hadde tre ulike omfang: grunnkurs, halvårskurs og årskurs. I tillegg kom mindre omfattende fagdidaktiske innføringer i faga.

¹⁰³ NOU 1974: 58.

¹⁰⁴ Karlsen og Kvalbein 2003: 19-20, 43-44.

¹⁰⁵ NOU 1974: 58: 6.

3.2 Studieplanens nasjonsforståelse: religion, språk og samfunn.

Den delen av utredninga som spesifikt tok for seg allmennlærerutdanninga, ”Studieplan for allmennlærerutdanning”, starta med en generell redegjørelse for utdanningas retningslinjer og formål.¹⁰⁶ Her framgikk det at det norske samfunnet hadde noen verdier og et kulturgrunnlag som skolen og utdanninga skulle bygge på. Med disse utsagna, ble det tatt utgangspunkt i et norsk *vi*, et fellesskap. Hva verdiene og kulturgrunnlaget gikk ut på, ble ikke presisert. Men *viet* ble nyansert på to måter. For det første ble det sagt at ”kultur- og verdigrunnlaget” – basisen for fellesskapet, ikke var en konstant størrelse, men at samfunnet inneholdt diverse interesse- og verdikonflikter, og at det i utdanninga skulle legges til rette for ”drøfting og klårgjering” av disse.¹⁰⁷ For det andre ble *viet* nyansert med en presisering av at det norske samfunnet besto av en majoritetsbefolkning, og ulike minoritetsgrupper, noe som måtte gjenspeiles i utdanninga.

Minoritetsgruppene som ble trukket fram var innvandrere, som det skulle rettes fokus mot ved å arbeide med problemstillinger knytta til deres ”kulturelle særdrag og spesielle problem”.¹⁰⁸ Det er å anta at det var de såkalte fremmedarbeiderne, arbeidsinnvandrerne, som særlig kom fra Tyrkia, Marokko, Pakistan og i noen grad India, det ble referert til. For det andre ble samene trukket fram. Det ble understreka at den samiske kulturen sto i en særstilling når det gjaldt minoriteter i det norske samfunnet, og særlig i områder der ”to kulturar møtest”, forstått som samisk og norsk.

At det norske ble definert såpass vagt og åpent kan tolkes på flere måter. Det kan bety at forståelsen av hva det norske var, var så åpenbar at den ikke trengte diskusjon. Eller det kan bety at en så på dette som så kontroversielt at det beste var å la det være åpent, slik at hver enkelt kunne fylle det med hva en ville. At det var lite konkret, gjorde jo at det var vanskelig å være uenig, og lett å slutte opp om. Dette kan dermed ses på som et forsøk på å forene alle forståelser. Videre kan beskrivelsen av det norske samfunnet og dets verdier og kulturgrunnlag som dynamiske størrelser tyde på en forståelse av nasjonen som *prosess*, der

¹⁰⁶ NOU 1974: 58: 29 ff.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

noen elementer vedvarte, mens nye kom til.¹⁰⁹ Endelig kan det tyde på en nasjonsforståelse som åpna opp for nasjonen som en mangfoldig størrelse som besto av ulike individer og grupper med motstridende interesser og utsyn, og at nasjonen dermed også inneholdt diverse konflikter.

At innvandrere og samer er de gruppene som ble nevnt her, kan tolkes på flere måter. Det viser at landet ikke ble sett på som homogent når det gjaldt folkegrupper. Det viser at det var oppmerksomhet om mennesker i det norske området som hadde innvandret, og at disse ble ansett som såpass mange og viktige for skolevirksomheten at de måtte bli tatt hensyn til i utdanninga. Dette er påfallende, og skal vi kanskje si framsynt, all den tid antallet elever med denne bakgrunnen i den norske skolen ennå var svært få. Oppmerksomheten om den samiske minoriteten overrasker kanskje ikke, da den hadde en mye lengre historie i det norske området, og hadde fått økt oppmerksomhet i tiåra før dette.

Selve formuleringene er også verdt å analysere. Innvandrerne skulle møtes spesielt når det gjaldt deres ”kulturelle særdrag og spesielle problem” Denne formuleringa kan tyde på at det var en ”høyere makt”, eller en ”mektigere kraft” som ”snakka” her, i den forstand at utkikkspunktet lå noe over dem som ble omtalt. Kan hende var det *viet*, som snakka ned til de som ikke var del av fellesskapet her? Beskrivelsene av den samiske minoriteten viser videre at denne ble vurdert til å ha en særegen kultur, klart adskilt fra den norske. Det ble imidlertid ikke gått inn på *hva* disse særdragene, problemene og kulturforskjellene besto i, og dermed heller ikke på *hva* som skilte dem fra majoritetsbefolkninga. Når det gjelder *grensene for fellesskapet*, kan vi si at disse ble trukket opp, men det ble ikke gått inn på *hva* som skilte.

At det kun var disse to minoritetsgruppene som ble nevnt, er interessant all den tid det jo fantes flere minoritetsgrupper innenfor landets grenser med lange historier, f.eks. kvener, jøder, skogfinner, rom og romani. Her kan man bare spekulere, men det er å anta at fokus på og kunnskap om deres situasjon ikke ble ansett som viktig for den norske skolehverdagen, *hva* enten de var blitt vurdert, eller rett og slett falt utenfor horisonten.

Studieplanens generelle del var vag i beskrivelsene av innholdet i det norske

¹⁰⁹Kjeldstadli 2008: 173.

felleskapet, men vi skal se at rammeplanene for de enkelte faga i noen grad fylte det med et innhold.

3.2.1. Kristendomskunnskap med livssynsorientering: tydelig kristent – men pluralistiske tendenser?

Der beskrivelsen av utdanninga i ”Retningslinjer og føremål” var temmelig generell i beskrivelsene av det norske, var planen for kristendomskunnskap mer tydelig. Nasjonen ble gitt et distinkt religiøst innhold i de generelle beskrivelsene og begrunnelsene for faget. I innledninga til rammeplanen het det at ”kristen tru og moral” var en av de grunnleggende tradisjonene i den norske kulturen, og at kristendomsfaget derfor var viktig i skolen.¹¹⁰ Videre framgikk det at det var den evangelisk-lutherske kristendommen som var i fokus. Dette tyder på at det var denne retninga i kristendommen som ble sett på som ”vår” kristendom, den norske. Den norske kirka så her ut til å være ensbetydende med statskirka.

For det første viser dette at den kristne tradisjonen ble sett som en viktig del av den norske kulturen, og dermed et viktig kjennetegn på ”det norske”. Dette viser også at det som ble ansett som norsk, i dette tilfellet den lutherske kristendommen, er noe den norske nasjonen delte med mange andre, som del av det en kan kalle en vestlig kristenhet eller en ”nordlig protestantisme”.¹¹¹ Samtidig viser understrekinga av at det var statskirka det ble referert til, nettopp hvordan elementer i den norske nasjonen var særegne i forhold til andre land, og at den norske utgaven av fenomenet var spesiell. Den norske lutheranismen har hele tida hvilt på en statskirke, noe som skiller den fra f.eks. det wilhelmske Tyskland eller fra Danmark, med sin folkekirke.¹¹² For det andre ble kultur omtalt i entall; én norsk kultur – og i denne var kristendommen en viktig brikke. Dette legitimerte kristendomsfagets plass i skolen. Endelig fokuserte man på kristendommens lange tradisjon i landet – ”i vår kultur”, noe som åpner opp for at det norske hadde et felles opphav langt tilbake i tid. Alt dette tyder på en kulturell nasjonsforståelse. Samtidig var det en rekke forslag til enkelttemaer i planen som tyda på objektiv og kritisk kristendomsundervisning og en mer pluralistisk forståelse av det norske

¹¹⁰ NOU 1974: 58: 38.

¹¹¹ Brottveit m.fl. 2004: 14ff. ; Kjeldstadli 1999b: 57

¹¹² K. Kjeldstadli, ”En saga blott? Kan vi skrive norges historie i globaliseringens tid?”, i Tjelmeland, Tveit, Aas (red.) *Korleis feire ein nasjonalstat i ei globalisert verd?: Rapport frå norske historiedagar 2008, Tromsø 19.-22. juni 2008*, bd. no. 10 i *Speculum Boreale*, Tromsø 2008: 69. (heretter referert til som Kjeldstadli 2008b)

samfunnet.

Som nevnt besto religionsundervisninga i utdanninga på 1970-tallet, av faget kristendomskunnskap med livssynsorientering. I tillegg var det mulig å ta livssynsorientering som valgfag, med sikte på å undervise i dette valgfaget i grunnskolen.¹¹³ Lov om lærerutdanning fra 1973 slo fast at allmennlærerutdanninga vanligvis skulle omfatte kristendomskunnskap, og at studenter som ikke valgte det, uansett skulle få en faglig-didaktisk innføring.¹¹⁴ Faget vektla, som navnet tilsier, mest kristendom, og belyste i noen grad andre religioner og livssyn ut fra dette. Hvilken vekt det skulle legges på allmenn religions- og livssynsorientering i grunnkurset, var avhengig av den enkelte institusjonens studietilbud.¹¹⁵ Dette åpna for store lokale variasjoner. Enkelte institusjoner, som SLH, tilbød i tillegg livssyn som eget fag, men dette var som nevnt i første omgang studentdrevet og frivillig – og ikke en formell del av utdanninga.¹¹⁶ Dette vil utdypes i neste kapittel. Etter hvert tilbød også flere institusjoner dette faget. Samtidig fortsatte det store flertallet av skolene å ha livssynsfaget integrert i kristendomsundervisninga.

I rammeplanen gikk det tydelig fram at studiet av kristendommen skulle være det sentrale i faget. Det var en stor overvekt av emner fra kristendommen med en særlig vektlegging av bibelstudier, den evangelisk-lutherske kristendommen, og emner med sikte på forståelse av den norske kirkas historie og oppbygging.¹¹⁷ Kristendommen og dens skrifter var det eneste som ble nevnt eksplisitt. *Målsetningene* for faget dreide seg helt og holdent om kristendommen, og ingen andre religioner eller livssyn ble nevnt.¹¹⁸ I de delene av planen som tok for seg religionspedagogikk, ble kun kristendom trukket fram som eksempler på temaer.¹¹⁹

Samtidig var det som nevnt en rekke forslag til enkelttemaer som tyder på en mer objektiv og kritisk tilnærming til kristendom framfor forkynning, og en samfunnsforståelse

¹¹³ Faget livssynsorientering ble gitt som alternativ til kristendomsundervisning i skolen fra og med 1974, da den nye mønsterplanen for grunnskolen (M74) trådte i kraft.

¹¹⁴ *Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973* ; NOU 1974: 58: 38.

¹¹⁵ NOU 1974: 58: 44.

¹¹⁶ Jerpseth 2000: 120-122 ; S. Østberg, "Livssynsfaget på Sagene" i Østerud m.fl. 1991: 76-78; Karlsen og Kvalbein 2003: 190-195.

¹¹⁷ NOU 1974: 58: 41-43.

¹¹⁸ NOU 1974: 58: 39.

¹¹⁹ NOU 1974: 58: 40, 45-46.

der kristendommen ikke lenger nødvendigvis var den naturlige felles referanseramma.¹²⁰ Det ble presisert gang på gang at stoff og synsmåter ikke skulle innsnevres til det ”særlutherske”, at undervisninga skulle være objektiv, og at åndsfrihet og toleranse – noe planen framholdt som sentrale kristne verdier - skulle legges vekt på.¹²¹ Dette tyder på at det ble tatt hensyn til andre kristne retninger enn den lutherske protestantismen. I tillegg var det foreslått en rekke tverrfaglige emner, som rammeplanen la vekt på at i stor grad skulle handle om andre religioner og livssyn.¹²²

Ingen andre religioner ble nevnt spesielt i rammeplanen. Dermed kan alle andre religioner synes å ha vært vurdert som like viktige eller uviktige i religionsundervisninga. Når det gjelder livssyn, ble følgende nevnt under overskrifta ”(a)ktuelle straumdrag og livssyn: naturalisme, humanisme, eksistensialisme, livsynselementer i politiske ideologier og ideer og tendenser i ungdomskulturen”.¹²³ Så kan man spørre hva som ble ment med ”aktuelle”? Betyr det at disse ble sett på som viktige i det norske samfunnet, slik at de var sentrale for religionsundervisninga i skolen? Verdt å nevne her er også temaet ”idéhistorie” i andre halvårskurs, der hovedvekta ”(...)bør ligge på studiet av tidsrommet etter 1750”, med en vektlegging av ”(...)dei retningane som i særleg grad utgjer bakgrunnen for livssynstenkinga i eit pluralistisk samfunn, og mot menneskesynet i dei ulike filosofiske retningane”.¹²⁴ Selv om dette kun representerer en liten brøkdel av faget rent kvantitativt, sier det noe om hva som ble sett på som viktig for å forstå det norske samfunnet. Av dette kan vi utlede at det norske samfunnet ble sett på som prega av tanker utsprunget av disse elementene, og at samfunnet i tråd med dette ble forstått som pluralistisk. Vi aner en nyansering av nasjonsforståelsen ut fra det som ble framsatt i beskrivelsene av faget i innledninga. Her ble samfunnet og nasjonen i noen grad sett på som prega av pluralisme når det gjaldt tro og livssyn.

3.2.2. Norsk = morsmål

Også rammeplanen for norskfaget var mer tydelig enn studieplanens generelle del når det gjaldt å fylle ”det norske” med innhold. Der kristendomsfaget ga nasjonen et religiøst

¹²⁰ NOU 1974: 58: 39.

¹²¹ NOU 1974: 58: 38.

¹²² NOU 1974: 58: 38, 46.

¹²³ NOU 1974: 58: 41, 44.

¹²⁴ NOU 1974: 58: 49.

innhold, fylte norskfaget den med et språklig.

En umiddelbar observasjon er at norsk nesten konsekvent ble omtalt som ”morsmål”, og norskundervisning som ”morsmålsundervisning” gjennom hele denne rammeplanen. Dette kan synes ganske naturlig, all den tid de aller fleste elevene i den norske skolen faktisk hadde norsk som morsmål. Samtidig kan dette sies å gjenspeile ytre materielle og mentale samfunnsforhold, i form av majoritetens definisjonsmakt overfor minoritetene. Bruken av ”morsmål” som navn på ”norsk” må i denne sammenhengen forstås som et synonym for det nedarva språket i kulturen og området. Ut fra dette kan det utledes at norsk ble sett på som morsmålet til elevene i den norske skolen. Dermed ble det ikke tatt høyde for at elever i den norske skolen kunne ha andre morsmål, og videre at det kunne foregå norskopplæring av elever som ikke hadde norsk som førstespråk.

I den språkhistoriske delen av faget ble det trukket fram at en i studiet av eldre språk burde ”(...)understreke sammenhengen mellom vårt språk og andres språk – særleg dansk og svensk – og mellom eldre og nyare norsk”.¹²⁵ Dette er interessant i denne sammenhengen fordi norsk ble omtalt som ”vårt språk”. Dette peker tilbake på et *vi*, i tråd med det at norsk ble sett på som *morsmål*, og norskundervisning som *morsmålsundervisning*. *Viet* ble kjennetegna av felles språk, norsk. Alt dette tyder på en kulturell nasjonsforståelse, slik vi så i planen for kristendomsfaget. Samtidig var det antydninger til nyansering også her. Men det var først og fremst det faktum at man hadde to offisielle skriftspråk i Norge som ble problematisert.¹²⁶

Deler av planen reflekterte imidlertid en norsk skolevirkelighet der det fantes elever som hadde norsk som fremmedspråk. I denne sammenhengen er det igjen interessant å se hvilke grupper som ble trukket fram og hvordan de ble omtalt.

I planen for grunnkurset, under emnet ”Språkmiljø”, ble følgende trukket fram.¹²⁷ ”(S)pråkblandingsmiljø der norsk er framandspråk, og nordsamisk, sørsamisk, finsk er *morsmålet*”. Også ”(f)ramandarbeidarane” ble nevnt, som en ”(...)språkgruppe, der folk med

¹²⁵ NOU 1974: 58: 59.

¹²⁶ Bl.a. NOU 1974: 58: 52.

¹²⁷ NOU 1974: 58: 54.

ulik språkbakgrunn skal tilpasse seg eit norsk miljø”.¹²⁸ I planen for andre halvårskurs ble det i veiledninga understreka at en skulle ha en sosiologisk tilnærming til språk, i den forstand at språket måtte ses på som et sosialt fenomen. Videre måtte en ha særlig oppmerksomhet retta mot ”(...)tilhøva for dei gruppene som har eit anna morsmål enn norsk (samar, finnar, framandarbeidarar)”.¹²⁹ Folk som snakka nord- og sørsamisk og finsk, samt fremmedarbeidere var altså de kategoriene som ble trukket fram. Det viser at landet ikke ble sett på som homogent når det gjaldt folkegrupper og språkbakgrunn. Noe overraskende var det oppmerksomhet om det relativt beskjedne antallet mennesker i det norske området som hadde innvandra. Disse ble ansett som såpass mange og viktige for skolevirkeligheten at de måtte tas hensyn til i utdanninga. *Flere* minoritetsgrupper enn tidligere ble nevnt her. Det ble tatt høyde for at det fantes elever med to forskjellige samiske språk, elever med finsk morsmål, som kjennetegna den kvenske minoriteten, og endelig at det fantes en sammensatt innvandrerbefolkning med flere ulike språk.

Bildet som ble gitt av hva det innebar å være norsk, blir dermed klarere på ett punkt: det hadde med språk å gjøre. I forholdet som gjelder *grensene for det norske*, som det ikke ble gått inn på i den generelle delen, der vi kun fikk vite at innvandrerne hadde noen ”kulturelle særdrag og spesielle problem” og at den samiske befolkninga hadde en særegen kultur, viser planen for norskfaget at ett av elementene som skilte disse gruppene fra majoritetsbefolkninga var *språk*. Norsk var *morsmålet* i Norge, og norskundervisning ble omtalt som *morsmålsundervisning*.

3.2.3. Samfunnsfag: påfallende utelatelser

Dette faget var sammensatt av tre deler: historie, samfunnskunnskap og geografi. Der planene for kristendom og norsk ga nasjonen henholdsvis et religiøst og språklig innhold, ga rammeplanen for samfunnsfag nasjonen et innhold når det kom til historie, nåtidsforståelse av samfunnet og i noen grad geografisk innhold. Minoriteter og migrasjon var fullstendig utelatt. I det hele tatt er ikke-funna, fraværa, påfallende her, noe som kan tyde på en forholdsvis homogen nasjonsforståelse når det gjaldt etnisitet.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ NOU 1974: 58: 58.

Faget ble beskrevet som å ha potensiell dannelsesverdi, muligheter for overføring av ideologiske verdier og videreføring av kulturarven.¹³⁰ Samtidig fantes det ikke noen eksplisitte beskrivelser av hva denne kulturarven besto i, eller hvilke ideologiske verdier som skulle overføres. Dette ble overlatt til institusjonene å definere. Uansett er det interessant at det ble operert med entall her: *Én kulturarv*, ikke flere. Hva sier dette oss? I tråd med dette ble det f.eks. ikke tatt hensyn til at det kunne finnes en egen samisk kulturarv, og heller ikke at det fantes mennesker, f.eks. innvandrere, som hadde tilknytning til andre kulturtradisjoner enn den ene ”norske”. Ut fra dette er en foreløpig konklusjon at en så den norske nasjonen som enhetlig og homogen. Samtidig ligger det kan hende noe i selve ordet *arv*. Det kan vanskelig omtales i flertall, slik at det var bruken av begrepet i seg selv som la føringene her.

Men om formuleringene her ikke fylte det norske med noe konkret innhold, kan innholdet i faga, f.eks. historie, si noe om hva som ble ansett som relevant norsk historie, og derigjennom noe om hva det norske var kjennetegnet av.

Generelt dreide forslaga til emner i historie seg om perioder der Norge som politisk enhet var sterkere og mer dynamisk enn i periodene som ble utelatt. I grunnkurset ble ”Høgmiddelaldersamfunnet i Norge” og ”Utvikling av demokrati i Norge” nevnt.¹³¹ Betegnelsen høgmiddelalderen er vanlig å legge til perioden mellom omkring år 1130 og omkring 1350, avgrensa av borgerkrigene og Svartedauden.¹³² I halvårskurset med fordypning i historie¹³³ var det foreslått emner som ”bosettingshistorie” og ”Norge i seinmiddelalderen i eldre periode”.¹³⁴ Seinmiddelalderen regnes i norsk historie gjerne som perioden mellom åra 1350 og 1537, avgrensa av Svartedauden og tapet av norsk politisk selvstendighet gjennom den såkalte ”Norgesparagrafen”, samt reformasjonen.¹³⁵ I nyere periode ble det understreka at mest vekt skulle ligge på tida etter 1905, men at en også skulle trekke linjer tilbake til 1814 der det var naturlig. Et annet emne som ble foreslått, var arbeiderbevegelsens utvikling i Norge.

¹³⁰ NOU 1974: 58: 73.

¹³¹ NOU 1974: 58: 75.

¹³² F.eks. opererer O. G. Moseng, E. Opsahl, G. I. Pettersen og E. Sandmo, *Norsk historie I 750-1537*, Oslo 1999, med en slik avgrensning.

¹³³ Samfunnsfag kunne tas med fordypning i ett av de tre faga det besto av.

¹³⁴ NOU 1974: 58: 77.

¹³⁵ Se f.eks. Moseng m.fl 1999: 387ff.

En umiddelbar observasjon er at det ikke ble lagt opp til noen emner fra tidsrommet mellom 1537 og 1814, perioden som ble avgrensa av tap av politisk selvstendighet og reformasjon i den ene enden, og oppløsning av den dansk-norske unionen, grunnlov og ny union med Sverige i 1814. En periode der Norge ikke hadde noen egen sentraladministrasjon, og på mange måter opphørte å eksistere som en egen politisk enhet, ble altså ikke tatt med. Dette kan si oss at perioden ikke ble opplevd som relevant for å forstå 1970-tallets norske samfunn. Heller ikke perioden før 1130, tidlig norsk middelalder, ble nevnt som forslag til tema.¹³⁶

At norsk histories startpunkt i rammeplanen ble satt til omkring 1130, kan si oss noe om forståelsen av nasjonens opphav. Det at tidlig middelalder ble utelatt, kan synes påfallende all den tid det har vært og er vanlig å spore den politiske enheten Norge tilbake til slaget ved Hafrsfjord omkring år 880 og Harald Hårfagre.¹³⁷ Videre er det kulturelt svært vanlig å trekke forbindelseslinjer tilbake til det man gjerne kaller vikingtid – også i dag – når man skal betegne det ”typisk norske”. Det blir spekulasjoner, men et par grunner til dette kan tenkes. For det første ble vikingsymbolikk brukt i utstrakt grad av Nasjonal Samling under andre verdenskrig, noe som kan sies å ha ført til en diskreditering av det å trekke linjene tilbake til vikingtid i etterkrigstida.¹³⁸ For det andre kan det være at en pasifistisk tendens gjorde seg gjeldende her, i og med at vikingene jo var og har blitt oppfatta som voldelige. Enda mer spesielt er det kanskje at kristningen av Norge, knytta til slaget på Stiklestad i 1030, var utelatt, særlig i lys av planen for kristendomsfagets betoning av det kristne elementet i nasjonen. Samtidig kan dette bero på at man var nødt til å velge bort noe sett i lys av historiefagets omfang, et velkjent problem når det gjelder å bestemme hva som skal være innholdet i et fag. Dermed trenger ikke utelatelsen av f.eks. vikingtid å bunne i et aktivt ønske om å kutte denne, men om pragmatiske hensyn. Likevel er det interessant at det var nettopp disse periodene som ble kuttet ut, fordi det sier noe om hva som ble ansett som minst viktig.

Hadde temaene og periodene som ble nevnt noe til felles? De omhandla perioder der Norge som politisk enhet var sterkere og mer dynamisk enn i periodene som ble utelatt. Selv

¹³⁶ Om inndeling av middelalderen i norsk historie: se f.eks. Moseng m.fl. 1999: 21 ff.

¹³⁷ Presis datering finnes ikke her, men det er konsensus blant historikere på feltet om at 880-tallet er akseptabelt. For diskusjon av dette, se f.eks. Moseng m.fl. 1999: 57.

¹³⁸ Østerud 1994: 44 ; Brottveit m.fl. 2004: 49-50.

om Norge også i seinmiddelalderen var i union med både Sverige og Danmark, og til tider var forholdsvis dominert av disse, regnes gjerne perioden etter 1537 som ekstra dyster med tanke på norsk innflytelse i politikken i norsk historieskriving. Når det gjelder nyere periode, ble årstalla 1814 og 1905 nevnt som sentrale. Disse er merkeår i norsk politisk historie når det gjelder veien fram mot uavhengighet og demokrati.

Å framstille historien slik – å vektlegge perioden der det nasjonale fellesskapet ble dannet, og å nedtone en periode prega av forfall, for så å betone restaurasjonen av nasjonen og den påfølgende oppgangstida - er i tråd med Smiths typologi for nasjonal mytologi.¹³⁹ En slik framstilling av den norske historien har vektlagt at den norske nasjonen vedvarte, til tross for at staten forsvant under dansketida.¹⁴⁰ Slike nasjonale narrativer skaper en forbindelse mellom tolkning av nåtid, fortid og framtid, og representerer symbolmakt ved at f.eks. politiske partier er avhengig av forankring i disse for å få legitimitet.

Det var ikke noen forslag som kunne åpne opp for emner som hadde å gjøre med at det norske området hadde vært befolka av flere ulike folkegrupper, og at noen av disse hadde innvandra. Dette er i tråd med det vi så tidligere i planen, der kulturarv i det norske området ble omtalt i entall. Det var i det hele tatt ikke noe i planen som kunne peke i retning av at det moderne Norge var sammensatt av flere befolkningsgrupper. Det var den etnisk norske majoritetens historie som ble vektlagt.

I samfunnskunnskapsplanen er det verdt å fremheve at forslaga til temaer avspeilte tydelig at en tok sikte på å gi studentene forståelse av et moderne demokratisk samfunn.¹⁴¹ Her var emner som tok opp hvordan demokratiet var organisert med valgordninger og organiserte motsetninger. Også økonomiske temaer som viste endringen fra jordbruks- til industrisamfunn, og at landet besto av ulike regioner med forskjellige økonomiske, sosiale og politiske forutsetninger, ble foreslått. Dette tyder på en forholdsvis mangfoldig forståelse av hva det norske samfunnet besto i, samtidig som det velorganiserte og harmoniske bildet av samfunnet skinte gjennom.

Dette kan sies å peke i retning av en politisk nasjonsforståelse. Vektlegginga av det

¹³⁹ A. Smith, *The ethnic origins of nations*, Oxford 1986: 191 ff. ; Brottveit m.fl.2004: 21.

¹⁴⁰ Mest berømt av disse når det gjelder den norske nasjonen, er kanskje Henrik Wergelands metafor der han betegner dansketida som "den uægte Lodning" i Norges historie.

¹⁴¹ NOU 1974: 58: 77-78.

moderne politiske demokratiet og framveksten av dette, også i planen for historiefaget, kan tyde på en nasjonsforståelse der medlemmenes fellesskap ble utgjort av deres oppslutning om og deltakelse i det *politiske* samfunnet.

Et par internasjonale emner ble også foreslått. Det første tok riktignok utgangspunkt i Norge og norsk utenrikspolitikk etter 1945, der ”vår deltagelse i internasjonale organisasjoner” skulle tillegges vekt. Videre FNs rolle som fredsbevarende organ, og endelig skulle studentene kjenne til utviklinga i ”den tredje verden” etter 1945.¹⁴² Til dette internasjonale er det å anføre at det er interessant å se at det var det *samarbeidende* Norge som ble vektlagt. Videre var det FNs fredsbevarende rolle i internasjonal politikk som ble trukket fram. Alt dette gir inntrykk av et velorganisert og harmonisk bilde av verden og Norges rolle i denne.¹⁴³

Noen av temaene i planen for samfunnskunnskap åpna altså for en viss mangfoldig forståelse av Norge. Men hovedinntrykket blir at det ikke var noen forslag som åpna opp for emner som hadde å gjøre med at det norske området hadde vært og var befolket av flere ulike folkegrupper, og at noen av disse hadde innvandra i moderne tid. F.eks. ble det i halvårskurset lagt opp til at studentene skulle kunne se datidas samfunn som et resultat av en moderniseringsprosess, og at de skulle gjøre seg kjent med utviklinga i den tredje verden etter 1945.¹⁴⁴ Men ingen av studieemnene som ble nevnt, hadde å gjøre med minoriteters situasjon, migrasjon generelt eller innvandring til Norge spesielt. Videre var det ingen ansatser til at utviklinga i den tredje verden kunne tenkes å være tett knytta sammen med utviklinga i Vest-Europa – og Norge – og motsatt.

Geografidelen av faget, som ble beskrevet som et fag der studiet av menneskesamfunn og deres sammenheng med naturmiljøet sto sentralt, inneholdt ikke mye relevant i denne sammenheng. Når det gjaldt minoriteter og innvandring, ser geografiplanen heller ikke ut til å ha åpna for emner som tok sikte på forståelse av dette, selv om mange av temaene åpenbart kunne hatt tilknytning til dette. Eksempler var folkevekst, industrialisering, internasjonal

¹⁴² NOU 1974: 58: 78.

¹⁴³ Generelt synes ”de onde”, eller ”det gale” i verden å være fraværende i denne planen.

¹⁴⁴ NOU 1974: 58: 75, 77-78.

arbeidsdeling, befolknings- og bosetningsgeografi.¹⁴⁵

Det ble også lagt opp til tverrfaglige emner der verden utenfor Norge og Europa skulle være tema. Verdt å nevne her er et forslag til ”(r)egionsstudium” der studentene skulle ”benytte stoff og metode fra alle tre fag”, og der fokus skulle være et ”ikke-europeisk kulturområde”.¹⁴⁶ Noe mer sto det ikke, men dette kan i hvert fall si oss noe om hvordan verden utenfor ble sett på. Det at man delte opp verden i kulturområder, betyr at en på en eller annen måte tillate slike områder distinkte egenskaper, der Europa f.eks. ble forstått som annerledes enn Afrika eller Asia.

3.3. Studieplanen fra 1974: lukka nasjon, mangfoldig samfunn

Til tross for at det i enkelte deler av den generelle delen og i faga ble åpna for et dynamisk og mangfoldig bilde av *samfunnet*, sitter en for det meste igjen med hovedinntrykket av en enhetlig og homogen *nasjonsforståelse* når det kom til etnisitet, språk, religion og historie. Dette ble nyansert noe ved at bl.a. lokale forskjeller ble sett som et framtrekkende trekk, og ble vurdert positivt. Landet Norge var bebodd av flere ulike folkegrupper, deriblant minoriteter og innvandrere, som altså ble sett på som en del av samfunnet. Men de ble ikke regna som en del av den norske nasjonen – det norske *vi*. Selv om det i kristendomsfaget ble tatt høyde for at det fantes andre livssyn og religioner i det norske området, kan man spørre seg om dette skjedde *en passant*, i forbifarten, og ikke egentlig ble tatt på alvor.¹⁴⁷ Dette blir særlig tydelig dersom man ser på måla for faget, som kun dreide seg om kristendom. Det samme kan sies om norskfaget, der grupper som ikke hadde norsk som morsmål, ble gitt noe oppmerksomhet, men ikke egentlig ble tatt høyde for, ettersom det f.eks. ikke ble lansert strategier for språklæring for disse. Det ser heller ikke ut til at de ble ansett som norske, jamfør omtalen av norsk som ”morsmål” og ”vårt språk”. I forlengelsen av dette kan man trekke inn Antonio Gramscis teori om hegemoni.¹⁴⁸ Denne går ut på at den dominerende klassen utøver et tankeherredømme, som får de underordnede til å tenke i kategorier som overklassen har utforma. Marianne Gullestad har i lys av dette vist hvordan det numeriske flertallet i

¹⁴⁵ NOU 1974: 58: 74-77, 79-80.

¹⁴⁶ NOU 1974: 58: 75.

¹⁴⁷ Kjeldstadli 2008b: 62.

¹⁴⁸ A. Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, London 1971; P. Ransome, *Antonio Gramsci, A new Introduction*, New York 1992; 132ff.

samfunnet har makt gjennom at denne gruppas fortolkninger av verden fungerer som selvfølgelige og naturlige.¹⁴⁹ I det selvfølgelige å omtale norsk som morsmål, ligger den norsktalende majoritetens makt. Og til tross for at det i noen grad ble gitt et dynamisk og mangfoldig bilde av den norske nasjonen i den generelle delen, ble det ikke åpna for mulighet til å forstå dette f.eks. historisk gjennom historieundervisninga. En sitter dermed igjen med hovedinntrykket at f.eks. den samiske minoritetens historie ikke var den norske historien – og at nasjonsforståelsen dermed var prega av majoritetsbefolkningas etnisitet og kultur.

Det bildet som ble tegna av det norske *samfunnet* i studieplanen, var dynamisk og mangfoldig, også når det kom til folkegrupper. Planen reflekterte et demokratisk samfunn med motsetninger, med økonomisk, politisk og sosial mangfoldighet. Samtidig skinte fokuset på det velorganiserte og harmoniske gjennom. De motstridende interessene hadde fått utløp gjennom velorganiserte, demokratiske kanaler. Dette tyder uansett på en mangfoldig samfunnsforståelse. Planen viste til mangfold når det gjaldt religioner og livssyn, kulturelle og språklige bakgrunner og dialekter. Unntaket her var samfunnsfagsplanen, der bildet var mer ensidig når det kom til folkegrupper. I alle delene av planen skinte det igjennom en oppvurdering av lokale forskjeller, og det ble oppfordra til å ta i bruk lokalmiljøet som ressurs.

Beskrivelsene av det norske *fellesskapet* viste at det i planens generelle del ble etablert et norsk *vi*, uten at det i særlig grad ble gått inn i hva som kjennetegna det typiske og definerende for dette. Én grunn til dette kan være at forståelsen av hva det norske var, var så åpenbart at det ikke trengte å diskuteres eller drøftes. Den franske sosiologen Pierre Bourdieus begrep ”doxa” kan tjene til å belyse dette.¹⁵⁰ Begrepet er ment å beskrive, med Dag Østerbergs ord, ”de rådende oppfatningene innen en sosial gruppering, de som tas for gitt, og som det ikke stilles spørsmål ved”.¹⁵¹ Men planene for de enkelte faga fylte i større grad dette fellesskapet med et innhold. Planene for kristendom og norsk tyda på en forståelse der religion og språk var definerende trekk ved det norske fellesskapet.

I samfunnsfagplanen så vi at det norske fellesskapets *historie* vektla perioder der den

¹⁴⁹ M. Gullestad, *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*, Oslo 2002: 16-17.

¹⁵⁰ Se f.eks. P. Bourdieu, *Outline of a theory of practice*, Cambridge 2010: 159-171.

¹⁵¹ D. Østerberg, *Sosiologiens nøkkelbegreper*, Oslo 2003: 152; L. Wilken, *Pierre Bourdieu*, Trondheim 2008: 42 ff ; Brottveit m.fl. 2004: 24.

politiske enheten Norge var sterk, og nedtona perioder der den var svak. Vi så også at det ikke var noe som tyda på at ulike folkegrupper hadde vært en del av denne historien, og at det i tråd med dette var den etnisk norske majoritetens historie som ble lagt vekt på.

*Grensene for det norske ble trukket opp i den generelle delen, uten at det ble gått inn på hva som skilte samer og innvandrere fra majoritetsbefolkninga. I planene for kristendom og norsk ble det imidlertid klarere: grensene hadde med språk og religion å gjøre. Dette viste også hva som kjennetegna *de andre* – de som ikke var en del av fellesskapet: de hadde et annet morsmål enn norsk, og de hadde en annen kulturarv enn den kristne.*

Studieplanen var dermed stort sett prega av en enhetlig nasjonsforståelse. Det ble til en viss grad gitt et dynamisk og mangfoldig bilde av samfunnet. Men ”de andre”, de som ikke ble kjennetegna av majoritetens kjennetegn, ble utdefinert klart i den forstand at de ikke ble sett på som norske. Vi kan si at det ble operert med det Gullestad har kalt ”gjensidig utelukkende og polariserte kategorier”, i den forstand at en enten ble sett på som f.eks. norsk eller samisk, og at det ikke ble åpna opp for at en kunne være begge deler.¹⁵² Vi sitter for det meste igjen med en nasjonsforståelse i tråd med kulturnasjon-begrepet, til tross for at enkelte deler av samfunnsfagplanen tyda på den politiske nasjonen.¹⁵³ Den norske nasjonen ble utgjort av medlemmenes fellesskap gjennom det norske språket, den kristne religionen, og den etnisk norske majoritetens historie og kulturarv. Denne nasjonsforståelsen, i kontrast til den statsborgerlige forståelsen, innebærer også en lukkethet, i den forstand at medlemskap i den er betinget av arv; du må fødes inn i nasjonen. Motsatt er den statsborgerlige, som du i prinsippet skal kunne slutte deg til.

¹⁵²Gullestad 2002: 62-65.

¹⁵³Gjengitt i Østerud 1994: 19ff.

4. Hva ble gjort? Nasjonsforståelse hos institusjonene etter studieplanen fra 1974

I dette kapitlet beveger vi oss fra rammeplanen over til virksomheten ved VLH, SLH og OLH. Dermed rykker vi ett skritt bort fra *intensjonsnivået*, det som ”ble tenkt”, og nærmer oss det som ”ble gjort” på *innholds-* og *påvirkningsnivået*. Til tross for at lærerutdanninga skulle operere innenfor de samme rammene over hele landet, er det naturlig å anta at institusjonene tilpassa seg de lokale forholda. Særlig viktig i denne sammenhengen er det at Oslo mottok flest innvandrere, og at skolene i byen måtte tilpasse seg dette.

Kildene er fra tidsrommet etter at studieplanen ble satt i verk, fra 1975, og fram til den nye studieplanen ble virksom fra 1981. Dette vil si at kildene er henta fra perioden 1975-1980.¹⁵⁴ Analysen er organisert etter fag og institusjon, det vil si at jeg først tar for meg kristendom med livssynsorientering ved alle institusjonene, så norsk, og til slutt samfunnsfag. Hvert av delkapitlene avsluttes med en oppsummering og diskusjon. Avslutningsvis samler jeg hovedpoenger og knytter dem til problemstillingene.

4.1. Kristendom med livssynsorientering: kontinuitet fra rammeplanen

I studieplanen ble den norske nasjonen gitt et distinkt religiøst innhold i de generelle beskrivelsene og begrunnelsene for faget. Samtidig var det en rekke forslag som pekte i retning av en samfunnsforståelse der kristendommen ikke var en selvsagt referanseramme. Hvordan forholdt dette seg hos de tre institusjonene?

4.1.1 Volda: kristen referanseramme

Kildene som ligger til grunn for dette er årsmeldinger og eksamensoppgaver fra arkivet etter VLH, samt Bergems bok. Vi befinner oss altså her på *innholdsnivået*.

Fra skolens oppstart i 1895 var vektlegging av kristendom en av kjerneideene.¹⁵⁵ Dette ser ut til å ha vært tilfelle også på 1970-tallet. F.eks. hadde den kristne studentforeninga

¹⁵⁴ Ett unntak finnes. Kilden som ligger til grunn for analysen av norskfaget ved OLH, ble tatt i bruk tidligere på 1970-tallet, men var mest sannsynlig i bruk fram til ny studieplan forelå.

¹⁵⁵ Se f.eks. E. Hasle, ”Volda lærarskule – eit veksthus for edruskapsarbeid?”, i Bergem 1995 ; Høydal 1995.

”Venelaget” stabilt høye medlemstall også i denne perioden.¹⁵⁶ Også fra ledelseshold ble de kristne tradisjonene framholdt. Ved omlegginga av utdanninga fra og med 1975, søkte skolen om de kunne ha halvårsheter i kristendomskunnskap, og begrunna dette bl.a. med at lærerutdanninga her var ”(...)ein skule med sterke kristne tradisjonar og ligg i ei bygd og eit distrikt med mange effektivt arbeidande kristelege lag og organisasjonar”.¹⁵⁷ Da rektor Per Myklebust ønska velkommen til studieåret høsten 1978, fant han plass til et Martin Luther-sitat innimellom de sedvanlige skryte- og høflighetsfrasene.¹⁵⁸ Dette trenger ikke å bety all verden, men det viser i hvert fall hvilken referanseramme og begrepsverden en opererte innenfor. De kristne referansene ble forutsatt kjent. Rektoren regna med at studentene kjente til Luther - han sa bare etternavnet - og at det ville slå an hos dem.

Årsmeldingene og eksamensoppgavene gir en pekepinn på innholdet i faget. Kristendommen ser ut til å ha vært det dominerende faginnholdet i perioden 1975 til 1980, både ut fra årsmeldingene, eksamensoppgavene og oversikten over hva studentene hadde lov å bruke av hjelpemidler på eksamen.¹⁵⁹ Bibeltolkning dominerte blant spørsmåla, og Bibelen gikk igjen som hjelpemiddel på eksamen. Samtidig er det enkelte trekk som viser at andre livssyn var en del av faget, og at en reflekterte over kristendommens plass i det norske samfunnet. F.eks. ble studentene ved eksamen i kristendomskunnskap i 1976 bedt om å ”(...)grunnge kristendomsfaget sin plass i norsk grunnskole, og vis[e] kva konsekvensar dette har for for [sic] faget sitt innhald og tilrettelegging.”¹⁶⁰ Dette viser i hvert fall at kristendom ikke ble sett på som noe helt selvsagt i Norge. At en skulle drive med det i skolen, krevde en begrunnelse. Samtidig kan en spørre seg om hvor objektiv undervisninga var, når en prest ansatt i den norske statskirka sto for undervisninga i deler av perioden.¹⁶¹

¹⁵⁶ J. Volle, ”Lagslivet gjennom hundre år” i Bergem 1995: 340, 349-350.

¹⁵⁷ Framlegg om plan for 2. halvårsheter i kristendom ved Volda Lærarskule 1975/76, eske La 200 i VLHs arkiv.

¹⁵⁸ P. Myklebust ”Til studentane”, i *Guide Volda Lærarskule 1978/79*, eske Xa 237 i VLHs arkiv.

¹⁵⁹ F. eks. Årsmelding skoleåret 1976/77 for kristendomskunnskap 1. halvårsheter, eske Lb 202 ; 1. halvårseining, eksamensoppgåver i faget våren 1980, eske Ka 191; Hjelpemidlar til skriftleg eksamen, eske Ka 191, alle i VLHs arkiv; ”Eksamen i kristendomskunnskap [uleselig] for ¼ -årseininga 1978-79, den 8. juni 1979”, i LR, *Eksamensoppgåver 1979*, bd.1980: 3A i *Småskrift*, Oslo 1980: 560.

¹⁶⁰ Eksamensoppgåver i kristendomskunnskap 2. halvårseining. Våren 1976, eske Ka 191 i VLHs arkiv.

¹⁶¹ I hvert fall søkte kapellanen i Volda, Magne Hjorthaug, Biskopen om dette i 1977. Vedlagt til søknaden var også et brev fra rektor ved VLH, der han ba om at dette kunne gå i orden. Magne Hjorthaug i brev til biskopen i Bjørgvin 8/7 1977, og Per Myklebust i brev til samme biskop 11/7 1977, eske Df 95 i VLHs arkiv.

4.1.2 Oslo: kristen dominans, men tegn til endring

Også OLH var fra starten av tufta på kristendom. Skolen kom til i 1912 som et samarbeid mellom seks kristne organisasjoner i Oslo. Og selv etter at skolen ble statlig i 1947, hadde skolen et mer kristent preg enn ”naboen” SLH.¹⁶² Dette kom f. eks. til uttrykk ved at en hadde andakter hver morgen til langt ut på 1970-tallet.¹⁶³

Det finnes ikke fagplaner for kristendomsfaget på 1970-tallet, men det er bevart eksamensoppgaver fra 1976, som gir innblikk i virksomheten. Vi befinner oss dermed også her på *innholdsnivået*. Også her ser kristendommen ut til å ha dominert, men vi finner også ansatser til debattering av kristendommens plass i skolen. F. eks. ble studentene på eksamen i 1976 i flere oppgaver bedt om å drøfte og vurdere bruken av og legitimiteten til det gamle testamente i grunnskolen.¹⁶⁴ Videre ble de bedt om å gi en oversikt over det problematiske med de nytestamentlige oppfatningene om Jesus i forhold til historieforskningens funn. Utover eksamensoppgava støtter jeg meg på Ramsfjells beretninger om perioden. Ifølge ham ble faget lite endra på innholdssida fram til andre halvdel av 1990-tallet. Dette kom både av at det var tradisjonsbundne teologer som underviste, og av at gjeldende lovverk og læreplaner satte klare rammer for hva innholdet i faget skulle være.¹⁶⁵ Likevel ser det ut til at en måtte endre innholdet i faget til en viss grad, i tråd med det eksamensoppgavene ovenfor viser. I hvert fall gjaldt dette for de som underviste:

Kristendomsundervisning i et sekularisert samfunn med liten eller ingen motivasjon for faget hos mange foreldre og elever og med tilsvarende liten evne og vilje til å trenge inn i den virkelighet faget formidler, er en stor pedagogisk utfordring i utdanning av kristendoms lærere. På den annen side vil en lærer med en sterk overbevisning om den kristne religions sannhet - eller en hvilken som helst religions sannhet – lett kunne komme i skade for å overskride terskelen mellom det å være pedagog og det å være forkynner.¹⁶⁶

Dette tyder på at det til en viss grad ble tatt hensyn til at samfunnet var i endring. Selv om dette er skrevet på 1990-tallet, ser det ut til at disse betraktningene er mynta på tiåra før dette.

¹⁶² Ramsfjell 1997:17ff; Slagstad 1998: 320.

¹⁶³ Ramsfjell 1997: 321.

¹⁶⁴ Eksamensoppgaver i Kristendoms kunnskap 1 for 2B/F, 2E, 2N, og 2R, 16.12. 1976, eske E9 i OLHs arkiv.

¹⁶⁵ Ramsfjell 1997:272.

¹⁶⁶ Ibid.

Ramsfjells beskrivelser må sies å gjenspeile en forståelse av et samfunn som i minskende grad var religiøst, og i økende grad sekularisert, som vi så i kapittel 2. Det er også interessant at han åpna for at det fantes andre religiøse tilknytninger hos lærere enn den kristne, og at han understreka viktigheten av å unngå forkynning.

4.1.3 Sagene: livssynsundervisningas arnested

SLH var kjent for å ha vært det venstreradikale alternativet til OLH, og var også arnestedet for alternativ livssynsundervisning i Norge. Kildegrunlaget herfra er for det meste tverrfaglige eksamensoppgaver studentene selv formulerte og bøker om virksomheten ved skolen.¹⁶⁷ Vi befinner oss derfor også her mest på *innholdsnivået*, men de egenkomponerte eksamensoppgavene gir også innsikt i *påvirkningsnivået*.

Skoleåret 1967-68 tok som tidligere nevnt en gruppe studenter initiativ til å starte alternativ livssynsundervisning ved skolen.¹⁶⁸ Dette ble organisert som et studentdrevet tilbud for de som ikke var medlem av statskirka. Studentene spleisa på betaling til foreleserne. Skolen var ikke avvisende, stilte lokaler til disposisjon, og søkte departementet om støtte. Søknaden ble imidlertid avslått, men med anmodning om å drøfte saken videre. Dette var i følge en av initiativtakerne, Asbjørn Gardsjord, først og fremst for å jobbe mot den dominerende plassen kristendomsfaget hadde hatt i utdanninga og i skolen, og hadde ikke noe med de nye innvandrernes religioner å gjøre.¹⁶⁹ Oppstarten sent på 1960-tallet understreker også dette, da det i disse åra kun var et svært lite antall av mennesker med bakgrunn fra land i den tredje verden som innvandra. Det må derfor heller ses i relasjon til sekulariseringsprosessen i majoritetsbefolkninga. Kristendomsseksjonen ved skolen var hele tida positiv til tilbudet, åpen for samarbeid, og gikk inn for å ta livssynsspørsmål inn i kristendomsfaget.¹⁷⁰ Fram til 1977 var det ikke tilbud om livssyn som eget fag, men enkeltstudenter organiserte altså noe undervisning på egen hånd. Fra og med våren 1978, ble det tilbudt en kvartårshet i livssynsorientering ved skolen.

De tverrfaglige eksamensoppgavene dreide seg i stor grad om religions- og

¹⁶⁷ Jerpseth 2000 ; Østerud mfl. 1991.

¹⁶⁸ Jerpseth 2000: 120 ff.

¹⁶⁹ I telefonsamtale 11/07/2011.

¹⁷⁰ Jerpseth 2000: 120 ff.

livssynsundervisning. Dette er altså oppgaver studentene formulerte selv. Trolig er det snakk om tverrfaglige muntlige gruppe-eksamener. Arkene er i hvert fall skrevet under med flere navn. Oppgavene er å finne i mappa med norskeksamener, men de jeg trekker fram her, fokuserte på religion og livssyn.¹⁷¹ Derfor er det på sin plass å ta for seg disse i denne sammenhengen.

En gruppe tok et litterært utgangspunkt, og ønska med bakgrunn i Torbjørn Egners leseverk, bl.a. å se på "(...)mulighet for integrering med tanke på elever som har valgt bort kristendom(...)", og ville benytte seg av stykker i serien av Egners leseverk "(...)som kan benyttes i forb. med fremmede religioner og livssyn."¹⁷² Så kan en spørre: hva mente studentene med "fremmede"? Når en snakker om å "velge bort" kristendom, er det å anta at denne i hvert fall ikke ble sett på som fremmed, men heller hjemlig og naturlig. Samtidig var jo realiteten i den norske skolen at en måtte velge *bort* kristendomsundervisning, slik at vi kanskje ikke skal legge så mye i denne formuleringa.

En annen gruppe ville analysere en del sentrale leseverk som hadde vært i bruk i norsk skole. I disse ville de bl.a. se etter "(k)ristendommens plass i lesebøkene før og nå(...)" og "(h)oldninger, moralske endringer?"¹⁷³ Dette kan tyde på at det var endringer på gang her, også når det gjaldt kristendommens sentrale og selvfølgelige rolle, slik vi så i kildene fra VLH og OLH.

Et par grupper ville analysere forholdet mellom religion og kjønn.¹⁷⁴ Den første gruppa ville se på "(l)ikestilling mellom kjønnene(...)", belyst bl.a. gjennom "(...)kjønnsrolleproblematikken sett ut fra forskjellige livssyn(...)". Dersom vi tenker oss hvilket samfunn dette reflekterer, er det nærliggende å anta at det norske samfunnet slik disse studentene så det, var befolka av mennesker med mange forskjellige livssyn.

¹⁷¹ I mappa "Eksamensoppgaver norsk 1979-80". En er datomerka med 1980, resten udaterte. Eske E48 i SLHs arkiv.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Ibid.

4.1.4 Kristendom med livssynsorientering: kontinuitet fra rammeplanen

Disse kildene har gitt oss innsikt i hva slags *samfunn* og *skolevirkelighet* utdanninga reflekterte, og vi har sett at det *skilte* mellom institusjonene. Kristendommen dominerte, i hvert fall når det gjaldt VLH og OLH. Dermed kan vi hevde at den kristne dimensjonen ved det norske som vi fant i rammeplanen, ble reflektert hos institusjonene. Kunnskap om kristendommen ble ut fra dette sett på som en sentral del av det å skulle kvalifisere seg til å arbeide som lærer i norsk skole. Men som i rammeplanen krevde dette begrunnelse. Dette må tolkes dithen at kristendommen ikke nødvendigvis ble sett på som den naturlige felles referanseramma, og at samfunnet var i endring når det gjaldt dette. SLH skilte seg ut gjennom nybrottsarbeidet med livssynsundervisning. I sum kan vi si at det er samsvar mellom rammeplanen og virksomheten ved institusjonene: Det norske samfunnet var tydelig kristent, men romma også pluralistiske tendenser.

Når det gjaldt kjennetegn på det norske fellesskapet, historie, grensene for det norske og kjennetegn på de som ikke var med i fellesskapet skal vi se at virksomheten ved institusjonene i norsk og samfunnsfag gir en del svar på disse spørsmåla.

4.2. Norsk: ”morsmål” og ”uhorvelig mange ulike dialekter”¹⁷⁵

Rammeplanen ga nasjonen et tydelig språklig innhold i beskrivelsene av norskfaget, der det ble klart at et element som skilte nordmenn fra ”andre”, var språket. Selv om det ble tatt høyde for dialektalt mangfold, og grupper som ikke hadde norsk som morsmål ble gitt noe oppmerksomhet, så vi at språket ble brukt som en klart distingverende faktor. Hvordan forholdt dette seg hos de tre institusjonene?

4.2.1. Volda: forsvar av det norske språket, morsmål og dialekter

Kildene her kan først og fremst si noe om *innholds nivået*, men f. eks. referater fra studentforeninger gir i noen grad innblikk i *påvirkningsnivået*. Det ser ikke ut til å ha vært mangel på engasjement for faget og språket. Utenlandsk påvirkning på det norske språket var tydeligvis en viktig sak. Studentrådet ved VLH uttalte seg i 1978 svært kritisk til at en i og

¹⁷⁵ Student ved SLH på eksamen i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

med den nye lærerutdanningsloven hadde mulighet til å kutte ut norsk i utdanninga.¹⁷⁶ Standpunktet ble bl.a. begrunna med bekymring for nynorskens stilling og at "(e)i svekking av norskfaget vil gjera oss meir opne for framandspråkleg og kulturell påverknad, og svekka sjølvstendet vårt på dette feltet".¹⁷⁷ Dette må anses som et kraftig utsagn i en referatbok prega av svært nøytrale vendinger. Studentrådet frykta altså at dette vil åpne for mer utenlandsk innflytelse, både språklig og kulturelt. Mest sannsynlig var dette ikke en frykt for de nye innvandrerne, men heller frykt for globaliseringa, særlig gjennom engelskspråklig populærkultur, som kom til uttrykk her. Vi skal se at dette er en frykt de ikke var alene om.

Også her finner vi igjen omtalen av norsk som *morsmål*. Bøker på pensumlista bar ifølge årsmeldingene denne betegnelsen.¹⁷⁸ Andre bøker bar navn som "Språket vårt", en betegnelse vi også kjenner igjen fra rammeplanen. Nyanseringer var imidlertid på plass også her. Det norske språket ble beskrevet som mangfoldig når det kom til dialekter. I eksamensoppgavene var dette en gjenganger. F.eks. skulle studentene på eksamen i 1980 "(d)røfte utfordringer og fordeler som ligger i likhet og ulikhet mellom lærers og elevs talemål".¹⁷⁹ Dette går også igjen i en del av årsmeldingene, der en reflekterte rundt skolens kulturformidlende oppgave, og i forlengelsen av dette arbeidet med bl.a. dialekter og lokal tilpasning.¹⁸⁰

4.2.2. Oslo: skillelinjer og nytt innhold i det norske fellesskapet.

Kildene her er fagplaner, eksamensoppgaver og besvarelser, og gir innblikk både i *innholds- og påvirkningsnivået*.

Her fant vi også omtalen av norsk som *morsmål*. Det het at et av hovedområdene i faget var "(k)unnskap om morsmålet".¹⁸¹ Faktisk kan en si at det framgikk enda tydeligere, i

¹⁷⁶ Studentrådet ved VLH, Vedlegg 1, Fråsegn, referat frå studentrådsmøte 13/4 1978, eske Yc 242 i VLHs arkiv.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Volda lærarskule, Årsmelding for skoleåret 1976/77, Norsk – 2.kl. allmennlærerutdanning, den aktuelle boka er A. Schanche, *Morsmålet*, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

¹⁷⁹ "Eksamen i norsk ¼-årseining. Volda Lærarskule. Språkdagen 23. mai 1980" i LR, *Eksamensoppgaver 1980*, bd. 1981: 3B i *Småskrift*, Oslo 1981: 362.

¹⁸⁰ F. eks. Volda Lærarskule, Årsmelding for skoleåret 1976/77, 1.kl. allmennlærerutdanning – norsk fagdidaktisk kurs, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

¹⁸¹ Planar for morsmålsundervisninga på 3-årig forsøkslinje med norsk som spesialfag ved Oslo Lærarskule, eske E9 i OLHs arkiv. Planen ser ut til å ha vært gjeldende fra 1970. Det fantes ingen andre planer for norskfaget i eskene fra 1970-tallet, så det er å anta at den var gjeldende fram til ny studieplan i 1980.

den forstand at faget ble kalt ”morsmålsundervisning”, også i overskrifta.¹⁸² Også i eksamensoppgavene var omtalen av norsk som *morsmål* å finne.¹⁸³

Som i Volda reflekterte også her virksomheten et norsk språksamfunn som var sammensatt av mange forskjellige dialekter. På eksamen i norsk undervisningslære i 1976, ser det ut til at en av oppgavene ba studentene å kommentere språksituasjonen i norske klasserom. En gjenganger i flere besvarelser var at elevene måtte få lov til å snakke på sin egen dialekt, og at skolen måtte fremme toleranse for mangfoldet av dialekter i Norge.¹⁸⁴ Noen pekte på at en sto overfor en utvikling der dialektforskjellene ble mindre, og at toleransen for annerledeshet ble mindre. Dette ble sett på som en negativ utvikling, og uttrykk som ”fattigere” og ”mindre uttrykksfullt” ble brukt om det norske språket dersom utviklinga der dialektene ble færre fortsatte.

En annen oppgave ba studentene om å kommentere språket i en stortingsmelding. Kun én besvarelse er bevart her, men den pekte på interessante poeng.¹⁸⁵ Samfunnet ble mer og mer komplisert og fjernt for folk, hevda studenten, og byråkratspråket som prega f.eks. denne stortingsmeldinga var et ledd i denne utviklinga. Studenten fortsatte med å peke på at språket var fullt av utenlandske fremmedord som var fjerne for folk flest. Det gjorde teksten tung og vanskelig. Det skinner tydelig igjennom at studenten syntes norske ord var bedre enn utenlandske, og hun/han gikk inn for en ”demokratisering” av språket, ved å gå tilbake til mer ”hjemlig” språkbruk. Ellers ville påvirkninga/innflytelsen i samfunnet kun gå fra sentrum til distrikta, var hans/hennes spådom. Det var et press på dialektene, hevda studenten: ”mange legg vekt dialekten sin”, noe hun/han så som et demokratisk problem.

Her er det nyttig å trekke inn Stein Rokkans teorier om skillelinjer i politikken.¹⁸⁶ Hans modell forklarer i utgangspunktet partidannelser og oppslutning i Norge på 1800- og første halvdel av 1900-tallet, men har vist seg anvendelig også i perioden etter dette.¹⁸⁷ To av

¹⁸² Planar for morsmålsundervisninga på 3-årig forsøkslinje med norsk som spesialfag ved Oslo Lærarskole, eske E9 i OLHs arkiv.

¹⁸³ Oppgaver i norsk språk – Kvartårseining. Ny/utsatt prøve 1979, eske E45 i OLHs arkiv.

¹⁸⁴ Eksamensbesvarelser i Eksamen i norsk undervisningslære 1976, eske E58 i OLHs arkiv.

¹⁸⁵ Eksamensbesvarelse i Eksamen i norsk undervisningslære 1976, eske E58 i OLHs arkiv.

¹⁸⁶ Se f. eks S. Rokkan, ”Geografi, religion og samfunnsklasse: kryssende konfliktlinjer i norsk politikk”, s.111 ff i *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi*, Oslo 1987.

¹⁸⁷ Bl.a. har de blitt brukt til å forklare folks deltakelse i og oppslutning om EF/EU-avstemningene, se f. eks Benum 2005:26-29.

skillelinjene er relevante i denne sammenhengen, den Rokkan kaller den territorielle, og den sosiokulturelle. Den territorielle skillelinja går i hovedsak mellom hovedstadsområdet, som sprer sine standarder – og resten av landet, som stritter i mot. Det er jo nettopp sentrumsdominans studenten advarte mot her. Den sosiokulturelle går også mellom by og land. Her dreier det seg om byborgerskapets og embetsmennes kulturelle påvirkning; den europeisk-influerte byelitens dominans over det bondekulturelle folket på bygda. Studenten pekte nettopp på dette, og kobla utenlandske fremmedord til elite. Det fremmede, i dette tilfellet språket, og mer konkret enkeltord, ble altså vurdert som en del av en elitekultur. Motsatt var det med de norske orda og dialektene, som ble sett på som folkelig norsk, både i etnisk og demokratisk forstand. Elitens utøvelse av makt gjennom språket, ble av studenten vurdert som en fare for demokratiet. Vi kan også spørre om studenten mente at den annerledeshet som det fremmede språket representerer i seg selv trua demokratiet.

Kildene viser at også minoriteter og innvandring ble tematisert. Vi skal se at dette gir nytt innhold til det norske fellesskapet, grensene for det norske og beskrivelser av de andre. Når det gjelder de minoritetene som hadde en lengre historie i landet, er det kun den samiske vi finner spor av i virksomheten. Det som skulle være det samiske innslaget var imidlertid langt fra samisk, og framstår som ganske merkelig. I den tidligere omtalte fagplanen er det eneste innslaget som handler om samer boka *Reinsbukken Kauko fra Kautokeino* av Jan Magnus Bruheim, som studentene skulle lese som en del av ungdomslitteratur-pensumet.¹⁸⁸ At dette var det eneste samiske innslaget, kan synes besynderlig, all den tid forfatteren langt fra var samisk, og bokas innhold heller ikke kan karakteriseres som det.

De nye innvandrene ble i større grad gitt oppmerksomhet, i den forstand at de ble tematisert i en eksamensoppgave. Både eksamensoppgava og –besvarelsene gir nye innsikter i *grensene* for det norske fellesskapet og beskrivelser av *de andre*.

På eksamen i 1976 ble studentene bedt om å kommentere ”holdninger og meninger” i et innlegg i Aftenposten skrevet av ass. overlege Odd Jordheim som inneholdt følgende

¹⁸⁸ Planar for morsmålsundervisninga på 3-årig forsøkslinje med norsk som spesialfag ved Oslo Lærarskole, eske E9 i OLHs arkiv.

argumentasjon.¹⁸⁹ Fødselstallet hadde sunket drastisk i løpet av 1976. Aborttalla forklarte det meste, i tillegg til ulike prevensjonsmidler. Jordheims analyse av dette var at: ”Enkelt og brutalt sagt tar vi livet av våre egne og importerer andre raser i stedet. Hva slags samfunn er det vi tenker å overlate til våre barn?” Jordheim beskrev et studiebesøk på et sykehus i en svensk by der ”flertallet av de fødende var farvede”, noe han mente burde skremme folk i Norge. Videre frykta han konflikter osv. som følge av ”fremmedimport”.¹⁹⁰

Studentene var kritiske til at Jordheim så Norge som et avgrensa territorium som til enhver tid måtte være befolka av et konstant antall nordmenn, og til hans omtale av mennesker som varer. De så på innvandring som noe positivt. En student var ikke redd for ”det aukande talet på fargede born i skulen, det aukande talet på framandarbeidarar i industrien, i gatebildet (...)”, og en annen student framholdt at ”(e)g vil heller sjå ti born av framandarbeidarar enn eit ulykkeleg born som ikkje er ynskja av mora”.¹⁹¹

Samtidig som de var uenige, opererte imidlertid studentene innenfor samme tolkningsramme og brukte de samme begrepene som Jordheim. De skilte klart mellom nordmenn og utlendinger. De opererte også med rasebegrepet, bl.a. skrev en student om ”fremmede raser”. Når det gjaldt hva som skilte nordmenn fra ”de andre”, ser vi at det utseendemessige veide tungt, jf. omtalen av ”fargede born”. Også opphavssted og historie ble trukket fram av en student som mente at en i framtida ikke ville skille mellom mennesker på dette grunnlaget. Da sies det jo implisitt at en skilte på dette grunnlaget da dette ble skrevet.

4.2.3. Sagene: gjengangere, og nye beskrivelser av ”de andre”

Kildene som ligger til grunn for dette er eksamensoppgaver, både skrevet av studentene selv, og av institusjonen, samt besvarelser på en del av disse. Dermed befinner vi oss også her både på *innholds-* og *påvirkningsnivået*. Vi skal se en del gjengangere her, i den forstand at mange av temaene som vi har funnet i kildene fra VLH og OLH, er å finne også her.

¹⁸⁹ Oppgaver i norsk skriftlig til ny/utsatt lærerprøve 1976 2. dag fredag 24. september. Tekstvedlegg 1. Odd Jordheim ”Quo vadis” lille nordmann”, i *Aftenposten*, 5. januar 1976, eske E9 i OLHs arkiv.

¹⁹⁰ Eksamensbesvarelser i eske E57, OLHs arkiv.

¹⁹¹ Ibid.

Også her finner vi omtalen av norsk som *morsmål* i et par av eksamensoppgavene, og i studentenes besvarelser.¹⁹² En annen gjenganger er oppgavene som reflekterte et norsk språksamfunn med mange forskjellige dialekter. Eksamen i 1975 ser ut til å ha dreid seg om debatt rundt talemål og talemålsnormering.¹⁹³ Langt de fleste studentene som tok denne eksamenen, valgte denne oppgava, noe som kan tyde på at dette var et tema det var stort engasjement rundt.¹⁹⁴ En student trakk forbindelseslinjene mellom språk og nasjon helt eksplisitt når hun/han skrev: ”Dei ulike språka er knytte til geografisk avgrensa område, nasjonar”.¹⁹⁵ Hun/han nyanserte imidlertid: ”(...)det er likevel ikkje uvanleg at det finst ulike språk innanfor ein og same nasjon (...) vi har språkminoritetar”. Og vidare: ”Når det gjeld språkstoda i eit land, er det ikkje støtt at det berre er eitt språk. Vi kjenner det frå vårt eige land med samisk som minoritetsspråk.” Om dialekter skrev studenten: ”(...)jamvel om dei kan vere mykje ulike, blir dei rekna til same språket, nasjonalspråket.” Samtidig var hun/han tydelig når det gjaldt at språk er et element som bandt sammen og skilte på en og samme tid: ”(...)språket bind folket saman, og gjer at dei skil seg frå andre statar på ein djuptgripande måte”.

Flere studenter pekte på at noen dialekter hadde en mer dominerende posisjon i samfunnet enn andre. En student skrev: ”(...) eitt er sikkert: området rundt Oslo har tilkjempa seg ein altfor dominerande plass i norsk kulturliv.”¹⁹⁶ Samtidig framheva flere at dette var en utvikling som var i ferd med å snu.¹⁹⁷ En annen student kom med denne forklaringa på den ovennevnte utviklinga: ”Denne endringa skuldast at folk er blitt meir medvetne om den bakgrunn og den kulturen dei ber med seg, og meir medvetne om alle

¹⁹² Oppgaver i norsk språk – kvartårseining. Ny/utsett prøve 1979. Måndag 17. september 1979, eske E48 ; Eksamen i norsk språk – kvartårseining. Ny/utsatt prøve. Fredag 19. september 1980, eske E48 ; Eksamensbesvarelser, eske E55, alle i SLHs arkiv.

¹⁹³ Oppgaver i norsk skriftlig til lærerprøva 1975. 1. dag fredag 9. mai, eske E48, SLHs arkiv. Vi finner også temaet på eksamen i 1977 og 1980: Oppgaver i norsk skriftlig til lærerprøva 1977. 1. dag (språk). Fredag 20. mai, eske E48 i SLHs arkiv ; ”Sagene Lærerskole. Eksamensoppgaver for norsk halvårseining. Språklege oppgaver, 30. 5. 1980”, i LR, *Eksamensoppgaver 1980*, bd. 1981: 3B i *Småskrift*, Oslo 1981: 445.

¹⁹⁴ Omkring 20 besvarelser på denne oppgava ligger til grunn for det følgende.

¹⁹⁵ Student 1 i eksamensbesvarelse i norsk 1975, eske E55 i SLHs arkiv.

¹⁹⁶ Student 2 i eksamensbesvarelse i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

¹⁹⁷ Ibid.

dei ulempar det har å leggje om talemålet.”¹⁹⁸ Studenten mente problemene kom ”(...)av di dei undertrykkar si eiga oppseding og sin eigne kultur, og ikkje klarar å ta opp i seg dei nye verdiane som dei vert pådytta.”¹⁹⁹ Andre studenter tolka annerledes, og mente utviklinga med mer innenlands flytting, særlig fra grisgrendte strøk til mer urbane områder, førte til standardisering: ”No for tida må menneske ofte flytte frå sine opphavelige miljø. Dei veit ikkje meir kva dei eigentleg har røtene sine(...)”, skrev en student.²⁰⁰

Som i en besvarelse fra OLH på oppgava om språket i en stortingsmelding, pekte også flere studenter ved SLH på at det var en uting med stadig flere utenlandske ord i det norske språket: ”Prøv å finne norske ord i staden for stive framandord”, som én skrev.²⁰¹ Dette oppsummerer holdninga i flere besvarelser, og må ses på som uttrykk for et ønske om en oppvurdering av det norske språket i forhold til andre språk. Poengene basert på Rokkans skillelinjer som ble gjort om eksamensbesvarelsen fra OLH tidligere, kan også gjøres her. Studentene på SLH adresserte og kritiserte også sentrum og byborgerskapets dominans over periferien og den tilhørende bondekulturen. Vi aner også en tendens til at studentene mente at det ekte norske befant seg i distrikta, og ikke i sentrum.

Som ved VLH, fokuserte en på utenlandsk påvirkning på det norske språket. Det var imidlertid mer tydelig hvor trusselen kom fra her. I en eksamensoppgave fra 1977 ble studentene bl.a. bedt om å ”(g)jer[e] kort greie for den aukande invasjonen av engelsk-amerikanske lånord i språket vårt”.²⁰² Først kan det bemerkes at ”invasjon” ikke er et nøytralt ord. Det er tydelig at forfatterne av oppgava, ansatte ved SLH, syntes utviklinga gikk i gal retning, og helst så at utenlandske ord ikke kom inn i det norske språket. Videre ble norsk nok en gang omtalt som ”språket vårt”. Som i rammeplanen, peker dette tilbake på et *vi* i tråd med det at norsk ble sett på som morsmål, og norskundervisning som morsmålsundervisning. *Viet* ble her kjennetegna av felles språk,

¹⁹⁸ Student 3 i eksamensbesvarelse i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Student 4 i eksamensbesvarelse i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

²⁰¹ Student 1 i eksamensbesvarelse i norsk 1975, eske E55 i SLHs arkiv.

²⁰² Oppgåver i norsk skriftleg til lærerprøva 1977. 1. dag (språk). Fredag 20 mai, eske E48, i SLHs arkiv.

norsk. Alt dette peker igjen i retning av en kulturell nasjonsforståelse. Dette er også i tråd med studentrådet ved VLHs uttalelse.

Vi aner en forståelse av språk og dialekt som svært viktig for et menneskes personlighet i flere av besvarelsene som har blitt trukket fram. Andre var mer eksplisitte i denne koblinga. En student skrev om morsmålet at det ”språkleg og psykologisk står i ei slik særstode at det utgjer ein verdi både kulturelt og personleg, som vi ikkje kan vere utan.”²⁰³

Kildene tyder på at det var mer vektlegging av temaer som hadde å gjøre med innvandring og minoriteter her enn ved de andre institusjonene, samtidig som det ikke var veldig mye av dette her heller. Det samiske ble f.eks. kun tatt opp på en eksamen i 1975.²⁰⁴ I denne oppgava ble studentene bedt om å analysere og karakterisere et samisk eventyr, ”(...)på bakgrunn av den kjennskap du har til folkeeventyr ellers(...)”, og vurdere om det kunne brukes som barnelesning.²⁰⁵ Det kan hevdes at det ble skilt klart mellom samiske og ”andre” eventyr i denne oppgaveteksten. Studentene la seg på samme linje som oppgaveteksten i sine besvarelser, og så på samer og samisk kultur som noe eget, noe annet enn det typisk norske.²⁰⁶ Grensene for det norske ble til tider trukket ganske skarpt. Samtidig inkluderte noen samene mer enn andre i det norske fellesskapet.

Skillet kom tydelig fram når studentene sammenligna eventyret med eventyr de kjente fra før. En student skrev bl.a.: ”om ein tek ei samanlikning mellom dette samiske eventyret og dei vanlege norrøne folkeeventyra(...)”, og fortsatte: ”(...) dette samiske eventyret har også særskilt verdi, avdi det kjem frå ein annan kultur enn den norrøne. Difor kan eventyret vere med på å gje elevane holdningar som tek omsyn til minoritetar og andre kulturar”.²⁰⁷ Studenten mente med ”norrøne” eventyr, antagelig eventyra kjent gjennom Asbjørnsen og Moes innsamlings- og publiseringsarbeid. Det interessante i denne sammenheng, er det klare skiller mellom ”vanlege”, les: norske, eventyr, og dette

²⁰³ Student 5 på eksamen i norsk 1975, eske E55 i SLHs arkiv.

²⁰⁴ Oppgaver i norsk skriftlig til lærerprøva 1975. 1. dag fredag 9. mai, eske E48 i SLHs arkiv.

²⁰⁵ Oppgaver i norsk skriftlig til lærerprøva 1975. 1. dag fredag 9. mai, eske E48 i SLHs arkiv.

²⁰⁶ Det følgende baserer seg på fem besvarelsene på denne oppgava. Jeg bruker særlig et par av dem, men støtter meg på alle når jeg skriver om generelle trekk. Besvarelsene finnes i eske E56 i SLHs arkiv.

²⁰⁷ Student 6 på eksamen i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

samiske. Samme student var også tydelig når det kom til å skille mellom samisk og norsk kultur, men inkluderte på samme tid samer i ”folket”, når hun/han argumenterte for å bruke dette i undervisninga: ”For den samiske delen av folket vårt, burde det vere ein rett å få møte noko fra deira eigen kultur i lærebøkene”.²⁰⁸ Samtidig som studentene skilte tydelig mellom samiske og andre eventyr, var det ikke snakk om noen hierarkisering. Snarere bar besvarelsene preg av anerkjennelse og oppvurdering av disse eventyra sammenligna med Asbjørnsen og Moes eventyr.

Så langt var studentenes tale stort sett klar: samisk og norsk kultur skilte seg fra hverandre. Men hva var det som skilte? Studentenes beskrivelser av samer og samisk kultur, fyller ut bildet. En student mente at samene hadde respekt for naturkreftene, noe som kom tydelig fram i eventyret:

(K)anskje meir enn noko anna folkeslag er samane bundne til dei kreftene som gjev naturen liv, som kan bety eit vere eller ikkje-vere for eit folk som lever i og med elementa: I den samiske kulturen ligg det også difor tydelege spor på dette. For samane er verden ikkje berre ein livlaus materie der hovudmålet er å stille dei grunnleggjande behova. Verden er også noko meir. Han held også på krefter - usynlege krefter – som styrer med og i den synlege materien som vår fysiske kropp er ein del av. Dette har for samane alltid vore den fulle og heile sanninga (...) Alle desse kreftene, dei synlege og dei usynlege, er spor etter ei skaparånd.²⁰⁹

Hvem er det studenten sammenligna med her? Selv om det ikke nevnes eksplisitt, er det mest nærliggende å tolke denne beskrivelsen av samene som en motsats til hvordan den gjengse nordmann levde og tenkte. Slik sett bidrar beskrivelsene til et klart skille mellom samer og nordmenn. De skillende trekk dreide seg her om syn på naturen og verdensbilde. Der studenten mente at samene så verden som en besjela størrelse, så ”de andre”, i dette tilfellet nordmenn, verden som en ”livlaus materie”, et redskap for å ”stille dei grunnleggjande behova”. Vi aner også at samene ble tilskrevet en annen tro enn resten av landets befolkning. Selv om dette kan ha vært mynta på deres fortid, er det mulig å lese det som en sannhet som studenten mente fremdeles eksistererte.

Også andre trekk når det gjaldt hva som ble ansett som typisk samisk, og som skilte

²⁰⁸ Ibid.

²⁰⁹ Student 7 på eksamen i nynorsk 1975, eske E56 i SLHs arkiv.

dette fra norsk kultur, kom fram i disse besvarelsene. En student skrev: ”Vi møter nomaden som flyttar etter reinane og vi høyrer om joik som er samane sin særskilte måte å synge på.”²¹⁰

Innvandring ble tematisert på eksamen i 1979 og 1980 i et par av gruppeeksamenoppgavene studentene la opp selv, av samme type som vi så i kristendomskapitlet tidligere.²¹¹ Det var særlig to grupper som tok for seg dette temaet, med forholdsvis omfattende oppgavebeskrivelser. Den første gruppa ville undersøke ”(f)remmedspråklige elever i skolen”. De tok opp innvandrerproblematikk, som f.eks. ”(m)øtet med det nye landet. Arbeidsforhold, levevilkår + status”, ”(k)ulturell identitet. Religionenes betydning for forskjellige innvandrergrupper. Assimilering eller segregering? Integrering?(...)”, ”(i)nnvandrerbarn og språket. Morsmålsundervisningen i dag. (...) Norsk som fremmedspråk i dag”.

Det er tydelig at det ble satt et skille mellom innvandrere og nordmenn her. Det språklige kan synes mest fokusert, ettersom disse elevene ble omtalt som ”fremmedspråklige”, men også kulturelle og religiøse elementer ble tatt med. Endelig ser opphav og opprinnelsessted ut til å ha vært viktig. En annen gruppe gikk litt mer spesifikt til verks, og ville se på ”(n)orsk som fremmedspråk for pakistanske innvandrerbarn”. I all hovedsak synes likevel spørsmåla de tok opp å gjelde mer generelle utfordringer knytta til innvandrerelever i norsk skole, og ligna dermed på den andre gruppas spørsmål. Men disse studentene ville også trekke veksler på erfaringer fra språkopplæring av minoriteter som hadde en lengre historie i landet, ved at de stilte spørsmålet ”(h)va er norsk tradisjon m.h.t. språkopplæring for minoritetsgrupper (f. eks. samer/sigøynere)?” I tillegg var de mer spesifikke da de ville ha svar på spørsmålet ”(h)vilke kulturelle/religiøse konflikter/motforestillinger kan oppstå hos pakistanske jenter i norsk skole – m.h.t. kjønnsroller?” Disse innvandrerne ble tydelig omtalt som noe annet enn norske. Dersom vi skal se på hva som skiller, var språk helt klart ett av elementene, opphavsland like så. I tillegg ser det ut til at man skilte på bakgrunn av kultur og, i lys av siste spørsmål, kjønnsroller,

²¹⁰ Student 8 på eksamen i nynorsk 1975, i eske E56 i SLHs arkiv.

²¹¹ I mappa ”Eksamensoppgaver norsk 1979-80”. Kun én er datomerka med 1980, ellers er de udaterte. Eske E48 i SLHs arkiv.

ettersom det gikk tydelig fram at pakistanske innvandrere hadde andre kjønnsroller enn det som var vanlig i Norge, i hvert fall for jentenes del.

4.2.4. Norsk: morsmål og mange dialekter (igjen)

Analysene av disse kildene har gitt oss innsikt i institusjonenes og studentenes forståelse av flere elementer når det gjelder den norske nasjonen. På mange måter gjenspeilte funna her det vi fant i studieplanen. Men materialet ga også nye innsikter.

Språklig ble det i likhet med i rammeplanen tatt høyde for dialektalt mangfold i *samfunnet* og i *skolevirkeligheten*. Studentene og institusjonene selv delte noen holdninger. De var dypt skeptiske til utenlandsk påvirkning på språket og kulturen, f.eks. gjennom fremmedord, og ønska at en brukte norske ord i stedet. Dette kan ses som en skepsis mot at ”maktene der ute” med sin fremmede kultur skulle påvirke og vanne ut norsk kultur. Her er det fristende å tolke inn at de så på dette som trusler mot den norske nasjonen, ettersom språket ble vurdert som en så viktig del av det nasjonale fellesskapet. De var også skeptiske til hovedstadsområdet og dets innbyggers dominans over resten av landet, som ble sett på som ”det fremmedes” agenter her i landet. Rokkans territorielle og sosiokulturelle skillelinjer fungerer godt til å belyse disse holdningene. Det er påfallende at studentene ved de tre lærestedene var såpass enige her, trass i ulike miljøer og geografisk lokalisering. Det er ikke dermed sagt at de var skeptiske til de nye innvandrerne og deres påvirkning, i det hele tatt er det ikke spor av annet enn positive holdninger til disse gruppene. Når det gjelder minoriteter med lengre historie i landet, synes studentenes holdninger også å ha vært positive. Samtidig er det nærliggende å peke på at studentenes kritikk av fremmed påvirkning, også ville ha rammet disse gruppene.

Det gikk også tydelig fram at et av de definerende trekkene på det norske *fellesskapet* var språket. Tydeligst viste dette seg gjennom bruken av metaforen ”morsmål” når det var snakk om norsk.

Kjennetegna på det norske fellesskapet, markerte også *grensene* for dette fellesskapet, og viste hva som kjennetegna de som var *utenfor* fellesskapet. Men dette ga også flere innsikter i hva som definerte det norske fellesskapet og til fellesskapets *historie*.

Der elever med et annet morsmål enn norsk ble tematisert, ble de også her utdefinert

fra å være en del av det norske fellesskapet. Foruten språket kom det fram andre trekk som skilte ”de norske” fra ”de andre” her. I besvarelsene fra OLH ble farge, fødselssted og historie trukket fram som eksempler på dette. Innvandrere, de andre, ble betegna som ”fargede”, i betydningen mørke. Det er nærliggende å konkludere med at å være norsk innebar å ikke være farga, det vil si å være hvit i huden. For det andre ser fødested og historie ut til å ha spilt inn: du måtte være født her og slekta di må ha bodd her lenge for å være norsk.

Særlig ga kildene fra SLH innblikk i institusjonens og studentenes syn på samene. Både oppgaveteksten og studentens besvarelser trakk opp grensene mellom ”det norske” og ”det samiske” ganske klart, og ga oss nytt innblikk i hva som skilte. Kulturelle særdrag som en nærmere tilknytning til naturen og nomadisk levesett ble trukket fram som typisk samiske. I motsetning til dette sto ”de andre”, nordmennene, med forankring i ”norrøn” kultur, som i større grad hadde et verdensbilde der naturen ikke var besjela og hadde et bofast levesett. Dermed ga dette også en *historisk* dimensjon til det norske fellesskapet, som skilte det fra samene. Samtidig inkluderte en av studentene samer i ”folket”, selv om hun/han var tydelig på at de hadde en egen kultur. Dette kan uansett sies å representere en utvidelse av det norske ”vi”. Utover dette, var ikke minoriteter med lengre historie i landet tematisert i særlig grad. Dette må regnes som et påtakelig fravær, og er oppsiktsvekkende.

VLH skilte seg ut her, ved at det ikke ser ut til å ha vært noe oppmerksomhet rundt innvandring og minoriteter. Men i perioden ble noen eksamensoppgaver gitt fra Lærerutdanningsrådet (LR) felles til alle institusjoner.²¹² Noen av disse omtalte innvandring, slik at dette også her var en del av utdanninga.²¹³ Men i kildene fra VLH er ikke innvandring å finne. Dette kan synes naturlig, ut fra at innvandringa til Møre og Romsdal på 1970-tallet må anses som svært marginal, i hvert fall sammenligna med Oslo. Samtidig må vi vokte oss for å konkludere for sikkert her ut fra det sparsommelige og fragmentariske kildematerialet.

Alt i alt tyder også disse kildene på en nasjonsforståelse tett opptil den kulturelle.

²¹² Det har vært vanskelig å få sikker kunnskap om for hvilke fag og periode dette dreier seg om. Ingen skriftlige kilder jeg har undersøkt behandler dette, og kontakt på mail med ulike personer som har vært ansatt i LR, har ikke gjort saken klarere. Uansett har jeg funnet at en del oppgaver på sent 70- og tidlig 80-tall var felles for alle lærerutdanningsinstitusjoner.

²¹³ Eksempler på dette er Lærarprøva i norsk litteratur – ny/utsett prøve. Onsdag 20. september 1978, som bl.a. er å finne i eske E45 i OLHs arkiv og ”Lærarprøva i norsk språk – kvartårseining. Mandag 22. mai 1978”, i LR, *Opptaksprøver og eksamensoppgaver 1978*, bd. 1979: 4B i *Småskrift*, Oslo 1979:143.

Samfunnet og skolevirkeligheten ble beskrevet relativt mangfoldig, mens kildene tyder på en forståelse av den norske nasjonen som lukka og enhetlig, med noen unntak.

4.3. Samfunnsfag: kulturell nasjonsforståelse

Rammeplanen for samfunnsfag reflekterte en forholdsvis homogen kulturell nasjonsforståelse. Samtidig pekte den tunge vektlegginga av det demokratiske fellesskapet i retning av en politisk nasjonsforståelse. Hvordan forholdt dette seg hos de tre institusjonene?

4.3.1 Volda: olje og eldre historie

Kildene her er årsmeldinger og en eksamensoppgave, slik at vi befinner oss på *innholds nivået*. I samfunnsfag i 1976-77 ble det kun arbeidet med ett tema, nemlig “Oljen og det norske samfunnet”.²¹⁴ Dette kurset hadde lite omfang, noe som forklarer at det kun var ett tema. Uansett er det interessant å se at det er nettopp dette temaet som ble valgt. Det kan si at dette ble ansett som helt sentralt for å skulle undervise i samfunnsfag – og å forstå det norske samfunnet på 1970-tallet. I årsrapporten for grunnkurset fra samme år, rapporterte lektor Erling Indresøvdde at de hadde arbeidet med seks temaer.²¹⁵ Det ble ikke presisert om en arbeidet med disse ut fra historie, samfunnskunnskap eller geografi, men det er å anta at man har arbeidet med de forskjellige temaene med utgangspunkt i flere av faga. Av åpenbart historiske emner ble jernalderen og vikingtida i norsk historie og 1848-revolusjonen – internasjonalt og i Norge nevnt. Dersom vi sammenligner med rammeplanen, skiller dette seg ut ved at en hadde med de to første emnene her, som er fra en periode som ble utelatt helt i rammeplanen.²¹⁶ Av emner som antagelig ble behandla tverrfaglig er ”sosiale lag i det norske samf.”, ”(p)alestinakonflikten” og ”(l)okalhistorisk gransking av Storelv-vassdraget i Volda”.²¹⁷ Den lokale tilpasninga og forankringa vi så i rammeplanen, var også å finne her. På eksamen i 1978, ble studentene bedt om å skrive en oppgave med temaet ”(l)okalt og globalt

²¹⁴ Årsmelding for skoleåret 1976/77, Fagleg/didaktisk kurs i samfunnsfag, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

²¹⁵ Årsmelding for skoleåret 1976/77, Volda pedagogiske høgskole, Samfunnsfag grunnkurs, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

²¹⁶ Rammeplanen for historiedelen starter med borgerkrigstida i Norge, dvs. ca. 1130.

²¹⁷ Årsmelding for skoleåret 1976/77, Volda pedagogiske høgskole, Samfunnsfag grunnkurs, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

perspektiv på samfunnsfagundervisninga i grunnskolen”. I tillegg skulle de drøfte bruk av lokalhistorisk stoff i undervisning.²¹⁸

4.3.2 Oslo: Norge i forhold til andre land, og innvandrere

Kildene som ligger til grunn her, er eksamensbesvarelser på eksamener i 1975 og 1976. Disse gir innblikk i studentenes syn. Samtidig kan innholdet i eksamensoppgavene si oss noe om hva institusjonen la vekt på i faget. Dermed kan dette si oss noe om *innholds-* og *intensjonsnivået*.

Til eksamen i 1975 kunne studentene velge mellom flere oppgaver.²¹⁹ Den første oppgava, som langt de fleste svarte på, gir oss innblikk i studentenes forståelse av Norge i forhold til omverdenen, spesielt nabolandene i Norden. Den ser ut til å ha vært formulert slik: ”Drøft noen av årsakene til at de nordiske land kom til å skille lag under 2. verdenskrig, og grei ut om følger dette har fått for nordisk etterkrigspolitikk”.²²⁰ Hovedvekta i besvarelsene lå på politisk historie, med fokus på regjeringer, politiske partier osv. Flere trakk fram vestvendinga i utenrikspolitikken etter andre verdenskrig som særegen norsk, til forskjell fra Sverige. En del trakk også fram det faktum at Sverige fikk et ”forsprang” på sine naboer industrielt og økonomisk etter 1945, pga. sin nøytralitet under krigen. Vi aner en forståelse av Norge som ”lillebror” i forhold til sin nabo i øst her. Samtidig ble samarbeidet med de andre nordiske landene, bl.a. gjennom Nordisk Råd, trukket fram av flere.

En annen oppgave gir oss innblikk i studentenes vurdering av nåtida sammenligna med fortid, og også forholdet mellom den eldre og den yngre generasjonen i Norge.²²¹ I studentenes besvarelser gikk det igjen en historieforståelse der nåtida ble sett på som mye enklere enn fortida, og der ”ting gikk i riktig retning”. I tillegg framholdt mange at det fantes en motsetning mellom den eldre og den yngre generasjonen i samfunnet. ”Enkelte av oss unge sukker oppgitt over den eldre generasjon”, skrev én.

Men også en forståelse av 1970-tallets norske samfunn som lite konfliktprega skinte

²¹⁸ ”Fagmetodisk kurs i samfunnsfag. Mandag 19. juni 1978. Volda Lærarskule”, i LR *Opptaksprøver og eksamensoppgaver 1978*, bd. 1979: 4A i *Småskrift*, Oslo 1979: 491.

²¹⁹ Eksamensbesvarelser samfunnsfag (historie) 1975, eske E52 i OLHs arkiv.

²²⁰ I hvert fall har et par studenter skrevet dette som overskrift, og ut fra de fleste besvarelsene ser dette ut til å være en sannsynlig oppgavetekst.

²²¹ Eksamensbesvarelser samfunnsfag (historie) 1975, eske E52 i OLHs arkiv.

gjennom. ”Alle konflikter etter 2. verdenskrig har vært så langt borte fra vårt land”, skrev en student. Med konflikt her mente studenten altså væpna konflikt. Det ser ikke ut til at f.eks. striden om norsk medlemskap i EF ble regna som en konflikt.

Også her kom det til syne vurderinger av Norge i forhold til sine naboland. Norges frie rolle, gjennom at landet kun hadde en handelsavtale med EF og ikke var medlem, ble sett på som positivt av flere. En student skrev: ”Danmark er bundet på hender og føtter, nær sagt, i og med at det både er med i NATO og EF”. Der NATO-medlemskapet skilte Norge fra Sverige, mente altså studenten at den noe løsere tilknytningen til EF skilte landet fra Danmark.

En økonomisk framtidsoptimisme var også å spore hos flere. En students ord er illustrerende: ”Med vår olje tror mange at en ny økonomisk storhetstid vil komme”.

Eksamen i 1976 ligna ganske mye på oppgavene fra året før og dreide seg om de nordiske land etter 1920, og deres økonomiske, sosiale og politiske særpreg.²²² Også her tyda studentenes besvarelser på utviklingsoptimisme og troa på framskritt. Flere la vekt på gjenreisinga etter krigen, da ”alt” ble bedre, slik som sosiale forhold og industrivekst. Andre la vekt på at skillet mellom fattig og rik var blitt mindre, utbygging av trygdesystemet og at flere hadde fått mulighet til å ta høyere utdanning, også kvinner. En student framheva at det hadde blitt større muligheter for kvinner i det hele tatt, samtidig som det var galt å betegne samfunnet som fullstendig likestilt. Samtidig trakk flere fram at samfunnet ikke bare var prega av harmoni. De pekte på at det hadde kommet til streiker og konflikter ved en del arbeidsplasser, men som en student skrev: ”(...)vanligvis er det et mindretall av radikale personer som står bak”.

At skolesektoren hadde gjennomgått store endringer, der økt tilbud og mer variasjon hadde inngått, og flere hadde fått muligheten til å gå lenger på skole, ble trukket fram i sammenheng med urbanisering. At landet hadde fått en mer mangfoldig partiflora, og at man kunne snakke om en radikalisering av de unge, med tilhørende strid mellom ungdoms- og moderpartier, ble også pekt på av flere. Dette kan ses i sammenheng med konflikten mellom gammel og ung, trukket fram i en av de før nevnte eksamensbesvarelsene.

De nordiske landenes fellestrekk ble pekt på av mange. De ble beskrevet som fredelige

²²² Eksamensbesvarelser i samfunnsfag 1976, eske E53 i OLHs arkiv.

land med forholdsvis bra økonomiske og sosiale forhold. ”Bra” i denne sammenhengen ser ut til å ha betydd lav arbeidsledighet og små økonomiske forskjeller, generelt høy levestandard, et godt utbygd sosial- og helsevesen og et høyt utdanningsnivå. Når det gjelder hva som skilte disse landene fra andre, pekte flere på at det er snakk om ”demokratier med tradisjon”, noe som skilte dem fra f.eks. Italia og Tyskland. Likhetene i politisk styre, med sosialdemokratisk dominans i alle land ble også trukket fram. Samarbeidet mellom de nordiske land ble pekt på av flere også her.

Når det gjelder innvandring og minoriteter i landet, ble ”fremmedarbeidere” nevnt i et par besvarelser. Begge gangene var det i forbindelse med arbeidsliv og sysselsetting. En student pekte på at arbeidsledigheten så å si ble overvunnet i alle de nordiske landene etter krigen. Og fortsatte: ”[det at vi] åpner våre porter for tusenvis av fremmedarbeidere og til og med klarer å få sysselsatt de fleste av dem og(...)”, tyda jo på nettopp full sysselsetting og mangel på arbeidskraft, kan vi tilføye. I samme tone skrev en annen student:

(E)tter krigen var det stor arbeidsledighet, men ved hjelp av igangsetting av offentlige arbeider og oppbygging av industri greide man å få has på problemet. I dag derimot har Norden fått en masse fremmedarbeidskraft, og ekspansjonen er ikke så stor i forhold til forholdene like etter krigen, så arbeidsledigheten har begynt å stige.²²³

Dette viser at det var oppmerksomhet om at arbeidsinnvandrere hadde kommet til Norge og de andre nordiske landene. Og det var nettopp i kraft av at de var arbeidere at de ble omtalt. Vi aner kanskje en viss kritisk holdning til innvandringa, i hvert fall i siste sitat, der en kan hevde å finne en kobling mellom den økende arbeidsledigheten og innvandringa. Utover disse to studentenes omtale av arbeidsinnvandringa, ble ikke minoriteter i Norge og i de andre nordiske landene nevnt.

I en annen oppgave ga studentenes svar aktive karakteristikk av ”de andre”, av verden, Norges plassering i denne, og deres syn på hva som skilte landet fra andre land. Oppgava ba studentene gjøre rede for hva som var karakteristisk for ”U-land”, altså utviklingsland. Dette er interessant fordi det framgikk av de fleste besvarelsene at studentene delte verden inn i industrialiserte og ikke-industrialiserte land, I-land og U-land, og Norge ble

²²³ Eksamensbesvarelser i samfunnsfag 1976, eske E53 i OLHs arkiv.

helt klart plassert i I-land-kategorien. En del av karakteristikkene som gikk igjen, var: U-land var avhengige av hjelp fra I-land, de sto svakt økonomisk – noe som i stor grad skyldtes at de hadde blitt utnyttet av I-land, folkeopplysninga var dårlig, og analfabetisme var utbredt, de hadde stor befolkningsvekst, noe som ble forklart av flere med at det var liten kjennskap til familieplanlegging og preventiver, de hadde en eller annen form for autoritært, udemokratisk styre, moderne teknologi var lite utbredt, de var kjennetegna av indre uro, de hadde lav gjennomsnittsalder og høy barnedødelighet, de hadde et ensidig næringsliv, de hadde store økonomiske og sosiale forskjeller, de var tidligere kolonier og de lå langt bak I-landene industrielt. En student trakk også inn religiøse kjennetegn og hudfarge, og pekte på at ”de fleste ikke-kvite land (Japan unntak)”, og ”de fleste ikke-kristne land”²²⁴ var å regne med i U-land-kategorien. Hvis vi så ser U- og I-land som dikotomier, altså motsatser, vil vi finne studentenes kjennetegn på et typisk I-land som Norge ved å snu på flisa. Vi skal se at mye av dette stemmer overens med svarene på eksamensoppgavene om Norge i moderne tid fra tidligere. Et I-land som Norge var i tråd med dette sterkt økonomisk, befolkninga var velutdanna og høyt opplyst, befolkningsveksten var lav, gjennomsnittsalderen var høy, barnedødeligheten var lav, det politiske styret var stabilt og demokratisk, moderne teknologi var utbredt, næringslivet var mangfoldig, det var små økonomiske og sosiale forskjeller, kristendom var religionen, og folk var hvite i huden.

4.3.3 Sagene: olje og nyansering av begreper

Det følgende dreier seg om institusjonen, altså *innholds nivået*. Kildene viste at det var flere gjengangere, f.eks. fokuseringa på oljenæringa som sentralt i samfunnet, og ”verdensbildet” vi ble kjent med hos studentene ved OLH.

Også her la de vekt på lokal tilpasning. Både på eksamen i 1978 og i 1980, ble studentene bedt om å gi svar på problemstillinger vedrørende nærmiljøet.²²⁵ Dette er i tråd med det vi husker fra rammeplanen, der den lokale forankringa ble understreka. Vi

²²⁴ Eksamensbesvarelse i samfunnsfag 1976, eske E53 i OLHs arkiv

²²⁵ Gruppe-eksamen våren 1978. halvårsenhet biologi/samfunnsfag. Også på en annen eksamen samme år var dette i fokus: Eksamen halvårsenhet samfunnsfag. Individuell prøve (4 ½ time). 12. mai 1978 ; Gruppeeksamen ½-årseining samfunnsfag. Våren 1980. Alle i eske E50 i SLHs arkiv.

kjenner det også igjen fra virksomheten i Volda. Som ved VLH var oljas plass i det norske samfunnet tema.²²⁶

Også her ser det ut til å ha vært vanlig å dele inn verdens land i to: I-land og U-land. På eksamen i 1978 ble studentene bedt om å "(...)gjøre rede for noen teorier som søker å forklare og antyde løsninger på u-landas problemer".²²⁷ I tillegg skulle de vise hvordan man kunne gjøre dette temaet spennende i en undervisningssituasjon. Dette siste viser vel at forfatterne av eksamensoppgavene var tilhengere av utjevning av verdens økonomiske forskjeller, og så på bedring av U-landas økonomiske situasjon som positivt. Eksamen i 1980 viste kan hende en tendens til nyansering av U-landsbegrepet. Her ble nemlig studentene bedt om å "Gjere greie for omgrepa: "underutvikla land", "utviklingsland", "utbytta land" og "den 3. verda".²²⁸ Dette kan tyde på en nyansering av begrepet "U-land", der man ville bort fra det å putte alle land som ikke var I-land i en bås, og satt spørsmålsteget ved kategoriene.

En annen type oppgave om verden utenfor Norge, fikk studentene til eksamen i 1979.²²⁹ De ble bedt om å lage et tverrfaglig opplegg med overskrifta "Barn i andre land". Forklaringa og utdypinga til overskrifta gir oss noen pekere på hva som i følge institusjonen skilte norske barn, fra nettopp barn i andre land: bl.a. skulle en arbeide for "(k)unnskap om og forståelse for likheter og forskjeller mellom barns oppvekstvilkår i Norge og andre land. Toleranse og respekt overfor andre barns rase, religion, livsform osv." Hvis vi så spør hva som skilte "de norske fra de andre", vil det være nærliggende ut fra en slik tekst å trekke fram nettopp det som ble pekt på her: rase, religion og livsform.

4.3.4 Samfunnsfag : den kulturelle nasjonsforståelsen dominerte

Kildene var rike på beskrivelser av det norske *samfunnet*. Kildene fra SLH og VLH viste at det ble arbeidet med Norge som oljenasjon, noe som kan tyde på at det ble ansett som viktig for å forstå det norske samfunnet. Ellers ser lokal tilpasning av undervisning også ut til å ha

²²⁶ Gruppe-eksamen våren 1978. halvårsenhet biologi/samfunnsfag ; Gruppeeksamen ½ -årseining samfunnsfag. Våren 1980. Begge i eske E50 i SLHs arkiv.

²²⁷ Eksamen halvårsenhet samfunnsfag. Individuell prøve (4 ½ time). 12. mai 1978, eske E50 i SLHs arkiv.

²²⁸ Gruppeeksamen ½ -årseining samfunnsfag. Våren 1980, eske E50 i SLHs arkiv.

²²⁹ Gruppe-eksamen. Samfunnsfag halvårsenhet 1979, eske E50 i SLHs arkiv.

stått sterkt, noe som er i samsvar med det vi fant i rammeplanen. Kildene fra OLH og SLH viste at mange studenter så det norske samfunnet som egalitært, demokratisk, fredelig og fritt. Konflikter fantes, både på arbeidsplassene og mellom generasjonene, men disse ble vurdert som forholdsvis kontrollerte og lite dramatiske. Vi ante også en utviklingsoptimisme her: de fleste mente at av samfunnet var på vei til en bedre tilstand.

Når det gjelder fellesskapets *historie*, var ikke svarene like klare. Der den historiske delen av rammeplanen la opp til å arbeide med emner som omhandla perioder der Norge som politisk enhet var sterkere og mer dynamisk enn periodene som ble utelatt, dominerte emner fra nyere tid virksomheten hos institusjonene. Unntaket var VLH, som også arbeidet med eldre historie, og også emner fra tidligere tider enn rammeplanen la opp til. Samtidig fikk vi ikke vite mer enn at de arbeidet med emnene, slik at det er vanskelig å trekke noen konklusjoner ut av dette. Enkelte kilder på *påvirkningsnivået* viste også at studentene fra OLH var prega av en historieforståelse der nåtida ble sett på som mye enklere enn fortida, og at ”ting gikk i riktig retning”.

Beskrivelser av *grensene for det norske* viste oss hva som kjennetegna de som *ikke var med i fellesskapet*, men også kjennetegn på *det norske samfunnet og fellesskapet* kom til uttrykk i forbindelse med dette. Verden ble delt inn i I-land og U-land, og Norge ble plassert blant I-landene. Disse ble beskrevet som sterke økonomisk, med politisk stabilt og demokratisk styre, moderne teknologisk, mangfoldig når det kommer til næringsliv, egalitære, med en høyt opplyst, velutdanna befolkning og lav dødelighet blant befolkninga. Endelig kom et par kjennetegn som er spesielt interessante i denne sammenhengen: I I-land var folk kristne, og de var hvite i huden. Som det ble påpekt når det gjaldt rammeplanens fokusering av den kristne dimensjonen ved fellesskapet, er dette trekk som nordmenn deler med veldig mange andre i verden,

I kildene fra SLH fant vi imidlertid at den klare todelinga mellom U- og I-land ble nyansert. Samtidig kom det til kjenne nye trekk når det gjaldt hva som *skilte* Norge og menneskene som bodde her fra andre. De nye elementene var oppvekstvilkår, rase, religion og livsform.

Her var ikke minoritetene fullstendig utelatt, som i rammeplanen, men det var kun én

gruppe som ble trukket fram, ”fremmedarbeidere”. Disse ble nevnt som en egen gruppe i samfunnet av studenter ved OLH. Når det kom til karakteristikker av disse, var det foruten at de hadde vandra inn, kun fokus på deres rolle på arbeidsmarkedet, og ikke på kultur, religion, språk eller utseende. At det var deres rolle på arbeidsmarkedet som ble lagt vekt på, kan synes naturlig ut fra at det var flest unge menn som kom til landet på 1970-tallet, nettopp i den hensikt å skaffe seg arbeid.

Det er vanskelig å lande på en klar konklusjon. Dersom vi likevel skal prøve, ligger dette nærmest en kulturell forståelse av nasjonen. Selv om det ikke var tvil om at virksomhetene reflekterte et demokratisk samfunn, og at studentenes skildringer av dette samfunnet innebar demokrati, pekte likevel studentenes og institusjonenes beskrivelser av hva som skilte ”det norske” og nordmenn fra ”de andre” mest i retning av en kulturell nasjonsforståelse. Elementene som ble trukket fram var først og fremst objektive kjennetegn som hudfarge og religion.

4.4. Nasjonsforståelse hos institusjonene: lukka nasjon, mangfoldig samfunn

Det norske *samfunnet* og den *skolevirkelighet* som ble reflektert i de lokale kildene, hadde mange likhetstrekk med det vi fant i studieplanen. Kristendom med livssynsorientering reflekterte et samfunn og en skolevirkelighet der kristendommen dominerte, men der den ikke lenger var en naturlig referanseramme for alle. Norskfaget reflekterte et språklig mangfoldig samfunn, med mange ulike dialekter, og folk som ikke hadde norsk som morsmål. Kildene fra samfunnsfag tyda på at en så det norske samfunnet som egalitært, demokratisk, fredelig og fritt. Vi fant også en tendens til utviklingsoptimisme her, i tillegg til vektlegging av Norge som et oljesamfunn og på lokal tilpasning. Minoriteter og innvandrere var i motsetning til i rammeplanen representert her. Samtidig var det kun kilder fra OLH som viste dette. Fokus lå her på fremmedarbeidernes rolle på arbeidsmarkedet, og inneholdt ingen karakteristikker utover dette. Men vi kan konstatere at arbeidsinnvandrere som gruppe ble tematisert, og at studentene hadde kunnskap om dem. Samtidig må det regnes som et påtakelig fravær at ingen andre minoritetsgrupper ble tematisert, og at det ikke fantes kilder om dette fra de andre institusjonene.

Det som er bemerkelsesverdig, for alle tre faga, og for alle tre institusjoner, er at der

innvandring og mangfoldig befolkning ble tematisert, var dette som noe ”eget”; det ble i liten grad integrert i ”vanlige” oppgaver. Samtidig er det verdt å nevne at innvandring og språklige minoriteter ser ut til å ha vært tematisert andre steder enn i disse faga. F.eks. starta man som nevnt opp med faget ”Migrasjonspedagogikk ved OLH. I tillegg arbeidet man med ulike forskningsprosjekter med innvandring og tospråklige elever som tema, i hvert fall ved de to Oslo-institusjonene.

Når det gjaldt det som kjennetegna det *norske fellesskapet*, ga ikke kristendomsfaget noen helt klare svar. Men kristendommens dominans, samt f.eks. rektor ved VLHs åpningstale gir en pekepinn på at kristendommen ble sett på som en sentral del av det norske fellesskapet. I norskfaget viste bruken av begrepene ”morsmål” og ”vårt språk”, og utdefineringa av de som ikke hadde norsk som morsmål, at språket var et definerende trekk ved det å være en del av fellesskapet, noe også kildene fra samfunnsfag viste. Også fødested, historie og til dels hvit hudfarge kan pekes på som definerende trekk her. Et bofast levesett, forankring i ”norrøn” kultur og et verdensbilde der naturen ikke var besjela var også kjennetegn som kan tolkes ut av kildene. Kildene fra samfunnsfag viste også at hudfarge og rase ble trukket fram som definerende for et land som Norge. I tillegg kom livsform.

Institusjonene og studentenes syn på det norske fellesskapets *historie* ga kildene fra norsk og samfunnsfag innblikk i. Rammeplanen for samfunnsfag fokuserte historiske perioder der Norge som politisk enhet var sterkere og mer dynamisk enn periodene som ble utelatt, noe vi ikke så her. Her dominerte stort sett emner fra moderne tid, med unntak for VLH, som også hadde emner fra eldre historie. I tillegg så vi at studentene på OLH var prega av en historieforståelse der nåtida ble sett på som mye enklere enn fortida, og der ”ting gikk i riktig retning”. Samtidig er kildematerialet så spinkelt at det er vanskelig å trekke noen klare konklusjoner. Kildene fra norskfaget ga imidlertid flere svar. Som vi har vært inne på, pekte studentene fra SLH på at den norske kulturen var forankra i en ”norrøn” kulturarv som skilte den fra andre. Dette åpner opp for en statisk eller essensialistisk historieforståelse, der en trakk forbindelser mellom datidas etnisk norske majoritet og deres kultur tilbake til ”norrøn” tid.

Kjennetegna på, og historien til, det norske fellesskapet viste også hvor noen av

grensene gikk, og hva som kjennetegna de som var *utenfor* fellesskapet. Samene ble utdefinert pga. språket, deres nomadiske levesett, og et verdensbilde der naturen var besjela. Hudfarge, religion, fødested, historie og kulturelle særtrekk var andre distingverende trekk som skilte ”de andre” ut fra det norske fellesskapet. Kjennetegn på de som ikke var del av det norske fellesskapet, var da i tillegg til det som allerede er nevnt om samene, f.eks. at de hadde mørk hudfarge og en annen religion enn kristendommen.

I *forholdet mellom institusjonene*, fant vi at de delte en del elementer, og skilte seg på noen. Når det gjaldt religionsundervisninga og kildene derfra, så to institusjoner ut til å representere ytterpunktene: SLH skilte seg ut ved sitt nybrottsarbeid med livssynsundervisning, og VLH skilte seg ut med kristendominans. I holdninger til det norske språket var studentene og institusjonene enige. De var like skeptiske til utenlandsk påvirkning av språket, og til hovedstadsområdet dominans innad i landet. Som nevnt er det fristende å trekke den slutning at de så dette som trusler mot nasjonen i seg selv, ettersom språket ble sett som en viktig nasjonsmarkør. Et annet fellestrekk var oppvurderingen av lokale forskjeller, og oppfordringer om å ta i bruk lokalmiljøet som ressurs. Når det gjaldt innvandring og minoriteter, skilte VLH seg fra de to Oslo-institusjonene, ved at det ikke er spor i kildene etter at dette ble tematisert. Dette kan synes naturlig, ut fra at innvandringa til Møre og Romsdal på 1970-tallet, må anses som svært marginal, i hvert fall sammenligna med Oslo. Samtidig må vi ut fra det sparsommelige og fragmentariske kildematerialet vokte oss for å konkludere for sikkert her.

Dersom vi skal nærme oss en nasjonsforståelse i tråd med dette, ender vi opp med en ganske lik konklusjon som for rammeplanen: Kildene fra institusjonene tyda på at en så det norske samfunnet som dynamisk og mangfoldig, men den norske *nasjonen* virka forholdsvis enhetlig og homogen når det kom til språk, religion og historie. Landet ble bebodd av en mangfoldig befolkning, og ble kjennetegna av til dels store lokale forskjeller, som i stor grad ble tiljubla. Men de som ikke hadde norsk som morsmål, var en del av den norske majoritetens kulturarv og var hvite i huden, ble ikke regna som del av det norske *vi*. Dette ligner mest på den kulturelle nasjonen. Det er først og fremst vektlegginga av språk, historie og religion som viser dette. Når det kommer til utseende, kan vi ihvert fall si at det ikke er et

typisk kjennetegn på den politiske nasjonen. Alle forståelser av den kulturelle nasjonen betoner ikke nødvendigvis biologiske trekk, som f.eks. utseende, men det er en tendens i disse forståelsene av nasjon der størrelsene kultur, stamme og rase glir over i hverandre.

5. Hva ble tenkt? Studieplanen fra 1980

På 1980-tallet begynte den moderne innvandringa i større grad å sette sitt preg på den norske skolen. Antall elever med et annet morsmål enn norsk økte fra drøyt 3000 i 1980, til nærmere 21 000 i 1992, altså en sjudobling.²³⁰ Samfunnet for øvrig ble også i sterkere grad påvirket av innvandringa, noe f.eks. tematiseringa av innvandring hos de politiske partiene fram mot kommune- og fylkestingsvalget i 1987 skulle vise.²³¹ Men påvirkninga var ikke jevn over hele landet. Osloområdet mottok broparten av innvandrerne også i denne perioden. Hvordan kom dette til uttrykk i den nye studieplanen? Skilte nasjonsforståelsen her seg fra planen fra 1974? Min hypotese er at den moderne innvandringa satte sitt preg på studieplanens beskrivelser av den norske skolevirkeligheten. Samtidig trenger ikke endringa å ha vært veldig markant, ettersom det kun skilte seks år mellom de to planene, og at antallet elever med et annet morsmål enn norsk i 1980 ennå utgjorde en relativt liten andel av elevene i den norske skolen. I tillegg ble planen utarbeida i åra fram mot 1980, noe det må tas høyde for.

Her beveger vi oss igjen til en analyse av nasjonsforståelse på *intensjonsnivået*, og kapitlet er bygd opp på samme måte som kapittel 3. En del av det som trekkes fram er allerede diskutert og drøfta i de foregående kapitlene, og vil dermed bli behandla mer summarisk her.

5.1 Om studieplanen

Kilden som ligger til grunn for denne analysen, er *Studieplan for allmennlærerutdanning* fra 1980.²³² Denne avløste studieplanen fra 1974. Institusjonene kunne ta den nye planen i bruk fra høsten 1980, men den ble først offisielt gjeldende fra høsten 1981. Planen gjaldt fram til ny studieplan forelå i 1994. Studieplanen kom ikke som følge av reformer i grunnskolen, slik det hadde vært vanlig. Innholdet er såpass likt planen fra 1974, at den må ses som en slags formalisering av denne.²³³ Kontinuiteten fra forrige plan var tydelig i og med at store deler av

²³⁰Se <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>. For fullstendige statistikker for åra 1980-1992.

Urdu var for øvrig den klart største språkgruppa blant elever som ikke hadde norsk som morsmål i hele perioden.

²³¹ Tjelmeland og Brochmann 2003: 193ff.

²³² KUD, *Studieplan for Allmennlærerutdanning*, Oslo 1980.

²³³ Karlsen og Kvalbein 2003: 43-44.

valgfriheten ble videreført. Dette gjaldt som nevnt tidligere institusjonenes muligheter til å utforme utdanninga, og studentenes valgfrihet innenfor disse rammene.

5.2 Studieplanens nasjonsforståelse: etablering av et *vi*, og grensedragning

Som i planen fra 1974, ble det tatt høyde for et *vi*, i studieplanens første del. Under overskrifta ”Retningslinjer og føremål” het det: ”Allmennlærerutdanninga er tufta på det verdi- og kulturgrunnlaget som samfunnet vårt og grunnskolen byggjer på. Studiet skal gje innsikt i og forståing for dei grunnleggjande verdiane i vår kulturelle tradisjon.”²³⁴ *Viet* hvilte som i 1974 på et felles verdi- og kulturgrunnlag, og ble beskrevet som å ha en lang tradisjon. Som i 1974 ble det heller ikke her gått inn på hva dette felles verdi- og kulturgrunnlaget besto i. Dette kan tolkes på flere måter, at en så det som selvsagt eller som kontroversielt, noe jeg allerede har diskutert i kapittel tre.²³⁵

I likhet med planen fra 1974, aner vi også her tendenser til differensiering når det kom til beskrivelsene av samfunnet, om enn ikke like klart. Det het bl.a.: ”Samtidig skal studiet utvikle forståing og respekt for andre livssyn og samfunnssyn. Dette inneber at studentane må få innsikt i dei verdi- og interesse motsetnadene ein møter i samfunnet i dag.”²³⁶

En nyansering var det, men hva var det som ble nyansert? I første setning ble det åpna for flere livs- og samfunnssyn i det norske samfunnet. Men ble også *fellesskapet*, eller *viet* nyansert? Slik det er formulert, ser det ut til at samfunnet ble sett som bestående av forskjellige grupper med ulike verdier og interesser. Men er disse en del av *viet* som ble tatt høyde for tidligere? Det ser ikke slik ut. Uansett kan det hevdes at det ble foretatt implisitte grensedragninger her, der ”vi” og ”vår kultur” var noe eget, mens ”de andre” hadde egne livs- og samfunnssyn. Det *kan* også hevdes at det med dette ble tatt høyde for lærerstudenter med en annen kulturbakgrunn enn den norske majoriteten, og at det er disse som skulle ”utvikle forståing og respekt for andre livssyn og samfunnssyn”. Men dette var lite trolig utdragets intenderte mening.

Så langt var nyanseringa veldig generell, men da planen beskrev situasjonen i norske

²³⁴ KUD 1980: 6.

²³⁵ Kap 3.1.1

²³⁶ KUD 1980: 6.

klasserom, ble den noe mer spesifikk:

Nokre barn i grunnskolen har eit anna heimespråk enn norsk og ein annan kulturbakgrunn [enn norsk]. For desse barna vil skolen i mange høve vere det første møtet med norsk kultur. I skolen bør desse barna få hjelp til å utvikle sitt eige språk og til å tilegne seg sin eigen kultur ved sida av å bli kjende med norsk språk og kultur. Allmennlærerstudiet skal innehalde arbeidsoppgåver og lærestoff som kan førebu for arbeid med slike barn.²³⁷

Der planen fra 1974 trakk fram den samiske minoriteten og de nye innvandrergroppene, ”fremmedarbeiderne”, trakk ikke planen fra 1980 fram noen spesifikke grupper. Dette kan tolkes dit hen at alle minoritetsgrupper ble sett på som like viktige. Uansett viser dette at samfunnet ikke ble sett på som homogent når det gjaldt kultur og språk. I tillegg kan det hevdes at det i mye større grad faktisk ble tatt høyde for disse elevgruppene i planen fra 1980, ettersom disse formuleringene gjorde det helt klart at utdanninga skulle forberede studentene praktisk på utfordringene disse elevene ville møte i skolen. Planens praktiske direktiver viste også at den samiske minoriteten hadde særskilte rettigheter. Dette gjaldt imidlertid særlig norskfaget, og vil bli behandla i dette underkapitlet.

Grensene mellom det norske fellesskapet og ”det andre” ble trukket skarpt her. Den kultur og tradisjon som *vi* sto planta i, ble definert klart som noe annet enn disse barna med ”eit anna heimespråk og ein annan kulturbakgrunn”. Denne setninga viser også tydelig hva som ble sett på som de viktigste skillene mellom ”oss” og ”de andre”: språk og kultur. Det er nærliggende å trekke forbindelseslinjer til Meineckes ”Kulturnation”-begrep i lys av disse vektleggingene.

5.2.1. Kristendomskunnskap med livssynsorientering: mindre eksplisitt, men fremdeles kristendomsdominert pluralisme

Kristendomskunnskap med livssynsorientering skulle forberede studentene på å undervise i kristendom i skolen, men skulle også kvalifisere til å undervise i valgfaget livssynsorientering. I tråd med at det skulle forberede studentene på å undervise i grunnskolen, bygde kristendomsdelen av faget på den evangelisk-lutherske trosbekjennelsen,

²³⁷ KUD 1980: 7.

slik undervisninga i grunnskolen gjorde det.²³⁸ Faget skulle til vanlig være en del av allmennlærerutdanninga, men det var mulig å få fritak fra faget: ”Ein student som ikkje er medlem av den norske kyrkja eller i Den evangelisk-lutherske frikyrkja, har rett til fritak for fagstudium i kristendomskunnskap med livssynsorientering. Personleg overtvinging i livssynsspørsmål kan også gje grunnlag for fritak i dette faget.”²³⁹

Denne åpninga for fritak må sies å reflektere en pluralistisk forståelse av samfunnet. Her ble det tatt med i beregninga at det i lærerutdanninga kunne være studenter med en annen religiøs tilhørighet enn statskirka og frikirkene. Det ble altså tatt høyde for at det kunne være studenter med en annen kristen tilhørighet, ikke-kristne religiøse, eller ikke-troende.

Der planen fra 1974 ga nasjonen et distinkt religiøst innhold, var ikke slike formuleringer å finne i planen fra 1980. Selv om planen fra 1974 la vekt på objektiv og kritisk religionsundervisning, noe som tyda på en mer pluralistisk forståelse av det norske samfunnet, virker det som om studieplanen fra 1980 i enda større grad tok hensyn til dette. Som eksempler på dette kan en peke på følgende formuleringer fra planens mål og innhold. Ett av hovedmåla for faget var: ”(...)å gje kunnskap og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere undervisning i kristendomskunnskap og livssynsorientering for elevar med ulike bakgrunn og ulike føresetnader.”²⁴⁰ Om valg av lærestoff het det: ”I val av lærestoff må ein ta omsyn til at studiet skal førebu for undervisning av elevar frå heimar med ulike oppfatningar av religiøse og etiske spørsmål og av elevar med ulike evner og føresetnader.”²⁴¹ Og vidare: ”Lærestoffet i kristendomskunnskap skal gje eit sakleg og balansert heilskapsbilete av kristendommen i historisk og aktuell utforming. Det same kravet må gjelde for dei religionane og livssyna som blir teke opp i livssynsorienteringsdelen av faget.”²⁴²

Alt i alt viser dette at studieplanen tok høyde for mangfold i samfunnet på flere måter, bl.a. religiøst og kulturelt. Men hvordan møtte planen dette mangfoldet i praksis? I veiledninga til rammeplanen kom det tydelig fram hva slags samfunn utdanninga i faget var mynta på. Under overskrifta ”(f)agdidaktikk og fagmetodikk: døme på sentrale fagdidaktiske

²³⁸ KUD 1980: 31.

²³⁹ KUD 1980: 17.

²⁴⁰ KUD 1980: 33.

²⁴¹ KUD 1980: 34.

²⁴² Ibid.

problemstillinger”, lød ett av punkta: ”Konfesjonsbunden kristendomsundervisning i eit pluralistisk samfunn”.²⁴³

Hva besto pluralismen av? Hvilke andre livssyn og religioner enn kristendommen la planen opp til at det skulle bli arbeidet med? I kvartårsenheten ble følgende nevnt under ”Eit utval religionar og livssyn”²⁴⁴ som det skulle bli arbeidet med: ”naturfolks religion, islam, hinduismen, buddhismen, nyare religionsdanningar, humanismen, eksistensialismen, naturalismen, vitskapstru, marxismen”.²⁴⁵ I halvårsenhetene ble de samme nevnt, men her ble utvalget utvida med jødedommen, konfusianismen, taoismen, ”religionar i Japan” og antroposofien. At nettopp disse ble nevnt som relevante for undervisning, kan på en side tyde på at det ble tatt høyde for at studentene ville møte elever med disse religionene og livssyna i skolen. På en annen side kan forfatterne av studieplanen ha ment at disse religionene var nødvendig å ha en viss kunnskap om fordi de representerte de viktigste religionene og livssyna i verden utenfor Norge.

Samtidig er det klart at kristendommen, som i 1974, skulle være det dominerende innholdet i faget.²⁴⁶ Emner fra Bibelen var kvantitativt overtallige, og Bibelen ble trukket fram som det viktigste læremiddelet.²⁴⁷ I hovedmåla for faget, var det kun kristendommen som ble nevnt eksplisitt, og i oversikten over læremidlene ble kun Bibelen nevnt uttrykkelig, ingen andre religiøse skrifter. I oversikten over religionspedagogikken, som i planen fra 1974 besto utelukkende av kristne eksempler, var det noe mer nyansering her, samtidig som andre religioner heller ikke her ble nevnt eksplisitt.²⁴⁸

5.2.2. Norsk: *studentenes morsmål*

Der norsk ble omtalt som *morsmål* både i studieplanen fra 1974, og ute hos institusjonene på 1970-tallet, var denne betegnelsen ikke å finne i beskrivelsene av den skolevirkeligheten norskfaget i lærerutdanninga skulle forberede studentene på i studieplanen fra 1980.

²⁴³ KUD 1980: 48-49.

²⁴⁴ KUD 1980:38.

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Livssynsemnene skulle f.eks. tilsvare ca ¼ av faget.

²⁴⁷ KUD 1980: 47.

²⁴⁸ KUD 1980: 42ff.

Betegnelsen var imidlertid å finne i omtalen av *studentene*. Under overskrifta ”(r)ettleing”, het det at ”(s)tudentane skal lære morsmålet betre ved å bruke det”.²⁴⁹ Det var altså studentene i allmennlærerutdanninga som ble omtalt her, og ikke elevene i norske klasserom. I og med at dette begrepet ikke blir brukt om elever i skolen i det hele tatt i planen, kan vi snakke om en endring i begrepsbruk i forhold til planen fra 1974. Der planen fra 1974 og kildene fra institusjonene på 1970-tallet uttrykte den norsktalende majoritetens makt, gjennom bruken av metaforen ”morsmål” som betegnelse på det nedarva språket i området, var man altså gått bort fra dette nå.

Samtidig ble altså betegnelsen brukt om studentenes språk. Igjen kan denne begrepsbruken synes forholdsvis presis, i og med at langt de fleste lærerstudentene hadde norsk som morsmål. Men uansett viser dette at det ikke ble tatt høyde for studenter med et annet morsmål enn norsk, og de samme poengene som ble gjort rede for tidligere, gjelder således også her.

Hvilket bilde ble gitt av den norske skolevirkeligheten? Et forholdsvis mangfoldig språklig bilde ble tegna. I likhet med planen fra 1974 og ute hos institusjonene, var det også her først og fremst det dialektale mangfoldet innad i det norske språket, og de to skriftspråka som ble fokusert. Men studentene skulle også forberedes på å arbeide med elever med et annet morsmål enn norsk. I kvartårsenheten het det under overskrifta ”(d)en norske språksituasjonen”, at studentene skulle arbeide med ”(d)ei offisielle målformene og andre morsmål i Noreg, t.d. samisk og ulike framandspråk”.²⁵⁰ Og et av forslaga til emnene i fagmetodikk lød: ”norsk som framandspråk”.²⁵¹ Imidlertid er det å si om sistnevnte at det var punkt 13 av 13 på lista, og at det ikke var et av de punkta som planen foreskrev som obligatoriske.

Den samiske minoriteten var altså den eneste som ble nevnt eksplisitt. Særstillinga viste seg også gjennom at det var mulig å bytte ut en av de offisielle målformene i norsk med samisk.²⁵² Dette var en oppjustering av samiske studenters rettigheter i forhold til planen fra 1974, og må ses i lys av at det ble retta enda mer oppmerksomhet mot den samiske

²⁴⁹ KUD 1980: 69.

²⁵⁰ KUD 1980: 59.

²⁵¹ KUD 1980: 72.

²⁵² KUD 1980: 17.

minoriteten i løpet av 1970-tallet. Den folkelige oppslutninga rundt dette kom til uttrykk bl.a. i Alta-saken 1979 til 1981.

Kildene fra institusjonene på 1970-tallet viste at det var en sterk motstand mot utenlandsk påvirkning på det norske språket. Denne holdninga var også å gjenfinne i studieplanen fra 1980. Der het det bl.a. at det skulle bli arbeidet med ”påverknad frå andre språk”,²⁵³ og ”arbeid med problemet lånord/framandord i moderne norsk”.²⁵⁴ Som nevnt tidligere, var det nok ikke innvandrerne og deres språk som denne motstanden ble retta mot, men heller det engelske språket, via den globaliserte kulturindustrien. At dette ble sett på som et problem av forfatterne av planen, peker kan hende i retning av at de delte 70-tallsstudentenes skepsis til påvirkning på det norske språket.

5.2.3. Samfunnsfag: *vi* og *de andre*

Der minoriteter og migrasjon var fullstendig utelatt i planen fra 1974, ble disse gruppene gitt *noe* oppmerksomhet i planen fra 1980. I kvartårsenheten for samfunnskunnskap var et av eksemplene på emner som burde bli arbeidet med ”minoritetar og delkulturar (Døme: samar – fremmedarbeidarar)”.²⁵⁵ Samtidig ble det kun nevnt her, slik at vi ikke kan snakke om en markant endring fra planen i 1974.

I måla for faget het det at samfunnsfaget skulle ”(...)ta sikte på å utvikle respekt og forståing for leveviset og tradisjonen til andre menneske og andre grupper”.²⁵⁶ I dette kan det hevdes å ligge en forståelse av at *vi* hadde en særegen måte å leve på og en særegen tradisjon, distinkt fra *de andre*. Det ble altså etablert et skille her, mellom *oss* og *de andre* når det gjaldt levevis og tradisjon, uten at det ble gått inn på hvordan *vi* hadde et annet levevis og en annen tradisjon enn *de andre*.

I begrepet tradisjon ligger nødvendigvis et historisk aspekt. Vi husker at planen fra 1974 la vekt på perioder i norsk historie der Norge som politisk enhet var sterkere og mer dynamisk enn i periodene som ble utelatt.²⁵⁷ Planen fra 1980 var mindre omfattende på dette punktet, mindre detaljert. Det var mer opp til hver enkelt institusjon å bestemme innholdet i

²⁵³ KUD 1980: 59.

²⁵⁴ KUD 1980: 63.

²⁵⁵ KUD 1980: 118.

²⁵⁶ KUD 1980: 112.

²⁵⁷ Smith 1986: 191 ff. ; Brottveit m.fl. 2004: 21.

historiefaget. Samtidig var det en del forslag til temaer, og heller ikke i denne planen innebar noen av disse minoriteters historie eller innvandringshistorie.

Når det kom til samfunnskunnskap, husker vi at planen fra 1974 i særlig grad vektla framveksten av det demokratiske Norge, og at vi så dette som et tegn på en nasjonsforståelse i retning av den politiske nasjonen. Planen for halvårsenhet med vekt på samfunnskunnskap i studieplanen fra 1980 inneholdt en forholdsvis omfattende liste med forslag til tema som viste forfatternes forståelse av norsk samfunnsutvikling. Der het det at en måtte "(...)sjå dagens norske system som resultat av ein utviklingsprosess med desse komponentane: den økonomiske moderniseringsprosessen – frå "det gamle samfunn" til det etterindustrielle, utviklingsprosessen når det gjeld frivillig organisasjonsaktivitet, den politiske mobiliseringsprosessen".²⁵⁸ Også denne planen la vekt på det demokratiske Norge. De ovennevnte punkta ble supplert av flere andre forslag til temaer som også reflekterte dette, f.eks.: "sosiale konflikter - gruppemotsetnader – parti, veljardemokrati – organisasjonsdemokrati, nærmiljø og lokalsamfunn – lokalmakt og sentralstyring".²⁵⁹ Som i planen fra 1974, tyder dette på en forholdsvis harmonisk forståelse av det norske samfunnets utvikling historisk. Forslaga bar preg av at de motsetningene som fantes i det norske samfunnet, hadde fått utløp i organisasjoner, som seg imellom hadde kommet fram til fredelige løsninger. De gjorde opp seg imellom i fastlagte forhandlingsordninger. Vi kan også si at dette fokuset i noen grad pekte i retning av en politisk nasjonsforståelse.

5.3 Studieplanens nasjonsforståelse: et *vi* med uklart innhold, men med klare grenser

Bildet som ble tegna av det norske *samfunnet* i studieplanen fra 1980, var i likhet med planen fra 1974 mangfoldig. Her fantes politiske motsetninger, ulike religioner og livssyn, verdi- og interesse-motsetninger, forskjellige kulturer og språk. Mangfold på de to sistnevnte punkta gjaldt også for *skolevirkeligheten*. Kan hende tyder endringa i bruken av "morsmål" som synonym for norsk, i hvert fall når det gjaldt skolevirkeligheten at en i større grad enn tidligere tok hensyn til at samfunnet beveget seg i retning av å bli mer språklig mangfoldig.

²⁵⁸ KUD 1980: 123.

²⁵⁹ Ibid.

Samtidig var altså bildet av samfunnet harmonisk.

Det norske *fellesskapet* ble i likhet med i planen fra 1974 etablert i planens første del. Her ble det tatt utgangspunkt i et *vi*, basert på et felles verdi- og kulturgrunnlag, uten å presisere hva dette besto i. Samfunnsfagsplanen ga imidlertid noen kjennetegn på dette fellesskapet. Her kom det fram at *viet* var kjennetegna av et distinkt levevis og en tradisjon annerledes fra andre menneskegrupper og kulturer. Der fagplanene for norsk og kristendom i rammeplanen fra 1974 fylte *viet* og nasjonen med et innhold, var ikke dette like åpenbart i planen fra 1980. Det ser ut til at det hadde skjedd en endring når det gjaldt bruken av begrepet ”morsmål” som synonym for norsk. Omtalen var ikke å finne i beskrivelsene av den norske skolevirkeligheten, men begrepet ble brukt i beskrivelser av studentene. Det er nærliggende å tenke at den moderne innvandringa virka inn på dette, samtidig som økt oppmerksomhet om minoriteter med en lengre historie i landet også spilte inn. Kan hende var det språklige elementet ikke så definerende for det norske fellesskapet lenger?

Syn på fellesskapets *historie* var ikke like lett å få øye på. Samfunnsfagsplanen fra 1980 var mer åpen og mindre detaljert enn den foregående. Samtidig ligger det implisitt i det å vise til et *vi* med en tradisjon, at dette fellesskapet hadde en lang historie å se tilbake på. Vi så også her at det ikke var noen forslag til temaer som omhandla minoriteters historie i landet: det var den etnisk norske majoritetens historie det ble lagt vekt på.

Grensene for fellesskapet ble dratt temmelig skarpt. Planen beskrev et norsk samfunn bestående av mennesker med andre livs- og samfunnssyn enn *viet* ble kjennetegna av. Det som kjennetegna disse andre, var annerledeshet når det kom til språk, kultur og tradisjon, uten at det ble gått nærmere inn på.

Skilte nasjonsforståelsen i planen fra 1980 seg fra planen i 1974? En del likhetstrekk var å finne. Et *vi* bestående av et felles kultur- og verdigrunnlag var å finne begge steder, klart atskilt fra ”andres” tilsvarende. Samtidig ble bildet av samfunnet også her nyansert; det norske samfunnet var sammensatt av mennesker fra forskjellige kulturer, med forskjellige religioner og forskjellige morsmål. I sum kan vi dermed snakke om en mangfoldig forståelse av samfunnet. Både i planens generelle del og i deler av fagplanene, kan det hevdes at det i enda sterkere grad ble tatt høyde for dette mangfoldet i 1980 enn i 1974. Bl.a. var planen fra

1980 mer konkret når det gjaldt å beskrive den religiøse og livssynsmessige situasjonen i norske klasserom, og i planen for norskfaget brukte man ikke begrepet ”morsmål”, slik vi så tidligere. Kan dette ha skyldtes den moderne innvandringa? Min hypotese var at den moderne innvandringa hadde satt sitt preg på studieplanens beskrivelse av den norske skolevirkeligheten. Jeg tror helt klart at den kan ha spilt inn. Samtidig var trolig økt oppmerksomhet om de minoritetene som hadde en lengre historie i landet vel så viktig, i tillegg til at utviklinga der stadig flere var medlem i andre trossamfunn enn statskirka, eller ikke i det hele tatt, spilte inn.

Men denne forståelsen av mangfold gjaldt samfunnet. Nasjonsforståelsen ser i likhet med i planen fra 1974 ut til å ha vært mer enhetlig. Nasjonen ble også her framstilt som forholdsvis homogen. Planens første del viste dette tydeligst. Grensene mellom ”det norske” og ”det andre” ble trukket klart her. Kulturen og tradisjonen *viet* besto i, ble definert som noe annet enn kulturen og tradisjonen ”de andre” hadde sin bakgrunn fra. Her kom det også tydelig fram hva som var de viktigste skillelinjene: språk og kultur. Vi kan si at grensene ble trukket klart her, men innholdet, det som utgjorde fellesskapet, var mer uklart enn i den foregående planen, i og med at de enkelte fagplanene ikke fylte det med et like klart innhold. I tråd med dette var kan hende denne planen i sterkere grad enn den foregående prega av ”doxa” ved at kulturen, leveviset og tradisjonen som *viet* var kjennetegna av, i mindre grad ble definert, men heller ble tatt for gitt som åpenbart og udiskutabelt.²⁶⁰

Igjen synes denne nasjonsforståelsen å ligge tettest opp til den kulturelle nasjonen. Selv om samfunnsfagplanen kan sies å i noen grad peke i retning av en politisk nasjonsforståelse. Samtidig var ikke svarene like tydelige her. Fagplanene fylte ikke i like tydelig grad som planen fra 1974 nasjonen med et innhold, og de må sies å i noe større grad ha tatt hensyn til mangfoldet.

²⁶⁰ Se kap. 3.2.

6. Hva ble gjort? Nasjonsforståelse hos institusjonene etter studieplanen fra 1980

Dette kapitlet er bygd opp over samme lest som kapittel fire. Vi beveger oss igjen ett skritt bort fra det som ”ble tenkt”, og nærmer oss det som ”ble gjort”, fra *intensjonsnivå* til *innholds- og påvirkningsnivå*.

Hvilken nasjonsforståelse prega institusjonenes virksomhet på 1980-tallet? Min hypotese er at institusjonenes virksomhet i større grad var prega av innvandring enn det vi så på 1970-tallet, og at også nasjonsforståelsen i større grad tok opp i seg dette. Kildene er henta fra tidsrommet etter at studieplanen ble satt i verk, fra høsten 1980, og fram til 1992, da den nye høgskolereformen bl.a. førte med seg sammenslåing av OLH og SLH.

6.1. Kristendomskunnskap med livssynsorientering: kontinuitet

Rammeplanen for kristendomskunnskap med livssynsorientering i studieplanen fra 1980 ga ikke nasjonen et tydelig religiøst innhold. Samtidig var det mulig å se likhetstrekk med den forrige planen, ettersom kristendommen dominerte, samtidig som det ble tatt høyde for religiøst og livssynsmessig pluralisme i det norske samfunnet. I det følgende skal vi se hvordan dette forholdt seg ute hos institusjonene i perioden 1980 til 1992.²⁶¹ Kildene som ligger til grunn for dette gjør at dette blir en analyse av *innholds nivået* ved institusjonene.

6.1.1 Volda: fortsatt kristen dominans

Kildene her er først og fremst fagplaner som sto trykt i studentguidene som ble utdelt ved studiestart fra og med 1983, og eksamensoppgaver for en del av åra. I tillegg har jeg benytta meg av diverse brev fra Rektor og årsberetninger for skolen.

De kortfatta fagplanene var forholdsvis like. I planen for skoleåret 1983-84, går det fram at størstedelen av innholdet i faget dreide seg om kristendom, særlig bibelkunnskap.²⁶² I den første halvårsenheten skulle studentene foruten dette, arbeide med ”ein ikkje-kristen

²⁶¹ Det presiseres at det ikke vil bli fokusert på *valgfaget* som ble kalt livssynsopplæring eller livssynsorientering som ble tilbudt ved alle institusjonene i løpet av 1980-tallet. Dette fordi det nettopp var et valgfag, mens kristendomskunnskap med livssynsorientering i utgangspunktet var et obligatorisk studium som alle lærerstudentene måtte gjennom.

²⁶² Utdanningstilbud, (studieeiningar med ½ og 1-års omfang)1983/84, eske Xa 237 i VLHs arkiv.

religion og eit ikkje-religiøst livssyn”.²⁶³ Denne presiseringa ble gjort også i planene for skoleåra 1985-86 og 1986-87.²⁶⁴ Ut fra dette ser det ut til at det ble lagt opp til en undervisning i tråd med rammeplanen, der kristendommen dominerte, men med innslag fra andre religioner og fra ikke-religiøse livssyn. Planen for studieturer i skoleåret 1983-84, peker i samme retning. Planene her gikk ut på en tur til Selje kloster i Sogn og Fjordane, og en mulig tur til Israel.²⁶⁵ Førstnevnte må regnes som en utelukkende kristendomsfaglig tur. Det er imidlertid interessant at klosteret representerer en før-luthersk kristendom, særlig sett i lys av at det særlutherske ser ut til å ha prega både studieplanen og virksomheten ved institusjonen. Sistnevnte ekskursjon ble i fagplanen beskrevet som å ha potensial til å kunne ha faglig relevans for flere religioner, samt faga samfunnsfag, pedagogikk og naturfag. Beskrivelsen i guiden må sies å stemme til en viss grad, i hvert fall kunne en tur til Israel tenkes å være faglig relevant for religionene kristendom, jødedom og islam. Samtidig kan det hevdes at en tur til Israel også kunne ha et religiøst, og da først og fremst *kristent* innhold.

Fra studieplanen fra 1980 husker vi at det ble presisert at det skulle bli arbeidet med en *rekke* ikke-kristne religioner og ikke-religiøse livssyn. Eksamensoppgavene fra 1983 og 1984 viser at humanisme og islam ble arbeidet med.²⁶⁶ Samtidig ser dette ut til å ha vært et minimalt innslag i virksomheten, i hvert fall handla resten av de eksamensoppgavene som finnes tilgjengelige helt og holdent om kristendommen.²⁶⁷ Ut fra disse kildene kan det dermed virke som om man ikke fulgte opp føringene fra studieplanen i særlig grad i Volda. I skoleåra 1988-89, 1989-90, 1990-91 og 1991-92, var det ikke en tallmessig presisering av andre religioner og livssyn i fagplanene slik vi så tidligere. Der het det at målet var ”(g)rundig

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Studiekatalog 1985-1986, eske Xa 237 i VLHs arkiv ; Studiekatalog 1986-87, eske Xa 237 i VLHs arkiv.

²⁶⁵ Utdanningstilbud, (studieeiningar med ½ og 1-års omfang)1983/84, eske Xa 237 i VLHs arkiv.

²⁶⁶”Volda lærarhøgskule. Kristendomskunnskap med livssynsorientering. 1. halvårseininga. Eksamensoppgåver i faget våren 1983, 3. juni”, i LR, *Eksamensoppgåver 1983*, bd. 1983: 4A i *Småskrift*, Oslo 1983: 501 ; ”Volda lærarhøgskule 1984, Kristendomskunnskap med livssynsorientering. Halvårseining med vekt på bibelkunnskap. Eksamensoppgåver 28.mai 1984”, i LR, *Eksamensoppgåver*, bd. 1984: 2B i *Småskrift*, Oslo1984: 29.

²⁶⁷ Bl.a.”Volda lærarhøgskule. Kristendomskunnskap med livssynsorientering, 1. halvårseining. Eksamensoppgåver i faget våren 1981”, i LR, *Eksamensoppgåver 1981*,bd. 1982: 1A i *Småskrift*, Oslo 1982: 443; ”Volda lærarhøgskule. Kristendomskunnskap med livssynsorientering”, i LR, *Eksamensoppgaver 1982*, bd. 1982: 3A i *Småskrift*, Oslo 1982: 507, 511 ; ”Volda lærarhøgskule 1987, Kristendomskunnskap med livssynsorientering. Halvårseining med vekt på bibelkunnskap. Eksamensoppgåver 29. mai 1987”, i LR, *Sensorrapportar. Eksamensoppgåver. Samfunnsfag – mediekunnskap – kristendomskunnskap*, Oslo 1987: 123.

kjennskap til kristendommen (...) og religions- og livssynskunnskap”.²⁶⁸ Dette kan kanskje tyde på at det var en justering når det gjaldt andre religioner enn kristendommen og ikke-kristne livssyn.

Den kristne dominansen ved VLH synes fortsatt ganske sterk, særlig dersom man tar i betraktning at skolen satsa på fordypning i kristendom, med kristendom grunnfag og mellomfag, fra høsten 1985.²⁶⁹ Fra og med høsten 1988 tilbød skolen også fireårig kateketutdanning.²⁷⁰ I hvert fall kan dette vise hvor kompetansen og interessen hos de ansatte og skolens ledelse lå. Også noen av årsrapportene på 1980-tallet pekte i den retning. F.eks. viste årsrapporten fra skoleåret 1983-84, at det var satt i gang et forskningsprosjekt som dreide seg om kristendom og konfirmantundervisning i 8.klasse.²⁷¹ Prosjektet gikk ut på å ”analysere mønsterplanen 74 for klassesteget vedkommende kristendomsundervisninga i høve til planen for konfirmantundervisninga i Den norske Kyrkja.”²⁷² At det ble forska på nettopp dette, og ikke f.eks. livssynsundervisning i forhold til human-etisk konfirmantundervisning, viser i hvert fall hvor interessen hos de ansatte ved VLH lå, og føyer seg inn i rekka når det gjelder antydninger til hvor prioriteringene lå når det gjaldt religions- og livssynsundervisninga her.

6.1.2 Oslo: utdanning med tanke på et mangfoldig samfunn

Kildene som ligger til grunn for det følgende, er fagplaner for åra 1984/85, 1986/87, 1988/89 og 1990/91. Disse er imidlertid mye mer omfattende og detaljrike enn de tilsvarende fra VLH. I tillegg har jeg benytta meg av en eksamensoppgave fra 1987. Kapittel 4 viste at lite ble endra på innholdssida i faget ved OLH fram til midten av 1990-tallet.²⁷³ La oss se om kildene lever opp til dette.

Planen for skoleåret 1984-85 viser at kristendoms-kunnskap skulle være $\frac{3}{4}$ av faget,

²⁶⁸ Studiekatalog 1988-1989; Studiekatalog 1989-1990; Studiekatalog 1990-1991; Studiekatalog 1991-1992, alle i eske Xa 237 i VLHs arkiv.

²⁶⁹ Studiekatalog 1985-1986, eske Xa 237 i VLHs arkiv.

²⁷⁰ Studiekatalog 1988-89, eske Xa 237 i VLHs arkiv. Kateket er i den norske kirka en slags lærer i menigheten. En typisk oppgave er konfirmantundervisning.

²⁷¹ Volda Lærarhøgskule, Årsmelding 1983-84, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

²⁷² Ibid.

²⁷³ Se kap 4.1.2 ; Ramsfjell 1997: 272.

mens allmenn livssynsorientering skulle være 1/4.²⁷⁴ Der man ved VLH presiserte at det skulle bli arbeidet med én ikke-kristen religion og ett ikke-religiøst livssyn, nøyde man seg ved OLH med å si at man i tillegg til kristendommen skulle arbeide med ”et utvalg andre religioner og livssyn.”²⁷⁵ Planen for skoleåret 1986-87 reflekterte det vi har funnet tidligere, både på 1970-tallet, og i planen fra 1980, nemlig at det ble lagt vekt på objektiv og kritisk religionsundervisning.²⁷⁶ Der het det at ”(f)aget setter krav til saklig og objektiv fremstilling av det andre kirkesamfunn, religioner og livssyn står for”. Samtidig kan vi spørre: hva med kristendommen? Skulle ikke den framstilles saklig og objektivt? I tillegg til kristendom skulle faget omfatte ”livssyn og religioner vi møter i andre kulturer og i vårt land”. Det ble tatt høyde for et *vi* her, i og med formuleringen ”vårt land”. Dernest ble det tatt høyde for et mangfold i Norge, når det ble presisert at disse religionene og livssyna – i flertall – kunne man møte også her hjemme. Samtidig ser det ikke ut til at det fantes flere *kulturer* i Norge, men at dette var noe man fant andre steder.

Samme plan presiserte også *hvilke* andre religioner og livssyn man skulle arbeide med. De andre religionene var: jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. Hva kan være grunnen til at disse ble sett på som relevante? Jødedommen kan kanskje forklares med at den jødiske minoriteten hadde en lang historie i Norge. De andre religionene hadde ved siden av kristendommen størst i utbredelse verden. Dernest kan den moderne innvandringa til Norge ha spilt en rolle, ettersom mange av innvandrerne tilhørte nettopp disse religionene. Når det gjelder livssyn, ble kun to nevnt: humanisme og marxisme. At humanisme var med her, kan synes naturlig sett i lys av at stadig flere ikke nødvendigvis trodde på en gud, og at mange av disse regna seg som humanister, enten de var aktive i f.eks. Human-Etisk forbund eller ei. Om marxisme er et livssyn kan vel diskuteres. En mer utbredt oppfatning er vel at den er en politisk ideologi. Felles for humanisme og marxisme er at de reflekterte et samfunn som ble sekularisert.

En eksamen fra 1987 tyda i motsetning til fagplanen imidlertid ikke på at en hadde arbeidet med andre religioner og livssyn enn kristendommen. Her var det kun oppgaver knytta

²⁷⁴ Fagplan kristendom med livssynsorientering 1984/85, eske E11 i OLHs arkiv.

²⁷⁵ Ibid.

²⁷⁶ Fagplan kristendom med livssynsorientering 1986-87, eske E11 i OLHs arkiv.

til den kristne religionen.²⁷⁷

Også her la en opp til ekskursjoner. Her het det at man skulle ha ”ekskursjoner til kirker og møtelokaler”.²⁷⁸ Ved første øyekast er det verdt å legge merke til at kirke, altså det kristne forsamlingshuset, var det eneste som ble nevnt konkret, mens de andre religionenes og livssyns tilsvarende ble omtalt i den generelle termen ”møtelokaler”. Uansett viser dette at en skulle besøke ulike religioners og livssyns forsamlingslokaler, for slik å få innblikk i deres virksomhet. En finner også antydning til en problematisering av at kristendommen ikke var alles religion. Et av de frie delemnene som faget *kunne* inneholde, lød: ”en verdibestemt skole i et pluralistisk samfunn”.²⁷⁹ Det pluralistiske i denne sammenhengen, må være ment å peke tilbake på at det i samfunnet fantes en rekke religioner og livssyn, og ikke bare evangelisk-luthersk kristendom. Hva ”verdibestemt” innebar, er usikkert, men det var kanskje en erkjennelse av at skolen i hvert fall ikke kunne være *verdinøytral*. Pensumlista og oversikten over læremidlene reflekterte kristendommens dominans, i det at Bibelen ble regna som det viktigste læremiddelet, og at litteratur om kristendommen var det eneste som sto som egne bøker. Andre religioner og ikke-religiøse livssyn ble behandla i samleverk og mer generelle religionsbøker.

Planene for skoleåra 1988-89, 1989-90 og 1990-91 var forholdsvis like hverandre, men bød på noen forskjeller fra de foregående åra.²⁸⁰ I planene ble det presisert at utgangspunktet for undervisninga var den evangelisk-lutherske trosbekjennelsen. I kjølvannet av dette ble det presisert, som vi har sett andre steder også, at ”faget setter krav til saklig og objektiv framstilling av det andre kirkesamfunn, religioner og livssyn står for”. Igjen kan vi stille spørsmålet om dette også skulle gjelde for framstillinga av den evangelisk-lutherske norske kirka. I disse tre planene ble de samme religionene og livssyna nevnt, i tillegg til ”nye religionsdanninger, naturalisme-vitenskapstro, eksistensialismen og antroposofien”. Disse siste kjenner vi igjen fra studieplanen fra 1980.

²⁷⁷ ”Skriftlig, individuell 6-timers prøve i kirstendomskunnskap med livssynsorientering for klassen 1A og 1B, Oslo lærerhøgskole, 3.6.1987” i LR, *Sensorrapportar. Eksamensoppgåver. Samfunnfag – mediekunnskap – kristendomskunnskap*, Oslo 1987: 111.

²⁷⁸ Fagplan kristendom med livssynsorientering 1986-87, eske E11 i OLHs arkiv.

²⁷⁹ Ibid.

²⁸⁰ Fagplan for kristendomskunnskap med livssynsorientering kvartårsenhet 1988/89 ; Fagplan i kristendomskunnskap med livssynsorientering 1989/90 ¼ -årsenhet, begge i eske E12 ; Fagplan i kristendomskunnskap med livssynsorientering 1990/91, ¼ årsenhet, i eske E13. Alt i OLHs arkiv.

Det gikk kanskje klarere fram her enn i planene for de foregående åra, at man utdanna med tanke på et mangfoldig samfunn. I tillegg til den samme frasen som i de tidligere planene, om ”en verdibestemt skole i et pluralistisk samfunn”, er følgende verdt å trekke fram. Et av måla for planen i 89-90 var at faget skulle ”gi kunnskap og dyktighet i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i kristendomskunnskap og livssynsundervisning for elever med *ulik bakgrunn* [min kursivering] og ulike forutsetninger”. I planen for 88-89, kom det fram at situasjonen i samfunnet – og kanskje i klasserommet var i endring. Der ble det understreka at ”(d)et er også viktig å se de ulike (...) emnene i forhold til nye oppgaver en lærer kan vente å få i *et samfunn i omforming* [min kursivering]”. Det er å anta at det ble pekt tilbake på en *religiøs og livssynsmessig* omforming her, i og med fagets innhold. Dette kan ses i sammenheng med den nevnte sekulariseringa i det norske samfunnet og den moderne innvandringa til Norge.

6.1.3 Sagene: likheter med de andre institusjonene

Kildene som ligger til grunn for dette er fagplaner for åra 1984 til 1989. Disse var identiske, derfor vil de behandles under ett. Planene viste at det stort sett var det samme innholdet her som ved de to andre lærestedene.²⁸¹ Kristendommen og Bibelen dominerte faget, men også andre religioner og livssyn var med. Kristendomsundervisninga ser ut til å ha lagt mest vekt på den norske statskirka, i tråd med det vi fant ved VLH og OLH. Andre religiøse retninger innenfor kristendommen ble ikke nevnt i planen. Dette må sies å være et påtakelig fravær. Som ved VLH ble ingen andre religioner nevnt spesielt, men ble samla i punktet ”andre religioner” samt ”naturreligioner”. Når det kom til livssyn, var derimot planen mer spesifikk og ramsa opp: ”Livssynsalternativer” og ”Marxismen (...)”. Dette siste punktet var for øvrig kobla sammen med ”arbeiderbevegelsen og historien”, og ser dermed ut til å ha blitt behandla mest i historisk perspektiv. Litteraturlista bekrefta kristendommens dominans. Kun kristendommen hadde egne verk, mens andre religioner og ikke-religiøse livssyn må antas å

²⁸¹ Fagplan for kristendomskunnskap m/livssynsorientering, kvartårshet, i mappa ”Fagplaner 1984-85”; Fagplan for kristendomskunnskap m/livssynsorientering, kvartårshet 1985/86; Fagplan for kristendomskunnskap m/livssynsorientering, kvartårshet 1986/87 ; Fagplan for kristendomskunnskap m/livssynsorientering, kvartårshet 1987/88, alle i eske E113; Fagplan for kristendomskunnskap m/livssynsorientering, kvartårshet 1988/89, i eske E114. Alt i SLHs arkiv.

ha blitt behandla i generelle religionsinnføringer med titler som ”(r)eligionshistorie” og ”mennesket og livsanskuelse”.

6.1.4 Kristendoms-kunnskap med livs-synsorientering: kontinuitet, men uklare svar

Kildene her har først og fremst gitt innsikt i hva slags *samfunn* institusjonene reflekterte. Det hadde mange likhetstrekk med det vi har sett tidligere. Stort sett kan vi si at det kristne dominerte, og særlig den evangelisk-lutherske retninga, men det fantes også innslag av andre religioner og livssyn, selv om vi så f.eks. ved VLH at dette innslaget var minimalt. VLH ser ut til å ha skilt seg ut i den forstand at man her la større vekt på kristendommen enn ved de andre institusjonene, og mindre vekt på andre religioner og livssyn. Kan dette ha å gjøre med VLHs plassering i et distrikt med mindre innvandring enn Oslo? Det er vanskelig å svare bastant på dette. Selv om kildene fra OLH viste at en så på det norske samfunnet som *pluralistisk* når det kom til religioner og livssyn, og at man utdanna med tanke på undervisning av elever med ulike bakgrunner, dominerte kristendommen forholdsvis sterkt ved begge Oslo-institusjonene. Slik sett var kanskje likhetene ved institusjonenes praksis det mest slående disse kildene viste. *Mangelen* på ytterligere tilpasning til innvandring og sekularisering står igjen som et hovedinntrykk her. Slik sett kan man si at det ikke var noen utvikling i retning av en mer mangfoldig nasjonsforståelse i forhold til det vi fant på 1970-tallet, men heller forholdsvis lik det vi fant der, samtidig som de helt klare svarene uteble. Vi skal se at kildene fra institusjonenes virksomhet i norsk og samfunnsfag gir klarere svar når det kommer til nasjonsforståelse.

6.2. Norsk: gamle kjenninger, men mindre lukka nasjon?

Studieplanen fra 1980 tok i sterkere grad enn den forrige planen og virksomheten ved institusjonene hensyn til at samfunnet bevega seg i retning av å bli mer språklig mangfoldig. Utover dette var likhetene med det vi fant på 1970-tallet forholdsvis mange. Det norske språket ble betegna som dialektalt mangfoldig. Samtidig reflekterte planen en skolevirkelighet der mange ikke hadde norsk som morsmål, og særlig samene var gitt mye oppmerksomhet. Hvordan forholdt dette seg ute hos institusjonene på 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet?

6.2.1. Volda: ytterligere differensiering av språket, men ikke fremmedspråklige

Kildene som ligger til grunn her er kortfatta fagplaner i de tidligere omtalte studentguidene, eksamensoppgaver og et par høringsuttalelser. Dermed befinner dette seg på *innholds nivået*.

Utover at norsk ble omtalt som ”morsmål” i en høringsuttalelse, og i en eksamensoppgave, ser denne betegnelsen ikke ut til å ha vært i bruk.²⁸² Eksamensoppgavene var stort sett tradisjonelle. De befant seg i stor grad i ”kunstens verden”. De ba studentene analysere forfatterskap, deler av forfatterskap, verk eller dikt. Innslaga av drøfting handla stort sett om tolking av en litterær tekst eller om hvilke sjangere som egna seg som barne- og ungdomslitteratur. I en annen form for oppgave skulle studentene lage et undervisningsopplegg.²⁸³

Utover dette pekte et par oppgaver i retning av kontinuitet med både virksomheten på 1970-tallet, og studieplanen fra 1980. Som begge de før nevnte, reflekterte også kildene her det norske språket som sammensatt av mange ulike dialekter.²⁸⁴ Eksamen i 1983 ba også studentene vurdere fenomenet *sosiolekt*, det vil si talemål knytta til sosial gruppe. I tråd med dette ble det tatt hensyn til at også sosial bakgrunn bestemte elevenes talemål. Studentene ved VLH ble forberedt på en mangfoldig skoletilværelse når det kom til språk; det norske språket fantes i ulike dialekter, og i ulike sosiolekter. Men intet i disse kildene, og heller ikke de kortfatta planene for norskfaget som sto i studentguidene i perioden, tyda på at studentene ble forberedt på elever som ikke kunne norsk – eller som ikke hadde norsk som morsmål. Dette regner jeg som et oppsiktsvekkende fravær.

²⁸² Høringsfråsegn frå Volda lærarhøgskule, eske Df 97 i VLHs arkiv ; ”Eksamen i norsk kvartårseining ved Volda lærarhøgskule, kl. 1A og 1B. Språkdagen, 29. mai 1981”, i LR, *Eksamensoppgåver 1981*, bd. 1982: 1B i *Småskrift*, Oslo 1982: 99.

²⁸³ Jeg har undersøkt eksamensoppgaver fra åra 1981, 1982, 1983, 1984 og 1989. De oppgavene som ikke refereres til eksplisitt her, er å finne i eske Ka 191 i VLHs arkiv og i LRs publikasjoner som ble gitt ut fram til 1984-1985. En oversikt over disse finnes i oversikten over kilder og litteratur bakerst i oppgava.

²⁸⁴ Eksamensoppgaver og fagplaner er å finne følgende steder: Utdanningstilbod, (studieeiningar med ½ og 1-års omfang)1983/84 ; Studiekatalog 1985-86 ; Studiekatalog 1986-87 ; Studiekatalog 1988-89 ; Studiekatalog 1989-90 ; Studiekatalog 1990-91; Studiekatalog 1991-92, alle i eske Xa 237 i VLHs arkiv ; ”Volda lærarhøgskule 1984. Eksamen i norsk språk – kvartårseining. Mandag den 21. mai 1984” ; ”Eksamen i språkkunnskap, halvårseining i norsk, 4. juni 1984”, i LR, *Eksamensoppgåver 1984*, bd. 1984: 2B i *Småskrift*, Oslo 1984: 479, 483 ; ”Volda lærarhøgskule. Eksamen i språkkunnskap for første halvårseining norsk. Onsdag 8. juni 1983”, i LR, *Eksamensoppgåver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*, Oslo 1983:307. Et forskningsprosjekt med temaet dialektbasert skrive- og leseopplæring arbeidet også med dette: Volda Lærarhøgskule, årsmelding 1983-84, eske Lb 202 i VLHs arkiv.

6.2.2 Oslo: sprikende kilder

Kildene som ligger til grunn for det følgende, er eksamensoppgaver, fagplaner og pensumlistene fra perioden. Det vil si at vi også her befinner oss på *innholds nivået*.

Eksamensoppgavene befant seg også her i stor grad i ”kunstens verden”, slik vi så i kildene fra VLH.²⁸⁵ Kildene her reflekterte også et norsk språksamfunn som bestående av mange ulike dialekter og de to skriftspråka. Denne variasjonen ser institusjonen ut til å ha vært svært positiv til. Dette ser altså ut til å ha vært et gjennomgående trekk.²⁸⁶ Fagplanene for skoleåra 1987-88, 1988-89 og 1990-91 viste på samme måte som kildene fra VLH at en også la vekt på de sosiale faktorene når det kom til språklig variasjon.²⁸⁷ Men her åpna en også for at *kjønn* og *alder* hadde innvirkning på språket.

Hva med annen språklig variasjon? Svarene her spriker. I flere av fagplanene het det at en skulle arbeide med ”(n)orsk som andrespråk”.²⁸⁸ Dette viser at det ble tatt høyde for at det i den norske skolen ville være elever som ikke hadde norsk som morsmål. Dette må ses i sammenheng med den moderne innvandringa, men kan og ha vært en følge av en større vektlegging av den samiske minoritetens situasjon.

Flere kilder viser at det ble arbeidet med samisk litteratur og kulturtradisjon. Pensumlistene for skoleåra 1984-85 og 1986-87 viste at man i arbeidet med eventyr, også skulle arbeide med ”eitt samisk eventyr” og i arbeidet med sagn, skulle studentene arbeide med ”ei samisk segn”.²⁸⁹ Det samme viser fagplaner for åra 1984-85, 1986-87 og 1988-89, som i tillegg foreskrev at det skulle bli arbeidet med dikt av samiske forfattere.²⁹⁰

Samtidig viste kildene fra begynnelsen av 1980-tallet at det stort sett ikke ble tatt

²⁸⁵ Jeg har undersøkt eksamensoppgaver fra åra 1981 til 1985. De oppgavene som det ikke refereres til er å finne i henholdsvis eske E11, E12, E44 og E45 i OLHs arkiv, og i LRs publikasjoner som nevnt tidligere.

²⁸⁶ Eittårig norskenhet og videreutdanning i norsk. Språklig eksamen våren 1981, eske E44 ; Eksamen i norsk språk kvartårsenhet. Mandag 24.mai 1982, eske E45 ; Eksamensoppgaver Norsk. 2N og T-linja. 23. sept. 1982 ; Vidareutdanning i norsk og eittårig norskeining. Språkleg eksamen våren 1983 [uleselig] timar ; Vidareutdanning i norsk og norsk årseining. Utsett prøve hausten 1983 ; Vidareutdanning og eittårig norskenhet. Språklig eksamen våren 1984. De fire sistnevnte i eske E44. Alt i OLHs arkiv.

²⁸⁷ Fagplan i norsk årsenhet, 1987/88, eske E12 ; Fagplan for norsk årsenhet 1988/89, eske E12 ; Studieplan for norsk norsk årseining 1990/91, eske E13 (planene er så å si identiske). Alt i OLHs arkiv.

²⁸⁸ Fagplan for halvårseining i norsk, (udatert, men ligger i mappa ”Div. fagplaner 1986/87, slik at det er å anta at den er fra dette skoleåret), eske E11 ; Fagplan i norsk halvårseining 1987/88 ; Fagplan for norsk halvårseining, 1988/89 ; Fagplan for norsk halvårseining, 1989/90. De tre sistnevnte i eske E12. Alle i OLHs arkiv.

²⁸⁹ Pensumliste i litteratur og språk, for norsklinjene. 1984/85 ; Pensumliste litteratur og språk, 1986/87. Begge i eske E11 i OLHs arkiv.

²⁹⁰ Fagplan for halvårseining i norsk, 1984-85 ; Fagplan for halvårseining i norsk, (Udatert, men ligger i mappa ”Div. fagplaner 1986/87) begge i eske E11 ; Fagplan for norsk halvårseining, 1988/89, eske E12. Alt i OLHs arkiv.

høyde for at det fantes elever med et annet morsmål og en annen kulturbakgrunn enn norsk. Dette kan illustreres med et par eksempler på eksamensoppgaver. På eksamen i 1982 ble studentene bedt om å skrive ”eit avisinnlegg der du tar stilling til spørsmålet om nokon av dei offisielle skriftformene våre vert undertrykte.”²⁹¹ Bruken av eiendomspronomet ”våre” er verdt å peke på her, da dette viste tilbake til et *vi*, som hadde norsk som skriftspråk – og ikke regna med minoriteter, som kunne ha et annet skriftspråk. Det samme finner vi i en udatert eksamensoppgave, trolig fra 1982 eller 1983, som ba studentene med utgangspunkt i eventyret ”Presten og klokkeren”, ”greie ut om ”våre folkeeventyr”.²⁹² Ut av dette kan vi spørre oss om de som ikke var en del av det norske *morsmåls*fellesskapet, eller var oppvokst med andre eventyr, ble regna som norske. Slik det står formulert tyder det på at de ble regna som noe annet. Kan vi dermed si at det har skjedd en markant endring i løpet av 1980-tallet, der innvandrere og minoriteter i stadig større grad har blitt tatt høyde for i utdanninga? Ut fra disse kildene kan det synes slik. Men tatt i betraktning det mangelfulle kildegrunnlaget, der det f.eks. ikke finnes fagplaner for samtlige år, og heller ikke eksamensoppgaver, og at fagplanene stort sett er fra andre halvdel av perioden, og eksamensoppgavene er fra første, er det vanskelig å konkludere bastant.

6.2.3. Sagene: mangfoldig *vi*, flerkulturelt samfunn

Kildene dette baserer seg på er eksamensoppgaver, eksamensbesvarelser og fagplaner.²⁹³ Dermed befinner kildene seg både på *innholds-* og *påvirkningsnivået*.

Omtalen av norsk som morsmål var å finne i et par av eksamensoppgavene fra 1985.²⁹⁴ Denne begrepsbruken var altså i bruk også i denne perioden. Samtidig er dette det eneste stedet dette var å finne i kildematerialet, slik at dette kanskje var på vei ut. En annen gjenganger er at kildene reflekterte en forståelse av det norske språksamfunnet som

²⁹¹ Eksamensoppgåver – norsk kvartårseining. 21. mai 1982. Språk, eske E45 i OLHs arkiv.

²⁹² Ettårig norskenhet og videreutdanning i norsk. Litteratur. Ny og utsatt prøve, (udatert, men trolig fra 1982-83, etter som den lå sammen med oppgaver fra disse åra), eske E44 i OLHs arkiv.

²⁹³ Jeg har sett på eksamensoppgaver fra 1981 til 1991. De oppgavene som ikke nevnes spesifikt, er å finne i eske E48, E49 og E51 i SLHs arkiv og i LRs publikasjoner som nevnt tidligere. Eksamensbesvarelsene gjør sitt til at dette blir et noe lengre underkapittel enn de andre.

²⁹⁴ Eksamen i norsk språk – kvartårseining. Ny/utsatt prøve. Torsdag 10. oktober, eske E49 ; Eksamensoppgåver i norsk halvårshet. Språk. Ny/utsatt prøve høsten 1985, torsdag 10. oktober 1985, eske E48. Begge i SLHs arkiv.

sammensatt av mange ulike dialekter og to skriftspråk.²⁹⁵ En interessant detalj som jeg ikke har kunnet se noen andre steder, var at det ble presisert flere steder at man skulle arbeide med Oslo-dialekta spesielt.²⁹⁶ Dette viser at en tok den lokale tilpasninga alvorlig.

Noe kildemateriale viser at også innvandring ble tematisert. En av oppgavene på eksamen i 1987 lød: ”Innvandrerproblematikk som tema i moderne litteratur.”²⁹⁷ Det er ikke lett å si hva oppgava gikk ut på, men en kan anta at studentene hadde arbeidet med denne type litteratur, og med temaet innvandring i faget. Ifølge historiker Unni Malmø ga innvandrere til Norge ut 12 bøker i perioden 1980 til 1987.²⁹⁸ Dette lille antallet kan tyde på at man på denne eksamensoppgava ikke bare regna med disse, men med all litteratur som tematiserte innvandring, også oversatt litteratur. Dette viser uansett at innvandring ble sett på som relevant i utdanninga.

Fagplanene for norsk noen av åra viste at innvandring ble tematisert.²⁹⁹ Under overskrifta ”språksosiologi”, der også ”språk i sosiale grupper” var et av temaene, lød et av punkta: ”Skriftspråk og minoritetsspråk.” Og: ”Om å vere fleirspråkleg. Kva rettar har elevar med norsk som andrespråk? Problem med å lære norsk som andrespråk”. Studentene skulle altså lære om det å være flerspråklig. Vi husker fra kapittel 3 og 4 at studieplanen fra 1974 og kildene fra institusjonenes virksomhet på 1970-tallet at innvandrerelevne og deres språksituasjon var gitt noe oppmerksomhet. Men det så ikke ut til at det ble lagt opp til opplæring av studenter når det gjaldt hvordan å møte bl.a. de språklige utfordringene disse elevene hadde. Nå ser det ut til at man i større grad tok dette på alvor.

Fagplanen for norsk i skoleåret 1990-91 hadde et par endringer som er verdt å nevne.³⁰⁰ Alle planene inneholdt en liste med mål for faget. Fram til dette året hadde det første målet sett slik ut: ”Studiet tar sikte på å gi innsikt i språket som struktur og som sosialt fenomen og utvikle respekt for ulike varianter av språk, f. eks. barns språk.” I planen for

²⁹⁵F. eks. fagplaner i perioden 1984-1991 i eske E113 og E114 i SLHs arkiv, og en eksamen: ”Sagene lærerhøgskole, eksamensoppgaver i norsk – 1. halvårseining” i LR *Eksamensoppgåver 1983, Småskrift nr 4B-1983*, Oslo 1983: 277.

²⁹⁶ F. eks. Fagplan for norsk første halvårseining 1986/87, eske E113 i SLHs arkiv.

²⁹⁷ Eksamensoppgaver i norsk halvårseining ny/utsatt prøve høsten 1987, litteratur. 13.10.1987, eske E48 i SLHs arkiv.

²⁹⁸ U. Malmø, ”*Skriver de?*” *Samfunnsmessige betingelser for innvandreres skjønnlitterære produksjon i Norge 1980-2002*, hovedfagsoppgave i historie, UiO 2004: tabell 3.1 s.56.

²⁹⁹ Bl.a.: Fagplan norsk 2. halvårseining, (ikke datert, men lå i mappa ”Fagplaner 1985-1986”); Fagplan norsk 2. halvårseining 89/90, begge i eske E113; Fagplan norsk 2. halvårseining 1987-88; Fagplan norsk 2. halvårseining 1989/90. De to siste i eske E114. Alt i SLHs arkiv.

³⁰⁰ Fagplan for norsk kvartårseining 1990-91, eske E114 i SLHs arkiv.

1990-91 hadde man tilføyd ” og innvandreres språk”, etter ”barns”. Man kan også før hatt dette som skjult mål, men nå ble det i alle fall tydeliggjort i målformuleringene. Senere i samme plan ble det presisert at forelesningene skulle dekke ”språksosiologi (bl. a. dialekter og norsk som andrespråk.)”, en presisering som ikke fantes i noen av de foregående planene.

I arkivet er det bevart eksamensbesvarelser på tre eksamensoppgaver i norsk fra 1990 som vil bli gjennomgått i det følgende.

De første besvarelsene er på eksamen i norsk halvårsenhet fra våren 1990.³⁰¹ Den ene av oppgavene ba studentene argumentere for deres syn på litteraturhistoriens plass i grunnskolen.³⁰² Flere av studentene tok utgangspunkt i et stort *vi* i besvarelsene. En student skrev: ”Skolen skal ikke bare formidle vår egen kulturarv.”³⁰³ Med ”vår egen kulturarv”, ser studenten ut til å ha pekt tilbake på norske forfattere og deres verk, i hvert fall ble bl.a. Jonas Lie nevnt i denne sammenhengen. Studenten tok utgangspunkt i et *vi*, og ser ut til å ha hatt som premiss at dette *viet* hadde en særegen kultur med en historie distinkt fra andre folk og kulturers historie. Samme student beskrev også det mangfoldige Norge: ”Gjennom litterære tekster på sidemål kan de [elevene] f. eks. få kjennskap til flere språklige og geografiske miljøer i vårt land.” Med dette åpna studenten for at det var forskjeller på folk ulike steder i landet – dialektalt og skriftspråklig, i tillegg til geografisk. Studenten fortsatte: ”Vi har et land med bokmål, nynorsk og dialekter (for ikke å forglemme samisk).” Den samiske minoriteten ”slenges på” til slutt her. Dette minner om det vi så i kapittel 3, der minoriteter ofte ble nevnt og tatt med, men det skjedde *en passant*, i forbifarten. Flere andre studenter formulerte seg i samme lei som denne studenten. En gjenganger var at studentene beskrev et *vi*, med en lang historie, som de tydelig følte seg som en del av. En annen students ord er representative i så måte: ”I tillegg skal vår norske kulturarv setjast inn i ein samanheng. Det kan vere viktig i ei tid då særskilt barn og ungdom får sterke inntrykk frå media. Mykje er utanlandsk.”³⁰⁴ Det var trolig ikke snakk om innvandrere og deres språklige påvirkning her, men den engelsk/amerikanske påvirkninga via media som vi så i foregående kapitler. Her kan det se ut som om det var *kulturen* som helhet studenten var redd for.

³⁰¹ Eks. besv. Norsk 2 ½ 21/5-90, eske E59 i SLHs arkiv. Det fantes 26 besvarelser på denne i arkivet.

³⁰² 5 studenter besvarte denne. Det følgende baserer seg på lesning av alle, men to besvarelser blir trukket spesielt fram.

³⁰³ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, Eks. besv. Norsk 2 ½ 21/5-90, eske E59 i SLHs arkiv.

³⁰⁴ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, Eks. besv. Norsk 2 ½ 21/5-90, eske E59 i SLHs arkiv.

En annen oppgave på samme eksamen ba studentene formulere en skriveoppgave til grunnskoleelever med utgangspunkt i vedlagte tekster.³⁰⁵ De aller fleste som svarte på denne oppgava, tok utgangspunkt i Ole Lund Kierkegaards ”Gummi-Tarzan”.³⁰⁶ Også her åpna studentene for en norsk skole som besto av elever med en mangfoldig kulturbakgrunn. En student skrev: ”korleis dei definerer omgrepet [mannfolk] vil nok vere farga av deira erfaringar og kulturbakgrunn”. I denne besvarelsen tyder det på at studenten mente at f.eks. oppvekst i ulike deler av Norge kan føre til svært ulike oppfatninger, og åpna for mangfold av erfaringer og kulturelt betingta meninger og verdier innad i Norge.

En annen student tok hensyn til at man også kunne ha elever med innvandrerbakgrunn i sine beskrivelser av en klasse: ”Klassen har svært mange elever, flere av de kommer fra andre land, og hvert barn har nok sikkert sine problemer å stri med.” Denne uttalelsen gjenspeiler en mangfoldig forståelse av skolevirkeligheten.

I det følgende skal vi se på besvarelser på en annen eksamensoppgave fra samme år.³⁰⁷ En av oppgavene ba studentene drøfte synspunkter i et avisreferat fra et møte i Oslo skolestyre der det ble bestemt at det skulle kuttes ned på morsmålsopplæring for innvandrelever.³⁰⁸

En student skrev: ”For innvandrerbarn er det derfor ein føresetnad at dei har eit godt omgrepsapparat med sitt morsmål før dei kan lære seg andrespråket norsk.”³⁰⁹ Og vidare ”(...)innvandrere som har blitt norske statsborgere(...)”. Det ser altså ut til at termene ”innvandrere” og ”innvandrerbarn” var vanlige for å betegne disse elevene. Siste sitat viser også at studenten så på disse som innvandrere også etter at de hadde blitt norske statsborgere.

Man kan spørre seg om studenten mente at det var mulig å bli norsk – eller om det var noe en var født til. Mente studenten at en kunne regnes som norsk, i betydninga medlem av den norske nasjonen dersom man var innvandrer? Hvis svaret på siste spørsmål er nei, tyder det på en forholdsvis lukka nasjonsforståelse – i retning av den kulturelle. Studenten beskrev også samfunnet som endra som følge av innvandringa: ”I Noreg har Oslo særleg blitt eit

³⁰⁵ 14 studenter svarte på denne.

³⁰⁶ Det følgende baserer seg på lesing av seks besvarelser, men særlig to av dem blir trukket fram.

³⁰⁷ Eks. besv.Norsk språk 2 23/5-90, eske E59 i SLHs arkiv.

³⁰⁸ Framstillinga baserer seg på ca 15 besvarelser.

³⁰⁹ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, Eks. besv.Norsk språk 2 23/5-90, eske E59 i SLHs arkiv.

fleirkulturelt samfunn.”

Dette er det tydeligste uttrykket for en ny type erkjennelse av det norske samfunnet vi har sett til nå i kildene, og viser at man så dette som forandra som følge av innvandringa, noe som kanskje kan ha ført til en bredere tilnærming når det kom til å arbeide med dette temaet. F.eks. kan det tenkes at man i stedet for å kun arbeide med innvandring som tema når det kom til deres rolle på arbeidsmarkedet, også arbeidet med temaet når det kom til kulturelle forhold. Dette kan synes logisk dersom man tar i betraktning at den typiske innvandrerer på 1970-tallet som vi har sett nettopp var en ung mann som søkte arbeid, mens innvandringa i løpet av 1980-tallet romma større variasjon i kjønn og alder, og at stadig flere elever i den norske skolen hadde innvandrerbakgrunn. Vi skal se at kildene fra samfunnsfag også viser disse tendensene.

Deretter fortalte studenten om egne opplevelser med en innvandrererelev. Studenten omtalte denne eleven som ”guten”, og beskrev hvordan hans holdninger skilte seg ut fra det som var vanlig. Studenten fant grunnene til dette i guttens bakgrunn: ”kvinner har ikkje stort dei skal ha sagt der han kjem ifrå.” En annen student omtalte disse elevene både som ”innvandrererelever”, og som ”fremmedspråklige”: ”Med de erfaringer og kunnskaper vi har til de fremmedspråklige elevenes problemer i møte med norsk språk og kultur .” Samtidig åpna hun/han i større grad opp for at elevene kunne bli del av det norske samfunnet: ”Elevene vil bli *tatt opp i det norske samfunnet* [min kursivering] uten å få muligheten til å ta med seg og videreutvikle sin egen kulturelle og språklige bakgrunn.” Men dette kan også tolkes dithen at det ikke var innvandrererelevene selv som gjennom sin deltakelse ble en del av samfunnet – det var majoritetsbefolkninga som gjorde dem til del av det. Studenten beskrev disse elevene som svært forskjellige fra majoritetselevene:

For dem [forkjemperne for fortsatt morsmålsopplæring] er det viktig at barna har solide røtter i sitt eget språk og i sin egen kultur. Denne tilhørigheten er viktig for barna når de skal tilpasse seg et nytt språk og en ny kultur som er så fundamentalt forskjellig fra deres egen.³¹⁰

³¹⁰ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

Understrekinga av den store forskjellen, tyder på at det ikke var innvandrere fra europeiske land studenten beskrev. Snarere var det nok snakk om innvandrere fra Asia, Afrika og Latin-Amerika. Det som skilte disse fra majoritetselevne ifølge denne studenten, ser ut til å ha dreid seg om språk og kultur.

En tredje student mente også resten av landet ville endre seg som følge av innvandringa: ”Denne debatten vil bli ført utover bygrensene etter hvert som Norge blir et stadig større flerkulturelt samfunn.” Studenten understreka også viktigheten av at innvandrerelevne ikke skulle assimileres, men fikk holde på sitt eget språk og sin egen kultur: ”Ungene skal ikke gjennom en smelting og komme ut igjen som ”nesten-nordmenn.” Dette kan tolkes på flere måter. Det kan det ligge noe normativt i dette utsagnet, slik at studenten ganske enkelt mente at forslaget ikke var noen god idé. Eller studenten kan ha ment at innvandrerelevne aldri kunne bli helt norske. Begrunnelsen i etterkant tyder på at dette utsagnet først og fremst var normativt:

I dette ligger det liten respekt for de fremmedspråkliges egen kultur og verdi. De tar med seg sine verdier, sitt språk, sin kultur og bringer det inn i det norske samfunnet. Sammen påvirkes *vi* av hverandre. Slik er innvandrerne ressurser i det norske samfunn. Hvis *vi* åpner opp for de ressursene innvandrerne representerer, så vil *vi* etter hvert kunne kalle oss et flerkulturelt samfunn [mine kursiveringer].³¹¹

En kan spørre seg hvilket *vi* det var tale om her. Det ser ut til å variere - fra *vi* til *vi*. Det første *vi*et omfatter både innvandrere og majoritetsbefolkninga. Det andre *vi*et omfatter majoritetsbefolkninga. Det siste *vi*et omfatter på nytt begge grupper, noe det siste ”oss” understreker. Dermed er det ikke helt lett å bli klok på om studenten mener innvandrerne og majoritetsbefolkninga var en del av en større enhet, eller om hun/han mente de to gruppene måtte ses på som atskilte størrelser.

Også den samiske minoriteten ble gitt oppmerksomhet i en av besvarelsene. En fjerde student skrev: ”Samene er et folk vi regner som norske. De har bodd her i århundrer, og de hører liksom til oss.” Deretter fulgte en lengre utgreiing om politikken som var blitt ført overfor samene, før studenten fortsatte: ”Målet for de samiske elevne i dag er at de skal

³¹¹ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

utvikle en funksjonell tospråklighet som gjør det mulig for dem å føle seg hjemme i to kulturer.”

Disse uttalelsene skilte seg klart fra det vi har funnet tidligere, der man har operert med et klart skille mellom samer og nordmenn. Denne studenten regna altså samene som norske. Samtidig ser studenten ut til å ha tatt utgangspunkt i et *vi* - majoritetsbefolkninga – som ble sett på som de ”originale” nordmennene. Uansett ser det ut til at samene ble regna som en del av nasjonen her. I tillegg ser det ut til at studenten mente de hadde en egen kultur – distinkt fra den norske, noe som åpner for at en så på den norske nasjonen som bestående av flere kulturer – en flerkulturell nasjon. Disse uttalelsene åpna også opp for at det gikk an å *bli* norsk, dersom man hadde en lang nok historie i landet.

Når det gjaldt innvandrere, så det imidlertid ut til at denne studenten ikke mente at disse var norske: ”Som vi ser av målene [for morsmålsopplæring] så er de ikke beregna på at innvandrerelever skal beherske det norske språket på samme måte som de norske elevene.” Når det kom til hva som skilte innvandrere fra nordmenn, ga studentens tanker om innvandrernes positive bidrag i skolefaga noen svar:

Vi har fag som kristendom, livssynsorientering, historie og geografi. Disse elevene [innvandrerelevne] kan jo her virkelig bidra til å gjøre disse fagene mer levende. For å kunne dra nytte av dem i så henseende må *vi* la dem ta vare på sin kulturarv[mine kursiveringer].³¹²

Innvandrerelevne hadde ifølge denne studenten kunnskaper som de norske elevene ikke hadde. Kunnskapene dreide seg om religion, livssyn, historie og geografi. Dette bunna i deres opphav i andre deler av verden, i andre kulturer og med en annen kulturarv enn den norske. Det kan se ut som det var dette som skilte dem fra majoritetsbefolkninga, og utelukka dem fra *viet*. Denne studenten brukte nemlig i motsetning til den forrige begrepet *vi* som synonym for majoritetsbefolkninga. Det første *vi* ser ut til å være en ekvivalent til ”man” eller ”en”, og peker dermed ikke tilbake på et fellesskap. Det andre ser ut til å peke på et *vi* som besto av majoritetsbefolkninga. Innvandrerelevne ble dermed ikke tatt med i dette *viet*.

Mange av studentene som svarte på denne oppgava, ser ut til å ha satt likhetstegn

³¹² Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

mellom morsmål og nasjonal og kulturell tilhørighet. F.eks. skrev en student ”norske og fremmedspråklige elever” – i beskrivelsen av ”de to typer” elever man kunne finne i norske klasserom. Samtidig pekte ikke studentene på språkbakgrunn når de omtalte elevene – de aller fleste skrev om ”pakistanske” elever. Dermed kan vi hevde at de ikke var konsekvente her, etter som pakistansk som kjent ikke er et språk, men betegnelse på en persons landbakgrunn.

En annen oppgave på samme eksamen ba studentene om å drøfte språksituasjonen i Norge. Flere av studentene trakk inn den nye situasjonen med innvandrere i norske klasserom. En student skrev:

Etter som Norge hvert år mottar tusener av innvandrere, og mange av disse er i skolealder, er det viktig at de blir vist den toleranse de har krav på når de i begynnelsen snakker gebrokkent eller dårlig flytende norsk. Skolen har en viktig oppgave i denne sammenheng, da samværet mellom ulike kulturer og språkgrupper er veldig tett i en skoleklasse. Innvandrerbarna vil som regel være minoritet i en klasse og da er det viktig at de blir godtatt i fellesskapet.³¹³

Det interessante her er at oppgava ikke handla eksplisitt om innvandring. Studenten valgte imidlertid å trekke inn toleranse også overfor disse elevenes talemål, i en drøfting av språktoleranse generelt. Dette er et nytt element: tidligere har vi sett at innvandrings spørsmål ikke har blitt trukket inn i diskusjoner som ikke har handla *spesifikt* om dette. Dette kan tyde på en endring i retning av at innvandrerelevens situasjon i den norske skolen fikk større oppmerksomhet, og at det å diskutere dette temaet i tilknytning til flere problemstillinger ble vanligere.

Samtidig var dette et enestående eksempel. En besvarelse på en oppgave som ba studentene om å skissere et undervisningsopplegg med språkhistorisk tema, illustrerer det som mer eller mindre var normalen: nemlig at innvandrerelever *ikke* ble inkludert med mindre det ble spurt eksplisitt etter det. Det interessante i eksemplet vi skal se, er at det ble tatt høyde for innvandrere i det norske samfunnet, men ikke på skolen. Vi går inn i den fiktive timen: ”Læraren: kva er det mest nasjonale i dag? Elevane skal fram til lærarens svar: Språket. Døme på dette finn dei i nærmiljøet sitt. Kva skil dei frå innvandarane kring dei forutan utsjåandet?

³¹³ Eks. besv.Norsk språk 2 23/5-90, eske E59 i SLHs arkiv.

Språket.³¹⁴ Det kan se ut som om innvandring og innvandrere ifølge denne beskrivelsen var noe som ikke berørte skolen, men kun samfunnet utenfor skolen. Elevene var ikke innvandrere, de var nordmenn. Innvandrerne var noe som var i ”nærmiljøet”, men ikke på skolen. De trekka som skilte innvandrere fra nordmenn ligner det vi har omtalt før: språk og utseende. Senere i samme besvarelse kom studenten med noen antagelser om hva som ville skje i klasserommet: ”Vi nærmer oss kjerna, eller om en vil, høgdepunktet. Elevane lurar kanskje på kor det blir av nynorsken i alt dette. Etter mykje prating og skriking gjer det seg med ein song. ”Mellom bakkar og berg”, kjenner alle.”³¹⁵

Slik rektoren i Volda antok at de fleste kjente til Luther og at et sitat fra ham ville falle i smak hos studentene³¹⁶, antok denne studenten at Ivar Aasens ”Nordmannen”, bedre kjent som ”Mellom bakkar og berg”, ville være kjent for alle elevene i klassen, og at de ville like den. Senere i oppgava antok studenten i samme stil at ”nær sagt alle har eit forhold til nokre av dei”, i omtalen av ”De fire store” i norsk litteratur. Studenten kom og med noen betraktninger om hvorfor litteratur- og språkhistorie var viktig, og så det i sammenheng med innvandrernes situasjon: ”Ved å gjere oss kjend med vår eiga historie, kan vi og lettare skjønne korleis dei nye landsmennane våre har det. Dei er avskori frå det som bind folket saman, språket.”³¹⁷ Som studentene på 1970-tallet, mente også studentene her at språket var en svært viktig del av det nasjonale fellesskapet.

6.3.Norsk: kontinuitet, men mer åpen nasjon?

Språklig mangfold kjennetegna også her kildenes reflektering av *samfunnet* og *skolevirkeligheten*. Nytt var at man forberedte studentene på et annet slags språklig mangfold, nemlig språk ut fra sosial bakgrunn, sosiolekter. Dette var å finne i kildene fra alle institusjonene. I kildene fra OLH så vi i tillegg at man også tok høyde for *kjønn* og *alder* som faktorer som spilte inn på språket. Ved OLH var norsk som andrespråk og samisk litteratur inkludert i norskundervisninga. Kildene sa ikke så mye mer enn det, men det viser uansett at dette ble regna som relevant for den norske skolevirkeligheten. Kildematerialet fra SLH viste

³¹⁴ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

³¹⁵ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

³¹⁶ Se kap 4.1.1.

³¹⁷ Student ved SLH på eksamen i norsk 1990, eske E59 i SLHs arkiv.

bl.a. at en i arbeidet med språksosiologi også tok høyde for elever som hadde norsk som andrespråk. I tillegg så vi at et par av studentene omtalte samfunnet som *flerkulturelt* som følge av innvandringa, en betegnelse vi ikke har sett tidligere.

Studentenes eksamensbesvarelser ga oss innblikk i deres forståelse av det norske samfunnet - der innvandring og innvandrere var en del av bildet. Det var forskjeller når det kom til tematisering av innvandring og minoriteter mellom institusjonene. Her må det skytes inn at det også i denne perioden var noen eksamensoppgaver som ble gitt felles til alle institusjonene, og at disse bl.a. dreide seg om innvandring. Dersom man tar bort dette, var imidlertid forskjellene merkbare. I kildene fra VLH fant vi ingenting som tyda på at de hadde arbeidet med elever som ikke hadde norsk som morsmål, innvandring og minoriteter. Kildene fra Oslo-institusjonene viste derimot at de her hadde arbeidet dette.

Kjennetegna på det norske *fellesskapet* så ut til å være i endring. Tendensen fra studieplanen i 1980, der omtalen av norsk som *morsmål*, var på vei ut, fant vi også her. Denne var kun å finne et par steder i kildene fra VLH og SLH. Nytt her var at en student fra SLH pekte på *kulturelt* mangfold *innad* i majoritetsbefolkninga. Samtidig viste bruken av ordet *vi* flere steder, at studentene skifta mellom å inkludere innvandrerne i dette, eller å forbeholde *viet* for majoritetsbefolkninga. Uansett var dette formuleringer som vi ikke har sett tidligere, noe som kan tyde på en endring i retning av å inkludere innvandrere. At innvandrere ble trukket inn i oppgaver som ikke eksplisitt handla om dette tyder på det samme. Noen studenter fra SLH inkluderte også det samiske folket i det nasjonale fellesskapet, og begrunna dette med deres lange historie i landet.

Samtidig ble *grensene for det norske fellesskapet* trukket ganske skarpt en del steder. Forskjellene dreide seg om elementer vi kjenner fra tidligere: utseende, språk og kultur, og verdier og kunnskaper betinga av disse. Vi så også at en del kulturbetinga kunnskaper, slik som å kunne ”Mellom bakkar og berg”, som en typisk majoritetsnordmann kanskje ville gjøre, ble tatt for gitt som allmennkunnskap. Samtidig så vi antydninger til at innvandrere i større grad kunne bli en del av det norske samfunnet. Om de kunne bli en del av nasjonen, var kanskje mer tvilsomt. Og når det gjaldt samene, så vi flere steder at det ble understreka at de hadde en særegen kultur, distinkt fra majoritetsbefolkninga. Likevel ble de regna som norske

– og som del av nasjonen – noe som åpner for en forståelse av nasjonen som *flerkulturell*, og at det gikk an å *bli norsk*.

Det er tegn til at en var på vei bort fra de gjensidig utelukkende kategoriene vi så i kapittel 3, der mennesker enten ble regna som f.eks. norsk eller samisk. I sum står vi igjen med inntrykket av en mer fleksibel forståelse av nasjonen, som i mindre grad var *lukka* enn tidligere. Likevel ser det ut til at nasjonsforståelsen ligger nærmest den kulturelle, ettersom kulturtrekk som språk og utseende også her ble tillagt sterk vekt som distingverende trekk.

6.3 Samfunnsfag: flerkulturelt samfunn, lukka nasjon

Studieplanen fra 1980 tematiserte i motsetning til den foregående innvandring og minoriteter. Den etablerte et skille mellom et *vi* i Norge og ”de andre” i resten av verden, uten at det ble gått inn på hva skillet besto i. Forståelsen av det norske samfunnet var forholdsvis harmonisk, i den forstand at de motsetninger som ble beskrevet, ifølge planen hadde fått utløp i organisasjoner som seg imellom hadde kommet fram til løsninger. Hvordan forholdt dette seg ute hos institusjonene?

6.3.1. Volda: mer mangfold

Kildene som ligger til grunn for dette er eksamensoppgaver, studieplaner og en lokalt utarbeida læreplan for statsøvingskolen i Volda, som var tilknyttet VLH. Vi befinner oss her derfor på *innholds nivået*.

Eksamensoppgavene viser at det ble arbeidet med hjemlige så vel som internasjonale temaer.³¹⁸ En eksamensoppgave fra 1984 er illustrerende for dette. Her ble studentene gitt to oppgaver.³¹⁹ Den ene dreide seg om ”Sivilisasjoner i Sudan i hundreåra før 1500”, mens den andre dreide seg om industriutvikling i Norge i mellomkrigstida, med eksempler fra bl.a. møbelindustrien på Sunnmøre. Dette tyder på at kompetansen i lærerstaben må ha vært bred, og omfatta temaer som lå både fjernt og nær fra hverdagen i Volda i tid og rom. Et par av oppgavene fra perioden tar utgangspunkt i et *vi* som er verdt å kommentere. I en oppgave på

³¹⁸ Jeg har sett på eksamensoppgaver fra åra 1981-1985, 1987 og 1991. De oppgavene som ikke nevnes, er å finne i eske Ka191 i VLHs arkiv, og i LRs publikasjoner som nevnt tidligere.

³¹⁹ ”Volda lærarhøgskule. Halvårseining i samfunnsfag. Historie 1984. 6. juni.” i LR, *Eksamensoppgaver*, bd. 1984: 2C i *Småskrift*, Oslo 1984: 66.

eksamen i 1985 skulle studentene bl.a. ”(g)i ei oversikt over hovudtrekk ved klima og framherskande vertypar i landet vårt(...)”.³²⁰ Det ble tatt utgangspunkt i et *vi*, som forfatterne av eksamensoppgavene regna seg som en del av. I tillegg ser det ut til at leserne oppgavene var mynta på, altså studentene, også ble regna som del av dette *viet*. Her må en regne med at f.eks. ”landet vårt” var et synonym for ”Norge”. I og med at en ikke trengte å skrive dette eksplisitt, men regna med at dette var selvsagt for leserne, er det å anta at også leserne, studentene, ble regna som del av dette fellesskapet – *viet*.

Studieplanene var forholdsvis kortfatta og generelle, og ga det samme inntrykket som eksamensoppgavene: det ble arbeidet med hjemlige så vel som internasjonale emner.³²¹

Mye av dette var likt med det vi fant på 1970-tallet. Verken studieplanene eller eksamensoppgavene så ut til å ha dreid seg om den moderne invandringa eller minoriteter i Norge. Derimot viste den lokalt utarbeida planen for O-fag ved statsøvingskolen, at dette var i fokus.³²²

Læreplæreplan for Statsøvingskolen i Volda, viste at man arbeidet med samene, og også med temaer som globalisering, og til en viss grad innvandring.³²³ Planen var for faget o-fag i noen av trinna på barneskolen, noe studiet i samfunnsfag i lærerutdanninga kvalifiserte for. Her ble samer tematisert, med vekt på deres særegenheter og hva som skilte dem fra majoritetsbefolkninga. Et hovedpunkt i planen hadde overskrifta ”Samefolket”. I planen for 1. og 2. klasse ble det lagt opp til å arbeide med temaet ”Samar i Noreg”. Underpunkter her var ”Busetjingsområde, arbeid. Oppvekstvilkår for samiske barn. Å vere to-språkleg. Skule. Segner og forteljingar.” For det første kan det se ut til at samer i tråd med dette ble regna som et eget folk. Videre ble det fokusert på særegenheter knytta til det å være samisk, f.eks. det å være to-språklig. Det kan også bemerkes at merkelappen ”samiske barn” muligens bygger på

³²⁰”Volda lærarhøgskule. Ettårseining i samfunnsfag. Historie 1985, 4. juni.” i LR, *Eksamensoppgåver 1984-85*, bd. 1985: 2C i *Småskrift*, Oslo 1985: 542 ; ”Volda lærarhøgskule. Samfunnsfag halvårseining. Eksamen i historie 8. juni 1983”, i LR, *Eksamensoppgåver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*, Oslo 1983: 460.

³²¹ Samfunnsfag 1 årseining 1983/84. Utdanningstilbod 1983/84. Dette bygger også på planer for skoleåra 1985/86, 1986/87, 1989/90, 1990/91 og 1991/92. Disse er stort sett identiske med den nevnte. Alt i eske Xa237 i VLHs arkiv.

³²² Statsøvingskolen var i drift fra 1933 til 1990. Skolen var en vanlig grunnskole i den forstand at elever fra Volda fikk undervisning her, men uvanlig i den forstand at den var en slags integrert del av VLH. Pedagogisk forsøksarbeid i tråd med lærerskolens pedagogikk foregikk, og mange studenter hadde sin praksis her. For en gjennomgang av skolens historie, se Strømnes og Flø 1995, ”Statsøvingskolen i Volda”, i Bergem (red.) 1995.

³²³ Lokalt læreplanarbeid. Statsøvingskolen ved Volda lærarhøgskule, eske La 200 i VLHs arkiv. Ikke datert, men trolig fra tidsrommet 1985-87 ettersom det presiseres i innledninga at dette er tilpassa den reviderte læreplanen for grunnskolen i 1985, og M87 ikke nevnes. Planen var utarbeida av ansatte ved VLH og lærere ved øvingskolen.

en forståelse der disse barna ikke ble regna som norske, men kun samiske. Endelig viser punkta om ”segner og forteljingar” at en arbeidet med særegen samisk kulturtradisjon. Dette siste er noe nytt: I f.eks. norskfaget ved VLH, arbeidet man ut fra de kildene som ligger til grunn for dette ikke med f.eks. samisk litteratur. Men denne undervisningsplanen tyder på at dette ble arbeidet med likevel. Dermed kan vi anta at også studentene i lærerutdanninga ble forberedt på dette.

Planene for 3. og 4. klasse viste også at man arbeidet med den samiske minoriteten. Her var overskrifta: ”Samane – ein minoritet i Noreg”. Underpunktta lød: ”Tilpasning til kulturgrunnlaget. Busetjing. Næringsstruktur. Levevis. Arbeid. Styring frå sentrale styresmakter. Særmerkt kultur.” En del av disse overskriftene pekte på hva som skilte samene fra majoritetsbefolkninga. I hvert fall kan de som dreide seg om bosetting, næring og levevis ha handla om dette. Den siste overskrifta – understrekinga av at den samiske minoriteten hadde en særegen kultur, peker i hvert fall i retning av at man vurderte samene som en folkegruppe som skilte seg fra majoritetsbefolkninga når det gjaldt kulturelle trekk. Punktet ”Styring frå sentrale styresmakter” er også interessant, da dette kan ha handla om den behandling samene hadde fått av de norske myndigheter. Uansett viser dette at man også tok høyde for at samene hadde en egen historie, adskilt fra majoritetsbefolkningas.

Planen viser også at man arbeidet med globaliseringa, og den moderne innvandringa som ledd i dette. Årsplanen for 1. og 2. klasse viser at de på disse trinna skulle arbeide med temaet ”Samspel og samarbeid”, der ”innvandrarar” var en av underoverskriftene. Elevene skulle også arbeide med temaet ”barn i andre samfunn”. Stikkorda under overskrifta var ”Klima, levevis, familietilhøve, tru, skikker, leikar, eventyr, dyr, plantar, mat frå andre land”. I tillegg ble det lagt opp til at de skulle ha kontakt med ”personar frå andre land”. Ut fra dette kan det se ut som man la vekt på det som var annerledes, det som skilte disse norske elevene fra mennesker i andre land. Dette viser kan hende at man så på norske mennesker og det norske samfunnet som noe eget, distinkt fra andre mennesker og samfunn, samtidig som en del av disse elementene ville være gjenkjennelige for barna, slik at man la opp til å fokusere på likhetene også.

Et annet hovedtema hadde overskrifta ”Å leve saman”. Et underpunkt her var: ”Eg og

dei andre. ”Venskap, toleranse, ulikskap, likeverd, kjønn, rase, språk o.s.v.” Et mer generelt arbeid med globaliseringstema ble lagt opp til under overskrifta ”Vi får gjester” i planen for 5. og 6. klasse. Man skulle tro tittelen henspilte på nye elementer i samfunnet, som kulturelle skikker og innvandrere. Men først og fremst ser den ut til å ha hensilt på nye matvarer som var blitt tilgjengelige for norske forbrukere pga. europeiske oppdagelser og kolonivelde. Tittelen henspilte også på det konkrete i at skolen fikk besøk fra andre skoler. På denne besøksdagen skulle elevene stelle i stand mat fra alle verdenshjørner ser det ut til. I det hele tatt ser det ut til at maten var det mest fokuserte. Dette trenger ikke nødvendigvis å ha hatt sammenheng med moderne innvandring, men mer med den økonomiske globaliseringa, og nye matvarer i norske butikkyller som følge av dette. Samme årsplan åpner også opp for kulturelle forskjeller ulike steder i Norge. Under overskrifta ”Vårt eige land og naboar i aust”, skulle det bli arbeidet med ”Austlandet, Sørlandet, Sverige”, med temaer som bl.a. ”Folkeliv, tradisjon og kultur.” Dermed kan det se ut som om man forsto at det norske var en kultur distinkt fra det svenske, men også at det innad i Norge fantes kulturelle forskjeller.

6.3.2 Oslo: flerkulturelt samfunn

Kildene som ligger til grunn for det følgende er fagplaner og eksamensoppgaver for noen av åra i perioden. Vi befinner oss derfor også her på *innholds nivået*.

Fagplanene viste at man også i denne perioden fokuserte på inndelinga av verden i fattige og rike land.³²⁴ I planen for 1987-88 kalte man imidlertid ikke kategoriene for I- og U-land, men for nettopp ”(r)ike og fattige land”.³²⁵ Utover dette var planen prega av også andre trekk vi så i kildene fra 1970-tallet, med tilpasning til nærmiljøet og fokus på demokratiske institusjoner. Det internasjonale fokuset var også til stede i denne perioden. F.eks. presiserte studieplanen for 1990-91 at ”(n)oen av studieemnene har sin basis i norske forhold, men det internasjonale perspektivet er det viktigste ved oppbyggingen av studiet.”³²⁶ Planene på 1990-tallet opererte også med kategoriene I- og U-land, plasserte Norge i I-landskategorien, og

³²⁴ Dette bygger på fagplaner fra åra 1981-82 og 1984-1991. De som ikke refereres til eksplisitt er å finne i eske E11, E12 og E13 i OLHs arkiv.

³²⁵ Fagplan for halvårsenhet i o-fag/samfunnsfag 1987/88, eske E12 i OLHs arkiv.

³²⁶ Fagplan for samfunnsfag kvartårsenhet 1990/91, eske E13 i OLHs arkiv.

understreka de mange fellestrekk landet hadde med andre i samme kategori.³²⁷ Planene tematiserte også den moderne innvandringa. Temaer som ble foreslått var bl.a.:

”innvandrerspørsmål, fremmedspråklige elevers situasjon, kultur og religion, rasisme eller andre temaer”.³²⁸

Der kildene fra 1970-tallet kun fokuserte på innvandrernes rolle på arbeidsmarkedet, viser formuleringene i disse planene at man vurderte innvandringa dithen at den hadde forandret *samfunnet* i stort – som studentene i kildene fra norskfaget på SLH, kalte en det norske samfunnet flerkulturelt: ”At Norge selv er et flerkulturelt samfunn og er en aktiv deltager innen det internasjonale samfunnet, legger betydelige forpliktelser både på lærerhøgskole og grunnskole om en internasjonalisert og interkulturell undervisning.”³²⁹

6.3.3. Sagene: flerkulturelt samfunn og flerkulturell skole

Kildene som ligger til grunn for dette er eksamensoppgaver og besvarelser fra noen av åra. Dette er altså analyser av kilder på *innholds-* og *påvirkningsnivå*.

Eksamensoppgavene viser at det var en del gjengangere her.³³⁰ Studentene ble på flere eksamener bedt om å greie ut om bl.a. U- og I-land og lokal tilpasning.³³¹ Virksomheten ser også ut til å ha tatt opp temaer som hadde å gjøre med den moderne innvandringa. Flere eksamener hadde rasisme som tema.³³² På eksamen i 1990, som det også finnes besvarelser på, ble studentene bedt om å: ”(r)edegjør[e] for begrepet rasisme og gi en kort oversikt over

³²⁷ Dette baserer seg på lesing av to planer fra 1990/91. I tillegg til den som er nevnt i foregående note, har jeg sett på Fagplan for samfunnsfag halvårsetning 1990/91, eske E13 i OLHs arkiv.

³²⁸ Fagplan for samfunnsfag kvartårsetning 1990/91, eske E13 i OLHs arkiv.

³²⁹ Ibid.

³³⁰ Det følgende baserer seg på lesing av eksamensoppgaver fra åra 1981, 1983, 1984, 1985 og 1987.

³³¹ Bl.a. ”Sagene lærerhøgskole. Gruppeeksamen i samfunnsfag halvårsetning, våren 1984”, i LR, *Eksamensoppgaver 1984*, bd. 1984: 2C i *Småskrift*, Oslo 1984:51 ; ”Sagene lærerhøgskole. Gruppeeksamen – ½ årseining i samfunnsfag, våren 1981”, i LR, *Eksamensoppgaver 1981*, bd. 1982: 1B i *Småskrift*, Oslo 1982: 314 ; ”Sagene lærerhøgskole. Eksamen i samfunnsfag halvårsetning 6.5. 1985”, i LR, *Eksamensoppgaver 1984-85*, bd. 1985: 2C i *Småskrift*, Oslo 1985: 518 ; ”Sagene lærerhøgskole. Eksamen i samfunnsfag halvårsetning våren 1987” i LR, *Sensorrapporatar. Eksamensoppgaver. Samfunnsfag - mediekunnskap – kristendomskunnskap*, Oslo 1987:55 ; ”Sagene lærerhøgskole. Eksamensoppgaver i samfunnsfag halvårseining våren 1983, gruppeeksamen, oppgavesett A”, i LR, *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*, Oslo 1983: 444 ; ”Sagene lærerhøgskole. Eksamensoppgaver i samfunnsfag halvårseining våren 1983. Gruppeeksamen. Oppgavesett B”, i LR, *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*, Oslo 1983: 445.

³³² ”Sagene lærerhøgskole. Gruppeeksamen i samfunnsfag halvårsetning våren 1984”, i LR, *Eksamensoppgaver 1984*, bd. 1984: 2C i *Småskrift*, Oslo 1984: 52.

rasismens historie. Drøft forholdet mellom antirasistisk og flerkulturell undervisning. Hvilke typer kulturkunnskap vil du vektlegge som lærer i en flerkulturell skole – og hvorfor.”³³³

Flere av studentenes formuleringer om det norske samfunnet, hvem som ble regna som deltakere i det, samt beskrivelser av de som ikke ble regna som deltakere i det norske fellesskapet, er verdt å trekke fram. Rasismen ble stort sett beskrevet som noe som hadde foregått utenfor Norges grenser: i den transatlantiske slavehandelen, i nazi-Tyskland og i apartheid-Sør-Afrika. Rasismen i Norge ble av noen utelatt helt, mens de som nevnte det, beskrev det som et nytt fenomen, noe som hadde kommet som følge av den moderne innvandringa. En student skrev: ”Ordet rasisme er et forholdsvis nytt begrep i Norge. Vi har gjennom tilstrømming av nye folkegrupper til Norge, opplevd rasisme beskrevet i media og diskutert i skolen”.³³⁴ En annen student skisserte årsakene til oppblomstring av rasisme i Norge:

I dag har teorien om en ”rases” overlegenhet veket plassen for en ny form for rasisme, ”common-sense-rasismen”. Denne sier at ”alle har det best der de kommer fra”, og åpner for slagord som ”Norge for nordmenn”. I etterkrigstiden hadde Europa og Norge et stort behov for arbeidskraft, og ”fremmedarbeidere” ble ønsket velkommen. Så økte arbeidsledigheten, og vi fikk innvandringsstopp i 1975. Vi er jo de rike og kan skalte og valte med folk som vi vil! I dag hylter visse grupper ”ut mot denne arbeidskraften som vi ikke lenger har bruk for.” Rasisme er ikke bare i USA og Sør-Afrika, men også her hos oss.³³⁵

Den moderne innvandringa, kobla med arbeidsledighet, ble altså brukt som forklaring på rasisme i det samtidige norske samfunnet. Ellers er det å bemerke at studentene, som f.eks. denne, hadde forholdsvis god oversikt over den moderne innvandringa til Norge, noe som tyder på at man arbeidet med dette som tema i samfunnsfagsundervisninga. Sitatet viser at studenten regna seg som en del av et *vi*, som skilte seg fra resten av verdens befolkning, i dette tilfellet eksemplifisert med innvandrerne. Ellers var et gjennomgående trekk i besvarelsene, som her, at studentene uttalte seg veldig kritisk til norsk innvandringspolitikk og mente den var for streng

Som kildene fra OLH , viser også Sagene-studentenes eksamensbesvarelser at de

³³³ Eks. besv. Samfunnsfag, interne studenter, 1990, eske E62 i SLHs arkiv. Flere studenter innleda besvarelsen sin med disse formuleringene, så det er å anta at det var dette som var oppgava de ble gitt. Det er 19 besvarelser på denne eksamenen, og 6 studenter svarte på rasisme-oppgava. Det følgende baserer seg på lesing av disse 6.

³³⁴ Student 1 ved SLH på eksamen i samfunnsfag 1990, i mappa ”Eks. besv. Samfunnsfag, interne studenter, 1990”, eske E62 i SLHs arkiv.

³³⁵ Student 2 ved SLH på eksamen i samfunnsfag 1990, Ibid.

betrakta det norske samfunnet og den norske skolen som flerkulturell, og at de også hadde erfaring med dette. En student skrev om flerkulturell undervisning at den "(...) er kommet som et resultat av at vi har fått innvandrere inn i norsk skole. Disse har gjort de kulturelle forskjellene mer synlig i og med at mange har en annen religion og et annet språk."³³⁶

I disse beskrivelsene av innvandrere og det flerkulturelle Norge, går det ganske klart fram at studentene skilte klart mellom det å være norsk og det å være innvandrer. Vi har sett at land- og kulturbakgrunn ble trukket fram av flere som distingverende trekk. Når det kom til mer spesifikke elementer i kulturen som studentene mente skilte nordmenn fra innvandrere, trakk en student fram organisering av familien: "At gamle stues vekk på sykehjem for å dø[om situasjonen i Norge, min anm.] vil mange fra storfamiliene i den 3. verden finne helt utrolig."³³⁷ At dette må regnes som et relativt moderne fenomen i Norge, knytta til framveksten av offentlig helsevesen, kan tyde på at det som ble regna som en typisk norsk skikk, ikke nødvendigvis trengte å ha en lang historie. Samme student pekte også på at ulike holdninger til individet skilte: "I vår kultur er individualisme et ideal, og det å "blåse i" hva andre synes fremheves som bra. I mange av innvandrerulturene er hva resten av gruppen synes av største betydning."³³⁸ Innvandrere ble i tråd med dette beskrevet som mer kollektivistisk innstilt enn nordmenn, som var mer individualistiske. Også dette kan ses som et relativt moderne trekk i norsk kultur, om vi legger Furre og Sejersteds ord til grunn. De hevder at en slik individualistisk holdning på 1970- og 80-tallet avløste den mer kollektivistiske som hadde prega det norske samfunnet i etterkrigstida.³³⁹ Denne studenten trakk også fram religion og religiøsitet: "De ulike religioners høytider vil vi også lære noe om, og være med på å feire. Religionene er mye viktigere for mange f. eks muslimske og katolske innvandrere enn den er for oss. For en pakistaner er det lettere å forstå en kristen nordmann enn en som ikke tror."³⁴⁰

Studenten skilte mellom innvandrere og nordmenn når det kom til religion: innvandrere var mer religiøse enn nordmenn. Samtidig ser vi at det ble åpna for både kristne

³³⁶ Student 3 ved SLH på eksamen i samfunnsfag 1990. Ibid.

³³⁷ Student 2 ved SLH på eksamen i samfunnsfag 1990. Ibid

³³⁸ Ibid.

³³⁹ Furre 2000:227, 230 ; Sejersted 2005: 518.

³⁴⁰ Student 2 ved SLH på eksamen i samfunnsfag 1990, i mappa Eks. besv. Samfunnsfag, interne studenter, 1990, eske E62 i SLHs arkiv.

og ikke-troende nordmenn. Men hva med f.eks. muslimske nordmenn? Dette ser det ikke ut til at studenten anså som en mulighet. Endelig er det verdt å legge merke til at studenten også åpna for *kristne* innvandrere, om enn ikke protestanter.

Selv om denne studenten i sitatene over skilte klart mellom nordmenn og innvandrere, understreka hun/han at innvandrerne var kommet for å bli, og at de kunne bli del av samfunnet: ”Det er også viktig å huske at innvandrerbarna hører til her, og ikke bare fortelle om deres ”hjemland”. I vårt samfunn er det plass til mange, alle med sitt særpreg, det gjør samfunnet fargerikt og mangfoldig.”³⁴¹ Studenten understreka også at det var viktig å peke på likheter mellom innvandrere og nordmenn: ”Hovedtrekkene er jo like. Barna går på skole, foreldrene jobber, de er glade i sine barn og ønsker det beste for dem.”³⁴² Likhetene som ble trukket fram, hadde altså for det første å gjøre med barnas rolle som elever i skolen og foreldrenes rolle som arbeidstakere. For det andre dreide det seg om kjærligheten foreldre hadde til barna.

6.3.4.Samfunnsfag: flerkulturelt samfunn, lukka nasjon

En markant endring fra 1970-tallets kildemateriale er at kildene fra Oslo-institusjonene viste at en betegna det norske *samfunnet og skolen* som *flerkulturelle* arenaer som følge av den moderne innvandringa. På 1970-tallet ble innvandrere omtalt, men da kun i forbindelse med deres rolle på arbeidsmarkedet. Nå så en det norske samfunnet som endra som følge av deres inntreden.

Det *samfunn* og den *skolevirkelighet* som kildene fra institusjonene gjenspeilte, bar noen trekk som vi kjenner igjen fra tidligere. F.eks. delte OLH verden inn i U- og I-land, og plasserte Norge tydelig i I-landskategorien, der landet hadde mye til felles med de andre. Og som kildene fra norskfaget på SLH, viste også kildematerialet i samfunnsfag fra SLH og VLH at det ble åpna for kulturelt og religiøst mangfold innad i majoritetsbefolkninga. Kilder fra alle tre institusjonene viste at man tematiserte innvandring i sterkere grad enn tidligere. Studentene på SLH så rasismens inntreden i det norske samfunnet som et resultat av den moderne innvandringa. Her kan det skytes inn at det er bemerkelsesverdig at ingen f.eks. tok

³⁴¹ Ibid.

³⁴² Ibid.

opp den behandling som samene historisk har fått i Norge, som helt klart i perioder har hatt islett av rasistisk tankegods som grunnlag. Dette tyder på en forholdsvis harmonisk forståelse av norsk historie, der konflikt har vært fraværende, og freden har dominert.

Både kildene fra VLH og SLH viste at det ble tatt utgangspunkt i et *vi*, et *fellesskap*, som forfatterne av eksamensoppgavene og studentene var en del av. Begge steder ble ikke *viet* gitt et innhold, men i kildene fra SLH så vi at dette fellesskapet skilte seg ut fra resten av verdens befolkning.

Til tross for at enkelte studenter fra SLH pekte på likhetstrekk mellom innvandrere og nordmenn, er hovedinntrykket at det ble fokusert mest på det som skilte dem fra *fellesskapet: grensene for det norske*. I kildene fra SLH så vi at dette var elementer vi i stor grad har sett tidligere, som land- og kulturbakgrunn. Men noen nye kom til: organisering av familien, syn på individet og religiøsitet. Den samiske minoriteten ble også tematisert, i hvert fall viste kildematerialet fra VLH dette. Også her så vi at forskjellene ble fokusert, og at disse var gjengangere, som kultur og levevis.

Vi sitter nok en gang igjen med inntrykket av en forholdsvis lukka nasjonsforståelse, i retning av den kulturelle. De elementer som ble pekt på når det gjaldt å skille nordmenn fra resten av verdens befolkning, men også når det gjaldt å karakterisere innvandrerne, dreide seg først og fremst om objektive trekk som skikker, religion og kultur. Samtidig så vi at samfunnet hadde fått et nytt navn: det var blitt *flerkulturelt* som følge av den moderne innvandringa. Dette forsterker tendensen vi har sett fra kapittel 3: samfunnet var åpent, men nasjonen var lukka.

6.4 Nasjonsforståelse hos institusjonene 1980-1992.

Min hypotese for dette var at institusjonenes virksomhet i større grad prega av innvandring enn det vi så på 1970-tallet, og at nasjonsforståelsen i større grad ville ta opp i seg dette. Stemte dette?

Kildene fra kristendoms kunnskap med livssynsorientering reflekterte et *samfunn* og en *skolevirkelighet* der det kristne dominerte, med mindre innslag av andre religioner og livssyn. Slik sett var dette i tråd med det vi har sett tidligere. VLH skilte seg noe ut med noe større vektlegging av kristendom enn de andre institusjonene. Samtidig så vi at *mangelen* på

tilpasning til den moderne innvandringa og sekulariseringa var det mest slående trekket ved alle institusjoner. Også her var omtalen av norsk som *morsmål* å finne i kildene fra norskfaget, men så ut til å være på vei ut. Det var kanskje et tegn på at man var mer observant for større språklig mangfold. Andre gjengangere fant vi også her: omtalen av det dialektale mangfoldet og de to skriftspråka. Det nye var vektlegginga av andre språklige variabler, som sosial bakgrunn, alder og kjønn. I tillegg så vi at en student ved SLH kalte det norske samfunnet flerkulturelt som følge av innvandringa. Innvandring og minoriteter var i sterkere grad enn tidligere en del av virksomheten, med unntak for VLH. Her må det legges til at en ved VLH arbeidet med innvandrere i andre fag. F.eks. begynte man også her med ”migrasjonspedagogikk”.³⁴³ Men det er talende at dette skjedde omkring ti år etter at lignende tilbud ble oppretta ved OLH. Dermed så hypotesen ut til å stemme for Oslo-institusjonene. I kildene fra samfunnsfag så vi at innvandring ble tematisert i sterkere grad enn tidligere, i tråd med hypotesen, og at en betegna samfunnet som *flerkulturelt* pga. dette, en ny betegnelse som ikke var å finne på 1970-tallet. Dette, kombinert med at en åpna for kulturelt mangfold også innad i majoritetsbefolkninga, ga inntrykket av en mer mangfoldig forståelse av samfunnet.

Når det kommer til *det norske fellesskapet*, så vi flere steder at det ble tatt utgangspunkt i et *vi*, uten at dette ble fylt med et innhold. Men beskrivelsene av de som ikke var en del av fellesskapet, samt *hva som skilte*, ga pekere til dette innholdet. I samfunnsfag var det først og fremst trekk vi har sett tidligere: land- og kulturbakgrunn. Men det var også nye, som organisering av familien, syn på individet og religiøsitet. I norskfaget viste kildene at det ble dratt et skarpt skille mellom innvandrere og nordmenn. Studentene ved SLH pekte på elementer vi kjenner fra tidligere: utseende, språk, kultur, verdier og kunnskaper. Samtidig var det åpninger flere steder for at innvandrere kunne bli en del av det norske samfunnet. Først og fremst så vi dette i at flere studenter skifta mellom å inkludere innvandrere i det *viet* de regna seg som en del av. Når det gjaldt nasjonen, så vi at dette var mer tvilsomt. Omtalen av den samiske minoriteten viste tegn på at en var på vei bort fra de gjensidig utelukkende kategoriene vi omtalte i kapittel 3. Samene ble regna som norske, begrunna med deres lange historie i landet. Dette åpner for en nasjonsforståelse der det gikk an i *bli* norsk, noe vi ikke

³⁴³ Brev fra VLH v Nils Mæhle, 18.oktober 1988 Innbyding til seminardag om migrasjonspedagogikk, eske Xb 238 i VLHs arkiv. Brevet viser at dette var et planleggingsmøte for å få et slikt kurstilbud i gang.

har sett tidligere. I tillegg så vi at omtalen av en egen samisk kultur, også åpner for en *flerkulturell* nasjon. Dette tyder på en mer fleksibel og mindre lukka nasjonsforståelse.

I sum kan vi si at første del av hypotesen stemte: institusjonenes virksomhet var i større grad prega av innvandringa, og innvandringa satt sitt preg på institusjonenes og studentenes forståelser av det norske samfunnet. Den andre delen av hypotesen stemte i mindre grad. Selv om det i visse deler av kildematerialet ble åpna for en flerkulturell og flerdimensjonal nasjonsforståelse, der også samene var med i fellesskapet, forblir hovedinntrykket at det ble lagt mest vekt på hva som skilte. Den norske nasjonen ble sett på som forholdsvis homogen. De elementene som ble trukket fram som kjennetegn føyer seg inn i rekka av det vi har sett tidligere, og legger seg opp til den kulturelle nasjonsforståelse, med sin vektlegging av objektive kjennetegn som utseende, kulturarv og språk.

7. Oppsummering og konklusjon

Temaet for denne oppgava har vært nasjonsforståelser som kom til uttrykk i norsk allmennlærerutdanning i perioden 1974 til 1992. Særlig har dette vært undersøkt med tanke på om den moderne innvandringa fikk en innflytelse på disse. Men også beskrivelser av minoriteter med lengre historie i landet har blitt gitt oppmerksomhet. Hypotesen for analysen var at nasjonsforståelsen endra seg, og at den tok opp i seg elementer som kunne spores tilbake til den moderne innvandringa.

Her vil jeg først gjennomgå underproblemstillingene og svar på disse, før jeg svarer på hovedproblemstillinga, *hvilke nasjonsforståelser prega norsk allmennlærerutdanning i perioden 1974-1992?* Deretter vil jeg sette oppgava inn i en historiografisk kontekst, under overskrifta ”Hva er nytt?”.

7.1 Nasjonsforståelse i utdanninga

7.1.1 Svar på underproblemstillingene

*Hva slags samfunn reflekterte utdanninga?*³⁴⁴ Her så vi at kildene på *intensjonsnivået* i studieplanen fra 1974 ga oss en del kjennetegn på det norske samfunnet som gikk igjen også i resten av kildematerialet. Det norske *samfunnet* ble beskrevet som dynamisk og mangfoldig. Mangfoldet gjaldt for det første kulturelle og språklige bakgrunner, særlig ble det dialektale mangfoldet i det norske språket betona. Mangfoldet gjaldt også religioner og livssyn, samtidig som den kristne tradisjonen dominerte. Planen tyda vidare på at en så det norske samfunnet som et demokratisk samfunn med motsetninger, og økonomisk, politisk og sosial mangfoldighet. Fokuset på det velorganiserte og harmoniske skinte gjennom her; de motstridende interessene hadde fått utløp gjennom velorganiserte, demokratiske kanaler.

Kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivået* på 1970-tallet, tyda på at en så samfunnet som dominert av den kristne religionen, men den var ikke lenger nødvendigvis en naturlig felles referanseramme. Samtidig representerte to institusjoner ytterpunktene i religionsundervisninga. SLH skilte seg ut ved sitt nybrottsarbeid med livssynsundervisning,

³⁴⁴ De to siste underproblemstillingene: ”Skilte synet på disse spørsmåla seg mellom de ulike institusjonene” og ”Endra dette seg i løpet av perioden – og spilte innvandringa en betydningsfull rolle i så henseende?” blir gjennomgått løpende i gjennomgangen av de andre problemstillingene.

og VLH skilte seg ut med kristendominans.

Kildene fra 1980-tallet inneholdt de nevnte kjennetegna på det norske samfunnet, men vi så også at en i enda sterkere grad tok høyde for mangfold. *Intensjonsnivået*, uttrykt i studieplanen fra 1980, var mer konkret når det gjaldt å beskrive den religiøse og livssynsmessige situasjonen i norske klasserom som mangfoldig. Kildene fra *innholds-* og *påvirkningsnivået* etter studieplanen fra 1980 viste en markant endring fra 1970-tallet, ved at en ved de to Oslo-institusjonene betegnet det norske samfunnet som *flerkulturelt* på grunn av den moderne innvandringa. Dette kom til syne både på *innholds-* og *påvirkningsnivået*. I kildematerialet fra 1970-tallet ble innvandrere omtalt, men da kun i forbindelse med deres rolle på arbeidsmarkedet. Nå så en innvandringa som en prosess som hadde endra og omforma hele det norske samfunnet. Men institusjonene var forskjellige her: tilpasninga til mangfoldet kom ikke til uttrykk i samme grad ved VLH som ved de to Oslo-institusjonene. Og vi så også at det ikke var noen utvikling når det gjaldt religion og livssyn: mangelen på tilpasning til økt sekularisering og nye religioner var et gjennomgående trekk ved alle tre institusjonene. Hvorvidt endringene skyldtes den moderne innvandringa, så ut til å variere på de forskjellige nivåene. Særlig endringene vi så i kildematerialet på *innholds-* og *påvirkningsnivået*, ser ut til å ha hatt å gjøre med den moderne innvandringa. Når det gjaldt endringene vi så på *intensjonsnivået*, var svaret mer usikkert: her spilte nok økt oppmerksomhet om minoritetene med lengre historie i landet den største rollen.

Hvilke egenskaper, holdninger og verdier ble holdt fram som typiske og definerende for det norske fellesskapet? Her så vi også at en del trekk som ble pekt på i studieplanen fra 1974 gikk igjen i det andre kildematerialet. Vi så at det ble etablert et norsk *vi* i den generelle delen, og at fagplanene fylte dette med et språklig og religiøst innhold: norsk morsmål og kristendom. Kildene fra *innholds-* og *påvirkningsnivået* på 1970-tallet viste også at fødested, historie, hvit hudfarge, bofast levested og en forankring i ”norrøn” kultur ble trukket fram som definerende trekk.

Tilbake på *intensjonsnivået* viste studieplanen fra 1980 kan hende en tendens til i mindre grad å peke konkret på kjennetegna vi så i de tidligere kildene, men det kom fram at det norske fellesskapet var kjennetegna av et levevis og en tradisjon som skilte det fra andre.

Vi så også at en ikke brukte begrepet ”morsmål” som synonym for norsk, i hvert fall ikke i beskrivelsen av den norske skolevirkeligheten, og at dette kanskje tyda på en nedtoning av det språklige elementet i det norske fellesskapet. Dette skyldes trolig økt oppmerksomhet om minoriteter med lengre historie i landet, men også den moderne innvandringa kan ha spilt inn. Kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivået* etter studieplanen fra 1980 bar preg av kontinuitet med det vi har sett tidligere. Men også nye definerende trekk ved det norske fellesskapet kom til syne: en sterkere vektlegging av verdier og kunnskaper, samt organisering av familien, syn på individet og grad av religiøsitet. Kan hende viser dette at en la mer vekt på nettopp *holdninger* og *verdier*, framfor de mer objektive egenskapene vi har sett tidligere.

Hva kjennetegna historien til det norske fellesskapet? Studieplanen fra 1974 vektla perioder der den politiske enheten Norge var sterk, og nedtona perioder der den var svak. Den dreide seg helt og holdent om den etnisk norske majoritetens historie, og inneholdt ikke noe som tyda på at f.eks. samisk historie var relevant norsk historie. Dette var et gjennomgående trekk i alle kilder. Kildene på *påvirkningsnivået* fra SLH på 1970-tallet, i form av eksamensbesvarelser, betona som nevnt fellesskapets forankring i en ”norrøn” kulturarv, noe som kan tyde på at en la en essensialistisk historieforståelse til grunn. Men vi så en endring i kildematerialet på *påvirkningsnivået* i siste periode, der en student fra SLH regna samer som norske, og begrunna det med deres lange historie i landet. Utover disse mer eller mindre eksplisitte beskrivelsene av fellesskapets historie, fant vi i alle deler av kildematerialet at en viste tilbake til et *vi* med en tradisjon distinkt fra andre fellesskap. I dette ligger det en forståelse av at dette fellesskapet hadde en lang historie å se tilbake på, og at det var nettopp dette opphavet og denne utviklinga som skilte fellesskapet fra andre. Et annet gjennomgående trekk var en harmonisk forståelse av norsk historie, der konflikt var fraværende, og freden dominerte.

Hvor gikk grensene for det norske fellesskapet? Dette har vi allerede vært innom i gjennomgangen av problemstillingene over. Grensene har også gitt innhold til svaret på den femte problemstillinga, *hva kjennetegna de som ikke var med i fellesskapet?* Studieplanen fra 1974 trakk grensene for det norske fellesskapet ved språk og religion: disse andre var kjennetegna av å ha et annet morsmål enn norsk, og en annen kulturarv enn den kristne.

Kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivå* på 1970-tallet viste i tillegg til det vi så i studieplanen, at også levesett, verdensbilde, hudfarge, fødested og kulturelle særtrekk utgjorde grensene: samene ble utdefinert bla. pga. deres nomadiske levesett og forståelsen av naturen som en besjela størrelse. Andre ble utdefinert pga. mørk hudfarge, fødested utenfor Norge og en annen kultur enn den norske.

Studieplanen fra 1980 la vekt på gamle kjenninger: språk, kultur og tradisjon, uten å utdype mer. Kildene fra *innholds-* og *påvirkningsnivået* fra 1980 til 1992 var sprikende når det kom til dette. På den ene sida ble ikke grensene trukket så skarpt som tidligere, og vi så tegn til at en var på vei bort fra de gjensidig utelukkende kategoriene fra tidligere, i det at en regna samene som norske. På den andre sida viste en del andre kilder at en fremdeles trakk grensene skarpt mellom medlemmene av det norske fellesskapet og andre, og at disse i stor grad dreide seg om elementer vi kjente fra før: utseende, språk og kultur, i tillegg til nye distingverende trekk som organisering av familien og grad av religiøsitet.

7.1.2 Svar på hovedproblemstillinga

Hvilke nasjonsforståelser prega norsk allmennlærerutdanning i perioden 1974-1992?

Hypotesen var at nasjonsforståelsen ville endre seg i løpet av perioden, og at den ville ta opp i seg elementer som kunne spores tilbake til den moderne innvandringa. Hypotesen stemte i all hovedsak ikke. Nasjonsforståelsen holdt seg stabil i hele perioden. Samtidig så vi at innvandringa fikk innflytelse på alle nivåer når det gjaldt institusjonenes virksomhet, og deres syn på det norske samfunnet. I hvert fall gjaldt dette for de to Oslo-institusjonene. I tillegg ble de minoritetene med lengre historie i landet, først og fremst samene, ”løfta opp”, og av noen ansett som en del av den norske nasjonen.

I innledninga presenterte jeg to idealtypiske forståelser av nasjonen, den politiske, kjennetegna av oppslutning og deltagelse, og den kulturelle, kjennetegna bl.a. av objektive kjennetegn som kulturarv og språk. Forståelsen av nasjonen som et fellesskap i tråd med den kulturelle nasjonen dominerte det meste av kildematerialet.

Min lesning av studieplanen fra 1974 tyda på at den etablerte et skille mellom det åpne og mangfoldige samfunnet, og den lukka og homogene nasjonen, som gikk igjen i nesten alle kilder. Hovedinntrykket ble at fellesskapet ble definert av det norske språket, kristendommen

og den etnisk norske majoritetens historie og kulturarv, i tråd med den *kulturelle nasjonen*, selv om planen for samfunnsfag i noen grad reflekterte den *politiske nasjonen*. Denne nasjonsforståelsen innebar også en lukkethet, i den forstand at det ikke var mulig å bli medlem; du måtte fødes inn i fellesskapet. Lukketheten viste seg ved at en opererte med gjensidig utelukkende kategorier, der en f.eks. enten ble regna som norsk eller samisk, og det ikke var åpning for at en kunne være begge deler. Kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivået* på 1970-tallet la vekt på norsk morsmål, majoritetens kulturarv og hvit hudfarge, trekk som tyda på en forståelse av nasjonen som lukka og homogen, og konstituert av en felles kultur.

Om vi vender tilbake til *intensjonsnivået*, viste studieplanen fra 1980 mange likheter med det vi fant i kildene fra 1970-tallet. Også her ble språk og kultur holdt fram som definerende trekk på den norske nasjonen. Dette pekte i retning av et kulturelt syn på nasjonen, samtidig som denne planen ikke i like stor grad som den forrige definerte innholdet i nasjonen. Kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivå* etter studieplanen fra 1980 pekte i noen grad i retning av at en var på vei bort fra forståelsen av nasjonen som en lukka og homogen størrelse, i retning av en mer fleksibel nasjonsforståelse. Her ble det åpna for en flerkulturell og åpen forståelse av nasjonen, der det gikk an å bli norsk, noe vi ikke så tegn til i de tidligere kapitlene. Men hovedinntrykket forblir at det ble lagt mest vekt på hva som skilte når en omtalte innvandrere eller den samiske minoriteten. Den norske nasjonen ble sett på som forholdsvis homogen. De elementene som ble trukket fram som kjennetegn på den norske nasjonen ligna de fra tidligere kapitler, og la seg opp til den kulturelle nasjonsforståelsen, med vektlegging av objektive kjennetegn som utseende, kulturarv og språk.

7.2. Hva er nytt? Oppgava sett i en historiografisk sammenheng.

Oppgava har først og fremst tilført studiet av lærerne og lærerutdanningas historie ny kunnskap om deres forståelse av det norske samfunnet og den norske nasjonen i en tid da elevmassen i den norske skolen ble mer mangfoldig når det gjaldt bl.a. etnisk, kulturell, språklig og religiøs bakgrunn. Andre studier av utdanninga i samme periode har ikke hatt dette fokuset, og heller ikke benytta seg av kildene som ligger til grunn for dette. Særlig gjelder dette kildene på *påvirkningsnivået*.

Slik sett er denne studien et bidrag til innsyn i lærerutdanninga og lærernes meninger

og holdninger på *landsbasis*. Men oppgava har også gitt nye kunnskaper om virksomheten ved de tre *institusjonene* som eksisterende verk ikke har tatt opp.

Dernest kan det hevdes at dette også har gitt ny kunnskap om holdninger og syn hos ansatte i *skolen*, ettersom studentene etter endt utdanning i de fleste tilfeller gikk inn i arbeid her. Vi så at lærerne var enige i en del ting, som en proteksjonistisk holdning når det gjaldt det norske språket. Videre så vi at deres holdninger til mennesker var det vi kan kalle utprega *humanistisk*, med vekt på toleranse og respekt for annerledeshet, også når det gjaldt minoriteter og innvandrere.

Når det gjelder nasjonsforståelsen mer spesifikt, foreligger det ingen andre lignende studier av norsk allmennlærerutdanning i perioden, men som vi så i redegjørelsen for litteratur i innledningskapitlet, undersøkte Eyvind Odland en lignende tematikk i sin masteroppgave, der han bl.a. undersøkte nasjonsforståelsen i norske lærebøker i samfunnsfag på 1970- og 1980-tallet. Læreboka fra 1970-tallet var dominert av kulturelle kjennetegn på nasjonen, noe vi også fant igjen her. En del av trekkene var også felles: språk, skikker og kultur. Også historiefortellinga i læreboka Odland studerte, uten rom for avvikende identiteter utover den etnisk norske majoriteten, fant vi en parallell til i studieplanen fra 1974. Derimot fant vi ikke noen tegn til at nordmenn ble framstilt som spesielt *altruistiske*, eller at de norske verdiene var løsninger på verdens problemer. Samtidig kan dette skyldes forskjeller i kildemateriale: lærebøker i samfunnsfag inneholder bredere framstillinger av det norske samfunnet enn f.eks. studieplaner eller eksamensbesvarelser. Odland fant også noen tegn på den politiske nasjonen på 1970-tallet, bl.a. i manglende fokusering på det kristne fellesskapet og en vektlegging av demokratisk dannelses. Også i vår undersøkelse fant vi noen kjennetegn på den politiske nasjonen i kildematerialet fra 1970-tallet, først og fremst ved at materialet reflekterte et demokratisk samfunn. I tillegg så vi at kildene reflekterte et samfunn med et mangfold av religioner og livssyn. Samtidig uttrykte studieplanen fra 1974 eksplisitt den kristne dimensjonen ved det norske fellesskapet. I sum ble dermed den politiske komponenten i fellesskapet mindre, i det at overvekta av kjennetegn på nasjonen dreide seg om objektive trekk som språk og kultur.

Læreboka fra 1980-tallet ble også dominert av den kulturelle nasjonsforståelsen.

Særlig bokas vektlegging av inndeling av verdens folk i raser, mente Odland pekte i retning av dette. I denne framstillinga så vi at rasebegrepet ble brukt noen ganger for å skille verdens folk fra hverandre, også når det gjaldt å skille nordmenn fra andre, uten at dette var veldig framtreddende som skillelinje. Men Odland mente også at det politiske synet på nasjonen viste seg tydeligere i 1980-tallets lærebok, først og fremst ved at innvandrerbarn eksplisitt ble omtalt som en del av det norske fellesskapet, men også ved at innvandrerne slapp til med egne stemmer, og ikke bare ble skildra utenfra. Kan hende er omtalen av det norske samfunnet som *flerkulturelt* som vi fant i kildene på *innholds-* og *påvirkningsnivået* her, parallell til Odlands funn. Også kildene som utvida det norske fellesskapet til også å omfatte andre enn den etnisk norske majoriteten, kan ses på som parallell til dette, selv om det i dette tilfellet dreide seg om samer, og ikke innvandrere. I sum kan vi si at et del trekk var felles for de to framstillingene: den kulturelle nasjonsforståelsen dominerte. Framstillingene skilte seg imidlertid ved at det ser ut til å ha vært en tyngre vektlegging av den politiske forståelsen av nasjonen i Odlands kilder enn i kildene som har ligget til grunn for denne analysen.

Denne oppgava har undersøkt forståelser av den norske nasjonen i allmennlærerutdanninga i en tid da innvandring førte til endring i elevmassen i skolen. To hovedfunn kan trekkes fram. Lesningen av kildene tyda på at omtalen av innvandrerne endra seg fra 1970- til 1980-tallet. Kildene i første periode omtalte innvandrerne kun i minimal grad, og særlig i forbindelse med deres rolle på arbeidsmarkedet. Kildene fra 1980- og 1990-tallet viste derimot at en så det norske samfunnet som endra pga. innvandrerne: samfunnet ble kalt *flerkulturelt*. Videre fant vi et skille mellom beskrivelser av det norske *samfunnet* på den ene sida som mangfoldig og åpent, og den norske *nasjonen* på den andre sida som lukka og homogen.

Trykte kilder

Arkiv

Arkivet etter Volda lærarhøgskule

Arkivet etter VLH befinner seg i Statsarkivet i Trondheim. Arkivet inneholder materiale hovedsakelig fra skolens oppstart i 1895 fram til 1994, da den ble en del av Høgskulen i Volda. Men det er også noe materiale fra ”Voldens høiere Almueskole med annecteret Dannelsesanstalt”, i perioden 1861-1895. Materialet som har å gjøre med det faglige arbeidet i perioden jeg har arbeidet med er noe mindre omfangsrikt enn ved de andre institusjonene. Det finnes f.eks. svært få fagplaner i arkivene, og ingen eksamensbesvarelser. For øvrig er arkivet godt organisert. Det skal også befinne seg noe arkivmateriale ved Høgskulen i Volda, som ble funnet i opprydningsarbeid i de siste åra. I oppgava har jeg benytta meg av materiale fra følgende esker:

Eske Df 95
Eske Df 97
Eske Ka 191
Eske La 200
Eske Lb 202
Eske Xa 237
Eske Yc 242
Eske Z 243

Følgende esker ble undersøkt, men inneholdt ikke relevant materiale for denne oppgava:

Eske Aa 4
Eske Aa 5
Eske Df 83
Eske Df 94
Eske Df 96
Eske Df 98
Eske Df 99
Eske Df 103
Eske Df 104
Eske Df 111
Eske Xb 238
Eske Xb 239

Arkivet etter Oslo lærerhøgskole

Arkivene etter OLH befinner seg i Statsarkivet i Oslo, og inneholder materiale fra 1912 til 1992. Arkivene inneholder lite fra privatskoleperioden fram til 1947. En del skal imidlertid befinne seg i Det Norske Lutherske Indremisjonsselskaps arkiver, og i privatarkivet etter Ole Hallesby i Universitetsbibliotekets håndskriftsamlinger. Arkivene også etter dette har en del mangler, men bl.a. årsmeldingene fra en del av åra gir god informasjon om skolens virke. Her fantes det eksamensbesvarelser, om enn bare for åra 1976-1978. I oppgava har jeg benytta meg av materiale fra følgende esker:

Eske E 9
Eske E 11
Eske E 12
Eske E 13
Eske E 44
Eske E 45
Eske E 52
Eske E 53
Eske E 57
Eske E 58

Følgende esker ble undersøkt, men inneholdt ikke relevant materiale for denne oppgava:

Eske E56
Eske E59
Eske E82

Arkivet etter Sagene lærerhøgskole

Arkivet etter SLH befinner seg i Statsarkivet i Oslo, og inneholder materiale fra 1946 til 1992. Arkivet før 1970 er ikke ordnet etter arkivnøkkel, men delvis kronologisk og delvis på emner eller serier. Perioden 1970-1992 er rimelig godt ordna etter arkivnøkkel, og mer systematisk samla på mapper. Arkivet inneholder brevjournaler fra oppstarten, og kopibøker fra begynnelsen av 1980-tallet. Materialet her er i noen henseende rikere når det gjelder den faglige virksomheten, bl.a. er det bevart eksamensbesvarelser fra noen av åra, i tillegg til andre studentarbeider. I oppgava har jeg benytta meg av materiale fra følgende esker:

Eske E48
Eske E49
Eske E50
Eske E51
Eske E55
Eske E56
Eske E59
Eske E62
Eske E113

Eske E114

Følgende esker ble undersøkt, men inneholdt ikke relevant materiale for denne oppgava:

Eske F 2

Eske F 3

Eske F 10

Publiserte eksamensoppgaver

Lærerutdanningsrådet ga ut samlinger med eksamensoppgaver fra de pedagogiske høgskolene. Oppgavene er trykte i den form LR fikk de fra skolene. Det har vært vanskelig å få sikker kunnskap om disse, men så vidt jeg har kunnet se, kom disse samlingene ut i tidsrommet 1978-1985, og inneholder eksamensoppgaver fra årene 1977-1985. Disse er oppbevart i Nasjonalbiblioteket og er søkbare i Bibsys.

Lærerutdanningsrådet 1978. *Opptakingsprøver og eksamensoppgåver 1977*, bd. 1978: 3A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1978. *Opptakingsprøver og eksamensoppgåver 1977*, bd. 1978: 3B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1979. *Opptaksprøver og eksamensoppgaver 1978*, bd. 1979: 4A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1979. *Opptaksprøver og eksamensoppgaver 1978*, bd. 1979: 4B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1979. *Opptaksprøver og eksamensoppgaver 1978*, bd. 1979: 4C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1980. *Eksamensoppgåver 1979*, bd. 1980: 3A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1980. *Eksamensoppgåver 1979*, bd. 1980: 3B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1980. *Eksamensoppgåver 1979*, bd. 1980: 3C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1981. *Eksamensoppgaver 1980*, bd. 1981: 3A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1981. *Eksamensoppgaver 1980*, bd. 1981: 3B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1981. *Eksamensoppgaver 1980*, bd. 1981: 3C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1981*, bd. 1982: 1A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1981*, bd. 1982: 1B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1981*, bd. 1982: 1C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1982*, bd. 1982: 3A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1982*, bd. 1982: 3B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1982. *Eksamensoppgaver 1982*, bd. 1982: 3C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1983. *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1983. *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1983. *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1983. *Eksamensoppgaver 1983*, bd. 1983: 4C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1984. *Eksamensoppgaver 1984*, bd. 1984: 2A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1984. *Eksamensoppgaver 1984*, bd. 1984: 2B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet

Lærerutdanningsrådet 1984. *Eksamensoppgaver 1984*, bd. 1984: 2C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1985. *Eksamensoppgåver 1984-85*, bd. 1985: 2A i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1985. *Eksamensoppgåver 1984-85*, bd. 1985: 2B i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Lærerutdanningsrådet 1985. *Eksamensoppgåver 1984-85*, bd. 1985:2C i *Småskrift*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

I 1987 ble et hefte med sensorrapporter og eksamensoppgaver for noen fag utgitt av LR. Denne har jeg også benytta meg av:

Lærerutdanningsrådet 1987. *Sensorrapportar. Eksamensoppgåver. Samfunnsfag – mediekunnskap – kristendoms-kunnskap*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Studieplaner

NOU 1974: 58: *Lærarutdanning*.

Kyrkje og undervisningsdepartementet 1980. *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. Oslo: Universitetsforlaget/Lærerutdanningsrådet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994. *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: KUF/Lærerutdanningsrådet.

Lover

Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973, nr. 49.

Internett:

Statistisk sentralbyrå 1974. *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1974*. Tilgjengelig på internett via: <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/histemne-21.html>.

Statistisk sentralbyrå 1975. *Utdanningsstatistikk, Universiteter og Høgskoler, 1. oktober 1975*. Tilgjengelig på internett via: http://www.ssb.no/emner/historisk_statistikk/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02

Statistisk sentralbyrå 1980. *Utdanningsstatistikk grunnskoler 1. oktober 1980*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1981. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1981*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1982. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1982*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1983. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1983*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1984. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1984*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1985. *Utdanningsstatistikk, Universiteter og høgskoler, 1. oktober 1985*. Tilgjengelig på internett via: http://www.ssb.no/emner/historisk_statistikk/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02

Statistisk sentralbyrå 1985. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1985*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1986. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1986*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1987. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1987*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1988. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1988*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1989. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1989*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1990. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1990*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1991. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1991*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 1992. *Utdanningsstatistikk, Universiteter og Høgskoler, 1. oktober 1992*. Tilgjengelig på internett via http://www.ssb.no/emner/historisk_statistikk/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02.

Statistisk sentralbyrå 1992. *Utdanningsstatistikk grunnskolar 1. oktober 1992*. Tilgjengelig på internett via <http://www.ssb.no/histstat/publikasjoner/ereg77-96.html#04.02>

Statistisk sentralbyrå 2000. *Talet på skolar, klassar, elevar i alt og elevar frå språklege minoritetar, etter kommune. 1. september 2000*. Internett 20.04 2010: <http://www.ssb.no/utgrs/arkiv/tab-2001-06-06-02.html>.

Statistisk sentralbyrå 2008. *Ny innvandrergropper*. Internett 31.10.2011: <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>

Statistisk sentralbyrå 2011.6 *Folkemengde, innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. 1970-2011. Absolutte tall og prosent*. Tilgjengelig på internett via: <http://www.ssb.no/innvbef/>.

Utrykte kilder

Telefonsamtale med Asbjørn Gardsjord 11/07/2011.

Telefonsamtale med Marit Aarsæther 24/02/2011.

Litteratur

Aagedal, Olaf 2003. *Nasjonal symbolmakt*, i *Rapportserien. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*, bd. 55. Oslo: Makt og demokratiutredningen 1998-2003.

Anderson, Benedict 1996. *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Baune, Tove Aarsnes 2007. *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Benum, Edgeir 2005. *Overflod og fremtidsfrykt 1970-1997*, i Knut Helle, Knut Kjeldstadli, Even Lange og Sølvi Sogner (red.), *Aschehougs Norgeshistorie*, bd. 12. Oslo: Aschehoug.

Bergem, Peder (red.) 1995. *Forkynning, fellesskap, forskning, Volda Lærarskule 1895-1995*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bjordal, Ingvil 2008. *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen – Visjoner, stragier og erfaringer*. Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning, Høgskolen i Oslo.

Bourdieu, Pierre 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brottveit, Ånund, Hovland Brit M., Aagedal, Olaf 2004. *Slik blir nordmenn norske. Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Unipax.

Bull, Edvard 1967. "Lærer-historie. Foredrag ved Norges Lærerslags 75-årsjubileum, 1967", i Bull 1981, *Retten til en fortid. Sosialhistoriske artikler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, Helge 1959. *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, Ottar 1993. "Forklaring og fortelling i historievitenskapen". *Historisk tidsskrift* 72 (1): 67-79.

Engen, Tor Ola 2010. "Enhetskolen og minoritetene", i Lund, Anne B. og Moen, Bente B., (red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Engen, Tor Ola 2003. "Enhetskolen og flerkulturell nasjonsbygging". I Østerud, P. & Johnsen, J. (red.), *Leve skolen. Enhetskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Furre, Berge 2000. *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*, 3.utg. (2006) Oslo: Samlaget.

Furseth, Inger og Repstad, Pål 2003. *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gramsci, Antonio, Quintin, Hoare og Smith, Geoffrey Nowell (red/overs.) 1971. *Selections from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Greng, Marianne 1979. *Lærerinnene i den norske folkeskole ca 1889-1920*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagemann, Gro 1992. *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Gyldendal.

Hasle, Eivind 1995. "Volda lærarskule – eit veksthus for edruskapsarbeid?", i Bergem (red.) *Forkynning, fellesskap, forskning, Volda Lærarskule 1895-1995*. Volda: Høgskulen i Volda.

Høydal, Reidun 1995. *Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920*, i *KULTs skriftsserie*, bd. 39. Oslo: Noregs forskningsråd

Jakobson, Roman 1978. "Lingvistikk og poetikk", i Heldal, Anders og Linneberg, Arild (red.), *Strukturalisme i litteraturvitenskapen / artikler av Pjotr Bogatyrjov... [et al.]*. Oslo: Gyldendal.

Jerpseth, Rolf 2000. *Sagene lærerskole 1945-1992 – Fra lærerskoleklasser til lærerhøgskole*, i *HiO-rapport*, bd. 2000:18. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Karlsen, Gustav E., og Kvalbein, Inger A.(red.) 2003. *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjeldstadli, Knut 2010. "Fra innvandrere til minoriteter" i Lund, Anne B. og Moen, Bente B., (red.) 2010. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kjeldstadli, Knut 2008. *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.

Kjeldstadli, Knut 2008; "En saga blott? Kan vi skrive norges historie i globaliseringens tid?" i Tjelmeland, H., Tveit, M og Aas, S. (red.) *Korleis feire ein nasjonalstat i ei globalisert verd?: Rapport frå norske historiedagar 2008, Tromsø 19.-22. juni 2008*, bd. no. 10 i *Speculum Boreale*. Tromsø: Institutt for historie, Universitetet i Tromsø.

Kjeldstadli, Knut 1999; "Nasjonale kulturer. Finnes de? Kan de studeres?" i Børtnes, J. (red.) *Kulturperspektiver i fremmedspråkfagene*. Bergen Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Kjeldstadli, Knut 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjølseth, Kari 2002. *Verdenshistoriens "vi" og "de andre". En analyse av fem norske lærebøker i verdenshistorie fra slutten av 1800-tallet*. Hovedfagsoppgave i historie, Univeristetet i Oslo.
- Knudsen, Geir og Evenshaug Trude (red.) 2008. *Universitetet og lærerutdanningen: historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Lea, Martha 2009. *Migrant pupils and equal opportunities? How does norwegian teacher education qualify to teaching in multicultural schools?* Masteroppgave i Migration and intercultural studies, Universitetet i Stavanger.
- Lorentzen, Svein 2003. *Ja, vi elsker - skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000*. Volda: Haugen bok.
- Lund, Anne B. og Moen, Bente B., (red.) 2010; *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Malmø, Unni 2004. "Skriver de"? *Samfunnsmessige betingelser for innvandrernes skjønnlitterære produksjon i Norge 1980-2002*. Hovedfagsoppgave i historie, Universitetet i Oslo.
- Minde, Henry 2005. "Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger". *Tidsskrift for urfolks rettigheter* 2005 (3). Kautokeino: Kompetansesenteret for urfolks rettigheter.
- Moseng, Ole G., Opsahl, Erik, Pettersen, Gunnar I., Sandmo, Erling 1999. *Norsk historie 1 750-1537*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Myhre, Jan E. 2004. "Uncertain Status: Norwegian Teachers between Profession and Middle Classes" i Ericsson T, Fink J. og Myhre (red), *The Scandinavian Middle Classes 1840-1940*. Oslo: Unipub.
- Netteland, Eirik 2009. *Tvang til tro er dårers tale. Kristendom og politikk i norsk etterkrigshistorie*. Masteroppgave i historie, Universitetet i Bergen.
- Nordstrand, Arve 1975. *Rekrutteringen til lærerskolene i tiden 1902 til 1926*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Odland, Eyvind J.V. 2010. *Fra enstemthet til flerstemthet? Nasjonalt selvbilde i ungdomsskolens lærebøker 1974-1987*. Masteroppgave i historie, Universitetet i Oslo.

- Ramsfjell, Odd 1997. *Tradisjon og fornyelse i norsk allmennlærerutdanning: Oslo Lærerhøgskole 1912-1992*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ransome, Paul 1992. *Antonio Gramsci: A new Introduction*. New York : Harvester Wheatsheaf
- Rokkan, Stein 1987. *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rovde, Olav 2004. *Vegar til samling: Norsk lærarlags historie 1966-2001*. Oslo: Samlaget.
- Rüsen, Jörn 1986. *Rekonstruktion der Vergangenheit: Prinzipien der historischen Forschung*, i Rüsen, *Historische Vernunft : Grundzüge einer Historik*, bd. 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Seip, Jens A. 1963. *Fra embetsmansstat til ettpartistat og andre essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sejersted, Francis 2005. *Sosialdemokratiets tidsalder : Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo: Pax.
- Skjelmo, Randi H. 2007. *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet: desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006*. Doktorgradsavhandling ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Skånland, Halfdan 1991. “Braatens Sagene – vårt Sagene”, i Østerud m.fl. (red.) 1991. Oslo: Sagene lærerhøgskole.
- Smith, Anthony D. 1986. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.
- Slagstad, Rune 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Strømnes, Åsmund L. og Flø, Harald 1995. ”Statsøvingsskolen i Volda”, i Bergem (red.) 1995, *Forkynning, fellesskap, forskning, Volda Lærarskule 1895-1995*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tjelmeland, Hallvard og Brochmann, Grete 2003. *I globaliseringas tid 1940-2000*, i Knut Kjeldstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie*, bd. 3. Oslo: Pax Forlag.

Tvinnereim, Helga S. (red.) 1998. *Lærerutdanning. Tradisjon og nyskaping*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Volle, Johannes 1995. "Lagslivet gjennom hundre år", i Bergem (red.) *Forkynning, fellesskap, forskning, Volda Lærarskule 1895-1995*. Volda: Høgskulen i Volda.

Wilken, Lisanne 2008. *Pierre Bordieu*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag

Østberg, Sissel 1991. "Livssynsfaget på Sagene", i Østerud, Per, Aslesen, Liv, Aslesen, Gerd og Skånland, Halfdan, *Sagene lærerhøgskole – 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerhøgskole.

Østerberg, Dag 2003. *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Østerud, Per og Johnsen, Jan 2003. *Leve skolen! : enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Østerud, Per, Aslesen, Liv, Østnor, Gerd, Skånland, Halfdan 1991. *Sagene lærerhøgskole – 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerhøgskole.

Østerud, Per 1991. "Sagene lærerhøgskole 1991. Avvikling eller ny vekst?" i Østerud m.fl., *Sagene lærerhøgskole – 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerhøgskole.

Østerud, Øyvind 1994. *Hva er nasjonalisme?* Oslo: Universitetsforlaget.

