

**Konsekvenser av statens fornorskningspolitikk  
- med fokus på tapt skolegang under andre  
verdenskrig**

**Masteroppgave i pedagogikk med fordypning  
i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø  
Sollaug Sárgon  
Våren 2007**

## Forord

Jeg startet på deltidsstudie i mastergrad i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk på Universitetet i Tromsø høsten 2004. Mastergradsstudiet har en normert studietid på 4 år på deltid. Det har vært en spennende, interessant og meget lærerik tid. Prosessen nærmer seg slutten.

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg vært i full jobb. Oppgaven er således skrevet i min fritid. Jeg vil takke for all den støtte jeg har fått underveis. Jeg vil først og fremst takke min tålmodige sønn Joar Sten Olav på 7 år, som så mange kvelder og helger har spurt om: ”Når er det du mamma blir ferdig med de leksene dine?”, og dernest takke foreldrene mine for all støtten og middagsinvitasjonene.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver Mats Steinfjell for tilrettelegging av arbeidssituasjonen slik at jeg kunne delta på studiesamlinger og ha mulighet til å ta de obligatoriske eksamener i mastergradsstudiet. Deretter vil jeg takke Gard Abrahamsen Tuur-Eggesbø for IKT-teknisk bistand.

En stor takk til alle informantene for de lærerike møtene og den tillit dere har vist meg ved å dele deres livserfaringer med meg. Jeg vil også rette en stor takk til min entusiastiske veileder Jens-Ivar Nergård. Det har både vært trygt og lettelse å ha en veileder som både har kunnskap og innsikt i samisk kultur. Dermed har jeg sluppet å bruke tid til å argumentere om samiske forhold, og å være frustrert og oppgitt av ikke å bli forstått. Nergård har både motivert og veiledet meg tålmodig gjennom dette prosjektet på en konstruktiv og god måte.

Uten all støtte og bistand hadde dette studiet ikke latt seg gjennomføre.

Kautokeino, Mai 2007

Sollaug Sárgon

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1 - Innledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Problemstilling: .....	7
<b>Kapittel 2 – Metode.....</b>	<b>9</b>
2.1 Innledning.....	9
2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	9
2.3 Utvalget.....	12
2.4 Intervjusituasjonene.....	12
2.5 Refleksjoner omkring intervjusituasjonene.....	15
<b>Kapittel 3 - Teoretisk referanseramme.....</b>	<b>17</b>
3.1 Fornorskingspolitikken i historisk perspektiv.....	17
3.1.1 Misjon og undervisning.....	17
3.1.2 Hardere fornorskingspolitikk.....	18
3.1.3 Opposisjon mot fornorskingspolitikken.....	20
3.1.4 Internattiden.....	21
3.1.5 Situasjonen under annen verdenskrig og etter krigen.....	23
3.1.6 Kursendring etter annen verdenskrig.....	25
3.2 Utviklingen i det samiske samfunnet.....	32
3.3 Kultur, Kommunikasjon, identitet og språk.....	34
3.3.1 Kultur.....	34
3.3.2 Kommunikasjon.....	35
3.3.3 Identitet og språk.....	36
3.4 Psykologiske reaksjoner .....	40
3.4.1 Selvoppfatning, selvakseptering og selvverd.....	40
3.4.2 Posttraumatisk stresslidelse.....	42
<b>Kapittel 4 - Presentasjon av datamateriell.....</b>	<b>45</b>
4.1 Presentasjon av funn – Empiri.....	45
<b>Kapittel 5 - Analyse av resultater.....</b>	<b>58</b>
5.1 Konsekvenser av fornorskingspolitikken.....	58
5.1.1. Erfaringer fra skolen og internatet i barndom og ungdom: .....	58

5.1.2 Generelle beskrivelser, selvvurderinger og konsekvenser av skole og internat erfaringer: .....	62
5.1.3 Opplevelser, strategier knyttet til ulike erfaringer og hvilke behov de har per i dag: .....	68
<b>Kapittel 6 – Konklusjon.....</b>	<b>73</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>81</b>

# Kapittel 1 - Innledning

## *1.1 Bakgrunn*

Bakgrunnen for mitt valg av tema var ønsket om å få kjennskap til hvordan skole- og internaterfaringer under den harde fornorskningspolitikken og andre verdenskrig har preget livsløpet til eldre samer.

Den samiske befolkningen er den eldste etniske minoritet i Norge. Samene skiller seg fra andre etniske minoriteter ved at de har urbefolkningsstatus, noe som innebærer en anerkjennelse av samene som eget folk med eget språk og egne interesser innenfor nasjonalstaten. Samer har eksistert som folkegruppe i Skandinavia siden førhistorisk tid. Status som urbefolkning er basert på at folkegruppen har brukt områder innenfor grensene lenge før grensene ble opprettet og Norge ble en nasjonalstat. Urbefolkningene er beskyttet gjennom FNs rasediskrimineringskonvensjon av 1966 og av ILO-konvensjon 169 nr. 107 av 1957 om vern av integrering av urbefolkninger. De viktigste virkemidlene for fornorskningen var skoleplikt i norske skoler med forbud mot å bruke samisk. Det var også forbud mot samisk religion og en generell nedvurdering og forrakt for alle uttrykk for samisk kultur og levemåte (Engebrihtsen og Torbjørnsrud 1995:113).

Samenes bosetningsområde er blitt splittet mellom fire ulike land Norge, Sverige, Finland og Russland. De har sitt eget språk, felles væremåte, tradisjoner, verdier og historie. Den samiske samhörighetsfølelsen strekker seg på tvers av riksgrensene. Samene og det samiske språket har historisk sett hatt lavere status enn majoritetsbefolkningen og majoritetsspråket. Begrepet fornorskning betegner en målrettet offisiell norsk politikk som gikk ut på å fornorske den samiske og kvenske befolkningen. Norske myndigheter utøvet en politikk som skulle gjøre samene norsk både kulturelt og språklig. Denne assimileringspolitikken kom klarest til uttrykk på slutten av 1800-tallet helt fram til 1950-årene (Erke og Høgmo 1986:67-73)

Den rådende oppfatningen var at samene stod på et lavt kulturelt nivå. Målsettingen var total assimilasjon (Stortingsmelding nr. 44:69). Minde sier at fornorskningspolitikken overfor samer og kvener fra norske myndigheters side ble presentert å være til eget beste.

Selv om virkemidlene skulle ha en sosial og velferdsmessig innretning, ble de realisert gjennom enveiskommunikasjon og tvang (Lund 2005:30). Sentrale virkemidler i fornorskningen var språkpolitikken i skolens og kirkas daglige arbeid. Med andre ord hadde fornorskingspresset ofte kilde utenfor familien.

Kystbefolkningen levde under sterkere press enn den samiske innlandsbefolkningen. Derfor har den språklige fornorskningen gitt seg større utslag i kystkommunene, med hensyn til målet om språkskifte, og delvis identitetsskifte (jfr. Høgmo har skrevet om konsekvensene av disse strategiene over tre generasjoner).

Manglende ferdigheter i norsk har ført til at flere foreldregenerasjoner i mange tilfeller prøvde å oppdra sine barn så ”norskt” som mulig. Dermed førte fornorskingspresset i flere tilfeller til at nedvurderingen av samisk språk og kultur ble delt av samene selv

Den aktive fornorskningen førte også til at samhandling mellom samer og nordmenn alltid foregikk på norske premisser og med de rammer som den norske kulturen fastlegger. Å beherske norsk språk ble en forutsetning for å lykkes. Norsk var det språk en måtte bruke i kontakt med all øvrighetspersonell som prest og lensmann. De norsktalende var oftest de dominerende, selv om de var i mindretall.

Innenfor skolepolitikken kom fornorskningen til uttrykk ved at norsk ble brukt som undervisningsspråk. Alle lærebøker og læremateriell tok utgangspunkt i norske forhold og språk. Bruken av samisk i skolen skulle reduseres til det strengt nødvendige. Skolen forvaltet kunnskaper i norsk, som var nødvendig for å klare seg i kontakt med majoritetsbefolkningen (jfr. Språkinstruksen av 1880). Det var en klar diskriminering av kunnskaper i samisk språk og om livsform.

Under annen verdenskrig ble mange skoler i Finnmark og Nord-Troms okkupert av tyskerne, med den følge at undervisningen helt opphørte i store deler av krigen. Det ble organisert undervisning i andre lokaler, men undervisningen ble mangelfull og mange fikk nesten ikke skolegang. Noen skoler og internater ble stengt allerede høsten 1939, da norske myndigheter brukte dem til innlosjering av nøytralitetsvakter. Tyskerne okkuperte skoler fra våren 1940.

Skolesituasjonen i Finnmark var vanskelig også i etterkrigstiden. I enkelte skolekretser kom ikke undervisningen i gang før flere år etter krigen, og det ordinære undervisningstilbudet kunne ikke bøte på denne skaden.

Gjenoppbyggingen av de krigsherjede områdene krevde mye av hele samfunnet, og det var mangel på nesten alt. Skolehusene måtte gjenreises og undervisningen organiseres. De med samisk som førstespråk var spesielt vanskelig stillet under og umiddelbart etter krigen når det gjaldt å tilegne seg skolekunnskaper siden undervisningen foregikk på norsk. Dette medførte at mange ikke klarte å følge med i timene, og de maktet ikke å tilegne seg de mest grunnleggende ferdigheter. De hadde problemer med å snakke norsk og lærte ikke å skrive norsk tilfredsstillende. De kunne heller ikke skrive samisk, og ble analfabeter i den forstand at de ikke hadde noe skriftspråk (Stortingsmelding nr. 44:63-67). Dette har resultert i at samene økonomisk og utdanningsmessig har blitt hengende etter den generelle velstandsutviklingen i Norge.

De siste årene har samisk kultur gjennomgått store og raske endringer. Tradisjonelt levesett har blitt kombinert med moderne påvirkning og levesett.

## ***1.2 Problemstilling:***

For å få bedre innsikt i og forståelse av situasjonene til personer som har tapt skolegang på grunn av statens fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig har jeg valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse.

I denne undersøkelsen vil jeg rette søkelyset mot hvordan tre eldre samer som har tapt skolegang på grunn av fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig opplever seg selv og sine begrensninger, hvordan de takler utfordringer i hverdagen og hvilke behov de har per i dag. Opplevelser og reaksjonene i voksen alder vil bli sett i forhold til opplevelser i skolen og på internatet. Dette blir gjort fordi skole- og internaterfaringene vil kunne ha betydning både for hvordan de eldre samene tolker, opplever og handler i ulike situasjoner.

Jeg har alltid hatt interesse for samiske samfunnsspørsmål, og har selv bistått enkelte familiemedlemmer som har tapt skolegang med offentlige dokumenter. Jeg har også selv erfart hvor hjelpeløse de er i møte med det norske byråkratiet.

Sárgona Sára forteller til Lund:

*”Jeg var 42 år da jeg tok førerkortet. Det var datter til søstra mi som hjalp meg. Ho var da ikke mer enn 12-13 år; men ho leste med meg og oversatte fra boka i to år før jeg var klar til å ta førerprøva. Da gikk det bra” (Lund 2005:132).*

Denne jenta på 12 år var meg.

Minde sier at vi i stor grad mangler historisk og samfunnsvitenskapelig forskning av de sosialpsykologiske konsekvenser av fornorskningen om samer (Lund2005:28).

*”Kommunelege i Porsanger Per Fuggeli fant under Skoganvarre undersøkelsen i 1980 at i det område kunne 14% av samene ikke lese, og over 30% ikke skrive, verken samisk eller norsk. Han viste også at den tapte utdanninga hadde ført til fysiske og psykiske helseproblemer. Bortsett fra denne undersøkelsen er det gjort lite for å kartlegge virkningene av tapt skolegang” (Lund 2005:110).*

Jeg vil i denne oppgaven ta for meg:

***Konsekvenser av statens fornorskningsspolitikk – med fokus på tapt skolegang under andre verdenskrig***

Jeg vil da konsentrere meg om følgende problemstillinger:

Hva ble følgene for identitet og selvfølelse hos de barna som tapte sin skolegang? Hvordan oppfattet skolebarn selv sitt møte med skolen og internatet? Hvilke konsekvenser fikk fornorskningsspolitikken og andre verdenskrig for utviklingen i en kritisk fase i unge samers livsløp?

## **Kapittel 2 – Metode**

### ***2.1 Innledning***

For å få bedre innsikt og forståelse av situasjonene til personer som har tapt skolegang på grunn av statens fornuksningspolitikk og andre verdenskrig har jeg valgt å gjøre kvalitative forskningsintervjuer.

Jeg har intervjuet tre eldre samer som har tapt skolegang på grunn av fornuksningspolitikken og andre verdenskrig. Disse informantene var i skolepliktig alder under andre verdenskrig.

Bakgrunnen for at det ble nødvendig å anvende kvalitative forskningsintervjuer er at det foreligger lite eller ingen litteratur om temaet.

Undersøkelsen baserer seg i stor grad på mine egne erfaringer siden det er skrevet lite om konsekvenser av statens fornuksningspolitikk - med fokus på tapt skolegang under andre verdenskrig.

### ***2.2 Kvalitativt forskningsintervju***

På bakgrunn av problemområdets karakter oppfatter jeg en kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig. Kvale (1997) sier at kvalitativ forskningsmetode anses å være best egnet når en skal belyse problemstillinger der en ønsker å finne meningssammenhenger.

Den kvalitative forskningsmetoden har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på kvalitativ tolkning av den subjektive meningen i de beskrevne fenomener.

Hermeneutikk betyr å tolke, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si. Widerberg (2001) sier at hermeneutikk er tolkningslære som baserer seg på visse grunnleggende antagelser eller forutsetninger som utgjør fundamentet i analysemetoden. Når jeg går ut for å møte mine informanter er det avhengig av min egen referanseramme. Den jeg tar med meg inn i forskningsprosessen

En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med særlig vekt på å se muligheter for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 1997).

Jeg vil være opptatt av å finne fram til de ulike virkelighetsforståelser som en kan finne hos aktørene i forskningsfeltet. Den kvalitative forskningen innebærer alternative oppfatninger om sosiale kunnskap: om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelige forskning. Det grunnleggende materialet er ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale 1997:25).

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode siden den er godt egnet for å fange opp informantenes oppfatninger og forståelser av fenomenet jeg ønsker å få bedre innsikt i. Jeg har valgt å møte informantene personlig for å ha mulighet til å danne meg et mest mulig fullverdig bilde av deres livssituasjon. Intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale, og blir en varsom spørre- og lytte tilnærming som har en hensikt å frembringe grundig utprøvet kunnskap (Kvale 1997:21). Dette vil være nødvendig siden jeg skal forsøke å få innsikt i deres livssituasjon, og forsøke å forstå deres hverdag ut i fra det de forteller meg.

Når jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som metodisk tilnærming måtte jeg ta stilling til om spørsmålene skulle settes opp i detalj på forhånd, eller om jeg skulle ha en mer åpen situasjon der informantene ville ha større innflytelse over intervjusituasjonene og hvilke opplysninger de ville gi til meg.

Jeg valgte å bruke strukturert samtale med intervjuguide under intervjuene av personer som har tapt skolegang under andre verdenskrig. Dette på grunn av at jeg er en uerfaren intervjuer og vil ha behov for å følge spørsmålsteksten i intervjuguiden. Videre utarbeidet jeg en skisse til intervjuguide som inneholdt de hovedemnene jeg ønsket å få innblikk i og som jeg antok var dekkende i forhold til de ulike tema jeg ville ta opp (se vedlegg).

Intervjuguiden ble brukt som mal for hvilke områder jeg ville belyse. Med en strukturert utforming hadde jeg god oversikt over temaene jeg ønsker å belyse og kunne følge informantenes fortelling.

Etter at intervjuguiden var utarbeidet ble den utprøvd på en person med samme bakgrunn som informantene. Denne utprøvingen var til hjelp for meg til å vurdere om det var behov for tilleggsspørsmål for å prøve å få mer presise svar. Etter denne utprøvingen av intervjuguiden ble rekkefølgen på noen av spørsmålene endret, og enkelte spørsmål som var overflødig ble fjernet.

Fordelen med intervjuguide er at dette sikrer at samtlige spørsmål er avgitt på samme presisjonsnivå, det vil også være lettere å systematisere og sammenlikne dataene.

Thagaard (2003) sier at temaene som forskeren skal spørre om er fastlagt på forhånd i det kvalitative forskningsintervjuet, men rekkefølgen av spørsmålene kan bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren lettere forstå informantenes fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet.

I følge Kvale (1997) er transkribering ikke en enkel teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv. Intervjuet ble foretatt på samisk, nedskrevet på norsk og transkribert fra muntlig samisk til norsk skriftlig form. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Dette gjelder særlig når intervjuet ble foretatt på samisk og transkribert til norsk skriftlig form. Kvale (1997) sier at det er umulig å svare på hva en korrekt transkripsjon er, da det ikke finnes sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Da er det mer konstruktivt å spørre om *”hva er nyttig transkripsjon for min forskning?”* Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historier til leserne (Kvale 1997:105).

Thagaard (2003) sier at analysen skal føre fram til en helhetsforståelse av informasjonens meningsinnhold. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, ble intervjusamtalene strukturert slik at de ble bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. For å lette det videre analysearbeidet, ble alle uttalelser som tilhørte samme kategori samlet. Det letter analysearbeidet å få oversikt over uttalelser om samme tema. I den videre analysen tematiserte jeg og fortettet betydningen for å få fram det implisitte i det som var blitt sagt, uten å miste viktig informasjon. Kvale (1997) kaller dette for meningsfortetting. Ved meningskategorisering kodes intervjuet i kategorier, og dette kan dermed redusere og strukturere en lengre tekst (Kvale 1997:126-130).

Dermed blir utfordringen her å fremstille det innsamlede datamaterialet og å analysere empirien på en grundig og forståelig måte for å formidle intervjupersonenes historie til leserne. Det ble en utfordring for meg å bearbeide og analysere dataene på norsk, og samtidig prøve å beholde menings- og språknyansene under oversetting og bearbeiding av dataene.

### **2.3 Utvalget**

Ved utvalg av informanter har jeg stilt noen kriterier for å kunne gi svar på min problemstilling. Utvalget er personer som har tapt skolegang på grunn av statens fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig og som har samisk som morsmål. Det ble viktig å velge informanter som kunne gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og strategier for problemløsning. Jeg valgte å intervju personer som er medlemmer i ”Foreningen for utdanningskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV)”. Det ble dermed gjort et bevisst valg av informanter.

Antallet intervjupersoner avhenger av studiens formål. En kan si at jo flere informanter, desto større blir mulighetene til analytisk generalisering. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode vil det være en fordel å ikke ha for stort utvalg, men derimot nytte muligheten til å gå i dybden og få detaljerte opplysninger om informantene. Hvis antallet er for stort, vil det ikke være mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Hvis målet er å forstå hvordan en bestemt person opplever verden, er det tilstrekkelig med den ene intervjupersonen (Kvale 1997:58-59). Jeg besluttet å intervju tre personer som den gang var i skolepliktig alder. Informantene er eldre samer fra Kautokeino.

### **2.4 Intervjusituasjonene**

Det generelle utgangspunktet for oppbygging av intervjuene var ønsket om å få et mest mulig helhetlig bilde av informantenes livssituasjon. Jeg tok personlig kontakt med aktuelle informanter. Jeg dro på uformelt besøk til en av informantene. Der traff jeg også en annen som var aktuell som informant. Jeg ringte til den tredje informant, og vi gjorde en avtale om at jeg kom på besøk til vedkommende. Informantene fikk bruke den tiden de trengte for å besvare spørsmålene. Intervjuene varte to – tre timer. Noen av disse personene har også tidligere fortalt meg noe om sine skole- og internaterfaringer.

Jeg orienterte informantene om at jeg holder på med et forskningsprosjekt om personer som ble rammet av statens fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig, og spurte om de var villige til å være informanter og svare på spørsmål ut fra en intervjuguide.

Det er flere måter å registrere intervjuer på med henblikk på senere dokumentasjon og analyse. Disse omfatter bruk av diktafon, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelse. Det letteste hadde vært å bruke diktafon under intervjuet for å få bedre mulighet til å konsentrere meg om intervjuet og observerer informantenes nonverbale kommunikasjon. Informantene ga uttrykk for at de var skeptiske til bruk av diktafon under intervjusituasjonene. Jeg gikk ikke nærmere inn på dette tema. Jeg antok at diktafon kunne oppleves som fremmed for de eldre samene. Diktafonen kan også være med på å fremkalle de negative opplevelsene samene historisk sett har hatt til norske autoriteter i roller som norske offentlige tjenestemenn. Samene har på grunn av fornorskningsspolitikken måttet erverve seg forsvarspregede holdninger overfor norske autoriteter. Dermed ble intervjuene nedskrevet og oppsummert, selv om dette resulterte i mer arbeid.

Intervjuene ble foretatt i september 2006. Som en avslutning på intervjuene oppsummerte jeg de spørsmål og svar jeg hadde fått av informantene for å forsikre at jeg hadde oppfattet dem riktig. Dette ble også foretatt på samisk. Dahl og Habert (1986) kaller dette for tilbakemelding som er en ledd i kommunikasjonen som vi kan bruke for å kontrollere om vi har forstått hverandre. Tilbakemelding kan brukes for å kontrollere at vi har forstått hverandre. Gjennom tilbakemelding kan vi finne ut om budskapet er kommet frem (Dahl og Habert 1986:32-33). Dette ga meg mulighet til å rette på nedskrevne data og også informantene mulighet til å komme med tilføyninger for å gi nærmere beskrivelse av situasjonen. I disse tilfellene kom det frem utfyllende beskrivelser av livssituasjonen som jeg har tatt med i datamaterialet. Det opplevdes som svært nyttig å ta denne oppsummeringen også med tanke på transkribering fra samisk muntlig til norsk skriftlig form.

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale 1997:21). Her vil det oppstå et asymmetrisk maktforhold der forskeren definerer situasjonen, presenterer samtaleemnene og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål (Kvale 1997:74).

For å unngå at informantene skulle ha en slik opplevelse av dette refererte jeg til hendelser som de tidligere har fortalt meg for å etablere en atmosfære hvor informantene kunne føle seg trygge til å snakke fritt om sine opplevelser og følelser. Under intervjuet ble det lagt vekt på å gjøre informantene trygge, og la dem få inntrykk av at det de fortalte var betydningsfullt. Under intervjuet ga de inntrykk for at de følte at det var godt å snakke ut om sine opplevelser. Under en uformell samtale kan en lettere oppnå en åpen og fortrolig samtale der informanten åpner seg og kanskje avdekker forhold som ikke ville kommet frem i en formell situasjon. I motsetning til tidligere hadde jeg denne gang tid og var villig til å lytte til deres opplevelser. Det kvalitative forskningsintervjuet er produksjonssted for kunnskap (Kvale 1997:28).

Jeg orienterte videre om betydningen av å forsøke å forstå verden ut i fra informantenes synsvinkel. Informantene var selv opptatt av dette og ser viktigheten av å belyse deres egne skole- og internat erfaringer til omverdenen. Informantenes ønske er at samfunnet skal forstå deres livssituasjon.

Jeg orienterte om at undersøkelsen ville bli anonymisert og at alle opplysningene ble behandlet konfidensielt. Informantene synes ikke selv at det er behov for å anonymisere datamaterialet. De kunne tenke seg å stå frem med både navn og bilde. Selv om informantene selv kunne tenke seg å stå frem offentlig, har jeg valgt å anonymisere datamaterialet på grunn av personvern. De ble også orientert om de deltar på frivillig basis og kan trekke seg når som helst.

Etiske hensyn innebærer at jeg som forsker må tenke på hvordan tema kan belyses, uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser for informanter, ved transkribering er opplysningene anonymisert slik at personidentifiserbare opplysninger ikke framgår. Det er tre etiske sider ved forskerens rolle: det vitenskapelige ansvar, forholdet til intervjupersonene og forskeruavhengighet. Forskeren har et vitenskapelig ansvar overfor profesjonen og sine intervjupersoner for at forskningsobjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale 1997:69).

Forskningsintervju er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog.

Interaksjonen er verken så anonym eller nøytral som når en person svarer på spørsmålene i et spørreskjema, og heller ikke så personlig og emosjonell som et terapeutisk intervju (Kvale 1997:73). Jeg hadde selv gått inn for å vinne informantenes tillit og å etablere en atmosfære hvor informantene kunne føle seg trygge til å snakke fritt om sine opplevelser og følelser. Jeg var i den situasjonen at jeg også tidligere hadde hørt noe om deres skole- og internatopplevelser.

## ***2.5 Refleksjoner omkring intervjusituasjonene***

Denne analysen baserer seg på å få best mulig innsikt i og forståelse av situasjonen og tilværelsen til personer som har tapt skolegang på grunn av statens fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig. Vi må ta i betraktning at informantenes beretninger baserer seg på hukommelse, og derfor kan noen av tidsangivelsene ikke være helt korrekte.

De forespurte voksne som har tapt skolegang på grunn av statens fornorskningsspolitikk og den andre verdenskrig var meget villig til å fortelle om sine skole- og internat opplevelser. Som nevnt har informantene samisk som morsmål og dermed ble intervjuene foretatt på samisk. For å komme inn på informantenes verden var det en stor fordel for meg å bruke informantenes morsmål. Det å snakke samme språk og å ha kjennskap til den samiske kulturen, tenkemåten og historien gjorde at vi fikk en tilfredsstillende kommunikasjon. Dahl og Habert (1986) hevder at desto nærmere hverandre to individer vokser opp, desto mer vil de ha felles og desto lettere vil kommunikasjonen mellom dem bli. Deltakerne bruker samme tankemodeller. Dersom deltakere er medlemmer av samme kultur vil kommunikasjon være lettere (Dahl og Habert 1986:41).

På den andre siden ble det en utfordring å gjøre forskning i egen kultur. Jeg er født og oppvekst i Kautokeino, og mener at jeg dermed har god kjennskap til den samiske kulturen. Nergård (2001) sier at:

*”Feltarbeidet er kulturforskningens særegne redskap – noen ville si metode. Men den er samtidig arena for det kulturmøtet feltarbeidet selv er. Det er to kilder til den fremmedhet feltarbeideren møter i feltet. Det er den fremmedhet feltet representerer ved sin egenart. Den andre er den fortrolighet og tilhørighet til eget samfunn feltarbeideren bringer med seg som erfaring til feltet.*

*Feltarbeiderens nære fortrolighet med sitt eget samfunn forstyrrer til å begynne med muligheten til å forstå det særegne ved feltet. Erfaringene fra eget samfunn – myntet ut i begrep og handlingsberedskap – bestemmer den første forståelsen av feltet. Feltarbeideren skaper feltet i sitt bilde ved å se sitt eget samfunn i det fremmede og seg selv i den fremmede” (Nergård 2001:159).*

Wadel (1991) sier at feltarbeid i egen kultur innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet, men i dette tilfellet har jeg valgt å forske på konsekvenser av den harde fornorskningspolitikken som jeg ikke selv har opplevd i like stor grad.

Dermed tar jeg forbehold at min nære fortrolighet med mitt eget samfunn kan forstyrre muligheten til å forstå det særegne ved feltet, og at det kan være fenomener som ikke er godt nok problematisert på grunn av kulturelle blindflekker. Kvernmo og Stordahl (1990) sier at samiske fagfolk også kan mangle kunnskap om de ulike variasjonene innenfor sin kultur og dermed ha kulturelle blindflekker. De kan mangle kunnskaper og aspekter ved den samiske kultur og derfor være fremmed for ulike fenomener som stiller kulturelle betingede ideer om hva som er årsak og virkning som de ikke kan se eller problematisere, ha liten medfølelse og innlevelsesevne (Kvernmo og Stordahl 1990:3-4).

## Kapittel 3 - Teoretisk referanseramme

### 3.1 Fornorskingspolitikken i historisk perspektiv

#### 3.1.1 Misjon og undervisning

I ca 1715 ble det satt i gang en omfattende misjonsvirksomhet overfor de samene som ennå ikke var fullt ut kristnet. Det første skolepolitiske tiltak rettet mot det samiske samfunn var ved opprettelsen av et misjonskollegium i Trondheim i 1717. Von Westens ide om at misjonering blant samene skulle foregå på samisk, har hatt betydning for bevaring av samisk språk. Den viktigste oppgaven var dermed å gi prester, misjonærer og lærere undervisning i samisk for å forberede dem til misjonsarbeid blant samene. Lærerutdanningen foregikk i regi av kirken. Den første katekismen ble utgitt på samisk i 1728. I 1736 kom Lov om konfirmasjon. Mange prester mente at ingen skulle bli konfirmert uten å kunne norsk. 1739 kom loven å allmenn skoleplikt som påla alle barn over 7 år å gå på skole for å lære kristendom og lesing. I 1741 ble det pålagt å etablere egne skoler og undervisning i alle prestegjeld. I 1790 hevder Prost R. Schelderup i Tromsø at det er et problem at de samiske kvinnene hadde for lite kontakt med det norske samfunnet. Dermed foreslo han følgende tiltak:

- *”Det burde opprettes skole i hver bygd og skolene måtte være av en slik størrelse at 20-30 samebarn kunne samles i en periode på 6 uker i gangen. På den måten ville internattilværelse i seg selv øke effekten av undervisningen. Internattilværelsen skulle med andre ord være et viktig redskap til at ”vort Sprog blive almindelig Opbyggelse for Finnerne”*
- *Ingen samisk ungdom måtte bli konfirmert uten å kunne norsk og kunne lese danske bøker.*
- *De samiske lærere burde byttes ut med norske lærere.*
- *En nordmann som snakket samisk (med en same) uten at dette var i et nødtilfelle, skulle straffes med 24 skilling som kunne gå til skolekassen.*
- *Samegutter og jenter som ikke hadde en prest attest på at de snakket og leste godt norsk, måtte ikke tillates ekteskap” (NOU 2000:3 s.15).*

I 1811 ble det nedsatt en egen norsk skolekommisjon. I 1826 ble den første offentlige lærerskolen etablert på Trondenes.

I 1827 kom det en ny skolelov som bestemte at det skulle være minst en fast skole i hvert prestegjeld. Fagene etter nevnte lov var lesning, skrivning, regning og kristendoms-kunnskap.

Dette for å bedre forholdene i den landsdel hvor vilkårene var verst. Sokneprest Stockfleth (1787-1866) gjorde en innsats for samiske spørsmål som blant annet å oversette bøker på samisk som for eksempel ABC i 1837 og Det nye testamentet i 1840. Stockfleths holdning var at et hvert folk – og dermed også samene hadde rett til å ”udvikle sit Sprog og sin Nationalitet”. Stockfleths fikk i 1833 departementet med på at samiske barn skal få sin undervisning på samisk. I 1833 presiserer Kirke-departementet i et rundskriv:

*”Selv om i en kreds flerheden av Børnene ikke forstå norsk, må læreren alltid lade sig det være magtpaaliggende, at det lappiske eller kvænske sprog ikke brukes i videre udstrækning end forholdene gjør uomgjængelig fornødent.”* (NOU 2000:3 s. 16).

I denne prosessen prøvde man å fjerne alle spor etter den gamle samiske religionen. Runebommer og offerplasser ble ødelagt og samiske navneskikker og joik ble forbudt. Misjonen var et sentralt tiltak i arbeidet med å fornorske samene.

### **3.1.2 Hardere fornorskningspolitikk**

Det vokste etter hvert fram en betydelig opposisjon mot Stockfleths synspunkter. I 1851 ble det anledning til å bruke både norsk og samisk som undervisningsspråk for å lære samene de ”lovbe-festede Kundskaber.” Intensjonen her var å ytterligere styrke av fornorsking av samene. Stortinget bevilget også midler til et fond som ble betegnet som ”Finnefondet” som skulle støtte tiltak for å styrke norskopplæringen og å sørge for opplysning av det samiske folket. I 1853 ble det bevilget midler til både lærerlønninger og skolebygg i samiske distrikt. Det opprettes også lærerskole i Alta i perioden 1863-1870 for omgangsskole lærere i samiske strøk.

Ekspedisjonssjefen i Kirke-departementet kom i 1877 på inspeksjon i Finnmark. Han mente at det var dårlige forhold i Finnmark og tilrådte nevnte tiltak: Styrking av fast skolene i Finnmark, bedre tilsyn av skolene ved soknepresten eller et annet etablert tilsyn, etablering av egne skole direktør embete for Finnmark og deler av Troms, lengre undervisningstid i norsk, tilsetting av lærere av norsk ætt (Meløy 1980:19).

I 1880 sendes det ut rundskriv om språkinstruksen som stanset oversettelsen av lærerbøker til samisk. Instruksen av 1880 ble 12. oktober samme året sendt ut til prostene og lærerne.

*”Forutsetningene for at en lærer skulle oppnå det såkalte ”Finnefondstillegget” var attest fra skolekommissionen med erklæring om hvordan han etterfølger nærværende instruks”*(NOU 2000:3 s. 16-17). I rundskrivet står det blant annet:

- *” Instruksen slår fast at alle samiske (og kvenske) barn skal bli opplært til å lese, tale og skrive det norske språk”* (NOU 2000:3 s.16)
- *”Ingen lærer maa vente tillæg dersom han ikke efterlever Instruksen med Punktlighet og Nidkjerhed”* (NOU 2000:3 s.16-17).

Departementet ga i 1889 tillatelse i at samisk kunne brukes som hjelpespråk i alle kommuner i Finnmark unntatt Vardø landsogn. I lov av 1889 innføres det rett til gratis skolegang for alle barn. Fagkretsen utvides med fagene religion, regning, skriving, sang, geografi, naturfag, historie. I tillegg til ble ferdighetsfag handarbeid, tegning og kroppsøving innført (NOU 2000:3 s.17).

Det var også andre tiltak som skulle hjelpe til i fornorskningsprosessen. Salg av statens umatrikulerte grunn i Finnmark i 1902 var et slikt tiltak. Der ble det bestemt at salg av grunn bare kunne skje til norske statsborgere som kunne tale, lese og skrive det norske språk. Skolens fornorskningsarbeid fikk også støtte i jordsalgsloven. Lov av 22 mai 1902 om avhendelse av og bortforpaktning av Statens jord i Finnmark (det vil si praktisk talt all jord i Finnmark), og reglement av 7. juli 1902 hvor § 1 c uttaler:

*”Avhendelse må kun skje til norske statsborgere – som kan tale, læse og skrive det norske sprog og benytte det til daglig bruk.” Her settes den økonomiske tommeskruen på samene for å få dem til å oppgi morsmålet. Det søkes utryddet endog til daglig bruk, så at endog det at en far snakker samisk til sin kone og barn skal kunne påføre ham økonomisk tap. Her var åpnet vei for de største vilkårligheter i loven”* (NOU 2000:2 s.19).

Samiske navn ble ikke akseptert av myndighetene. Dette førte til at samiske navn som fra før var i bruk ble konsekvent byttet ut med norske navn av jordskifteverket. På samme måte var det med stedsnavn. Kartverk (NGO) og statens veivesen var like konsekvent i bruken av norske navn.

Fra 1902 var Kautokeino den eneste kommunen som kunne bruke samisk i kristendomsundervisningen. Resten av undervisningen foregikk på norsk av lærere som ikke kunne samisk eller ikke fikk lov til å snakke samisk (Lund 2003:25).

### **3.1.3 Opposisjon mot fornorskningspolitikken**

Debatten om samisk spørsmål bidro også til en bevisstgjøringsprosess blant samene selv. I det samiske samfunnet var det en økende motstand mot fornorskningspolitikken. Samene begynte selv å organisere seg til forsvar for sitt eget språk og kultur. Frontfigurene her er de samene som tok lærerutdanning ved Tromsø Seminar på slutten av 1800-tallet. De mest kjente var Anders Johnsen Bakke fra Skjervøy, Anders Larsen fra Kvænangen, Isak Saba fra Nesseby, Henrik Kvandahl fra Ofoten og Per Fokstad fra Tana. Isak Saba ble valgt inn i Stortinget og var den første samiske stortingsrepresentanten. Hans visjonen var en skole der samiske elever blir undervist både i og på samisk. Ved stortingsvalget i 1906 hadde Arbeiderpartiet i Finnmark foreslått et samisk program hvor det stod:

- ”*Folkeskolen: Samisk skal være undervisningssprog hele skoletiden ut i alle fag undtagen norsk. Norskundervisning skal begynde først fra barnets 12 aar*” (Lund 2003:22)
- ”*Lærebøger i religion, bibelen og salmebøger må fortsatt bli gitt ut på samisk*
- *Samme ret for samer som norske ved kjøp av jord*” (Jernsletten 1998:37-38).

Det første landsmøtet for samer ble avholdt i Trondheim i 1917. Der ble det uttalt at:

*” Lapper samlet til møte i Trondhjem uttaler som sin mening, at staten bør ha pligt til at sørge for lappernes undervisning med bibehold av lappisk sprog i skolerne, med lappiske tilsynsmænd og undervisning i saadanne emner, som er nødvendig for lapperne at kjende, hvis de skal kunne eksistere som rendrivende folk. Vi anser det riktig, at ikke missions selskapene men staten skal besørge undervisningen”*  
(NOU 2000:3 s. 19).

Tjelle (2000) sier at skolegangen var, til tross for at den også pågikk på lørdager, ikke så lang som i dag. På 1920-tallet kunne for eksempel elevene gå 14 uker på skole i løpet av et år. Disse ble fordelt med sju uker på høsten og like mange på våren. Etter hvert ble det kortere intervaller, men flere skoleuker gjennom hele året. Etter krigen var det vanlig med seks ukers skole og seks uker fri. Det var tre slike omganger – dermed hadde elevene kommet opp i 18 ukers skolegang (Tjelle 2000:20-21).

I "Norsk Aarbok" for 1923 presenterer Per Fokstad sitt samiske skoleprogram. Fokstad foreslo at: *"Lærere måtte være av samisk ætt. Barna måtte få lov til å snakke sitt morsmål på skoleinternatene. Og her måtte det være parallellklasse for nasjonalitetene. Lærebøkene må være oversatt til samisk. Abc-bøkene måtte få tilfang og emner om samenes eget liv. Salmer og sanger oversatt til samisk skulle benyttes. Og dessuten måtte barna lære å kjenne samenes egne folkeviser. Norskopplæringen burde først begynne når barnet var 12-13 år gammelt. For at dette programmet skulle lykkes, ville Per Fokstad ha bort de store skoleinternatene, og spre skolene utover mange kretser"* (NOU 2000:3 s. 19-20).

I 1924 foreslo Per Fokstad samisk som undervisningsspråk i begynneropplæringen, med norsk som fremmedspråk, og etablering av samisk lærerutdanning og akademi. Den parlamentariske skolekommisjonen avviste Fokstad forslag (Lund 2003:22-23).

I 1936 ble det igjen åpnet adgang for å benytte samisk som "hjelpemål i skolen, og bruka lese og skrivebøker med samisk eller kvensk tekst jamsides med den norske" (NOU 2000:3 s. 20).

### **3.1.4 Internattiden**

Fornorskninglinjen ble effektivisert ved utbygging av internat i de samiske områdene. Det skulle minst være en fast skole i hver kommune (jfr. Skoleloven av 1860). I lov av 1889 ble det innført skoleplikt som resulterte i at barna ble innkvartert i internatene. Det var likevel mange kommuner i Nord-Norge uten skolebygninger så sent som ved hundreårsskifte, og mange omgangsskoler var i drift til ut på 1900-tallet (NOU 2000:19).

For å fremme fornorskningen ble det etter hvert også bygd statsinternater hvor barna skulle bo mens de gikk på skolen. På mange av disse internatene ble det også lagt vekt på at barna ikke skulle snakke samisk seg i mellom. Dette vedvarte til langt etter andre verdenskrig (Stortingsmelding nr. 44:69).

Mange av elevene som ikke bodde i kirkestedet ble innkvartert privat. Elevene bodde som regel hos slektninger, faddere og bekjente med samme kulturelle og språklige bakgrunn som foreldrenes. Staten var ikke fornøyd med den private innkvarteringen av barna. De mente at barna fikk dårlige vilkår for lekselesing og dårlig ernæring. Fornorskningen er trukket fram som en av de viktigste grunnene for etablering av internatene i Finnmark.

Meløy sier at:

*”Skolemyndighetene mente internatbyggingen var avgjørende for at Finnmark skulle få et moderne skolevesen, og på den måten ta del i siviliseringa av samfunnet”* (Tjelle 2000:11).

*”Internatreisinga og arbeidet for fornorskning av Finnmark er nært knytte saman. Fornorskning var et mål og internatreisinga et middel”* (Tjelle 2000:14).

I 1895 var det 4% av barna i Finnmark som ikke hadde noe skolegang. I 1860-tallet ble det etablert flere kommunale internat på kysten av Vest-Finnmark (Lund 2003:23).

I 1899 lagde KUF en plan for å etablere internater i Finnmark. Statråd Wexelsen sa i sitt innlegg i Stortinget at det aldri vil kunne bli noe effektivt ut av skolene i Finnmark før det ble bygd skoleinternat på det han karakteriserte som passende steder. Han begrunnet sin holdning med at avstandene til skolene var for lange for barna, hjemmene var for fattige og de språklige vanskelighetene for store til at man kunne drive skole på vanlig måte. Det første internatet kom til Sør-Varanger i Neiden 1905, deretter i Indre-Finnmark og i fjordstrøkene. Internatutbygging fortsatte frem til slutten av 1960-årene (Lund 2005:23).

Finnmark fikk eget skoledirektørembete i 1902, og var det første fylket som fikk egen skoledirektør. Det var skoledirektøren i Finnmark som var internatstyrerens nærmeste overordnede. Skoledirektørene Bent Thomassen, fra 1902 til 1920, og Christer Brygfjeld fra 1923 til 1933 var ivrige forkjempere for fornorskningen. Thomassen skrev:

*”Det er meget sannsynlig at det vil gå flere generasjoner før vår spesielle kulturoppgave kan sies å være noe i likhet med løst, slik at landet er blitt fullstendig norsk, og at undervisningen har nådd det tilfredsstillende trinn som vårt folk stort sett vil kunne gratulere med. Men det lysner nu, og når vårt mål er nådd, vil vår skolehistorie uten tvil anse internatskolene som et av de sterkeste og mektigste instrument i dette arbeidet”* (Gjessing 1973:105-106)

Brygfjeld uttalte også svært nedlatende om samer:

*”De få individer som er igjen av den opprinnelige lappiske folkestamme er nå degenerert at det er lite håp om noen forandring til det bedre for dem. De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og usleste befolkning og skaffer den største kontingent herfra til våre sindsykeasyler og åndssvakeskoler”* (Lund 2005:24).

Språkdimensjonen var meget framtreddende i forforskningen av det samisk Kautokeino. I 1907 var internatet i Kautokeino ferdig bygget og sogneprest Brage Høyem skrev brev til skoledirektøren i Finnmark og takket for godt samarbeid: ”*Takk for Deres energiske arbeide! Vi to skal gjøre en norsk bygd af Kautokeino om vi får holde på*” (Tjelle 2000:14).

På internatskolen skulle samiske og finske unger leve i et norsk miljø døgnet rundt. Derfor var det viktig at ikke bare lærere snakket norsk, men at også husmora og den øvrige betjeningen var norske (Jensen 1991:43).

Tjelle (2000) sier at :

*”Det ble stilt store krav til elevens innsats på internatene – spesielt før krigen. Vedsaging og vannbæring, koppvask og klesvask. Pådekkning, avdekkning, koppvask skrubbing av golv og vegger eller fylling av parafin i lampene. Treplanting og bærplukking hørte også med. Det var nesten ikke den ting ungene ikke kunne. Pliktene og tyngden på arbeidet økte gjerne med alderen. I ettertid sier flere av elevene at de opplevde oppholdet på internatet som en arbeidsleir”* (Tjelle 2000:24).

Tjelle (2000) sier videre at blant de første internatelevne var det vanlig med havresuppe om morgenen og grynmelsgrøt om kvelden. Etter hvert ble havresuppa byttet ut med brødsriver, men grøten ble beholdt som kveldsmat- dette til tross for at det utpå 1930-tallet ble en viss stigning i levestandarden i Norge. Det var en del lærere som spiste på internatet for en billig penge. Flere av internatbarna har reagert på at denne maten var annerledes og bedre enn det de fikk – enda de satt i samme rom og spiste. Husmødre har også bekreftet at det ble gitt bedre og mer variert mat til lærerne, og at dette var en ordning bestemt av skoleledelsen (Tjelle 2000:22).

I 1940 var det 22 statlige og 28 kommunale internat i Finnmark. Fra 1970-tallet ble internatene gradvis redusert på grunn av sentraliseringspolitikken og bygging av flere skoler. Internatene i Karasjok og Kautokeino ble ikke nedlagt før i 1999 (Lund 2003:23).

### **3.1.5 Situasjonen under annen verdenskrig og etter krigen**

Under annen verdenskrig ble mange skoler i Finnmark og Nord-Troms okkupert av tyskerne, med den følge at undervisningen opphørte helt i store deler av krigen.

Det ble organisert undervisning i andre lokaler, men undervisningen ble mangelfull og mange fikk nesten ikke skolegang. Noen skoler og internater ble stengt allerede høsten 1939, da norske myndigheter brukte dem til innløsning av nøytralitetsvakter. Tyskerne okkuperte skoler fra våren 1940.

Høsten 1944 brente tyskere nesten hele Nord-Troms og Finnmark. Til sammen ble 150 skoler brent. I Finnmark var det i 1944 50 internat og 70 skolebygg. Av disse sto det igjen bare 10 internat og 16 skolebygg. I hele 15 av kommuner i Finnmark var det ingen skoler igjen. Etter krigen kunne det ta opptil flere år før normal skole kom i gang. Da skolene endelig startet, var det ofte under svært dårlige forhold: Skolehusene var dårlige, det var kalde brakker, det manglet lærebøker og andre læremidler og det meste av utstyr til internatet (Lund 2005:103-104).

På grunn av at tyskerne brant ned mange skoler da de trakk seg tilbake i 1944, var skolesituasjonen vanskelig i Finnmark også i etterkrigstiden. I enkelte skolekretser kom ikke undervisningen i gang før flere år etter krigen, og det ordinære undervisningstilbudet kunne ikke bøte på denne skaden. Gjenoppbyggingen av de krigsherjede områdene krevde mye av hele samfunnet, og det var mangel på nesten alt. Skolehusene måtte gjenreises og undervisningen organiseres. De fleste var i en vanskelig økonomisk situasjon. Mange barn måtte ta del i arbeidet med å brødfø familien og bygge opp igjen gård og hus som var brent ned av tyskerne (Stortingsmelding nr. 44:63-67).

Det er antagelig grunnlag for å si at Finnmark som utdanningsregion ble hengende etter i forhold til resten av landet. I 1950 til 1954 bevilget Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet midler til etterskoling i Finnmark. Enkelte steder var det ikke noe tilbud om etterskoling eller tilbudet var mangelfullt. Når det gjaldt å benytte seg av etterskolingstilbudet var de samisktalende særlig vanskelig stillet på grunn at mange var blitt analfabeter i eget språk og heller ikke behersket norsk tilfredsstillende. De samisktalende kom på etterskudd i forhold til de som klarte å skaffe seg etterutdanning. De kunne ikke lese, skrive eller regne, og behersket ikke norsk tilfredsstillende. (Stortingsmelding nr. 44:63-67)

Det ble vanskelig å skaffe seg arbeid utenom de tradisjonelle næringene og de ble på mange måter isolert fra resten av samfunnet, som utviklet seg raskt i etterkrigstiden.

Virkningene av den harde fornorskningspolitikken kan ha ført til at de mest ressursvake heller ikke oppsøkte etterskolingstilbudet da det var aktuelt. De med samisk som førstespråk var spesielt vanskelig stillet under og umiddelbart etter krigen når det gjaldt å tilegne seg skolekunnskaper siden undervisningen foregikk på norsk.

Dette medførte at mange ikke klarte å følge med i timene, og de maktet ikke å tilegne seg de mest grunnleggende ferdigheter. De hadde problemer med å snakke norsk og lærte ikke å skrive norsk tilfredsstillende. De kunne heller ikke skrive samisk, og ble analfabeter i den forstand at de ikke hadde noe skriftspråk. Fornorskningspolitikken som ble gjennomført i undervisningen fra begynnelsen av dette århundre diskriminerte samene ved at samisk ikke var tillatt i skolen. Dette er en av årsakene til at de samisktalende stilte svakt i skolen også i etterkrigstiden (Stortingsmelding nr. 44:67).

### ***3.1.6 Kursendring etter annen verdenskrig***

Fra 1933 ble Lyder Aarseth skoledirektør i Finnmark. Han hadde jobbet som lærer i Kautokeino og lært seg det samiske språket. Etter annen verdenskrig foreslo han tiltak for å styrke bruk av samisk i skolen. (Lund 2003:31).

I 1947 ble Samordningsnemda for skoleverket nedsatt for å gi en samlet vurdering av norsk utdanningspolitikk. Samordningsnemda for skoleverket uttaler som samiske skole- og opplysningsspørsmål i Finnmark at skolegangen for samisk barn ikke alltid har vært til det beste for dem. De ble også enige om å forlate den fornorskninglinja som hadde vært retningsgivende for skolens virke fra 1850-årene. Samisk språk skulle brukes som hjelpemiddel for å fremme norskopplæringen. Samordningsnemda fikk i gang produksjon av samiske lærebøker, utdanning av samiske lærere, oppretting av framhaldskole og folkehøgskole for samer (Lund 2003:32).

I 1955 ble det endringer i folkeskoleloven. Da ble ”Hjelpeklasseparagrafen” innført, som påla kommunene å gi spesialundervisning i ulike organisatoriske former for elever som ikke kunne følge med i vanlig undervisning. Før 1955 hadde kommunene ingen plikt til å gi spesialpedagogisk hjelp til elevene innenfor den obligatoriske skolen.

Mange samer ble mer og mer bevisst nødvendigheten av å organisere seg og forhandle med majoriteten om sine rettigheter. Etter 1950-tallet har samene i økende grad organisert seg politisk. I 1948 ble Norske Reindriftssamer Landsforeningen stiftet. I 1953 ble den første nordiske samekonferansen holdt. I 1956 ble Nordisk Sameråd dannet. Dette skulle være et fellesorgan for samene i Norden.

I 1956 ble også Samekomiteen opprettet. I 1959 kom de med innstilling om at:

*”Den samiske livsformen er et ledd i hele landets struktur. Begge folkegruppene (samer og nordmenn) skal respektere hverandre.”*

Samekomiteen foreslo videre vern om samisk språk og kultur, undervisning i og på samisk, samiske lærebøker, samisk videregående opplæring og stipendordning for samisk ungdom (Lund 2003:33).

Den første sameforeningen i Finnmark ble dannet i 1959 i Karasjok. Deretter følger Kautokeino i 1963, Porsanger i 1966 og Tana i 1967. I 1968 ble Norske Samers Riksforbund (NSR) stiftet i Kautokeino. NSR var den første nasjonale samiske organisasjonen som hadde som mål å samle alle samer i Norge uansett næring og språk. NSR har først og fremst arbeidet med samisk kultur- og identitetsspørsmål og rettighetsspørsmål for samene som urbefolkning.

I Skoleloven av 1959 blir det tillatt å bruke samisk som opplæringspråk. I lov om grunnskolen av 1969 innføres retten til opplæring i samisk. Denne loven karakteriseres som en historisk begivenhet i samisk skoleutvikling (NOU 2000:3 s.18).

I 1970-tallet kommer det Innstilling 287 fra Kirke- og undervisningskomiteen frem at skolen neppe imøtekommer de krav som samene har om en undervisning bygd på deres språk og kultur. I 1977 ble Samisk Utdanningsråd opprettet og hadde som hovedoppgave å utvikle læremidler for samiske elever fra barnehage til høgsolenivå (NOU 2000:3 s. 21).

Mobiliseringen og den etnopolitiske kampen eksploderte med utbygging av Alta-Kautokeino vassdraget i 1979. Denne saken var svært viktig på mange måter. For det første var kraftutbyggingen en trussel mot reindriftsnæringen fordi viktige beiteområder ville bli demt ned. For det andre ble utbyggingen oppfattet som den hittil største inntrengen fra majoriteten på minoritetens områder, på områder der samer hadde hatt bruksrettigheter.

Dermed ble dette en sak som framstod som et symbol på kampen mellom norske stat og en urbefolkning som kjempet for sin eksistens. Striden om utbyggingen av Alta-Kautokeino vassdraget. Dette resulterte i merkbare endringer i norsk samepolitikk. Resultatet av dette ble at Norske myndigheter anerkjente samene som en urbefolkning som har særegne rettigheter innenfor den norske stat. Samerettsutvalget ble oppnevnt i 1980 med professor dr. jurist Carsten Smith som leder. Det ble stadfestet at den norske stat var etablert på norske og samiske områder. Det ble lagt til grunn at samene er spesielt sårbare i den norske stat og at det vil være nødvendig med spesielle tiltak for å sikre deres mulighet til å utvikle sin kultur og livsform. For å oppnå like rettigheter må minoriteter innrømmes spesielle tiltak og rettigheter som gjør dem i stand til å oppnå likeverd.

I 1987 kom Mønsterplanen (M-87). Dette var det første generelle læreplanverket som inneholdt grunnleggende prinsipper om samiske skole spørsmål. Den generelle del av Mønsterplanen fra 1987 har et eget kapittel om samiske elever. Her slås det fast at samisk kultur er en del av en felles kultur i Norge. Skolen skal bidra til å styrke samiske elevers identitet og selvfølelse og være med på å videreutvikle og bevare samiske kultur.

I Mønsterplanen (KUD) av 1987 er ordlyden slik:

*”Skoletilbudet for samiske barn bygger på det grunnleggende prinsipp at skolen skal være en integrert del av samfunnet. Samenes etniske identitet, knyttet til sosiale og kulturelle forhold, danner en viktig forutsetning for læring. Ved å ta utgangspunkt i den samiske kulturen vil skolen på den ene side styrke elevens identitetsfølelse og selvtillit, og på den andre siden være på å bevare og videreutvikle den samiske kulturen” (NOU 2000:3 s.21)*

De utdanningsskadelidte i Karasjok-distriktet organiserte seg i 1986 i ”Foreningen for Tapt skolegang under siste verdenskrig (TSSV)”. I Kautokeino organiserte de skadelidte seg i 1987 i ”Foreningen for utdanningsskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV)”.

I 1987 ble lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold vedtatt. Dette er den endelige anerkjennelse av samene som eget folk. I lov av 12 juni 1987 nr. 56 om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven): § 1-5 lyder slik:

*”Samisk og norsk er likeverdige språk. De skal være likestilte språk etter bestemmelsene i kapittel 3.*

*Kapittel 3 regulerer retten til bruk av samisk i forvaltningsområdet for samisk språk samt statens sin plikter til å gi visse tjenester på samisk, skriftlig og / eller muntlig. Viktig i forhold til opplæringen er § 3-8 som lyder slik: Enhver har rett til opplæring i samisk. Kongen kan gi nærmere regler om gjennomføringen av denne bestemmelsen. For opplæring i og på samisk i grunnskolen og den videregående skolen gjelder reglene i og i medhold av grunnskoleloven og lov om videregående opplæring.”*

§ 40 a lyder slik: Samisk opplæring.

*”1. Born i samisk distrikt har rett til å få opplæring i eller på samisk. Frå og med sjuende klasse klassesteget er det elevene sjølve som tek avgjerd. Elever med opplæring i eller på samisk blir fritekne for opplæring i ei av dei norske målformene på 8. og 9. klassesteg. 3. Opplæring i eller på samisk kan og bli gitt til elever med samisk bakgrunn utanom samisk distrikt. Dersom det er minst tre elever med samisk talemål ved ein skole, kan dei krevje opplæring i samisk.”*

Regler som gjelder for helse- og sosialsektoren lyder slik:

*”§ 3-5 Utvidet rett til bruk av samisk i helse- og sosialsektoren. Den som ønsker å bruke samisk for å ivareta egne interesser overfor lokale og regionale offentlige helse- og sosialinstitusjoner i forvaltningsområdet, har rett til å bli betjent på samisk”.*

I 1988 ble paragraf 110 A i grunnloven vedtatt. Den lyder slik:

*” Det paaligger Statens Myndigheter å legge forholdene til rette for at den Samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sitt Sprog, sin Kultur og sitt Samfundsliv.”*

Samenes egne bestrebelser gjennom de samepolitiske organisasjoner har resultert i at samene i 1989 fikk sitt eget Sameting og Samisk Høgskole. I 1989 ratifiserte også den norske stat ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk. Den har vært mye omtalt i forhold til retten til land og vann, men er også gjeldende for skolepolitikken.

Foreningene ”Foreningen for Tapt skolegang under siste verdenskrig (TSSV)” og

”Foreningen for utdanningsskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV)”.

søkte i 1990 kollektivt om billighetserstatning fordi de mistet skolegang på grunn av annen verdenskrig. Billighetserstatningsutvalget fant ikke å kunne tilrå at det ble bevilget billighetserstatning til de 423 søkerne.

I 1996 og utover i 1997 kom i alt ca. 300 individuelle søknader om billighetserstatning. Det gjennomgående trekk i disse søknadene var at de var begrunnet med situasjonen under krigen og fornorskningspolitikken. Utdannings- og forskningsdepartementet og Justisdepartementet vurderte søknadene på individuelt grunnlag, og konkluderte med ikke å tilrå erstatning. Begrunnelsen var at etter fast praksis dannet verken krigen eller fornorskningspolitikken grunnlag for erstatning. Det ble vist til at opplæringstilbudet søkerne fikk måtte vurderes ut fra datidens allmenne intensjon med fornorskningspolitikken. Denne politikken ble introdusert rundt forrige århundreskifte og varte til lenge etter annen verdenskrig, og omfattet således store deler av den samiske befolkningen. Billighetserstatningsutvalget avsto alle søknadene i samsvar med tilråkningene (Stortingsmelding nr. 44:93).

1. januar 1992 ble samisk likestilt med norsk som et offisielt språk i Norge. Sameloven av 12. juni 1987 har fått et tillegg om bruk av samisk språk (jfr. Samelovens språkregler). Formålet med språkreglene er å bevare og utvikle det samiske språket ved særlig å styrke bruken av språket i offentlige sammenheng. Gjennom økt bruk og opplæring vil også kompetansen i samisk språk øke. Samelovens språkregler skal sikre retten til å bruke samisk språk i kontakt med offentlige organ, og møte samisk språk i offentlige sammenheng, få opplæring i og på samisk. Offentlige organer har plikt til aktivt å bruke samisk ved kunngjøringer, informasjon, imøtekomme enkeltindividers ønsker om å bruke samisk i offentlig sammenheng.

Ved åpning av Sametinget 7. oktober 1997 sa Kongen blant annet i sin tale:

*”Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningsspolitikk. Den norske stat har derfor et særlig ansvar for å legge forholdene til rette for at det samiske folk skal kunne bygge et sterk og levedyktig samfunn. Dette er en hevdvunnen rett som er basert på samenes tilstedeværelse i sine områder som går langt tilbake i tiden” (Hætta 1998:20).*

Flertallet i finanskomiteen uttalte følgende om dette jfr. Inst. S.nr. 220 (1999-2000) i Innstilling fra finanskomiteen om omprioriteringer og tilleggsbevilgninger på statsbudsjettet 2000:

*”Tidligere myndigheters fornorskningsspolitikk har medført store problemer for mange av de samene som vokste opp og fikk sin skolegang i denne tiden.*

*Mange av dem fikk en mangelfull skolegang og har fått liten formell utdanning. Flertallet mener at det bør opprettes et eget fond som en kollektiv erstatning for de skadene og den urett fornorskningspolitikken har påført det samiske folk. Det fremmes derfor forslag om å bevilge 75 millioner kroner til et slikt fond'*  
(Stortingsmelding nr. 44:65).

I juni 2000 opprettet Stortinget Samefolkets fond som en kollektiv kompensasjon for de tap som fornorskningspolitikken påførte samene. Fondet har en grunnkapital på 75 millioner kroner. Avkastningen skal gå til tiltak for å styrke samisk språk og kultur. Den akkumulerte avkastningen av fondet beløper seg nå til 30 millioner kroner, og i tiden framover vil det årlig bli disponibelt et beløp på drøyt 4,5 millioner. Fondets avkastning skal forvaltes av Sametinget. I vedtektene heter det at fondets midler ikke skal brukes til individuelle erstatninger.

Kautokeino er den kommunen der det er registrert flest samer med tapt skolegang. I kommunen er det mange som trenger hjelp til å hankses med byråkrati og papirvelde. Kautokeino kommune søkte om midler til et hjelpekontor der folk kunne be om hjelp. Kommunaldepartementet ga i 2002 midler til en veiledningstjeneste med en ansatt i ett år. Veiledningskonsulentene sier at det var flere henvendelser hver dag, til sammen mange hundre i løpet av et år (Lund 2005:120).

Kautokeino er landets største kommune i utstrekning. Folketallet er lite i forhold til arealet og bosetningen er spredt. Kautokeino er en samisk kommune hvor de aller fleste er samer. Dagligspråket er samisk og kommunen er i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold.

I 2003 (Stortingsmelding nr. 10) har regjeringen besluttet at det skal gjøres en vurdering av hvordan man kan håndtere kravene fra de ulike gruppene på en helhetlig og ryddig måte. Denne behandlingen vil få betydning for behandlingen av de kravene fra utdanningsskadelidte i forbindelse med andre verdenskrig. Regjeringen vil legge vekt på at man ikke taper av syne den spesielle bakgrunn som ligger til grunn for de ulike kravene (Lund 2005:124).

Mange skadelidte har i løpet av de siste 14 årene søkt om billighetserstatning (Stortingsmelding nr. 44:63). I 2004 innrømmer norske myndigheter at eldre utdanningsskadelidte samer og kvener bør få erstatning. I Stortingsmelding nr. 44 anbefaler regjeringen at billighetserstatningsordning tilpasses, slik at søknader fra de personene som er kommet særlig uheldig ut både som en følge av tapt skolegang under krigen og fornorskningspolitikken kan imøtekommes (Stortingsmelding nr. 44:70).

Regjeringen anbefaler at følgende kumulative kriterier legges til grunn:

- ”Skolegangen må være tapt under krigsårene eller rett etterpå som en direkte følge av krigen, for eksempel i forbindelse med gjenoppbygging
- Det må antas at barn med samisk eller kvensk/finsk morsmål er de som har kommet dårligst ut. Samiske og kvenske/finske barn som også behersker norsk kan imidlertid ikke i utgangspunktet anses for å ha vært i en annen stilling enn norske barn. Ordningen bør derfor avgrenses til personer som hadde samisk eller kvensk/finsk som morsmål, og som heller ikke behersket norsk tilfredsstillende.
- Regjeringen foreslår at avgrensninger også foretas på bakgrunn av hvor mange års skolegang som er tapt. Ved beregningene må eventuell etterskolering tas med. Regjeringen mener personer som har mistet en ikke ubetydelig del av skolegangen bør omfattes av ordningen, og foreslår at billighetserstatninger tilkjennes personer som har tapt 1,5 års skolegang eller mer, og som for øvrig oppfyller vilkårene skissert ovenfor. Dette vil være rimelig i samsvar med de vurderingene som er lagt til grunn for tatere som har fått billighetserstatning på grunnlag av manglende skolegang” (Stortingsmelding nr. 44:71)

I Stortingsmelding nr. 44 sies det at de samene og kvenene som både mistet skolegang og som heller ikke fikk opplæring på sitt eget morsmål som en følge av fornorskningspolitikken, er i den situasjon at de ikke har lært å lese og skrive på sitt eget morsmål, i tillegg til at mange av dem heller ikke kan lese og skrive på norsk. Denne gruppen må derfor anses for å være en gruppe som har kommet særlig uheldig ut, både sammenlignet med andre som har mistet skolegang, andre som ble utsatt for fornorskningspolitikken og majoritetsbefolkningen generelt (Stortingsmelding nr. 44:70).

Billighetserstatningsordningen tilpasses slik at de eldre utdanningsskadelidende samer nå får en oppreisning. Dermed har norske myndigheter gitt de personene som er kommet særlig uheldig ut både som en følge av tapt skolegang under krigen og fornorskningspolitikken en full politisk oppreisning (Stortingsmelding nr. 44:70)

Pressemelding nr. 129 fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet den 25.10.06 lyder slik:

*”Billighetserstatning til utdanningsskadelidende samer og kvener. De første sakene med oppreisning til samer og kvener som mistet sin skolegang under annen verdenskrig er nå ferdigbehandlet. Denne uken behandler billighetserstatningsutvalget de første 11 søknadene om erstatning til utdanningsskadelidende samer og kvener, og det er fastsatt en oppreisning på kr. 70 000 til alle. I alt 150 saker av om lag 1000 søknader er oversendt fra Utdanningsdirektoratet til Justissekretariatet med innstilling om oppreisning, og man regner med at de resterende saker vil følge fortløpende. Jusstissekretariatet har lagt opp til en rask saksbehandling for å få fremlagt disse sakene for billighetserstatningsutvalget. Det er bedt at sakene med oppreisning til utdanningsskadelidte samer og kvener blir prioritert.”*

### **3.2 Utviklingen i det samiske samfunnet**

Norge har imidlertid gjennomgått en omfattende moderniseringsprosess de siste 60 årene med store samfunnsmessige og kulturelle endringer. *”Industrialisering og urbanisering har ført tusenvis av nordmenn bort fra stabile, oversiktlige, tradisjonelle lokalsamfunn der de ikke fant muligheter til å livberge seg, til mer uoversiktlige, ustabile, moderne bysamfunn med arbeids- og utdanningsmuligheter”* (Engebrigtsen og Thorbjørnsrud 1995:54).

Dagens vestlige industri samfunn kan karakteriseres som et komplekst eller moderne samfunn. Utviklingen i den samiske verden har også gått fra det tradisjonelle samfunn mot det moderne samfunn. Dette gir ulike erfaringer og kunnskaper slik at bare en del av menneskene i det moderne samfunn har et felles forståelses grunnlag. Med dette vil ikke menneskene utvikle samme erfaringsgrunnlag i like stor grad som i det tradisjonelle samfunn.

Utviklingen i den samiske verden har gått fra det tradisjonelle samfunn mot det moderne samfunn. Dette har ført til at den samiske befolkningen ble avhengig av det norske storsamfunnet både økonomisk og kunnskapsmessig. Med modernisering og samfunnsutvikling er det stadig blitt større behov for å mestre skriftspråket.

Hoëm (1978) sier at i det samiske samfunnet kjente lokalbefolkningen til det lokale klima, landskap og naturressurser var grunnlaget for næringslivet. Gjennom det daglige arbeidet ble disse kunnskapene opprettholdt og videreført. Dette ble utviklet og innlært gjennom samhandling med andre i de daglige gjøremål.

I det tradisjonelle samiske samfunnet hadde de felles erfaringsgrunnlag siden de var i den samme livs- og arbeidssituasjon. De møtte stort sett samme krav og høstet prinsipielt de samme erfaringer. På dette grunnlag hadde den lokale befolkningen kontroll med egen situasjon og oversikt over og forståelse av denne. Samhandlingen karakterisertes ved høy grad av personlig, fortrolighet, følelsesmessig og moralsk fellesskap, sosialt samhold og kontinuitet i tid (Hoëm 1978:23).

Hoëm (1978) sier at i kontrast til det enkle samfunnet karakteriseres det komplekse samfunn ved en utstrakt grad av segmentering. Denne oppdeling skjer innen de ulike deler av samfunnet med for eksempel sosialsektor, miljøsektor, utdannelsessektor, industrisektor, og handelssektor som egne administrative enheter. Innen arbeidslivet har en todeling mellom yrkes- og næringslivet. Yrkeslivet går mot en stadig finere grad av arbeidsdeling, og spesialisering mens næringslivet inndeles i stadig flere næringsveier (Hoëm 1978:32). Det moderne samfunn avviker fra det tradisjonelle samfunn ved en yrkesdifferensiering og sektorisering av samfunnet. Dette gir ulike erfaringer og kunnskaper slik at bare en del av menneskene i det komplekse samfunn har et felles forståelses grunnlag.

Den tradisjonelle samiske samfunn har i stor grad mistet sin kraft. Det samiske samfunn som i dag utgjør en minoritet blir stadig revet med i endringen mot det moderne komplekse samfunnet. Tidligere var de selvforsørget og selvhjulpent av hva produksjon og vedlikehold av kunnskaper angikk. Skolegangen var unødvendig som kvalifisering i kampen for tilværelsen.

Utviklingen har gått mot det moderne samfunn slik at det samfunnet blir stadig mer avhengig av kunnskaper utenfra. For eksempel at de tradisjonelle næringene moderniseres og at befolkningen må basere seg på nye næringsveier. Dette fører til at den samiske befolkningen blir avhengig av det norske stor samfunnet både økonomisk og kunnskapsmessig.

De gamle livsformer og kulturytringer gjennomgår endringer som følge av både indre og ytre press. I dag er de samiske områdene tettere integrert i det norske samfunnet enn tidligere. I det tradisjonelle samiske samfunnet var sekundær- og tertiærnæringene sett på som fremmede. I dag blir disse stadig mer nærværende og får større betydning i det samiske samfunn. I bosetningsmønsteret har det også skjedd endringer fra spredt bosetning og nomadisk livsform mot utvikling av større befolkningsentra.

### ***3.3 Kultur, Kommunikasjon, identitet og språk***

#### ***3.3.1 Kultur***

Definering av begrepet kultur er i følge Klausen (1992) overføring av ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, som man bringer videre – oftest noe forandret – til neste generasjon (Klausen 1992:27).

Kultur er tegn på at det blant en gruppe mennesker (i et samfunn) eksisterer eller har eksistert en fellesforståelse av hvordan samfunnsoppgavene skal løses. Gjennom den måten disse samfunnsoppgavene blir utført opprettholder menneskene samfunnet. Kultur gir oss nøkkelen til å forstå samfunnet og vår plass i det. Kulturen gir oss nøkkelen til å opptre og handle på en måte som passer i ulike situasjoner (Erke og Høgmo 1986:10).

Overføring av kulturen skjer gjennom sosialisering fra generasjon til generasjon. At det er en prosess som pågår når mennesket overtar de verdier, normer og regler som gjelder for samvær i de grupper de er medlem av. Denne definisjonen går ut på at individet internaliserer de normer, verdier og regler som gjelder i et samfunn eller kultur. Sosialiseringprosessen får da et kulturformidlingsaspekt. Sosialiseringprosessen utvikler individets bevissthet om seg selv. Ved å oppleve andre og seg selv gjennom andres øyne utvikles selvopplevelsen og selvforståelsen (Bunkholdt 1986:83).

Den primære sosialiseringen skjer i familien. Det er i familien barnet opplever sin første menneskelige kontakt og får muligheter til å knytte varige og dype følelsesmessige relasjoner til ett eller flere mennesker.

Det er familien som vil være barnets første formidler av verdier, normer og regler. Gjennom dette formidler familien hvilke relasjoner barnet skal ha til samfunnet. Barnet skaper da sitt selvbylde og danner sin identitet gjennom det settet av normer familien formidler av kulturfellesskapet som familien er en del av, og som barnet også forventes å vokse opp i. Høgmo (1989) sier at sosialisering sett i en samfunnsmessig sammenheng har å gjøre med tilegnelse av forutsetningene for å delta i handlings- og interaksjonsmønstre som er knyttet til bestemte sosiale og kulturelle betingelser (Høgmo 1989:74).

### **3.3.2 Kommunikasjon**

Høgmo (1986) sier at språket gjør det mulig å lagre forståelse av vår samfunnsmessige tilværelse gjennom begrepsapparatet. Språket gjør det også mulig å formidle følelse og forståelse; det vi kaller kommunikasjon mellom mennesker. Kulturen kan vi derfor si nærmest utgjør et sett av briller hva i gjennom en opplever, forstår og forholder seg til samfunnet gjennom (Erke og Høgmo 1986:11).

Kommunikasjon forutsetter minst to deltakere. Disse gjør noe sammen; de viser en bestemt atferd, utveksler informasjon eller formidler budskap ofte med hensikt å fremkalle en bestemt reaksjon hos den andre. Som samtalepartnere forsøker vi å formidle et budskap. Dette skjer ikke bare ved hjelp av ord, vi formidler også budskap ved hjelp av ansiktsuttrykk, tegn, gester, klesdrakt og oppførsel. Sendingene kan både være bevisste og ubevisste. Dersom budskap skal formidles fra sender til mottaker, er det nødvendig å sette dette i et kodesystem slik at det kan overføres og oppfattes av mottaker. Dette kalles koding. Senderen formulerer budskapet ut i fra sin forståelse. Budskapet vil ikke få mening før en har tolket hva senderen mener. Dette kalles dekodning (Dahl og Habert 1986:30).

Kulturen kan på mange måter betraktes som et filter som signalene utenfra må passere for å nå frem til mottakeren. Det vil si at mottakerens kultur opptrer som et filter som bare slipper igjennom det han synes er akseptabelt. Kulturfiltrene dannes ved det vi kaller sosialisering. Det enkelte individ blir formet ut fra sine foreldre, barndom, oppvekst, venner og skolegang. Desto nærmere hverandre to individer vokser opp, desto mer vil de ha felles og desto lettere vil kommunikasjonen mellom dem bli. Dersom deltakerne er medlemmer av samme kultur vil kommunikasjon være lettere for dem (Dahl og Habert 1986:41).

Mottakeren vil tolke budskapet ut fra sine egne tidligere erfaringer og opplevelser.

Mottakeren refererer budskapet til en tankemodell. Denne modellen avhenger av kjennskap til hverandres koder som for eksempel språk, kultur, verdier, at en tolker signaler på samme måte og kjenner til samme tegn. Dette kalles for intrakulturell kommunikasjon. Budskapet vil være meningsfylt for personer som har kjennskap til den samme tankemodellen. De vil kode og dekode, formulere og tolke budskapet ut fra sitt verdsett og sin verdensanskuelse (Dahl og Habert 1986:41).

Nergård (1979) sier at grunnlaget for kommunikasjon ligger i handlingens meningsaspekt, idet aktøren – når han utfører en bestemt handling – identifiserer seg med den intersubjektive betydning eller mening som er tillagt den bestemte handlingen. Han blir også av medaktører (samhandlingspartnere) identifisert som utfører av en handling med bestemte menings- eller betydningsinnhold (Nergård 1979:89).

Kommunikasjon mellom to personer med forskjellige kulturbakgrunn kalles for tverrkulturell kommunikasjon eller interkulturell kommunikasjon. I tverrkulturell kommunikasjon er det mye vanskeligere å forstå hverandre. Desto større avstand mellom kulturene desto vanskeligere vil kommunikasjonen bli. Deltakerne vil ha ulike tankemodeller som for eksempel språk, verdier, normer, atferdsnormer, skikker og verdensanskuelse (Dahl og Habert 1986:40). Kommunikasjon krever en etisk bevissthet hvor hensynet til den andre er minst like viktig som hensynet til seg selv (Dahl og Habert 1986:161).

### ***3.3.3 Identitet og språk***

Høgmo (1986) sier at identitet utvikles etter hvert som vi danner oss et bilde av oss selv og opplever at dette samsvarer med de forventninger og reaksjoner som omgivelsene møter oss med (Erke og Høgmo 1986:12).

Nergård (1979) sier at å ha identitet derfor er betinget av at aktørene både gjenkjenner seg selv og blir gjenkjent av andre. Å ha en entydig identitet er dessuten betinget av at aktørene gjenkjenner seg selv og blir gjenkjent av andre som det samme, det vil si at det er likhet mellom ens egen og andres tilskrivning av identitet. Forutsetningen for denne typen av overensstemmelse mellom ens egen og andres tilskrivning ligger i interaksjonen eller kommunikasjonen mellom aktører (Nergård 1979:85).

Han bekrefter at identitetstilskrivningen også vil være fundamentalt avhengig av verbale identitetskategorier. Fordi aktørene erfarer hverandre umiddelbart og direkte, må de også ha et nyansert begrepsapparat som gjør det mulig å fange opp og lagre denne umiddelbare og direkte erfaringen (Nergård 1979:91).

I følge Liljestrøm (1979) kan vi snakke om personlig identitet og etnisk identitet. Den personlige identitet refererer seg til å vite hvem man er og hva man står for, mens den etniske identitet refererer seg til følelsen av tilhørighet til en bestemt gruppe. Begge sider av identiteten har sammenheng med hverandre (Liljestrøm 1979:98).

Etnisk tilhørighet og tilhørighet til en minoritetsgruppe generelt er knyttet til identitet, selvopplevelse og sosialbekreftelse. Etnisk identitet blir ofte en dominerende identitet i en minoritetssituasjon ettersom det nettopp er som medlem av en etnisk gruppe at man er forskjellig fra andre (Engebriksen og Thorbjørnsrud 1995:106).

Visse identitetskriterier som for eksempel språk, religion, slektskapstilhørighet og forskjellige tradisjoner må foreligge for at individet skal ha identitetsfølelse. Identitetsprosessen blir i all hovedsak sett på som noe som går for seg gjennom sosial samhandling og kommunikasjon. Bevisstheten om seg selv løper ut av læring gjennom deltakelse. Situasjoner lærer fra seg og opplevelser blir til selvbilde, til måter å møte og oppleve verden på.

Barnet tilegner seg kulturens skikker, normer og verdier ved blant annet å etterligne bestemte modeller og idealpersoner. I tidlig barnealder er det gjerne personer fra nærmiljøet som fungerer som modeller (Evenshaug og Hallen 1981).

I følge Mead oppstår bevisstheten om oss selv ved at vi gjennom språk og kommunikasjon ser og vurderer oss selv med andres øyne. For å vurdere oss selv, må vi gå veien om andres oppfatninger av oss. Han stiller opp interaksjon mellom aktører om en klar forutsetning for individets utvikling av bevissthet generelt og bevissthet om seg selv spesielt. Mead slår fast at aktører ikke kan erfare seg selv umiddelbart eller direkte, men er avhengig av å se seg selv fra andres synspunkt. Dette er mulig når vi har felles språk og regler for hvordan ulike kommunikasjonssituasjoner skal oppfattes (Nergård 1979:85).

Trygg personlig identitet er å vite med seg selv at en virkelig er den man mener å være. Å ha identitetsproblem vil si at man ikke har noe overbevisning om hvem man er. Det vil si at man er utrygg på hvor og hvordan man passer inn i det samfunnet man er en del av.

Steinset og Kleiven (1975) hevder at identitetsproblemer blant mennesker er et fenomen av nyere tid. I tidligere stabile samfunn var det klart for alle hvem man var og hva man var på vei mot. Samfunnet hadde innbygde mekanismer som sikret den personlige identiteten til medlemmene som for eksempel at hver enkelt fikk oppgaver og yrkesroller i samfunnet som hadde mening og verdi sett i forhold til det individene var sosialisert inn i (Steinset og Kleiven 1975:44).

I følge Nergård (1979) har skolen to prinsipielle ulike måter å ivareta identitetsproblemet på:

- *”Skolen kan definere seg som ekte del av det omliggende eller nære miljø, slik at det blir mulig for elever og lærere å oppleve kontinuitet i identitetstilskrivingen idet en pendler mellom roller i skolen og utenfor.*
  
- *Skolen kan etablere seg i et totalt autonomt forhold til det omliggende miljø, slik at skoleaktørene kommer til å oppleve en stor grad av diskontinuitet i identitetstilskrivingen når de pendler mellom roller i skolen og utenfor.*

*Dersom skolen skal makte å ivareta identitetsspørsmålet forsvarlig – må den definere seg som en del av det miljø elevene (og lærerne) inngår i utenfor skolen. Det må for barna være mulig å kjenne seg igjen i skolesituasjonen i forhold til situasjoner med mer direkte tilknytning til deres nære eller lokale miljø” (Nergård 1979:92).*

Nergård (1979) hevder videre at dette får en rekke konsekvenser for skolen og dens virksomhet:

*”Skolens kunnskapsbegrep må defineres og forstås som del av den totale kunnskapsformidling barnet blir gjort delaktig i. Skolen må derfor ta utgangspunkt i barnets miljø i undervisningen og reflektere dette. For identitetsspørsmålet er det av fundamental betydning at dette forholdet mellom skole og nærmiljøet er så tett at skolen også kommer til å reflektere kommunikasjonsformen eller lokalmiljøet som kommunikasjonssystem” (Nergård 1979:92).*

Skutnabb-Kangas (1986) sier at ved språkets hjelp lærer barnet å organisere og strukturere omverdenen og å finne sin egen plass i den. I innlæringsfasen av morsmålet knyttes assosiasjoner, følelser og vurderinger til ordene. Å lære seg morsmål handler om å bli et menneske hvis selvrefleksjon, etikk og moral muliggjøres av språket. Hun sier videre at definisjon på morsmål er at morsmålet er det språket man tenker, drømmer, skriver og regner på. Morsmålet er det språket barnet lærer seg først, behersker best, anvender mest og identifiserer seg med. Ut i fra dette kan man si at morsmålet er våre røtter, nøkkelen til vårt jeg og dermed en del av vår personlighet. Vi har blitt mennesker gjennom morsmålet som har vært den viktigste redskapen i denne prosessen. Derfor blir morsmålet, vårt opprinnelige språk, en del av oss selv.

Skutnabb-Kangas (1986) sier at identifikasjons kriterer kunne vært det mest pålitelige kriteriet på morsmål, men dette er ikke tilfelle. Hun forklarer det med at minoritetsspråket har ofte så lav status ifht majoritetsspråket. Følgen av dette blir ofte at minoritetsmedlemmer forkaster sine kunnskaper i og sin identifikasjon med morsmålet. De skjemmes over sitt opphav og vil så snart som mulig identifisere seg med majoritetsspråket.

Språket er menneskets viktigste uttrykks- og kommunikasjonsmiddel. Det gjenspeiler det miljø individet tilhører og gjennom språket markerer individet sin sosiale og regionale tilhørighet. Med andre ord formidler individet gjennom språket sin kulturelle og sosiale bakgrunn og også sider ved seg selv.

Gjennom språket organiserer vi våre liv. Det er med på å bestemme hva vi ser og hvordan vi vurderer oss selv. Vår sosiale arv bestemmer hvilket perspektiv vi har på de forskjellige ordene vi lærer. Gjennom valg av ord signaliserer vi våre vurderinger, som ligger i bakgrunnen, hvilke verdensbilde og ideologi vi har. En forutsetning for trygg identitet er at individet har mulighet til å bruke sitt opprinnelige språk eller morsmål.

Skutnabb-Kangas (1981) har beskrevet konsekvenser av at et barn ikke får bruke sitt morsmål i undervisningssammenheng. Barnet får informasjon med tanke på problemløsning. Resultatet av løsningen skal i tillegg formidles på et språk barnet ikke behersker godt nok.

Konsekvensene kan da bli: at barnet blir fortere trøtt av å lytte på et fremmedspråk og det må konsentrere seg mer, barnet ikke forstår det som blir formidlet, og det mister informasjon, barnet kan ikke fjerne seg fysisk, og stenger derfor av for å oppleve skolen som meningsfull.

Dette dreier seg om forsvarsmekanismer. For å holde ut i skoletiden finner det på andre ting som virker meningsfullt for det. Dette kan for eksempel være at barnet velger å sitte i egne tanker, eller snakke med sidemannen. Følgene av det blir at det får mindre med seg av den informasjon som blir gitt, barnet velger å ikke lytte for å beholde selvtilliten. Barnet beskytter seg mot nederlag ved å stenge av psykisk. Når barnet senere opplever at det ikke forstår, trøster det seg med at det er fordi han bevisst ikke orket å følge med i undervisningen, når innholdet av informasjon skal bearbeides på et språk barnet ikke behersker blir barnet stresset. Stressterskelen oppnås raskere når informasjon skal bearbeides på et fremmed språk.

Dette innebærer at minoritetsspråklige barn arbeider under konstant press som ofte er så høyt at det påvirker prestasjonene i negativ retning, når løsningen av et problem skal formidles på et fremmedspråk som barnet behersker dårligere konsentrerer det seg mer på formen, hvordan det skal formidle, enn på innholdet av det som skal formidles (Skutnabb-Kangas 1981:77-83).

### **3.4 Psykologiske reaksjoner**

#### **3.4.1 Selvoppfatning, selvakseptering og selvverd**

Rosenberg (1979) sier at selvoppfatning betraktes som resultat av en bevisst, kognitiv prosess hvor personen både beskriver og vurderer seg selv. Han definerer opp tre dimensjoner på selvoppfatning: hvordan personen ser på seg selv, hvordan personen ønsker å se på seg selv, og hvordan personen presenterer seg for andre (Skaalvik 1999:29).

Når en person beskriver seg selv, vil han samtidig foreta en selvvurdering. Forventninger knyttet til en bestemt rolle fungerer som standard for personen når han skal vurdere seg selv. Den enkeltes følelse av personlig verdi, kan til en viss grad være avhengig av om han er i stand til å leve opp til den standarden rollen krever for å fylle den (Skaalvik 1999:32).

Minde sier at:

*”Fra annen forskning vet vi at denne form for avmakt som minoritetene opplevde under fornorskningen har sosialpsykologiske konsekvenser. På den ene siden aktiviseres forskjellige forsvarsmekanismer for å tilpasse seg det sosiale trykket og de nye forholdene.*

*Men dersom trykket fra omgivelsene blir for sterkt og vedvarende nok, vil det på den andre siden komme til å prege selvbildet, undergrave selvrespekt og egenverdi, og i verste fall lede til selyfjort og overdreven kritisk innstilling til andre medlemmer av ens egen gruppe” (Lund 2005:28).*

Hvis det skulle bli for stort gap mellom det ideelle, det vi tar på alvor, og det reelle selvbildet, vil det kunne utvikles nevrotiske mønster. Stadig tilkortkomning og frustrasjoner fordi vi ikke makter å realisere våre drømmer, vil kunne skape psykiske problemer og føre til psykososial mistilpassing (Skaalvik 1999:35).

Forskningen viser at persons selvakseptering har betydning både for ens tanker og følelser, motivasjon og atferd. Flere forskere har pekt på at selvakseptering har klar sammenheng mental helse og at der en viktig dimensjon ved livskvalitet. Personer med lav selvakseptering har mer symptomer som hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjoner og angst enn personer med høy selvakseptering (Skaalvik 1999:41).

Personer med lav selvakseptering er forsiktige og usikre mennesker som ønsker å lykkes og som frykter å gjøre feil, og dette resulterer en atferd som er preget av selvbeskyttelse. I nye og ukjente situasjoner er deres første tanke å unngå nederlag (Skaalvik 1999:24).

Covingtons teori (1992) om selvverd eller selvakseptering handler om av hva som kan virke truende på elevens selvverd, og hvilke konsekvenser trussel mot selvverdet kan få for deres motivasjon og skolearbeid. Teorien går ut på at forutsetningen om at eleven har behov for å verdsette seg selv, og at de vil beskytte selvverdet hvis det blir truet. Gode prestasjoner og personlig suksess har avgjørende betydning for selvverd og anerkjennelse. Han sier videre at evner anses som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, og at mangel på evner sees på som den viktigste årsaken til nederlag. Selv om også innsats anses som en årsak til gode prestasjoner, legger elevene større og større vekt på evner jo eldre de blir. Oppfatning av egne evner blir derfor en sentral del av selvoppfatningen og har stor betydning for selvverd og motivasjon (Skaalvik 1999:62).

Skutnabb-Kangas (1981) sier at når minoritetsbarn ikke får opplæring på sitt eget morsmål signaliserer dette både til minoritetsspråklige barn og til majoritetsspråklige barn at minoritetsbarnas språk og kultur ikke er like mye verdt som majoritetsspråket og kulturen.

De kan begynne selv å tro at de er mindre verdt og at det er deres egen feil. Dette kan igjen gå utover ens selvverd eller selvaksept.

### **3.4.2 Posttraumatisk stresslidelse**

Posttraumatisk stresslidelse er en av de vanligste psykiske lidelsene. Lidelsen opptrer etter stress som rammer enkeltindivider. Lidelsen kan oppstå etter katastrofer som for eksempel trafikkulykker. Lidelsen oppstår i kjølvannet av naturkatastrofer. Symptomene rammer mennesker i krig og konfliktområder (Thorsen 2003:66).

Nergård (2006) sier at:

*”Internaterfaringen skapte hos mange en smerte og en avmaktssituasjon som antakelig bare kunne håndteres gjennom å fortrennes – i en dybdepsykologisk forstand. Foreldrene følte dyp skyld overfor barna, men de hadde ingen valg. Barna følte seg forlatt og overgitt av foreldrene, men hadde heller ingen valg. Internatene ble av mange opplevd som interneringsleirer. Vi kan godt tenke oss at de var grunnlaget for skader hos barn tilsvarende dem vi ser i dagens interneringsleirer i konflikt- og krigssoner rundt om i verden” (Nergård 2006:242).*

Psykiater Øystein Sørbye som jobber som overlege ved Familieavdelingen på Samisk nasjonalt kompetansesenter – psykisk helsevern i Karasjok, sier til Sameradioen den 19.02.07 at internatbarna ble lært opp til å ikke vise følelser, tross tøffe opplevelser og savn, og dette bærer de med seg inn i voksenlivet. Sørbye sier at det er mange vitnesbyrd om hvor katastrofalt det var for barn å bli skilt fra sine foreldre og sine omgivelser i så ung alder som fra 7-årsalderen.

Utvandring, innvandring og eksil innebærer en psykisk reise der man mister mye av det som har gitt livet mening – materielt, sosialt og psykisk – og må finne meningen med tilværelsen i nye materielle og sosiale omgivelser. Hvordan en klarer den psykiske reisen vil være avgjørende for individets tilpasning i den nye tilværelsen. Å være tvunget til å kommunisere og leve tett innpå mennesker en opplever som annerledes, kan gi oss en følelse av usikkerhet og tvil om hvordan vi skal oppføre oss. Dette kan innebære at ens egen verdigrunnlag og virkelighetsforståelse blir utfordret (Engebrigtsen og Thorbjørnsrud 1995:121).

Kriser i denne betydningen refererer seg til psykologiske prosesser som følger et mønster og innebærer bestemte sett av reaksjoner. Utviklingskriser er vanlige kriser som mennesker går igjennom som følge av livsprosessen; puberteten, alderdom osv.

Traumatiske kriser er prosesser mennesker gjennomgår som følge av ytre omstendigheter som innebærer alvorlige tap. Begge typer kriser innebærer at identitet trues og forandres (Engebriksen og Thorbjørnsrud 1995:121-122).

Eksilkriser, innvandringskriser, kultursjokk, asylfaser og lignende er alle betegnelser på sterke følelsesmessige reaksjoner på eksil. Å forlate sin egen verden innebærer å bli fremmed iallfall i en periode. Identitet er avhengig av bekreftelse fra betydningsfulle andre. Betydningsfulle andre utgjør de speil som en ser seg selv og sin verden i. Når speilene forsvinner, blir ens egen verden og ens selvopplevelse utrygg (Engebriksen og Thorbjørnsrud 1995:122).

Nergård (1979) bekrefter at i de tilfeller der det oppstår et konfliktforhold mellom den identitet barnet tilskrives i skolesituasjonen og den identitet det tilskrives i hjemme- eller nærmiljøsituasjonen, vil barnet måtte ha mulighet til å løse seg ut av denne konflikten. Dette kan skje ved at barnet avviser skolen og dens identitetstilskrivning, eller ved at det avviser hjemme-/nærmiljøet og dets identitetstilskrivning. Det kan selvsagt også skje ved at barnet avviser både hjemmemiljøets og skolens identitetstilskrivning (Nergård 1979:93).

Personer som har vært utsatt for traumatisk hendelse hvor en selv eller andre var i livsfare, eller opplevd trussel om død eller alvorlig skade. Personen reagerer i situasjoner med intens angst, hjelpeløshet eller redsel. Hvis symptomene varer over 30 dager kalles den for posttraumatisk stresslidelse.

Traumene kan være: trusseltraume; der en blir utsatt for trussel mot eget liv, tapstraume; der en mister noen som står en nær eller noe som er viktig for ens funksjon og selvilde, konflikttraume; der en for eksempel må velge mellom å redde seg selv eller å risikere å ofre seg selv for å redde andre. Eller en kan bli truet til å utføre noe en ikke vil eller har lyst til, Isolasjonstraume; hvor en er avskåret fra bekreftelse, støtte og er overlatt til egne evner og fantasier (Thorsen 2003:66).

Stressreaksjoner kan ramme både tankemessig, følelsesmessig og kroppslige prosesser, og symptombildet preger dette: hendelsene gjenoppleves stadig på en eller flere måter i minnene. Som mareritt, som psykiske og kroppslige reaksjoner. Der er som en befinner seg i traumet på nytt ”flashback”, individet er preget av vedvarende unngåelse av ting som kan minne om traumet.

Unngår å snakke om det, tenke på det, unngå steder og aktiviteter som minner om traumet, individet viser vedvarende symptomer på å være i en stress-situasjon, med økt vaksomhet, skvettenhet, søvnvansker, irritabilitet, med konsentrasjons- og hukommelsesproblemer (Thorsen 2003:66).

Behandling av posttraumatiske stresslidelser: Det er viktig for pasienter med kunnskaper om lidelsen og behandling. En må lære om symptomene og hvordan de kan mestres, det er viktig og nødvendig å gå gradvis og kontrollert inn i traumeopplevelsen i trygge rammer. Pasienten må føle seg akseptert og ivaretatt.

En må få støtte og trygghet for at personen ikke trenger å gå dypere inn i de vonde minnene enn han føler at han klarer, gjentatt bearbeiding av de fryktelige og overveldende opplevelsene, lære pasienten å mestre de kroppslige stressreaksjoner som hjertebank, svimmelhet, kvalme, søvnforstyrrelser og lignende. Dette kan hjelpes med kroppsbevissthetsterapi og undervisning samt med noe hjelp av medisiner, hjelpe pasienten med å gjenopprette trygge sosiale kontakter, lære pasienten å stole på verden på nytt (Thorsen 2003:67).

Symptomene kan føre til både skam og skyldfølelse hos individet, og en følelse av mindreverd (Thorsen 2003:67).

## Kapittel 4 - Presentasjon av datamateriell

### 4.1 Presentasjon av funn – Empiri

Informantene vil bli presentert enkeltvis.

#### **Informant 1 Elle:**

##### *Presentasjon av seg selv:*

Elle er i dag 70 år og er pensjonist. Hun har samisk som morsmål. Familien bodde utenfor kirkestedet. Dette innebar at hun måtte bo på internat. Foreldrene hennes drev i likhet med mange andre på stedet med kombinasjonsnæring som småbruk, jakt, fangst og fiske. Det var åtte barn i familien. I ungdomstiden hjalp hun til hjemme og var tjenestepike hos bekjente. I voksen alder fikk hun vaske- og rydde jobber. I tillegg sydde hun skaller som hun solgte for å tjene til livets opphold.

Hun skulle ha begynt på skole i 1944, men familien måtte flykte til Sverige på grunn av annen verdenskrig.

Hun er både født og oppvokst i bostedskommunen Kautokeino som er i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold.

Hun er medlem i ”Foreningen for utdanningsskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV).

##### *Skoleerfaringer:*

Elle har gått på skole i fire måneder per år i fire år. Det var skole tre måneder på høsten og en måned på våren. Totalt har hun gått 16 måneder på skole. Hun ble som alle på hennes alder rammet av krigen. Lærere snakket kun norsk, undervisningen foregikk på norsk og hun forstod ikke lærernes språk. Alle bøkene var på norsk. Hun lærte seg avkodingen i lesing uten å forstå innholdet. Hun sier at hun behersket regning, og likte godt dette faget. Det var ikke var lov å snakke samisk på skolen, og hun var dermed heller ikke delaktig i undervisningen. Hun forteller at dersom de snakket samisk på skolen ble de slått med pekestokk, og enkelte ganger trekt over pulten og kastet i skammekroken.

En av lærerne var same, han snakket av og til samisk med elevene. Men denne læreren sa at ingen måtte få vite om dette, det måtte holdes skjult.

I en periode var det bestemt at de ikke fikk bruke lue selv om det var kaldt ute. Det kom en lege innom skoleplassen for å sjekke om de hadde luer på seg. Denne legen rev av luene og slo dem deretter i hodet.

Det var en godt å vite at de andre barna heller ikke forstod hva lærerne snakket om, så hun følte at hun ikke var alene i denne situasjonen. Hun sier at hun var kontinuerlig redd og engstelig når hun var på skolen. Mye av energien ble brukt til å være engstelig. Alt på skolen var fremmed for henne: de snakket et fremmed språk, hadde fremmede klær, regler og mat. Alt som tilhørte hjemmemiljøet ble sett på som noe negativt på skolen. Hun savnet hjemmet og familien, og hun ønsket heller å være hjemme enn å gå på skole.

Informanten sier at hun ikke kjenner til tilbudet om etterskoling etter krigen, og hun har heller ikke gått på etterskoling.

#### *Internaterfaringer:*

Under skolegangen bodde hun på internatet. Husmora og betjeningen kunne ikke samisk. Det var seks barn som sov på samme rom. Dersom de snakket samisk i sovesalen kom husmora og slo elevene med teppebankeren. Da måtte de kripe under dyna.

De hadde ofte rugmelsgrøt med litt sirup til kveldsmat på internatet. Hun forteller at hun hadde en yngre bror som foretrakk å ikke spise grøten og stakk av hver gang rugmelsgrøten ble servert. Dette resulterte i at husmora ba henne om å lete etter broren og komme med han til spisesalen før hun selv fikk spise kveldsmat. Som regel fant hun ikke denne broren, og fikk dermed heller ikke selv mat. Hun husker at hun ofte var sulten og lengtet hjem.

Elle husker at de alltid måtte bære vann og varme vannet slik at de fikk vaske seg, slik at internatbetjeningen fikk vaske klærne til internatbarna.

De fikk ikke reise hjem i helgene. De måtte bo tre måneder sammenhengende på internatet. Hun sier at hun ofte hadde hjemlengsel. Hun husker en spesiell hendelse da de rømte hjem en fredagsettermiddag. De var tre jevnaldrende og tre yngre barn. Da de kom tilbake på søndag ble de slått med teppebankeren av husmora.

#### *Selvvurdering:*

Hun sier at det eneste hun kan og mestrer er det som hun har lært hjemme av sine foreldre som for eksempel duodji (samisk håndverk), matlaging, jakt, fangst og fiske.

Informanten sier at hun verken kan lese eller skrive samisk. Hun kan heller ikke skrive norsk. I voksen alder har hun lært å snakke og å lese litt norsk. Hun sier at lesing og skriving er en forutsetning for å delta i vårt samfunn ellers blir en satt utenfor samfunnet.

Hun sier at hun i ung alder var flau over at hun verken kunne lese og skrive, eller å kommunisere på norsk. Først i godt voksen alder fikk hun en forklaring på at det var statens fornorskningpolitikk og annen verdenskrig som er årsaken til at hennes lese- og skrivevansker. Hun opplever seg som en taper i dette samfunnet.

#### *Opplevelse av vanskene:*

Elle sier at hun per i dag har dårlig økonomi, og hun sliter med dårlig psykisk og fysisk helse. Hun har kontinuerlig smerter i ryggen og beina. Årsaken til dette er at hun alltid har hatt fysisk belastende og dårlig betalte jobber. På grunn av fornorskningspolitikken og manglende skolegang på grunn av annen verdenskrig fikk hun bare vaske- og rydde jobber. Hun uttrykker et behov for å få bearbeidet barndomsopplevelsene.

Hennes største ønske er at hun hadde hatt mulighet til å få seg utdanning.

Siden hun ikke har lært å lese og skrive må hun alltid ha hjelp til å lese offentlige brev for å forstå innholdet, til skriving av søknader og til utfylling av skjema og blanketter. I tillegg måtte hun tidligere, når man selv måtte fylle ut selvangivelse, ha hjelp til utfylling av selvangivelse. Hun sier videre at det er både flaut og ydmykende å be om hjelp til dette, siden de fleste i samfunnet mestrer dette.

Elle sier at hun føler seg hjelpeløs i møte med det norske byråkratiet.

### *Strategier knyttet til daglige gjøremål:*

For å få hjelp til å lese offentlige brev, skrive og til å utfylle skjema, blanketter, undertegning av kjøpekontrakter drar hun per i dag til noen i familien som behersker norsk, og som har tatt utdanning.

Tidligere ba hun om hjelp av offentlige tjenestemenn som kunne norsk for å få skrevet søknader, brev, til utfylling av skjema, blanketter og selvangivelse. Men dette resulterte i ekstra økonomiske omkostninger fordi hun måtte betale til tross for at de var offentlige tjenestemenn. Hun er heller ikke i dag er sikker om den ferdig utfylte selvangivelsen blir riktig, siden hun bare underskriver og returnerer den. Hun sier at hun kanskje kan ha tapt økonomisk på dette.

Informanten sier at hun klarer å lese overskriftene i norske aviser, og lytter av og til på norske nyhetssendinger, men spesielt Sameradioens programmer er viktige innslag i hverdagen hennes.

Informanten sier at det alltid har vært vanskelig når hun har vært på legebesøk og sykehus. Hun opplever at mange av legene er arrogante og har manglende respekt for henne som pasient. Alle leger og helsepersonell er norsktalende, og det er vanskelig å beskrive sykdommer, og hvordan man opplever sykdommen på et fremmedspråk. Flere ganger har hun opplevd at leger misforstår henne siden hun ikke klarer å kommunisere på norsk. Dette gjør at hun er engstelig for å bli alvorlig syk.

### *Strategier knyttet til fritid og ferie:*

Fritiden og ferier er alltid blitt brukt til jobbing for å tjene til livets opphold. Fritiden er blitt brukt til å sy skaller, bærsanking, jakt, fangst og fiske, både til eget bruk og til salgs.

Elle sier at hun aldri har hatt økonomisk mulighet til å reise på ferie. Hun vil heller ikke har noe glede av å reise siden hun ikke behersker tilfredsstillende norsk, ikke mestrer å bruke offentlige transportmidler som for eksempel å lese rutetabeller og å orientere seg på fremmede steder. I tillegg har hun angst for å mislykkes.

*Hvilke bistand har du behov for i dag:*

Informanten sier at i dag har hun behov for å få gratis hjelp til tolking, skriving og til utfylling av skjema og søknader. Denne personen må beherske samisk, og være tilgjengelig.

Hun har behov for fysikalsk behandling på grunn av slitasje og smerter i kroppen, men hun har ikke økonomisk mulighet til å gå til fysikalsk behandling.

*Føler du at du får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater:*

Elle sier at hun ikke får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater. Først og fremst ønsker hun å få mulighet til å snakke samisk på alle offentlige etater. Særlig de ansatte som jobber på trygdeetaten, helse- og sosialetaten burde vært samisktalende og i tillegg ha kjennskap til den samiske kultur, tenkemåten og historien. Informanten sier videre at offentlige etater aldri orienterer henne om hvilke rettigheter hun har.

Hun sier at hun er glad for at norske myndighetene nå endelig har erkjent den urett den norske stat har påført det samiske folk gjennom den harde fornorskningspolitikken, og at de nå skal få utbetalt oppreisning for dette.

## **Informant 2 Maret:**

*Presentasjon av seg selv:*

Maret er i dag 72 år i dag og er pensjonist. Hun har samisk som morsmål. Hun vokste opp i et lite samisk bygdesamfunn om vinteren og ved kysten om sommeren. Foreldrene hennes drev i likhet med de fleste andre på stedet med reindrift. Det var syv barn i familien. I ungdomstiden var hun tjenestepike hos bekjente. I voksen alder fikk hun vaske- og rydde jobber. I tillegg sydde hun skaller, sanket bær og hogde ved.

Hun er både født og oppvokst i bostedskommunen Kautokeino som er i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold.

Hun er medlem i ”Foreningen for utdanningskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV).

### *Skoleerfaringer:*

Maret skulle ha begynt på skole i 1942, men familien evakuerte til Sverige. Familien kom tilbake til Norge i 1946. Hun begynte på skole i 1947 og var da 12 år gammel. Totalt har hun gått ni måneder på skole.

Lærere snakket kun norsk, selv om noen av dem kunne samisk. Hun sier at hun lurte på hvorfor lærerne bare snakket norsk, selv om mange av dem behersket samisk.

Undervisningen foregikk på norsk og hun forstod ikke et ord norsk. Hun husker noen norske ord som for eksempel geografi, historie og naturfag, men hun visste ikke hva de ordene betydde. Alle bøkene var på norsk. Hun sier at videre at hun lærte alfabetet og knekket lesekode, men forstod ikke innholdet.

Hun sier at det var morsomt å ha kristendomsundervisning. Kristendomsundervisning foregikk på samisk, de hadde samisk bibel og salmebok. Det var de eneste bøkene som var på samisk. Hun sier at i dette faget forstod hun hva læreren snakket om og at hun kunne være delaktig. Ellers var det ikke lov å snakke samisk på skolen.

Maret er glad for at alle barna på skolen var i samme situasjon, ingen av barna forstod hva lærere eller internatbetjeningen snakket om. Hun sier at hun ikke kjenner til tilbudet om etterskoling etter krigen, hun har ikke gått på etterskoling.

### *Internaterfaringer:*

Hun bodde et år på internatet under skolegangen. Husmora og betjeningen kunne ikke samisk. Hun forstod ikke hva de snakket om. Hun likte seg ikke på internatet, gråt mye, og lengtet hjem til familien. Det var 15 jenter som delte soverom. To delte seng. Det var iskaldt på internatet og de sov med både kofte og bellinger. De bodde tre måneder sammenhengende av gangen på internatet. Hun husker at de ble presset til å spise harsk fisk hver tirsdag og torsdag. Hun sier at de måtte jobbe mye på internatet, smøre brødsiver, bære vann og vaske gulv. Hun husker at alle barna måtte bade i det samme badevannet.

### *Selvvurdering:*

Maret sier at det eneste hun mestrer er det som hun har lært hjemme av sine foreldre som for eksempel reindrift, duodji (samisk håndverk), matlaging og vedhogst.

Informanten sier at hun verken kan lese eller skrive på samisk. I voksen alder har hun lært å snakke og lese litt norsk.

Hun sier at det er veldig viktig å beherske godt norsk både skriftlig og muntlig for å kunne delta i dette samfunnet.

I ungdomsårene var hun flau over at hun ikke kunne lese og skrive, og ikke behersket norsk tilfredsstillende. I ungdomstiden og i tidlig voksen alder har hun aktivt prøvd å skjule sine vansker for omverdenen og hun har hatt angst for å framstå som dum.

Maret sier at hun først i god voksen alder forstod at det var statens fornorskningpolitikk og annen verdenskrig som er årsaken til at hennes lese- og skrivevansker. Hun sier at hun er bitter for at hun ikke har lært noe på skolen. Hun opplever seg selv som en taper i samfunnet.

#### *Opplevelse av vanskene:*

Informanten sier at hun per i dag har dårlig økonomi, har dårlig fysisk- og psykisk helse. Årsaken til dette er at hun alltid har hatt dårlig betalte og fysisk belastende jobber som for eksempel vaske- og rydde jobber på grunn av at hun verken kunne lese- og skrive, verken på norsk eller samisk.

Hennes største ønske var å bli sykepleier.

Siden hun ikke kunne lese og skrive måtte hun alltid ha hjelp til å lese offentlige brev for å forstå innholdet, og til skriving av søknader, til utfylling av skjema og blanketter. I tillegg måtte hun tidligere alltid ha hjelp til utfylling av selvangivelse. Dette føles både ydmykende og nedverdiggende å måtte be om hjelp til dette.

#### *Strategier knyttet til daglige gjøremål:*

For å få hjelp til å lese offentlige brev, skrive og til å utfylle skjemaer og blanketter drar hun per i dag til bekjente som behersker norsk, og som har den aktuelle kompetansen. Tidligere ba hun om hjelp av offentlige tjenestemenn som kunne norsk for å få skrevet søknader, brev, til utfylling av skjema, blanketter og selvangivelse. Dette har resulterte i ekstra omkostninger, siden hun alltid måtte betale ekstra for tjenestene.

Maret sier at hun i dag leser norske aviser og lytter til norske nyhetssendinger, men det er vanskelig å forstå innholdet. Hun sier hun får mest informasjon fra de samiske nyhetssendingene.

Hun sier at legebesøk og sykehusopphold alltid er traumatiske. Alle leger og helsepersonell er norsktalende. Hun opplever legene i kommunen som arrogante, har nedlatende holdninger og manglende respekt for samiske pasienter. Det er vanskelig å beskrive sykdommer og hvordan man opplever situasjonen på et fremmedspråk. Det har vært vanskelig å få legene til å forstå hennes situasjon, siden de verken behersker samisk, eller har kjennskap til den samiske kulturen eller konsekvensene av for forskningspolitikken.

*Strategier knyttet til fritid og ferie:*

Informanten sier at fritiden og ferier er alltid blitt brukt til jobbing for å tjene til livets opphold. Har hun for eksempel å sydd skaller, for deretter å selge dette. Hun har aldri hatt økonomisk mulighet til å reise på ferie. Hun sier videre at hun har ingen glede av å reise siden hun ikke behersker tilfredsstillende norsk, har vansker med å bruke offentlige transportmidler som for eksempel å lese rutetabeller og å orientere seg på fremmed steder. I tillegg har hun angst for å mislykkes.

*Hvilke bistand har du behov for i dag:*

Maret sier at hun har behov for å få gratis advokatbistand og hjelp til tolking, skriving, lesing og til utfylling av skjema og blanketter. Hun mener hun trenger samtaler med psykolog. For å få bedre økonomi ønsker hun å få utbetalt oppreisning for tapt skolegang,

*Føler du at du får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater:*

Informanten sier at hun ikke får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater. Hun sier at det bør være mulighet for å få snakke samisk på alle offentlige etater. Hun føler at offentlige etater ikke forstår henne og at hun ikke får den bistanden hun har krav på.

Hun sier at offentlige etater heller aldri orienterer henne om hvilke rettigheter hun har. Hun sier videre at hun ofte må ta kontakt med både Fylkesmannen og advokater for å få det hun har krav på. Det å innhente advokatbistand har resultert i ekstra økonomiske omkostninger.

Maret ønsker at norske myndigheter snarest gir en økonomisk kompensasjon for den urett den norske stat har påført de eldre samene gjennom den harde fornorskningspolitikken.

### **Informant 3 Niillas:**

#### *Presentasjon av seg selv:*

Niillas er 73 år i dag og er pensjonist. Han har samisk som morsmål. Familien bodde utenfor kirkestedet. Foreldrene hans drev med småbruk. I tillegg til kyr og sauer hadde familien også sytingsrein. Det var fem barn i familien.

Han skulle begynne på skole våren 1940. Han hadde vært tre timer på skolen, da skolen og internatet ble okkupert av tyskere. Under krigen rømte familien til fjells. I ungdomstiden var han dreng hos noen bekjente som drev med reindrift.

Niillas forteller at det å avtjene verneplikten var som å komme til ”paradis”. En offiser snakket samisk og der var det lov å snakke samisk. I tillegg var det god mat å få. De var tre gutter fra samme bygd som avtjente verneplikt i samme base. Det lille han har lært av norsk var i løpet av den perioden han avtjente verneplikt. Den samisktalende offiseren lærte han å snakke norsk. Han sier at i militæret tok de hensyn til de som ikke behersket norsk. I perioden han avtjente verneplikt ble han kvitt angsten han hadde fått fra skoletiden.

Da han var ferdig med å avtjene verneplikten ble det slik at han begynte i reindriftsnæringen. Det var vanskelig å få seg jobb i hjemkommunen. Det var også vanskelig å få seg jobb et annet sted når man hadde lite skolegang, og med dårlig norsk kunnskaper.

Reindrifta ble etter hvert så modernisert og det ble mye ”papirarbeid” at han valgte å slutte i reindrifta, og etter det jobbet han 18 år i bygg- og anleggsbransjen.

Han er både født og oppvokst i bostedskommunen Kautokeino, som er i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold.

Hun er medlem i ”Foreningen for utdanningsskadelidte under den andre verdenskrig (USKAV).

### *Skoleerfaringer:*

Han har gått totalt ca 12 uker på skole. Han sier at han har dokumentasjon på at han har hatt 71 undervisningstimer. Etter krigen begynte han igjen på skole i 1947. Da gikk han fem uker sammenhengende på skole. Undervisningen foregikk utenfor kirkestedet i ei fjellstue med to rom. Det var ca 12 barn som hadde undervisning samtidig. De både bodde og hadde undervisning i det samme lokalet. Der hadde de en lærer og en husmor. Det var ikke lov å snakke samisk på skole – og internatet. Den gang var det heller ikke lov å joike. Læreren og husmora kunne samisk, men de snakket kun norsk med barna. Våren 1948 måtte han begynne på skole i kirkestedet. Han følte at det var mye verre å begynne på skole i kirkestedet. Lærerne forstod ikke samisk, de fleste av lærerne var aggressive, de bannet og kjeftet til stadighet på elevene fordi de verken lærte seg norsk eller andre fag. Han husker spesielt at hvis de snakket samisk ble de tatt i nakken og kastet i skammekroken, av og til ble han skjøvet så hard mot veggen at han svimte av.

Kristendomsundervisningen foregikk på samisk. De hadde samisk bibel og salmebok. Resterende undervisning foregikk på norsk og alle bøkene var på norsk.

Niillas sier at han ikke forstod noe av det lærerne og husmora sa. Han sa ingenting i timen og var dermed heller ikke delaktig i undervisningen. Han hadde fått beskjed om å snakke kun norsk, og det kunne han ikke. Han lærte seg bokstaver og tall. Han lærte seg til slutt avkodingen, men forstod ikke innholdet. Alle barna var i samme situasjon, og fikk lik behandling. Han sier at hadde undervisningen foregått på samisk hadde han nok lært noe på skolen, og kanskje fått seg utdanning.

Han sier at det ikke var lov å bruke lue på skolen, selv om det var minus førti grader. Det var en lege som slo dem i hodet med stav dersom de hadde lue på seg. Dersom de klarte å løpe i fra ham, kom han etter elevene inn i klasserommet og slo elevene.

Informanten sier at han følte seg som en fange, og var alltid redd for å få kjeft eller bank av de voksne. ”*Hver gang jeg skulle dra på skole føltet det som jeg skulle til fengsel*”. En visste aldri hva som kunne skje på skolen. Han sier at han var redd for å bli drept på skolen.

Han gjentar at han alltid var engstelig og redd for å bli slått av de voksne på skolen. Han sier at man heller ikke kan lære noe når man kontinuerlig er engstelig. Mye av energien ble brukt til å være redd. Han sier at han bare ønsket å komme seg hjem. Han har ikke gått på etterskoling eller folkehøgskole etter krigen. Han kjenner ikke til om han fikk etterskolingstilbud.

#### *Internaterfaringer:*

Under skolegangen måtte han bo på internat på grunn av at familien bodde langt unna kirkestedet. Det var ca seks barn som delte rom. Betjeningen på internatet snakket kun norsk. Det var ikke lov å snakke samisk og han husker at de ikke torde å si et ord i spisesalen.

Niillas sier at det ofte var rugmelsgrøt med vann til kveldsmat. Han var ikke vant til å spise rugmelsgrøt, og til og begynne med nektet han å spise den. Da ba husmora han om å plassere hendene på bordet og slo med en stokk. Han husker at dette gjorde veldig vondt, og i tillegg måtte han være uten mat.

#### *Selvvurdering:*

Niillas sier at han mestrer reindrift, jakt, fangst og fiske for dette har han lært hjemme. Han sier at han i dag både kan lese litt norsk og litt samisk. Han kan skrive interne notater på samisk. Han sier at det er viktig å beherske godt norsk for å mestre dette samfunnet.

Han sier at han lenge har vært flau over at han ikke kunne lese og skrive, eller å kommunisere på norsk. Han hadde angst for å framstå som dum. Først i voksen alder forstod han at det var fornorskningspolitikken og annen verdenskrig som er årsaken til hans lese- og skrivevansker. Han sier at han føler seg som taper og mindre verdt i forhold til de som har fått tilfredsstillende skolegang.

#### *Opplevelsene av vanskene:*

Informantene føler at han har tapt ”70 %” av sitt liv. Han understreker at han føler seg som en taper og er skadelidende. Han fikk kun dårlig betalte jobber, og hadde store vansker med å få seg jobb på grunn av manglende skolegang. Dermed ble det vanskelig å tjene til livets opphold. Det største problemet hans har alltid vært dårlig økonomi. Han sier at han har en dårligere levestandard enn jevnaldrende majoritetsbefolkning. Han understreker igjen at han føler seg mindre verdt i forhold til andre og har dårlig selvtillit.

Han sier at: ”Jeg har ikke mulighet til å utfolde meg som en voksen person, jeg er på en måte i samme situasjon som et barn der en er kontinuerlig er avhengig av bistand av andre”.

Niillas sier at hadde han hatt mulighet for å ta utdanning så hadde han gjort det.

Informanten sier at han mange ganger har hatt ekstra økonomiske omkostninger på grunn av lese- og skrivevansker, som for eksempel fått parkerings bøter og utgifter til advokat.

#### *Strategier knyttet til daglige gjøremål:*

For å få hjelp til å lese offentlige brev, skrive og utfylle skjema og blanketter har han de siste årene fått bistand fra offentlige etater. Han sier at han har fått mye bistand av tidligere ordfører Jan Ole Buljo til å lese og skrive offentlige brev, og til utfylling av skjema. Per i dag tar han også kontakt med den tidligere ordføreren får å få bistand å lese og skrive offentlige brev.

Niillas sier videre at det er både flaut, ydmykende og nedverdiggende å be om bistand til å lese, søke og til å utfylle offentlige dokumenter. Det er ikke alltid at en ønsker å utlevere sitt privatliv til andre personer.

Han sier at han både leser norske og samiske aviser, og lytter til norske nyhetssendinger. Men han sier at det er lettest å forstå de samiske nyhetene.

Informanten sier at det var en stor lettelse å få legetime hos Øyvind Vandbakk. Nevnte lege har jobbet over 40 år i kommunen. Vandbakk hadde både tilegnet seg samisk språkkunnskaper, og hadde stor forståelse for den samiske kulturen og levemåten. Han sier at videre at han kunne betro seg om hele sin livssituasjon til nevnte lege. Etter at denne legen sluttet har det vært svært vanskelig å kommunisere med leger. Han sier at når han i dag er på legebesøk så forstår de ikke hverandre, det eneste han gjør er kun å peke på det stedet der han har vondt og si på norsk: ”vondt her”. Han sier at legene i dag har en ovenfra og ned holding, er arrogante og har manglende respekt for samiske pasienter.

*Strategier knyttet til fritid og ferie:*

Han har aldri vært på ferie. Om somrene driver han med fiske og bærsanking til eget bruk. I fritiden hjelper han venner og bekjente som han kan kommunisere på sitt eget språk. Han sier at han har ingen glede av å reise fra nærmiljøet siden han ikke behersker det norske språket. Han sier at han har vansker med for eksempel å lese tabeller og bussruter, og å orientere seg på fremmede steder. I tillegg har han angst for å mislykkes og å dumme seg ut.

*Hvilke bistand har du behov for i dag:*

Han sier at han først og fremst har behov for å ha en samisktalende fast lege, siden det er vanskelig å beskrive sykdommer og følelser på et fremmedspråk. Han mener at alle offentlige tjenestemenn og myndigheter bør ha og viser forståelse for personer som har tapt skolegang, og ikke behersker norsk.

*Føler du at du får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater:*

Niillas sier at han har fått noe bedre bistand fra offentlige etater i kommunen de siste ti årene. Til og med offentlige etater i kommunen har en negativ holdning overfor de som har tapt skolegang: han har opplevd en nedlatende holdning fra offentlige etater i kommunen. En holdning som forteller deg at du ikke er en like god samfunnsborger som de med skolegang. Han opplever også at han blir behandlet dårligere enn de yngre innbyggerne i kommunen. Han sier at offentlige etater aldri orienterer han om hvilke rettigheter han har. Han oppfatter at årsaken til dette kan være at de med liten skolegang har vansker med å sette seg inn i lover og regler. De eldre utdanningskadelidte har ikke nok kunnskaper til å innhente informasjon om egne rettigheter og har heller ikke ressurser til å gå videre med saker.

Det han ønsker mest er at myndighetene utbetaler økonomisk oppreisning for den urett den norske stat har påført eldre samer gjennom den harde fornorskningspolitikken.

## **Kapittel 5 - Analyse av resultater**

### ***5.1 Konsekvenser av fornorskningspolitikken***

#### ***5.1.1. Erfaringer fra skolen og internatet i barndom og ungdom:***

Vi er alle et resultat av de erfaringer vi gjør på ulike områder i livet som i hjemmet, skolen, arbeidslivet og i nærmiljøet. I barne- og ungdomsårene vil skolen være en viktig arena. Erfaringene vi gjør på skolen vil ha en stor betydning for vårt liv. Erfaringen fra skole og internatopphold vil prege våre holdninger til utdanning og samfunnet senere i livet.

Alle informantene beskriver en identisk skolesituasjon. Informantene beskriver skolesituasjonen omtrent slik: lite skolegang, undervisningen foregikk på norsk, lærebøker på norsk, lærere og internat betjeningen snakket kun norsk, informantene forstod ikke det norske språket, det var ikke lov å snakke samisk på skolen og på internatet, informantene var engstelige.

Lind Meløy undret seg over at skolemyndighetene kunne tro at de gjennom 12-14 ukers skolegang i året skulle få barna til å oppgi sitt eget morsmål og skape et nytt språk for barna. Han mener både pedagoger og politikere overvurderte hva skolen kunne gjøre på så kort tid, og videre at det var direkte skadelig at leseopplæringen foregikk på et fremmed språk (Tjelle 2000:16).

Elevene hadde store vansker med å forstå eller dekode det budskapet lærerne signaliserte. Det kan både skape usikkerhet og frustrasjon som vil gå utover elevens opplevelse av mestring, kommunikasjon, samhandling og læring. Dette kan også bli forsterket siden forholdet mellom elev og lærer er klart asymmetrisk. Hoëm (1978) påpeker at lærere står i en maktposisjon på grunn av lovverket og fordi en lærer formidler kunnskapen. Dermed står eleven i en avhengighetsposisjon og er underordnet læreren (Hoëm 1978:60).

Det ikke er urimelig å vente at det kan oppstå kommunikasjonsproblemer når to språkverdener skal kommunisere med hverandre. Aasen (1983) sier at:

*”Ulike språklige utgangspunkt kan føre til at to parter for eksempel lærer og elev legger til grunn ulike holdninger og vurderinger om ett og samme emne. Dette fordi hver enkelt vil legge til grunn begrepsinnholdet fra den sosiale sammenheng individet er kjent med”* (Aasen 1983:123).

Dette kan også ha signalisert at deres morsmål ikke er like mye verd som majoritetsspråket. Dette kan igjen ha resultert i at barna selv kan begynne å tro at de er mindre verdt og at det er deres egen feil når de ikke behersker majoritetsspråket. Barna kan også ha fått utviklet identitetsproblem. Skutnabb-Kangas (1986) hevder at en forutsetning for en trygg identitet er at barn får bruke sin opprinnelige språk eller morsmål. Morsmålet er blant annet med på å skape tilhørighet til grupper. *”Det er uhyre betydningsfullt for mennesker å føle tilhørighet til grupper. Så viktig at det kan bli sykdoms skapende å bli stilt utenfor et fellesskap”* (Bunkholdt 1986:85).

Bråstad Jensen (1990) sier at skolen kan ha gitt uheldige følger for utvikling av sjølbildet til mange samiske og kvenske elever. På skolen fikk de jo mer eller mindre utilsørt vite hvor lite verdi deres morsmål og deres kulturelle forankring i det hele tatt hadde (Jensen 1990:14).

Skolen er en viktig faktor i den formelle sosialiseringen. I tillegg til at undervisningsspråket var fremmed, var også innholdet i skolen fremmed for elevene og foreldrene i lokalsamfunnet. Når skolen formidler en kultur som er abstrakt for elevene, vil ikke elevene klare å identifisere seg med skolens innhold, og det oppstår en verdikonflikt mellom hjemmet og skolen. Dette kan ha innvirkning på sosialiseringprosessen. Dette kan også resultere i at verken barna eller foreldrene ser nytteverdi i det å gå på skole. Når de samiske elevene er i en skolesituasjon der de ikke kjenner seg igjen og ikke kan identifisere seg med skoleforholdene verken kulturelt, sosialt og faglig sett vil skolen fortone seg som fremmed for dem. Skolen hadde majoritetens verdier, regler, normer og ideer.

I informantenes beskrivelser kommer det frem at det var flere sosialiseringverdier hvor det var verdikonflikt mellom skolen og hjemmet. En av informantene sier at:

*”alt som tilhørte hjemmemiljøet ble sett på som noe negativt i skolen”.*

Dette viser at egenskaper som personen har verdsatt, og prestasjoner som ble verdsatt i hjemmemiljøet ikke hadde noe verdi i skolen. Det samiske hjemmemiljøet ble vurdert negativt i møte med det norske verdssystemet. Informantene opplevde at det de hadde lært hjemme og mestret, ikke hadde noe verdi i skolen. I følge Hoëm (1978) vil det være svært kritisk når det er interesse- og verdikonflikt mellom foreldre og skole. Dermed vil skolen oppleves som meningsløs og lite hensiktsmessig.

Jo mindre skolen makter å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, desto mer systematisk og desto større vil nederlagsopplevelsen kunne bli (Skaalvik 1989:96).

Hvor sterk trusselen er vil imidlertid variere i forhold til i hvor stor grad er etnosentrisk strukturelt og hva slags minoritetspolitikk som føres (Engebrigtsen og Thorbjørnsrud 1995:106). I en skolesituasjon der skolen derimot er i stand til å reflektere elevenes nærmiljø i større grad, og der elevenes lokalmiljøidentitet dermed ligger som premiss også i skolesituasjonen, vil skolens identitetstilskrivning i større grad bli mer reell og helhetlig karakteristikk av barnet (Nergård 1979:93).

Dette kan være mange årsaker til at informantene ikke benyttet tilbudet om etterskoling etter krigen. Enkelte steder fikk for øvrig ikke noe tilbud om etterskoling eller tilbudet var mangelfullt. Når det gjaldt å benytte seg av etterskolingstilbudet var de samisktalende særlig vanskelig stillet på grunn at mange var blitt analfabeter i eget språk og heller ikke behersket norsk tilfredsstillende. De samisktalende kom på etterskudd i forhold til de som klarte å skaffe seg etterutdanning. De kunne ikke lese, skrive eller regne, og behersket ikke norsk tilfredsstillende. Virkningene av den harde fornorskningspolitikken kan ha ført til at de mest ressursvake heller ikke oppsøkte etterskolingstilbudet da det var aktuelt.

De med samisk som førstespråk var spesielt vanskelig stillet under og umiddelbart under krigen når det gjaldt å tilegne seg skolekunnskaper siden undervisningen foregikk på norsk. Dette medførte at mange ikke klarte å følge med i timene, og de maktet ikke å tilegne seg de mest grunnleggende ferdigheter. De hadde problemer med å snakke norsk og lærte ikke å skrive norsk tilfredsstillende. De kunne heller ikke skrive samisk, og ble analfabeter i den forstand at de ikke hadde noe skriftspråk (Stortingsmelding nr. 44:67-68).

Nergård (1994) har gjort et portrett intervju av en mann fra Karasjok som er født i 1934 og som alle andre ble rammet av krigen. Til sammen har denne informanten fra Karasjok gjennomgått 33 ukers skolegang. Denne mannen satt 2 år på skolebenken uten å forstå ett eneste ord av det som ble sagt av læreren. All undervisning foregikk på norsk. Langt mindre lærte han å lese og skrive – verken norsk eller samisk. Det lille han hadde lært av norsk var i løpet av de 16 måneders avtjente verneplikt. Skolen var for denne mannen en svært vond opplevelse. Læreren svingte pekestokken over undersåttene som både ble oppfattet og tilsnakket som ”dumskaller”. Mannen er analfabet – en skjebne han deler med mange i sin generasjon. Skoletiden har satt dype spor i han. Han ble utsatt både for psykisk og fysisk vold i skolen. Denne informanten forteller at moren sydde ekstra høy og kraftig krage på koften, slik at slagene fra pekestokken ikke skulle kjennes så godt. Han føler seg som en taper, et bilde i første rekke skolen ga ham. Han kan ikke lese aviser, oppslag, skrive eller lese brev. En del av hans verden er død (Nergård 1994:44-45). Dette intervjuet av Nergård (1994) er svært identisk med mine observasjoner av mine informanter.

Nergård (2006) sier at de gamle samiske fortellingene hadde en dyp klangbunn i barns og voksnes internaterfaringer. Nifse fortellinger om å bli byttet eller forlatt har både evnen til å ta vare på og å synliggjøre erfaringer med å bli atskilt fra familie og slekt. I disse fortellingene hadde foreldre tilgang til et språk for skyldfølelsen over å måtte forlate eller overlate sine barn, og barn språk for erfaringen med å bli forlatt. Grunnelementene i fortellingene har et potensial som helende kraft. Det assosiasjonsfelt disse fortellingene aktiverer er ladet av ubearbeidet erfaring. Erfaringen med å være satt ut eller byttet er kanskje den erfaring folk har hatt det vanskeligst med å håndtere i ettertid (Nergård 2006:243).

Skolen og internatet opptok en stor del av deres barndom. Informantenes sier at de i skoletiden opplevde mye redsel og angst. Noen hendelser fra skole og internat tiden er forbundet med så sterke opplevelser at de har satt varige spor og huskes til den minste detalj. Det er grunn til å tro at dette er hendelser som hadde stor betydning både da det fant sted og i ettertid.

Alle mine informanter ble utsatt for psykisk vold i skolen og på internatet. To av informantene er blitt utsatt for både psykisk og fysisk vold. Nergård (1994) sier at disse slagene var ikke bare Myndighets-Norges nakkeslag med pekestokk. De var også slag i en barnesjel (Nergård 1994:44).

Det er grunn til å tro at dette er hendelser som hadde stor betydning da det fant sted og i ettertid. Skoletiden må ha satt dype spor i informantenes liv. For alle informantene i utvalget er det særlige hendelser hvor de har opplevd at selvverdet har blitt truet. En av informantene er blitt slått med pekestokk, dratt over pulten og skjøvet i skammekroken. En annen informant sier at han ble tatt i nakken og kastet i skammekroken, av og til så hardt at han svimte av. Han sier videre at han var alltid redd for å få kjeft og bli slått av de voksne på skolen. Han sier at han var redd for å bli drept på skolen. Slike hendelser kan forårsake posttraumatisk stresslidelse, trusseltraume; der en blir utsatt for trussel mot eget liv (Thorsen 2003:66).

Tjelle (2000) sier at ved et av internatene i Finnmark gikk avstraffelsen så langt at en gutt senere døde av skadene han fikk etter slag mot hodet. Familien vil i dag ikke at denne historien skal fortelles i detaljer, men bekrefter at det skjedde (Tjelle 2000:19).

Tjelle (Forfatteren av boka :”Bortsendt og internert - møter med internatbarn”, 2000) sier til Sameradioen den 19.02.07 at det er ikke tvil om at opplevelser i fra skoleinternatet har preget folk også som voksne. En del av internatbarna sliter med dårlig selvfølelse og blir aldri ferdig med barndomsopplevelsene.

I følge Nergård (1994) har skolen etterlatt seg ulike avtrykk i det samiske samfunn og i dets folk. Dette merkes godt – også av en fremmed til dette samfunnet (Nergård 1994:46).

### ***5.1.2 Generelle beskrivelser, selvvurderinger og konsekvenser av skole og internat erfaringer:***

Informantenes erfaringer fra skole- og internattiden har vist oss at de i en viktig periode i livet har opplevd mye angst og at deres selvverd ble truet. Disse erfaringene har preget deres livsløp. Her skal vi se på hvordan informantene beskriver seg selv i voksen alder. Dette kan gi et bilde av om erfaringene fra skole og internat tiden har hatt betydning i voksen alder.

Dernest skal vi se om på hva informantene selv sier om hvilke konsekvenser skole og internat erfaringene har hatt for deres voksne liv. I tillegg skal vi se på hvordan erfaringene har vært med på å prege deres selvoppfatning og hatt betydning for yrkeslivet.

Det ble vanskelig å skaffe seg arbeid utenom de tradisjonelle næringene og de ble på mange måter isolert fra resten av samfunnet, som utviklet seg raskt i etterkrigstiden. For at informantene skulle tjene til livets opphold måtte de få seg arbeid der det ikke krevdes lese og skriveferdigheter, som for eksempel i reindriftsnæringen, vaskejobber, bygg- og anleggsarbeid. I følge Covingtons (1992) teori om selvverd vil informantene med sine lese- og skrivevansker unngå slike aktiviteter, for på den måten å beskytte sitt selvverd (Skaalvik 1999:244).

En av informantene sier at: ”*Det var vanskelig å få seg jobb et annet sted med lite skolegang, og med dårlige norskkunnskaper. Det vil være forskjellige muligheter og begrensninger for majoritet og minoritet. ”Minoritetspersoner, først og fremst fra etniske minoriteter, vil oppleve diskvalifisering i sterkere eller svakere grad. Diskvalifisering er den prosessen der din kompetanse som medlem av eget samfunn og en egen kultur anses som irrelevant og ikke kvalifiserende for samhandling med majoriteten. Slik diskvalifisering kan være i forhold til utdanning og arbeidsliv, men den kan også være generell. Dersom en person har rimelig mulighet til å kvalifisere seg til det nye samfunnet gjennom skolegang og yrkesliv, vel en slik periodisk diskvalifisering ikke være identitetstruende. Dersom en opplever en generell diskvalifisering, kan det innebære store vansker i tilpasningsprosessen i det nye samfunnet*” (Engebrigtsen og Thorbjørnsrud 1995:106). Det kommer tydelig frem at informantene mine har opplevd en generell diskvalifisering, som innebærer store vansker i tilpasningsprosessen i det nye samfunn og arbeidsliv.

Når informantene beskriver sine opplevelser av vanskene, så sier alle at de har dårlig økonomi på grunn av dårlig betalte jobber og ekstra økonomiske omkostninger. To av informantene sier at de har dårlig psykisk og fysisk helse. De sier at de alltid har hatt fysisk belastende jobber. Fritiden og ferier er blitt brukt til jobbing for å få endene til å møtes. Vanskene kan på mange måter ha vært styrende for livet generelt.

Årsakene til dårlig psykisk helse kan være mangt, som for eksempel opplevelser fra skole- og internattiden og konsekvensene av det. Informantene har i voksen alder en følelse av mindreverd, lav selvtillit og føler seg som tapere i samfunnet. Bandura (1990) hevder at tvil ved egen mestring kan fremkalle sorg og fortvilelse og fysiologiske reaksjoner. Selvakseptering har klar sammenheng med mental helse og dette er en viktig dimensjon ved livskvalitet.

Personer med lav selvakseptering har mer symptomer som hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjoner og angst enn personer med høy selvakseptering (Skaalvik 1999:41). Symptomene av posttraumatisk stresslidelse kan også føre både til skam, skyldfølelse og en følelse av mindreverd (Thorsen 2003:67). Det kommer tydelig frem at informantene er blitt hindret til å realisere sine drømmer. Alle informantene hadde ønske om å få seg utdanning. Rosenberg (1979) peker på at stadig tilkortkomning og frustrasjoner fordi vi ikke makter å realisere våre drømmer, vil kunne skape psykiske problemer og føre til psykososial mistilpassing (Skaalvik 1999:279).

Tradisjonelle kunnskaper er praktisk kunnskap og kunnskap som er tilegnet via erfaringer som for eksempel reindrift, duodji, jakt, fangst og fiske. Informantene sier at de mestrer de tradisjonelle kunnskapene som de har lært hjemme. De sier at dette også er kunnskaper og aktiviteter som de kan identifisere seg med. De hadde samme erfaringsgrunnlag siden de alle var i den samme livs og arbeidssituasjon. ”*Livet på boplassen, hvert gjøremål og hver arbeidsoperasjon har vært en viktig del av det pensum det har vært nødvendig å lære seg for å leve og overleve her*” (Nergård 1994:43). Elever i skolen har ingen valgmuligheter når det gjelder aktiviteter, mens voksne kan gjøre valg av for eksempel utdanning, yrke og fritidsaktiviteter. Rosenberg (1968) bekrefter at vi vil oppsøke situasjoner og aktiviteter hvor vi blir vurdert positivt. Han bruker yrke som et eksempel på valg av aktivitet hvor en forventer å gjøre det godt. Vern av selvakseptering fungerer som denne måten som motiv (Skaalvik 1999:62).

Nergård (1994) sier at ved det daglige virke i skogen, i reingjerdene, på vinterbeiteområdet, i bærmarka og ved elva vil ikke manglende lese- eller skriveferdighet være merkbart eller savnet. Mannen lever et liv der han har gjort seg uavhengig av lese- og skrivekunst så langt det lar seg gjøre. Men slik er han også vært tvunget til å stenge av viktige sider i seg selv. Han hører til på boplassen og i naturen: den han mestrer å lese (Nergård 1994:45). Bandura (1990) bekrefter også at vi unngår situasjoner som ligger utenfor vårt kompetanseområde, og at vi søker aktiviteter og situasjoner der vi forventer å lykkes (Skaalvik 1999:90).

I det moderne samfunnet der yrkeslivet har gått mot en stadig finere arbeidsdeling, og der spesialisering og næringslivet inndeles i stadig flere næringsveier, er vi stadig blitt mer avhengig av kunnskaper som kvalifiserer for kampen i tilværelsen.

Vi lever i et samfunn hvor det meste av informasjon og kunnskap gis og tilegnes ved hjelp av skriftspråk. Det viktigste redskapet for å tilegne seg kunnskap i de fleste fag i skolen er lesing og skriving.

Et annet karakteristisk trekk ved informantenes selvbeskrivelse er følelsen av tilkortkomming når de skal utføre lese- og skriveoppgaver. Alle informantene synes at det er viktig å kunne lese og skrive. Informantene vurderer seg som svake i lesing og skriving. De sier at lesing og skriving er en forutsetning for deltagelse i vårt samfunn.

Malmquist (1982) lister opp noen av årsakene til lese- og skrivevansker: sviktende lesemodenhet, generelt intellektuelt, tilbakestående, fysisk handikap, generelt forsinket språkutvikling, talevansker, begrenset ordforråd, begrenset erfaringsbakgrunn på grunn av handikap i sosial eller kulturell betydning, personlighetsfaktorer, emosjonelle vanskeligheter, generelle tilpasningsvansker, sosiale faktorer, miljøfaktorer, uregelmessig skolegang, hyppig skifte av lærere, dårlige hjemmeforhold, svakheter når det gjelder undervisningsmetoder og skoleorganisering, manglende evne fra lærernes side til å tilpasse undervisningen etter det enkelte barns evner og modenhetsnivå, alt for rask innlærings tempo på elementærstadiet, og alt for liten tilgang på lesemateriale med tilstrekkelig variasjonsbredde til at ulike elevers behov og interesser skal kunne tilgodeses og alt for mange elever i klassen (Skaalvik 1999:6-7).

Bak lese- og skrivevansker kan det ligge komplekse årsaksfaktorer. Elever som har gått på skole under den harde fornuksningspolitikken og andre verdenskrig kan ha opplevd at faktorer som for eksempel: sosiale faktorer, miljøfaktorer, uregelmessig skolegang, svakheter når det gjelder undervisningsmetoder og skoleorganisering, manglende evne fra lærernes side til å tilpasse undervisningen etter det enkelte barns evner og modenhetsnivå kan være noen av årsakene til informantenes manglende lese- og skriveferdigheter.

En person som ikke har gode nok lese-, skrive- og regneferdigheter til å greie seg i samfunnet, blir da å regne som funksjonelt analfabet. Funksjonell analfabetisme blir et relativt begrep. Hvor dyktig personen må være til å lese, skrive og regne, er avhengig av det samfunnet han lever i, og de krav han selv og andre setter i skriftspråklig kompetanse (Skaalvik 1999:12).

Lundberg (1995) gir noen eksempler på hva han mener er et minstekrav til lesedyktighet for å kunne overleve i samfunnet: lese veiskilt, lese rutetabeller for buss/tog/fly/båt, lese etiketter på varer, lese rettleidninger for medisiner, lese instruksjoner for montering, lese kunngjøringer og opplysninger fra styresmakter og organisasjoner, lese tekst på TV, lese fortellinger for barn, lese arbeidsinstruksjoner, lese kunngjøringer på oppslagstavler, finne informasjon i annonser, slå opp i telefonkatalogen, lese overskrifter i aviser, og å lese kart (Skaalvik 1999:12).

Dette er en liste over daglige gjøremål som er et minstekrav til lesedyktighet for å kunne overleve i samfunnet. Det ser ut som informantene har vansker med å mestre for eksempel: å lese rutetabeller, lese rettleidning for medisiner, lese instruksjoner for montering, lese kunngjøringer og opplysninger fra styresmakter, organisasjoner og på oppslagstavler.

Grundin (1975) hevder at i et moderne samfunn trengs det dyktighet i lesing og skriving som tilsvarer den ferdighet som en gjennomsnittets grunnskoleelev får etter 6 års skolegang, for å greie det minimumskravet som voksenlivet setter til språklig kompetanse (Skaalvik 1999:12). I 1920 til etter krigen kunne elevene gå 14 uker på skole i løpet av et skoleår (Tjelle 2000:20). Det vil si at skoleåret for mine informanter var ca 3,5 måneder. Ingen av mine informanter har 6 års skolegang, dermed vil de ha vansker for å greie det minimumskravet som voksenlivet stiller til språklig kompetanse. Dermed kan det være fare for å bli satt utenfor samfunnet.

I det moderne samfunnet ble det også stadig større behov for å mestre skriftlig kompetanse. Dermed meldte også problemene for informantene seg for fullt i voksen alder som for eksempel når informantene stiftet familie og skulle administrere eget hjem. Problemene meldte seg også når en skulle overta driftsenheten i reindrifta. Dette krevde ferdigheter i regnskapsføring, lesing og skriving av offentlige brev, utfylling av søknader og å være i kontakt med offentlige etater. En av mine informanter sier at:

*”Jeg valgte å slutte i reindriftnæringen når den ble for modernisert og det ble for mye papirarbeid”.*

I følge Rosenberg (1979) vil den voksne ha mulighetene for å velge bort truende situasjoner være større. De voksne kan for eksempel skifte arbeidsplass, flytte og slutte på et kurs som ikke engasjerer eller som blir for krevende (Skaalvik 1999:62).

Informantene sier at de i ung alder var flau over at de knapt kunne lese og skrive, verken på sitt morsmål eller norsk. To av informantene sier at de hadde angst for å framstå som dumme.

En av informantene sier at hun i ungdomstiden og i tidlig voksen alder aktivt prøvde å skjule sine vansker. Et viktig mål for ethvert menneske er sosial anerkjennelse. Mye krefter blir brukt på å bli godtatt i samfunnet, det vil si på skolen, arbeidsplassen eller i vennegrupper (Skaalvik 1999:38). Dersom vanskene holdes skjult, kan de oppleves mer belastende for den enkelte.

Det var først i voksen alder at informantene forstod og fikk en forklaring på at det var datidens allmenne intensjon med fornorskningspolitikk og annen verdenskrig som var årsaken til at de fikk minimalt utbytte av den korte skolegangen. Dette førte til at de utdanningskadelidte samene organiserte seg i 1987.

Erfaringer fra skole- og internattiden er etablert over flere år og derfor har satt spor som ikke så lett lar seg viske ut. På bakgrunn av gjentatte nederlag kan personen utvikle sårbarhet, en skjør selvakseptering, som gjør at han tviler på egen kompetanse når han blir stilt overfor utfordringer. Særtrekkene kan vedvare når det også i det voksne livet stilles krav til lese- og skriveferdigheter som fører til at erfaringer fra skoletiden repeteres.

Alle informantene får bistand fra offentlige etater og det sosiale nettverket til å lese og skrive offentlige brev, og til utfylling av skjema. En av informantene får bistand til dette fra sin nærmeste familie. Informantene opplever at det å spørre om bistand til å lese og skrive offentlige brev, og til utfylling av skjema, er både flaut og ydmykende. Informantene har heller ikke hatt mulighet til å ta høyere utdanning på grunn av manglende skolegang.

Elever som har lese- og skrivevansker kan gjøre erfaringer i skolen som fører til at de utvikler følgende sætrekk; lave forventninger om mestring særlig knyttet til lesing og skriving, lav akademisk selvoppfatning, en truet selvoppfatning, behov for forsvar og ulike beskyttelsesstrategier. Hvis en elev utvikler disse sætrekkene, er mulighetene til stede for at opplevelse av mindreverd, lave selvverdinger og beskyttelsesstrategier vil vedvare i voksen alder (Skaalvik 1999:98).

Dersom lese- og skriveferdigheten i voksen alder ikke er forbedret kan opplevelser og emosjonelle reaksjoner fra skoletiden derfor vekkes til live. Dermed kan en forvente at angsten og behovet for selvbeskyttelse også karakteriserer informantene i voksen alder.

I motsetning til barn har voksne større mulighet til selv å velge hvilke situasjoner de skal befinne seg i. Samlet gir dette støtte for å kunne si at skole og internat erfaringene har satt dype spor.

Et karakteristisk trekk er at informantene beskriver at fornorskningspolitikken og manglende skolegang har hemmet deres livsutfoldelse. Samfunnet vårt er bygget opp omkring det at en kan lese og skrive. Har en lese- og skrivevansker vil dette være til hinder for livsutfoldelse. Informantene forteller at de har hatt ekstra økonomiske omkostninger på grunn av lese- og skrivevansker. Alle informantene har hatt dårlig betalte jobber, de reiser ikke på ferier på grunn av økonomiske vansker, samt vansker med å kommunisere på norsk, lese rutetabeller, å orientere seg og har angst for å mislykkes.

En av informantene beskriver sin situasjon slik:

*”Jeg har ikke mulighet til å utfolde meg som en voksen person, jeg er på en måte i samme situasjon som et barn der en kontinuerlig er avhengig av bistand av andre”.*

Å stå i avhengighetsforhold til andre kan muligens oppleves som både uverdige og krenkende.

### **5.1.3 Opplevelser, strategier knyttet til ulike erfaringer og hvilke behov de har per i dag:**

Vi har sett hvordan informantenes manglende skolegang har innvirket på deres liv. Vi har også sett at vanskene følger dem hele livsløpet, og at vanskene sammen med erfaringer fra skole og internat tiden har fått betydning for hvordan de vurderer seg selv og i hvilke situasjon de befinner seg i, og hvilke behov de har per i dag.

Her vil vi se på informantenes opplevelser, valg av strategier til ulike erfaringer og deres behov i hverdagen. Informantenes beskrivelser av de ulike situasjonene og deres opplevelser skal gi oss en forståelse hvorfor informantene handler som de gjør og hvilke behov de har i dag.

Vi lever i et samfunn hvor det meste av informasjon og kunnskap gis og tilegnes ved hjelp av skriftspråk. Samfunnet vårt er bygget opp omkring det at en kan lese og skrive. Informantene har utviklet en rekke strategier for å takle daglig livets aktiviteter og løse problemene.

Som tidligere nevnt får alle informanter bistand fra sitt sosiale nettverk og offentlige etater til å lese og skrive offentlige brev, og til utfylling av skjema.

Ingen av informanter har tatt utdanning. Informanter har måttet velge bort aktiviteter som for eksempel utdanning og feriereiser på grunn av manglende skolegang selv om de hadde ønske om å realisere disse drømmene. Informantene sier at de ikke reiser på ferier siden de har vansker med å orientere seg, lese rutetabeller, behersker dårlig norsk, har dårlig økonomi og angst for å mislykkes.

Sárgona Sára forteller til Lund :

*” Sjøl om jeg klarer meg i Kautokeino, er det ofte problemer fordi jeg ikke kan bedre norsk. Så skjemmes jeg fordi jeg ikke kan, og derfor tør jeg ikke dra noe sted, det må alltid være noen med som kan tolke. Det ville vært artig å kunne dra til varme land og bo på hotell, men der strekker heller ikke den lille trygda mi til” (Lund 2005:132).*

Covingtons teori (1992) om selvverd bekrefter at det er naturlig at informantene med sine vansker unngår lese- og skriveaktiviteter, for å beskytte sitt selvverd. De som har lav selvakseptering har en selvpresentasjon som kjennetegnes ved at de unnlater å eksponere seg og ta sjanser. De prøver å beskytte seg ved å være forsiktige og skjule sine svake sider, og på den måten unngår de å vekke oppmerksomhet (Skaalvik 1999:39). Hvis det skulle bli for stort gap mellom det ideelle, det vi tar på alvor, og det reelle selvbildet, vil det kunne utvikles nevrotiske mønster. Stadig tilkortkomning og frustrasjoner fordi vi ikke makter å realisere våre drømmer, vil kunne skape psykiske problemer og føre til psykososial mistilpassing (Skaalvik 1999:35).

De opplysningene informantene gir, viser at de innhenter det meste av informasjon gjennom å lytte til Sameradioens programmer. Manglende skolegang setter på denne måten begrensninger for hvilke medier informasjonen kan innhentes gjennom.

Alle informantene sier at de per i dag har behov for å få ”gratis” bistand til å lese og skrive offentlige dokumenter og til utfylling av skjema. I tillegg ønsker informantene å få bruke samisk og å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater. En av informantene sier at han har behov for å ha samisktalende fast lege. En annen informant sier også at de bør få gratis bistand til både advokat og psykolog. En annen informant sier at hun har smerter i ryggen, og har behov for fysikalsk behandling, men har ikke økonomiske mulighet til å dekke egenandelen for behandlingen.

En av informantene sier at de som jobber på offentlige etater, og særlig ansatte ved Nav trygd, helse- og sosialetaten bør i tillegg til samisk språkkompetanse også har kjenneskap til den samiske kulturen, tenkemåten og historien. Dette vil gi en bedre forståelse av hvilke sosiale, psykologiske og materielle betingelser som vil være med på å fremme deres livskvalitet. Definisjonen av livskvalitet er både individuell og subjektiv. En har ulike verdier og forståelse av hva som er det beste for en selv. Livskvalitet kan for eksempel være det vi legger i begrepet levekår som omfatter materielle forhold, utdanning, yrke, helse og sysselsetting. (Melberg 2000). Det er visse subjektive tilstander som er grunnleggende for livskvaliteten.

Koding og dekodning kan deles inn i tre kulturbetingende prosesser: persepsjon, fortolkning og evaluering. Persepsjon er den prosess vi opplever som mest naturgitt. Vi oppfatter det som er å oppfatte. Persepsjon er selektivt. Fortolkning er den prosess hvor vi oppfatter bare det som gir mening, tegn eller koder vi allerede kan plassere i kjente kategorier. Evaluering er den prosess der fortolkningene evalueres som bra eller dårlig, i henhold til kulturelle normer. Dersom senderens budskap skal bli forstått av mottakeren i tråd med senderens intensjon kreves det at det er de samme tegn mottakerne oppfatter, som senderen har ment å sende, at mottakeren fortolker og evaluerer dem på samme måte som senderen (Engebrightsen og Thorbjørnsrud 1995:78). Mottakeren vil tolke budskapet ut fra sine egne tidligere erfaringer og opplevelser. Mottakeren refererer budskapet til en tankemodell. Denne modellen avhenger av kjenneskap til hverandres koder som for eksempel språk, kultur, verdier, tolker signaler på samme måte og kjenner til samme tegn. De vil kode og dekode, formulere og tolke budskapet ut fra sitt verdsett og sin verdensanskuelse (Dahl og Habert 1986:30). En viktig forutsetning for en vellykket kommunikasjon vil være at personer har kjenneskap til den samme tankemodellen

Alle informanter gir uttrykk for å ha vansker med å kommunisere med norsktalende tjenestemenn, og særlig leger. Informantene beskriver enkelte leger som arrogante og med manglende respekt for pasienter. Offentlige tjenestemenn står i en maktposisjon. Informantene er i en avhengighetsposisjon til dem og kjenner seg underdanig. Den asymmetriske maktrelasjonen mellom norske tjenestemenn, leger og informanter kan føre til at de føler seg underlegne. Når man er i pasientrollen opplever mange å være i en sårbar situasjon. En av informantene har erfart å bli misforstått av norsktalende leger. Med et dårlig ordforråd vil en ikke kunne uttrykke seg tilstrekkelig klart slik at budskapet oppfattes. Det er også vanskeligere å formidle følelser og problemer på et fremmedspråk.

Ogden (1993) hevder at personer som mangler begreper og som har begrenset ordforråd har vanskelig for å forstå andre og uttrykke seg. Ikke minst gjelder dette på det sosiale og emosjonelle området. De føler seg ofte misforstått og blir det også (Asmervik, Ogden og Rygvold 1993:82). Å ikke oppleve meningsfylt kommunikasjon kan skape usikkerhet og frustrasjon hos brukeren. Konsekvensen av kommunikasjonsvansker kan dermed resultere i at samiske brukere får et dårligere behandlingstilbud enn en tilsvarende norsk bruker. Brukere av offentlige tjenester har krav på å bli møtt av et hjelpeapparat som ivaretar språklige og kulturelle behov.

Informantene ønsker å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater. Alle informantene har bostedskommune som er i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold. Samelovens språkregler gir en omfattende rett til å bruke samisk i offentlig sammenheng.

Alle har rett til å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater i forvaltningsområdet for samisk språk. Samelovens språkregler skal sikre retten til å bruke samisk språk i kontakt med offentlige organ, og møte samisk språk i offentlige sammenheng. Offentlige organer har plikt til å aktivt bruke samisk ved kunngjøringer, informasjon, og imøtekomme enkeltindividers ønsker om å bruke samisk i offentlige sammenheng.

Informantene bruker begrepet ”*gratis*” bistand fra offentlige etater. Dette kan ha sammenheng med at de tidligere har selv betalt til offentlige tjenestemenn for å få bistand til å lese og skrive offentlige brev, til utfylling av skjema og selvangivelse. Det kan også være at de selv opplever at de er til byrde for offentlige etater. Kautokeino kommune hadde i 2002 en veiledningstjeneste til denne gruppen med en ansatt i ett år (Lund 2005:120). Det burde fremdeles ha vært en samisktalende person i kommunen som har mulighet til å gi lignende bistand denne gruppen.

Informantene uttrykte at offentlige etater sjelden, eller aldri gjør dem kjent med hvilke rettigheter de har. Det kan se ut som de ikke er blitt orientert om at de har rett til å bruke samisk i offentlig sammenheng jfr. I lov av 12 juni 1987 nr. 56 om Sametinget og andre samiske rettsforhold. Opplysningsplikten bør følges opp.

En av mine informanter sier at hun ofte må ta kontakt med tilsynsmyndigheter, advokater og rettshjelpskontoret for å få informasjon og veiledning om hvilke rettigheter hun har.

En annen informant synes offentlige etater i kommunen har en negativ holdning overfor de som har manglende skolegang. Han har opplevd nedlatende holdninger fra offentlige etater i kommunen. En holdning som forteller deg at du ikke er en like god samfunnsborger som de med skolegang. Han opplever også at han blir behandlet dårligere enn innbyggere ellers i kommunen.

Informantene sier at den største oppreisningen de kan få per i dag er at norske myndigheter erkjenner at de er en gruppe som er kommet særlig uheldig ut og beklager den urett som norske stat har påført dem gjennom den harde fornorskningspolitikken. Den norske stat har (Stortingsmelding nr. 44) gitt de personene som er kommet særlig uheldig ut både som en følge av tapt skolegang under krigen og fornorskningspolitikken en full politisk oppreisning. Det kan se ut som informantene ikke har noe tillit til offentlige skriv og norske myndigheter. Dette kan ha sammenheng med at de opp igjennom årene har hatt mange negative erfaringer med norske myndigheter. Informantene ønsker snarest få utbetalt økonomisk oppreisning. Økonomisk oppreisning kan for de eldre utdanningskadelidte samer oppleves som noe de konkret kan forholde seg til.

Regjeringen foreslår at avgrensningene også foretas på bakgrunn av hvor mange års skolegang som er tapt. Den foreslår at billighetserstatninger tilkjennes personer som har tapt 1,5 år skolegang eller mer (Stortingsmelding nr 44:71). Dette vil gå ut over de eldre samene som har tapt skolegang mindre enn 1,5 år. De vil igjen oppleve å bli urettferdig behandlet, eller sviktet av myndigheter, siden alle i den aldersgruppen er i den samme livssituasjon per i dag.

## Kapittel 6 – Konklusjon

Jeg ville i denne oppgaven ta for meg:

*Konsekvenser av statens fornorskningsspolitikk – med fokus på tapt skolegang under andre verdenskrig*

Denne undersøkelsen er rettet mot tre eldre samer som har manglende skolegang på grunn av statens fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig. Oppmerksomheten har vært konsentrert om informantenes opplevelse av å ha tapt skolegang, informantenes oppfatning av egne muligheter og begrensninger, informantenes bruk av strategier for problemløsning, hvordan de opplever miljøet og hvilke behov de har per i dag.

Det er mange fellesstrekk ved informantenes opplevelser. Informantene kom i sine svar spontant inn på hvor fremmed skolen var. At de kontinuerlig opplevde interesse- og verdikonflikter som for eksempel at de ikke fikk bruke sitt eget morsmål. Undervisningen foregikk på norsk, lærere og internatbetjeningen snakket kun norsk, og at de var engstelige. Informantene opplevde at det de hadde lært hjemme og mestret ikke hadde noe verdi i skolen. Det samiske hjemmemiljøet ble vurdert negativt i møte med det norske verdisystemet.

Dersom elevens eller etniske gruppens normer, verdier språk og livsform blir nedvurdert, foraktet eller undertrykt av majoriteten, innebærer dette at den enkeltes identitet blir nedvurdert, foraktet og undertrykt (Engebriksen og Thorbjørnsrud 1995:106).

I tillegg hadde informantene mye redsel og angst. Dette vitner at skole og internat ikke bare var meget fremmed for dem, men at de også i stor grad var preget av angst og utrygghet. Alle mine informanter er utsatt for psykisk vold i skolen og internatet. To av informantene er blitt utsatt for både psykisk og fysisk vold.

Nergård (2006) sier at internaterfaringer var grunnlaget for skader hos barn tilsvarende dem vi ser i dagens interneringsleirer i konflikt- og krigssoner rundt om i verden” (Nergård 2006:242). Internering kan dermed ha resultert i at informanter får posttraumatisk stresslidelse, tapstraume; der en mister noe som står en nær eller noe som er viktig for ens funksjon og selvilde som for eksempel her familien.

Informantene har også opplevd å bli avskåret fra bekreftelse, støtte og overlatt til sine egne evner og fantasier i skolen og på internatet. Dette kan utvikles til posttraumatisk stresslidelse; isolasjonstraume (Thorsen 2003:66).

Et gjennomgående trekk hos informantene er følelsen av tilkortkomming når de skal utføre lese- og skriveoppgaver. Informantene trekker spesielt fram lesing og skriving av offentlige dokumenter, utfylling av skjema som problematisk. Alle informanter får bistand fra sitt sosiale nettverk og offentlige etater til å lese og skrive offentlige brev, og til utfylling av skjema. Det kommer tydelig frem at informanter har store vansker med lese- og skriveoppgaver.

Informantene forteller at de har hatt ekstra økonomiske omkostninger på grunn av manglende norsk kunnskaper, lese- og skrivevansker. For at de skulle tjene til livets opphold måtte de få seg arbeid der det ikke krevdes lese og skriveferdigheter. Dette resulterte i dårlig betalte jobber, dårlig økonomi, dårlig psykisk og fysisk helse.

Det kommer tydelig frem at informantene er blitt hindret til å realisere sine drømmer, og har måttet velge bort aktiviteter som for eksempel utdanning og feriereiser på grunn av manglende skolegang. Alle informantene hadde ønske om å få seg utdanning. Rosenberg (1979) peker på at stadig tilkortkomming og frustrasjoner fordi vi ikke makter å realisere våre drømmer, vil kunne skape psykiske problemer og føre til psykososial mistilpassing (Skaalvik 1999:279).

Det kommer også tydelig frem at informantene opplever at manglende skolegang har vært til hinder for deres livsutfoldelse. Å stå i avhengighetsforhold til andre kan muligens oppleves som både uverdigg og krenkende. Når informantene beskriver seg selv i voksen alder nevner de eksplisitt at de er tapere i samfunnet, at de har opplevelse av mindreverd og lave selvvurderinger. Informantene tolker selv sine problemer i voksen alder som en konsekvens av skole- og internaterfaringene.

Et karakteristisk trekk når informantene beskriver hvordan de opplever sitt voksne liv, er at manglende skolegang hemmer deres livsutfoldelse. Dette kommer tydelig fram når de omtaler at de på grunn av manglende skolegang ikke hadde muligheter til å ta utdanning, har hatt dårlig betalte jobber, innsnevring av informasjon, vansker med å foreta reiser.

Disse resultatene gir et klart inntrykk av at manglende skolegang på grunn av fornorskningsspolitikk og andre verdenskrig utgjør daglige problemer for informantene og setter klare begrensninger for deres livsutfoldelse. Vanskene kan på mange måter ha vært styrende for livet generelt.

Informantene har vansker med å kommunisere på norsk. De ønsker å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater. Samelovens språkregler gir en omfattende rett til å bruke samisk i offentlig sammenheng. Alle har rett til å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater i forvaltningsområdet for samisk språk etter lov om Sameting og andre rettsforhold.

Informantenes egne beskrivelser av skole og internaterfaringer gir et enda klarere bilde av at de under statens fornorskningsspolitikk har levd under alvorlige tilstander der de sto daglig i fare for å få sitt menneskeverd krenket. Det er ikke tvil om at opplevelser i fra skolen og internatet har preget folk også som voksne. Informantene opplever seg selv som tapere i samfunnet, har mindreverdsfølelse og lave selvvurderinger. De sliter med dårlig selvfølelse og vil aldri bli ferdig med barndomsopplevelsene. Denne gruppen bør få tilbud om behandling for å få mulighet til å bearbeide de traumatiske hendelsene fra barndommen.

På bakgrunn av fornorskningsspolitikken historie kan vi si at de statlige tiltakene for å assimilere samene har vært både målbevisste og langvarige.

Informantenes beretninger fra skoletiden stemmer godt med teorien i kapittel tre om datidens tiltak for å gjennomføre intensjonen med fornorskningsspolitikken. Ut fra informantenes beskrivelser av skole og internatsituasjonen kan en trekke den konklusjon at skolen drev med en aktiv fornorskning av samiske barn og at elevene sto daglig i fare for å få sitt menneskeverd krenket.

Informantene sier at den største oppreisningen de kan få per i dag er at norske myndigheter erkjenner at de er en gruppe som er kommet særlig uheldig ut og beklager den urett som den norske stat har påført de gjennom den harde fornorskningsspolitikken. Informantene ønsker å få utbetalt økonomisk oppreisning

Alle samer som har gått på skole under den harde fornorskningsperioden burde fått en optimal oppreisning, slik at de vil oppleve en verdig avslutning av den urett som den norske stat har påført de gjennom den harde fornorskningspolitikken. Politisk- eller økonomisk oppreisning vil likevel ikke bøte på de skadene som ble påført folket.

Stortingsmelding nr. 44 bekrefter at fornorskningspolitikken som ble gjennomført i undervisningen fra begynnelsen av dette århundre diskriminerte samene ved at samisk ikke var tillatt i skolen. Dette er en av årsakene til at de samisktalende stilte svakt i skolen også i etterkrigstiden (Stortingsmelding nr. 44:68). Følgende av den manglende skolegangen i kombinasjon med datidens fornorskningspolitikk, var at mange samiske og kvenske barn ikke lærte å lese og skrive, og har levd som analfabeter hele livet (Stortingsmelding nr. 44:63).

I praksis innebærer diskriminering at noen grupper i samfunnet ikke har de samme rettighetene som andre eller ikke får samme muligheter og samme betingelser til å nyttiggjøre seg av dem som andre grupper. Diskriminering kan være formell og institusjonalisert, eller uformell og personlig. Uformell diskriminering er den forskjellsbehandling enkeltpersoner tilhørende en gruppe opplever når det gjelder retten til arbeid, utdanning og bosted. Forbudet mot å snakke samisk for samiske barn på norske skoler fram til 1950-årene var et eksempel på formell diskriminering (Engebrightsen og Thorbjørnsrud 1995:127).

Historien om nasjonalismen har også vært en historie om klassifisering og rangering av menneskeverd, med utstøting av folkeslag som ikke ble oppfattet å inngå i den kulturelle nasjonen (Høgmo 1998:17). Den rådende oppfatningen var at samene stod på et lavt kulturelt nivå. Målsettingen var total assimilasjon (Stortingsmelding nr. 44:69).

Høgmo (1998) sier at:

*”Etnisk diskriminering innebærer en rangering av menneskeverd ut fra hudfarge, kultur, religion eller andre former for etnisk tilhørighet, enten denne tilhørigheten er erkjent av menneskene selv eller er tilskrevet av andre (majoriteten). Vi kan møte denne form for diskriminering på ulike nivå i samfunnet, og den innebærer alltid en eller annen form for maktutøvelse fra en majoritet mot en minoritet. Denne maktutøvelsen kan anta alle former, fra fysisk maktutøvelse til definisjonsmakt og bedømmelsesmakt, og arter seg som et kulturelt hegemoni der minoriteten alltid trekker det korteste strå eller blir svartepet”* (Høgmo 1998:11).

## Litteraturliste

Aasen, Joar: "Språk og læring i sosialt perspektiv", I Hoem, Beck, Tjeldvoll (red.), Samfunnsrettet pedagogikk, Universitetsforlaget, Oslo, 1979.

Asmervik, Sverre, Ogden, Terje og Rygvold, Anne-Lise: "Innføring av spesialpedagogikk", Universitetsforlaget, Oslo, 1993.

Bunkhold, Vigdis: "Lærebok i psykologi for helse- og sosialarbeidere", Tano, Oslo, 1986.

Dahl, Øyvind og Habert, Kjell: "Møte mellom kulturer", Universitetsforlaget, Oslo, 1986.

Engebrighetsen, Ada og Thorbjørnsrud, Berit: "Norge som et flerkulturelt samfunn", Kommunal- og arbeidsdepartementet, Oslo, 1995.

Erke, Reidar og Høgmo, Asle: "Identitet og livsutfoldelse - En artikkel samling om flerfolkelige samfunn med vekt på samenes situasjon", Universitetsforlaget, Oslo 1986.

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag: "Barne- og ungdomspsykologi", Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1981.

Gjessing, Gutorm: "Norge i Sameland" Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1973.

Hoem, Anton: "Sosialisering", Universitetsforlaget, Oslo, 1978.

Hætta, Odd, Mathis: "Sametinget i navn og tall – Høsten 1997 – Høsten 2001", Sametinget, Karasjok, 1998.

Høgmo, Asle: "Fremmed i det norske hus - innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby", Ad Notam Gyldendal, Oslo, 1998.

Høgmo, Asle: "Norske idealer og samisk virkelighet", Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1989.

Jensen, Eivind Bråstad: "Den norske skolens rolle i fleretniske samfunn i Nord-Troms på trettitallet", i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3-1990.

Jensen, Eivind Bråstad: "Fra fornorskningsspolitikk til kulturelt mangfold", Nordkalottforlaget, 1991.

Jernsletten, Regnor: "Samebevegelsen i Norge – ide og strategi i 1990-1940", Skriftserie- Nr. 6, Senter for samiske studier, Universitetet i Tromsø, 1998.

Kirke- og undervisningsdepartement: "Mønsterplan for grunnskole (M97)", Aschehoug, Oslo 1987.

Klausen, Arne, Martin: "Kultur, mønster og kaos", Ad Notam Gyldendal, Oslo, 1992.

Kvale, Steinar: "Det kvalitative forskningsintervjuet", Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo, 1997.

Kvernmo, Siv. Og Stordahl, Vigdis: "Fra same til akademiker = fra deltaker til observatør", i en artikkelsamling i Sami Medica nr.1, 1990.

Liljestrøm, Rita: "Uppvakxvilkår", Liber Laromedel Lund, Stockholm, 1977.

Lov av 15.mai 1987 nr. 21 "Om Sameting og andre samiske rettsforhold (sameloven) med endringer, sist ved lov av 21.desember 1990 nr. 78".

Lund, Svein: "Samisk skole eller norsk standard – reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring, Davvi Girji, Karasjok, 2003.

Lund, Svein: "Samisk skolehistorie 1 – Artikler og minner fra skolelivet i Sapmi", Davvi Girji, Karasjok, 2005.

Melberg, Kjersti: "Å forske på det gode liv", Tidsskrift for velferdsforskning, vol.3, nr 2, 2000.

Meløy, Lind: ”Internatliv i Finnmark, Samlaget, Oslo, 1980.

Nergård, Jens-Ivar: ”Den levende erfaring – En studie i samisk kunnskapstradisjon”, Cappelen Forlag AS, Oslo, 2006.

Nergård, Jens-Ivar: ”Det skjulte Nord-Norge”, Ad Notam Gyldendal, Oslo, 1994.

Nergård, Jens-Ivar: ”Feltarbeidet som kulturmøte” I Hoem og Beck (red.): Samfunnsrettet pedagogikk - nå”, Oplandske Bokforlag, Oslo, 2001.

Nergård, Jens-Ivar: ”Identitet – språk – kommunikasjon” I Hoem, Beck, Tjeldvold (red.): Samfunnsrettet pedagogikk”, Universitetsforlaget, Oslo, 1979.

NOU: 2000:3 ”Samisk lærerutdanning – mellom ulike kunnskapstradisjoner”.

Skaalvik, Sidsel: ”Hverdag – arbeid – utdanning”, Tapir, Trondheim, 1999.

Skutnabb-Kangas, Tove: ”Minoritet, språk og rasisme”, Liber Tryck AB, Stocholm, 1986.

Skutnabb-Kangas, Tove: ”Tvåspråklighet”, Liber Laromedel Lund, Stocholm, 1981.

Steinset, Åge og Kleiven, Åge: ”Språk og identitet”, Det Norske Forlaget, Oslo, 1975.

Stortingsmelding nr. 44 (2003-2004): ”Erstatningsordning for krigsbarn og erstatningsordninger for romanifolk/tatere og eldre utdanningskadelidende samer og kvener.”

Thagaar, Tove: ”Systematikk og innlevelse”, Fagbokforlaget, Bergen, 2003.

Thorsen, Gerd-Ragna, Block.: ”Minilex: psykiatrisk minileksikon”, Stiftelsen psykiatrisk opplysning, Stavanger, 2003.

Tjelle, Ingjerd: ”Bortsendt og internert, møter med internatbarn, Polarforlag, Tromsø, 2000.

Wadel, Cato: ”Feltarbeid i egen kultur”, Seek a/s, Flekkefjord, 1991.

Widerberg, Karin: "Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt", Universitetsforlaget, Oslo, 2001.

## Vedlegg

### Intervjuguide - informantene

1. Presentasjon av seg selv
2. Skoleerfaringer
3. Internaterfaringer
4. Selvvurdering
5. Opplevelse av vanskene
6. Strategier knyttet til daglige gjøremål
7. Strategier knyttet til fritid og ferie
8. Hvilke bistand har du behov for i dag?
9. Føler du at du får tilfredsstillende bistand fra offentlige etater?