

## Forord

”Hello, my name is Ane and I am a Sami.” Disse ordene, og vissheten om at min fars skolehistorie fra 1960-tallet var alt annet enn et glansbilde, startet hele masteroppgave prosessen. Selv om halve slekta mi er samisk har jeg ikke alltid følt meg samisk nok til å kunne kalle meg samisk. Jeg kan språket, men janteloven i hodet mitt hvasket at jeg ikke kunne det nok til å kalle meg samisk. Sommeren 2009 fikk jeg jobb som guide i den samiske opplevelsesparken i Karasjok. Der måtte jeg gå i kofte hele dagen og presentere meg som samisk. I jobben som guide ble jeg tvunget til å lese den samiske historien grundig, og jantelovens stemme i hodet mitt ble svakere og svakere. Jobben gav meg lyst til å fortsette å lese om samefolkets historie, og da jeg ble tatt opp på masterstudie i pedagogikk samme sommeren var valget enkelt: jeg ville skrive om samenes utdanningshistorie.

I starten hadde jeg alt for store ambisjoner for en masteroppgave, og jeg var i tider på villspor. Takk til Nina Volckmar for at du fikk meg på rett vei, og for god veiledning gjennom et helt år. Takk til Cecilie Stenhaug for alltid å ha hatt et svar når jeg har stått fast. Takk til Randi Deglum-Wiik for kildekorrekturlesing. Takk til Elle Kirste Johnsen for korrekturlesing. Takk til Fride Røe Flobakk for tanken om den grønne kjolen. Takk til Ritva, Sunniva, Trude, Anita og andre venner og bekjente for oppmuntrende og motiverende ord underveis. En spesiell takk til Kåre på Sametingets bibliotek som fant frem masse litteratur til meg.

Ole Andreas har ikke bare gitt meg uvurderlig hjelp i ferdigstillingen av teksten, han har også vært en tålmodig støttespiller gjennom hele forskningsprosessen. Takk til mamma, ord kan ikke beskrive hvor mye jeg setter pris på den støtten du har gitt meg. Sist men ikke minst, tusen takk til pappa. Det har vært smertefullt å se internatskolen gjennom dine øyne, og jeg er utrolig takknemlig for at du ville dele din historie med meg.



# Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>TEORI .....</b>	<b>7</b>
BASIL BERNSTEINS TEORIER OM SPRÅK OG SOSIALISERING .....	7
KLASSIFISERING OG INNRAMMING.....	9
FOUCAULT OG DISIPLINENS NYE TIDSALDER .....	10
<b>HISTORISK METODE .....</b>	<b>13</b>
OBJEKTIVITET.....	16
ANALYTISK NARRASJON.....	17
<b>HISTORISK TILBAKEBLIKK.....</b>	<b>19</b>
MISJONERINGEN - FORNORSKNINGENS ANFØRER .....	20
TURBULENT POLITIKK .....	22
DEN FINSKE FARE OG LÆSTADIANISMEN .....	23
FRA MISJONERING TIL FORNORSKNING .....	23
LÆSTADIANISMEN.....	25
<b>FORNORSKNINGEN .....</b>	<b>27</b>
INTERNATENE I FINNMARK .....	28
1900-TALLET – EN TID FOR ENDRING .....	30
FINNMARKSNEMNDA .....	31
DEN SAMISKE SKAMMEN.....	32
TIDEN RUNDT ANDRE VERDENSKRIG.....	33
<b>EN OPPLEVELSE AV INTERNATSKOLEN.....</b>	<b>35</b>
OPPVEKSTEN .....	35
INTERNATET .....	36
UNDERVISNINGEN .....	36
STRAFF I UNDERVISNINGEN.....	37
FARS TILBAKEBLIKK.....	38
ANDRE OM INTERNATSKOLER .....	38
<b>PÅ VEIEN MOT EN NY POLITIKK .....</b>	<b>39</b>
DET HISTORISKE MØTET I KARASJOK I 1960.....	40
KAMPEN OM ALTA-KAUTOKEINO VASSDRAGET .....	40

SAMEFOLKET SYNLIGGJØRES .....	41
SAMETINGET .....	42
<b>ANALYSE .....</b>	<b>43</b>
HVORFOR .....	43
HVORDAN.....	45
TANKER TILSLUTT.....	47
<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>51</b>

## Innledning

Den samiske utdanningshistorien har mange paralleller med den norske utdanningshistorien, men samtidig er det så store forskjeller at vi må operere med to historier, selv om nordmenn og samer har levd side om side i Norge i flere hundre år. Det er dog en ting begge historiene har til felles, og det er de norske verdiene og det norske språket i skolen. Man kunne kanskje tenke at det er en selvfølge når man bor i Norge, men før grensene i Nord-Norge ble tegnet opp på 1700-tallet skattet samene til flere land. De levde et fritt nomadeliv med reinsdyrene sine, forflyttet seg mellom de nordiske landene etter årstidene, og tilhørte ikke noe bestemt land (Solbakk, 2007).

Da myndighetene bestemte at man skulle samle Norges folk under ett språk og én kultur, var det en del av befolkningen som møtte et fremmed språk innenfor skoleporten og i kirken, hvor opplysningsarbeidet av folket foregikk. Den store forskjellen på samer og etniske norske var at den ene parten fikk høre morsmålet sitt i opplæringen, mens den andre kunne sitte på samme skolebenk i flere år uten å forstå noen ting. Samene skulle gjøres til noe de ikke var, de skulle *fornorskes*. Fram til 1960-tallet var samenes utdanningshistorie synonymt med å fornorske (Solbakk, 2007).

På midten av 1900-tallet gikk mange samebarn i Nord-Norge på internatskoler. Internatskolene var en del av den omfattende fornorskningspolitikken. Tanken var at barna skulle ”språkbades” og fornorskes uforstyrret i et lukket rom (Meløy, 1980). Gjennom denne studien er jeg interessert i å finne ut av hvordan det opplevdes for en liten gutt å gå på internatskole. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å forstå mer enn det litteratur kan fortelle meg om fornorskningspolitikken. Min far var elev på Grensen internatskole på 1960-tallet, og opplevde fornorskningens siste krafttak. Jeg vil se fars skolehistorie i lys av den nasjonale politikken og utvalgt teori av Basil Bernstein og Michel Foucault.

Jeg er oppmerksom på at det ikke kan trekkes noen generaliserbare konklusjoner på bakgrunn av en enkelt elevs opplevelse av skolen, og det er heller ikke intensjonen. Jeg ser både ulemper og fordeler ved valget av min egen far som informant. Ulempene er at det er et nært familiemedlem og at jeg kan bli subjektiv i forskerrollen, men en viss grad av subjektivitet vil jeg

uansett ha da jeg er samisk selv. Argumentet for å intervju min far henter jeg fra Mindes artikkel (2005). Minde skriver følgende om forskning vedrørende fornorskningspolitikken; ”..det kreves stor fortrolighet med informantene for å kunne samle inn opplysninger og data”. (Minde, 2005, s.16). Dette fordi mange opplevde skolegangen som veldig vond, og da vanskelig å snakke om (Rasmus, 2008; Heatta, 2009).

I Hoëms avhandling, *Kunnskap og makt* fra 1971, står følgende; ”*Et lands grunnskole uttrykker hvilke intensjoner landet har med den formelle utdanning*”(Hoëm, 1971 s.50). Skolepolitikken overfor samene har vaklet frem og tilbake gjennom tiden, men store deler av historien er preget av at samene skulle fornorskes. Bakgrunnen for dette var at samefolket var ikke-norske, et folk som ikke passet inn i det bildet staten hadde av nasjonen. Det politikerne ønsket var et homogent folk innenfor Norges landegrenser. I denne studien ønsker jeg å gi et mer sammenfattende bilde av den samiske befolkningens utdanningshistorie. Det er skrevet en del om samisk utdanningshistorie, men bøkene er skrevet fra mange ulike ståsteder og vinklinger. Jeg ønsker i denne studien å gi en mer sammenfattende framstilling av de nordsamiske samenes utdanningshistorie (Lund, 2008).

Anton Hoëm gav i 2007 ut boka; *Fra noaidiens verden til forskerens. Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715-2007*. Det er ei omfattende bok med hovedvekt på samene i Øst-Finnmark, men den inneholder også mye informasjon om samenes historie. Eriksen og Niemis bok *Den finske fare*, fra 1981, belyser hvordan myndighetene fra midten av 1800-tallet frem mot andre verdenskrig så på den finske innvandringen. Det samiske forlaget Davvi Girji har også gitt ut litteratur rundt samisk utdanningshistorie. Svein Lund er en av de som har stått i fronten av de utgivelsene. Han har skrevet en egen bok og står som hovedredaktør i en serie bøker om samisk skolehistorie. De andre medredaktørene er for øvrig Elfrid Boine, Siri Broch Johansen og Siv Rasmussen. Serien er foreløpig på fire bøker og tar for seg ulike tema om utdanning og samer. Han og hans medredaktører har fått med seg tidligere lærere og elever, forskere og andre som har en tilknytning til tematikken. Bøkene er fylt med informative artikler, men redaktørene gjør en oppmerksom på at man må være kildekritisk når man leser tekstene fordi de er skrevet av mennesker med ulike faglige bakgrunner. Ei bok som jeg finner veldig

anvendelig er Jensens *Skoleverket og de tre stammers møte* (2005), fordi den tar opp det generelle ved samenes utdanningshistorie. Bjørn Aarseths bok *Norsk samepolitikk 1945 – 1990* fra 2006, går i detalj i det politiske arbeidet som ble gjort i perioden. Den er omfattende, og et godt oppslagsverk. De nevnte bøker har ikke en klar diakron tidsakse. Dette er fordi en del forfattere deler opp bøkene sine i ulike tema, og da går tidsaksene ofte på kryss av hverandre. Jeg ønsker likevel å prøve og skrive en tekst med en klar kronologi. I Telhaug og Mediås (2003) bok *Grunnskolen som nasjonsbygger* står det lite om samenes utdanningshistorie. Det at grunnskolen ble brukt som en nasjonsbygger er store deler av samenes utdanningshistorie et bevis på. Nasjonsbyggingen gav mer liv til fornorskningen. Jeg stiller spørsmål ved at man kun tar opp den positive siden av nasjonsbyggingen. Jeg har nevnt at det er to forskjellige utdanningshistorier som har et par fellestrekk og som begge har utspilt seg i Norge. Samer og nordmenn er likestilte i Norge, og derfor mener jeg at det er ingen grunner til ikke å lære noe om samenes utdanningshistorie.

Hvor kommer så min tekst inn i bildet av tidligere forskning? Sett bort i fra egen interesse og bakgrunn. Hvorfor denne studien? Svein Lunds hevder i sin artikkel; *Den bedrøvelige historia om tilstanden til samisk utdanningshistorisk forskning* fra 2008 at det er skrevet svært få oppgaver som tar for seg samisk utdanningshistorie i et lengre historisk perspektiv, og det er det jeg ønsker å gjøre. Siden det er en mastergradsoppgave og jeg må holde meg innenfor gitte rammer har jeg valgt å fokusere på begrepet *fornorskning*. Et siste poeng er at jeg er en kvinne. Svein Lund (2008) referer til tidligere forskning i sin artikkel, men ingen av disse arbeidene er skrevet av kvinner. Jeg har i arbeidet med masteroppgaven funnet flere tekster med kvinnelige forfattere som omhandler samisk historie og samisk utdanningshistorie, og stiller meg undrende til at han ikke har vist til noen av dem. Han har imidlertid tatt med artikler av kvinnelige forskere i antologiene han står som redaktør bak.

Valget av tema for masteroppgaven bunner ut i ønsket om at historien om samisk utdanning skal nå ut til flere. Jeg har i løpet av fem år i Trondheim møtt mye uvitenhet rundt det samiske folket, og jeg har hørt lite om fornorskningen av samene i pedagogikkforelesningene ved universitetet. Jeg har allerede nevnt at man ikke kan generalisere på bakgrunn av ett menneskes

erfaringer. Det er ikke dermed sagt at kunnskapsnivået om samer er lavt, det er min subjektive mening, og overhodet ingen kritikk av de menneskene jeg har møtt på min vei. Etter årene på universitetet kan jeg ikke si at jeg vet stort om samenes utdanningshistorie, og jeg skriver denne studien for å opplyse, både meg selv og andre som leser. Jeg er vokst opp i Karasjok på 1990-tallet med samisk far og norsk mor. Jeg har selv gått på tospråklig skole gjennom hele grunnskolen og på videregående skole. Det jeg oppfattet av Reform 97, var at vi fikk hoppe over et klassetrinn. Jeg visste ikke at L97 var den første samiske læreplanen (L97S), og sammen med de samiske fagplanene i Mønsterplan av 1987, var de et endelig punktum for en flere hundre år lang undertrykkelse av det samiske språket i skolen (Lund, 2003). I NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning - mellom ulike kunnskapstradisjoner* skriver man om "(...) den systematiske utryddelsen av samisk språk og kultur med skolen som ett av de sentrale redskap (...)" (NOU 2000:3, s.16), og hovedmålene med denne oppgaven er å finne ut hvordan dette foregikk og hvorfor norske myndigheter bestemte at samene ikke skulle få være samer? Jeg ønsker gjennom dette arbeidet å finne svar på fornorskningens hvordan og hvorfor. Tidsaksen vil begynne med en kort presentasjon av samenes tidlige historie, før man får bli kjent med misjoneringen som foregikk i Nord Norge fra 1500-tallet. Deretter vil jeg ta for meg selve fornorskningen som startet på 1700-tallet, før jeg avslutter i den moderne tid med avviklingen av fornorskningspolitikken. I sistnevnte periode vil jeg presentere min fars skolefortelling. Den store historiske fortelling og min fars fortelling bunner ut i dette spørsmålet;

### *Hvorfor og hvordan skjedde fornorskningen av samene i Norge?*

Jeg vil svare på spørsmålet ved å se tilbake på den offentlige nasjonale samiske utdanningspolitikken, skrive ned min fars skolehistorie og analysere det i lys av Bernstein og Foucault. For at man skal forstå utdanningshistorien, som er en del av et lands større politiske, sosiale og kulturelle historie, vil jeg beskrive historiske og politiske hendelser både i og utenfor skolesektoren i Norge som har hatt betydning for at det ble som det ble. Argumentet for å se på hendelser i og utenfor skolesektoren henter jeg fra utdannings sosiologien Basil Bernstein, som



jeg vil vise til senere i denne studien. Han skriver at utdanning blir styrt av maktrelasjoner utenfor utdanningssektoren (Bernstein, 2001).

I og med at teksten skal ta for seg fornorskningen av samene, ser jeg det som verdifullt å gi en begrepsforklaring av begrepet ”fornorskning”. Hvilke verdier og forklaringer ligger forankret til ordet? Fornorskningen springer ut av en assimileringpolitikk. Øver du en slik type politikk overfor andre, ønsker du å bytte ut den kulturelle identiteten de har med en du mener er bedre. Du vil eksempelvis oppløse og fjerne en minoritets kultur på bekostning av majoritetens kultur (Eriksen og Niemi, 1981). I denne sammenhengen viste det seg ved at den sterke nasjonalfølelsen vokste frem i Norge på 1800-tallet. Man ønsket et samlet folk med lik kultur. Assimileringen skjedde ved at nordmennene forsøkte å vende samene bort fra sin kultur, å drive en aktiv prosess hvor den samiske kulturen ble framstilt som lavere. Målet var å få samene til å overta den norske identiteten, som ble framstilt som en høyere og bedre kultur med flere muligheter. I skolen kom dette til syne ved at minoritetens kultur ikke ble nevnt i skolebøkene og i undervisningen (ibid).

Det er viktig å påpeke at assimileringspolitikken ikke var enestående for Norge, det skjedde også andre steder i verden. For eksempel ble en slik politikk utøvd mot indianerne i Canada. Norge skiller seg likevel ut ved at den type politikk varte over en lengre tidsperiode (Engen, 2004; Jensen, 2005; Rasmus, 2008).

For å belyse og besvare problemstillingen vil jeg bruke pedagogisk historisk metode, fordi det skal handle om et pedagogisk tema som vil bli belyst i et historisk perspektiv. Et av historieforskningens kjennetegn er at man tar i bruk historiske kilder i forskning på et dagsaktuelt tema. Jeg vil ta i bruk en tilnærning kalt *analytisk narrasjon* (Knutsen, 2002). Et av kjennetegnene ved analytisk narrasjon er at forskningen inneholder identifiserbare personer. Videre i teksten vil det gjøres rede for de ulike krav til generell historisk metode og krav til analytisk narrasjon. Et forskningsresultat med analytisk narrasjon består av to fortellinger, en liten og enklere fortelling, og en større sammensatt fortelling. I denne forskningen er den store fortellingen fornorskningens hva, hvordan og hvorfor. Min fars personlige fortelling fra sin skolegang representerer forskningens lille, enkle fortelling. Det analytiske i analytisk narrasjon vil vise seg i

problemstillingens eksplisitte spørsmål og muligheten for at disse spørsmålene kan besvares på flere måter. For å få et innsyn i fortiden må vi lete i kilder fra fortiden, eller kilder som omtaler fortiden (Tveit, 2002; Kjeldstadli, 1999; Knutsen, 2002). Aktualiteten for mitt prosjekt henter jeg blant annet fra dokumentaren ”Farlige fronter” vist på NRK1 i november 2010, og det faktum at det kun er et par tiår siden samer ble likestilt med nordmenn i Norge. Et eksempel på dette er Sametinget, det er bare 22 år gammelt (Jensen, 2005).

Det teoretiske verktøyet jeg vil bruke for å belyse studiens problemstilling er Basil Bernsteins teori om *språkkoder*, *klassifisering* og *innramming*, og Michel Foucaults teori om *maktens mikrofysikk* og *den normaliserende sanksjon*. Bernsteins teorier vil være hovedanalyseverktøyet av fornorskningens *hvordan*, men deler av Foucaults utvalgte begreper kan også anvendes i samme analyse. Foucault vil igjen være hovedanalyseverktøy i besvarelse av problemstillingens *hvorfor*, og jeg vil vise til noen av Bernsteins begrep. Bakgrunnen for at jeg tar i bruk to teoretikere til problemstillingens spørsmål er fordi jeg ønsker å gi en fyldigere analyse av fornorskningen i Norge.

Jeg vil først gjøre rede for teoretisk- og metodisk grunnlag. Deretter vil jeg presentere fornorskningen gjennom en diakron tidsakse fra 1700-tallet til 1990-tallet. Fornorskningen stoppet offisielt opp på 1960/70-tallet, men jeg vil gå litt lenger fram i tid for at den historiske framstillingen skal bli så komplett som mulig. Underveis vil jeg vise til ulike faktorer som spilte inn på hvordan fornorskningen kunne skje over en så lang periode.

## Teori

Hovedspørsmålene i denne teksten er fornorskningens hvordan og hvorfor. Hvorfor skjedde det, og hvordan opplevde en internatskole gutt det? For å få svar på de to spørsmålene vil jeg ta i bruk Basil Bernsteins teori om språkkoder og Michel Foucaults teorier om disiplin og framvekst av disiplinerende institusjoner.

### *Basil Bernsteins teorier om språk og sosialisering*

Bernstein var utdannings sosiolog, og ønsket "(...)å forstå hvordan et utdanningsystem virker til å reprodusere sosial ulikhet" (Aasen, 2008, s.278). Han utviklet et begrepsapparat som består av; språkkode, klassifisering, innramming, den pedagogiske anordning og kolleksjons – og integrasjonskode for å finne svar på det (Bernstein, 1974; Hovdenak 2007). Jeg vil presentere de tre førstnevnte i denne studien.

Som jeg vil nevne senere i teksten, legitimerte sosialdarwinismen på 1800-tallet et klasseskille i Norge. Nordmennene så på seg selv som mer utviklet og plasserte seg høyest i det sosiale hierarkiet, og samene og kvenene ble plassert nederst (Eriksen og Niemi, 1981). I og med at jeg skal prøve å gi svar på hvordan og hvorfor fornorskningen foregikk velger jeg å bruke et teoriverktøy som omhandler ulike sosiale klassers muligheter i et samfunn. Dette fordi fornorskningen foregikk på et større samfunnsmessig plan mellom to ulike klasser, ikke bare i skolen.

Bernstein skrev om hvordan språket består av ulike koder, og hvordan disse kodene er forankret i middelklassen og arbeiderklassen. Han deler språket inn i to kodeklasser; *den begrensede språkkoden* og *den utvidete språkkoden*. Det er ikke snakk om to forskjellige språk, slik samisk er forskjellig fra norsk, men semantiske forskjeller (Riksaasen, 2007). Teoriene viser til at vi på bakgrunn av et barns sosiokulturelle tilhørighet kan predikere hvordan barnet vil mestre skolen (Bernstein, 1974).

Den *begrensede språkkoden* oppstår i en lokal setting. Bernstein (1974) skriver at koden er forutsigbar, at setningene er korte og konsise og at språket er ofte veldig muntlig. Man endrer

ikke talemåten for ulike personer. I følge Bernsteins (ibid) studier man finner en slik kode i arbeiderklassen, og hjemme eller blant venner og gode bekjente. Den *utvidede språkkoden* er en kode som har et større samfunnsmessig bruksforråd. Det er et mer universalistisk, fyldig og generaliserbart språk. For å få kjennskap til et slikt språk krever det ofte at man har tilgang til spesielle sosiale posisjoner i samfunnet, eller er født i det. I Bernsteins (ibid) forskning tilhører den utvidete språkkoden middelklassen. Der middelklassebarna får høre fraser som; ”kan du være så vennlig å sette deg”, får arbeiderklassebarna høre; ”sett deg” (egne eksempler). Det har ikke noe med at noen behandler barna sine bedre enn andre, det handler om hvordan man bruker språket (Aasen, 2008).

Hvordan kan disse språkkodene ha noe å si for forforskningen og utdanningen generelt? Skolens språkkode, skolekoden (Aasen, 2008), er middelklassens språkkode. Skolens læreplaner er skrevet ut fra et middelklasseperspektiv. Lærebøkene og språket samsvarer med et middelklassemiljø. Det fører til at arbeiderklassebarna i tillegg til å tilegne seg ny kunnskap må forstå et nytt sett språklige regler. Bernstein (1974) understreker at; *”en forandring av kode involverer en forandring i de ressurser en har hvor ens sosiale identitet og realitet blir skapt”* (Bernstein, 1974, s.136, min oversetting). Når barn blir født inn i ulike samfunnssjikt og skolekoden tar utgangspunkt i en bestemt sosial klasse, er ulikhetene uunngåelige. Hvorfor fremmer skolen middelklassens språk? Bernstein (1974) skriver at det skjer gjennom at middelklassen sitter i store deler av samfunnets styrende posisjoner som bestemmer hva som skal læres i skolen. Det gjør at skolen fremmer og viderefører den utvidede språkkoden, som i og for seg er bra å lære, men det skaper et problem i undervisningen.

*”Koden vil kunne gi den kunnskapen som uttrykkes, en språklig form som gjør den tungt tilgjengelig”* (Aasen, 2008, s.291). Elever som kommer fra hjem med en begrenset språkkode møter en fremmed læringskultur og et fremmed språk, og skolekoden *”(...) vil også kunne bidra til identitetsmessig avstand eller forvirring ved at den er knyttet til et sosialt sjikt man ikke kjenner tilhørighet til”* (Aasen, 2008, s.291). Dette fører til at elevene med den begrensede språkkoden (arbeiderklassebarna) mister terreng til de elevene med en utvidet språkkode (middelklassebarna) allerede før de har begynt på skolen. Gjennom fremming av den utvidede

språkkoden er skolen med på å konstituere klasseforskjellene i samfunnet (Bernstein, 1974; Haavelsrud, 2007).

Bernstein (2001) skriver i en artikkel at; "*utdannelse er en overføringsmekanisme for maktrelasjoner som ligger utenfor utdannelsen*" (Bernstein, 2001, s.137, min oversettelse). Lover og beslutninger for skolevesenet blir utformet på en politisk arena. Skolen er en del av et større politisk maktspill. Jeg vil bruke språkkodeteorien for å besvare problemstillingens hvordan: hvordan foregikk fornorskningen og hvordan opplevde en internatskoleelev skolen på 1960-tallet. Jeg vil se nærmere på selve undervisningen og den språklige barrieren som oppstod mellom lærere og elever. Jeg vil også bruke maktaspektet ved språkkode teorien til å analysere hvorfor fornorskningen skjedde. Et annet aspekt ved internatskolen og skolen generelt var reglene for oppførsel. Verktøyet jeg vil bruke for å analysere det er Bernsteins teori om innramming og klassifisering.

På en skole er det rektorer, administrasjonsarbeidere, lærere, elever, vaskepersonell og vaktmestre. I Basil Bernsteins (1974) forskning kalles de ulike grupperingene av roller for kategorier. Klassifisering og innramming er to begreper som er med på å forklare forholdet mellom ulike kategorier og kontrollprinsipper mellom kategoriene. Begrepene deles inn i to grupper som er med på å angi graden av kontroll mellom kategoriene; sterk og svak. Dikotomien beskriver ytterpunktene på en skala (Aasen, 2008). Bernstein (1974) skriver om begrepene i et pedagogisk forhold der kategoriene presenterer mellommenneskelige forhold eller mellomfaglige forhold.

### *Klassifisering og innramming*

Klassifisering beskriver den makt som gjør at forhold opprettholdes. Der det er en sterk klassifisering er de menneskelige forholdene innenfor samme kontekst sterkt isolert fra hverandre, og man kan ikke bytte på de rollene man har. Rollene er gjensidig avhengige av hverandre. I en skole er en elev en elev fordi han/hun ikke er en lærer, og en lærer er en lærer fordi han/hun ikke er en elev. Den ene rollen er avhengig av den andre for å bli definert. Der klassifiseringen er svak er det en flat struktur mellom rollene, og alle kan gjøre de samme

oppgavene. For eksempel i en skolekontekst kan alle undervise eller alle kan gjøre rektors jobb (Bernstein, 1974).

*Innramming* beskriver kommunikasjonskontrollen mellom kategoriene, og om man tar et eksempel fra en skole angår det forholdet mellom elev og lærer. Er det en sterk innramming har eksempelvis eleven et redusert valg i hva han/hun skal gjøre, og gjør det som er sagt han/hun skal gjøre. Det eneste læreren ikke kan kontrollere her er farten det blir gjort i, men så lenge eleven sitter stille ved pulten sin med øynene i boka ser det ut som eleven leser. Er det en svak innramming har eleven fått et friere oppgavevalg, og er kanskje fri til å jobbe et annet sted enn ved eksempelvis pulten sin (Bernstein, 1974).

Klassifisering og innramming er to forhold som virker samtidig innenfor samme kontekst, og kan være med på å forklare hvordan en klasseromsstruktur fungerer (Bernstein, 1947). I dette tilfellet skal teorien brukes til å analysere opplevelsen av reglene som var på internatskolen, i undervisningen og på selve internatet.

### *Foucault og disiplinens nye tidsalder*

Den overordnede historiske fortellingen vil gi et bilde på hvorfor det skjedde, men jeg vil ta i bruk Foucaults teorier om disiplineringens kunst og framveksten av et institusjonalisert samfunn for å analysere hvorfor fornorskningen skjedde. Bernsteins teorier er og anvendelige i analysens hvorfor spørsmål, men jeg har valgt å ta med Foucault da hans teorier strekker seg lengre tilbake i tid. Michel Foucault (1999a, 1999b) har skrevet om samfunn i endring, og hvordan regjerende menneskegrupper gjennom historien har skapt distanse mellom ulike samfunnssjikt ved opprettelse av nye klassifikasjoner for mennesker.

På samme tid som pavens brev ble sendt ut åpnet man de første spedalskhusene i Europa. Hultqvist (2007) har tolket Foucault og skriver at innesperringen av de spedalske ble gjort i kristendommens ånd. De syke ble straffet av Gud, samtidig som det var en kristen velgjøring å sperre de syke inne. Med andre ord fikk kristendommen plass som en rettesnor for folk på 1200-tallet. ”*Da spedalskheten forsvant (...) levde skikkelsens strukturer videre*” (Foucault, 1999a, s.24), og andre grupper mennesker fikk rollene som samfunnets utstøtte. Med bakgrunn i

religionen skapte makthavende i samfunnet normer for normalitet, og om man handlet utenfor den normaliserte ruten ble man straffet. Foucault skriver at klassifiseringen av kriminelle, gale og folk som havnet utenfor ”det normale”, var en strategi fra den regjerende klassen for å beholde makten. Denne normaliseringen vil jeg se paralleller til i fornuksningspolitikken, fordi samer fikk jo ikke være samer da det hadde blitt bestemt at nordmenn var det rette å være. Foucault (1999a) skriver også om behovet for interneringen i Europa på 1600-tallet på grunn av den økonomiske krisen som fant sted på den tiden. I kjølvannet av krisen fulgte det mange arbeidsløse mennesker, og man fikk et behov for å strukturere de mange tusen som bare gikk rundt i byene. Måten man gjorde det på var å opprette arbeidshus, og i lys av Foucault (ibid) ser jeg paralleller til etablering av skole for alle på samme tid.

På slutten av 1700-tallet åpnet en ny epoke for strafferetten i Europa, som jeg på bakgrunn av Foucault (1999b) har valgt å kalle *disiplinens nye tidsalder*. Disiplinen hadde eksistert før, eksempelvis i klostre og i hæren, ”men i løpet av det 17. og 18. århundre ble disiplinen den allmenne form for herredømme” (Foucault, 1999b, s. 123). Disiplinen er elegant, fordi ”den klarer seg uten dette kostbare og voldelige forhold, og likevel oppnår minst like store nyttevirksomheter” (Foucault, 1999b, s.123). Den sniker seg fram og tar kontroll over hver minste del av menneskekroppen, og denne kontrollen er det Foucault kaller ”(...) en ny maktens mikrofysikk (...)” (Foucault, 1999b, s. 124).

Det gamle straffesystemet ble byttet ut med en mer disiplinær form. Der man tidligere hadde straffet fanger med livet ble det innført faste rutiner og lettere straffer som skulle korrigere fangene. Dette skulle forbedre forbryterne, og som en del av maktens mikrofysikk skulle de gode vanene tilslutt ta bolig i fangenes kropp, slik at de kunne vende tilbake til samfunnet.

Et annet sted hvor man så en streng disiplin var i munkenes klostre. Dagene deres var nøye planlagte og de fulgte timeplanene sine slavisk. Disse timeplanene ble senere adoptert og videreført i skolen, en institusjon som så dagens lys rett før disiplinens nye tidsalder. ”Skolen ble en læremaskin (...)” (Foucault, 1999b, s.151) og en produsent av samfunnets norm. ”Disiplinærstraffen har som funksjon å redusere avvikene. Den skal altså først og fremst være en korreksjon” (Foucault, 1999b, s.159). Skolen deler elevenes dager inn etter en timeplan, og

skolen har makt over elevenes kropper ved å bestemme hvor de skal sitte og hvordan de skal oppføre seg. Handler de på tvers av skolens regler blir de korrigert, og de er en del av skolens disiplinære eleganse. Foucault (1999b) skriver faktisk at de strenge klosterlignende internatskolene var de beste utdanningssystemene som fantes, for der sperret man elevene inne slik munkene og nonnene sperret seg inne i klostre i streng tjeneste til Gud. Der fikk man disiplinere elevene innenfor samfunnets norm uten at de ble forstyrret av det resterende samfunnet.

De disiplinære systemene, som skoler, fengsler og sykehjem, er (og var) alle en del av et større maktspill hvor de overordnede myndigheter har bestemt hva som er å være normal. Slik spedalskhus huset og helbredet de syke, skulle fengselet forbedre de kriminelle og skolen forme barna innenfor normalitetsbildet til samfunnet. Disiplinen viser seg ved den uendelige korrigeringen av de som faller utenfor det normale, være seg de gale eller elevenes små feiltrinn i skolen. Foucault kaller dette ”*den normaliserende sanksjon*” (Foucault, 1999b, s. 157). Deler av fornorskningen foregikk i internat, og jeg vil skrive mer om hvordan internatskolen ble opplevd for en elev i lys av Foucaults (1999b) *normaliserende sanksjon*. Jeg vil som allerede nevnt også ta i bruk Foucaults teori om *maktens mikrofysikk* og *den normaliserende sanksjon* i analysen av hvorfor fornorskningen skjedde.



## Historisk metode

Noen vil påpeke at historie er kjedelig, at det er unødvendig å se tilbake, fordi det er ei tid man er ferdig med og har lagt bak seg. Men hvordan kan man for eksempel lære av egne feil om man ikke ser tilbake på hva man en gang gjorde? Vi har alle mennesker en livshistorie, og det som gjør deg til den du er i dag er influert av det som har skjedd med deg tidligere. De samme konklusjonene kan trekkes til å handle om et folkeslag, et land, eller et dyr, alt har en egen historie. Kjeldstadli skriver om historien at ”den er med oss enten vi vil eller ikke» (Kjeldstadli, 1999, s. 18). Vi kan med andre ord ikke rømme fra fortiden. Historien er med på å plassere hendelser og folk/byer/land i en større kontekst, og det er med på å øke vår forståelse. Historiefaget skiller mellom ”*res gestae (...) det som har skjedd*” (Kjeldstadli, 1999, s.69) og ”*historia rerum gestarum (...) fortellingen eller beretningen om det som har skjedd*” (Kjeldstadli, 1999, s.69). Fortellingen om det som skjedde kan aldri bli identisk med det som skjedde, historikerens oppgave blir dermed i følge Kjeldstadli (1999) å rekonstruere det som er mulig av historien ved hjelp av ulikt kildemateriell. Han/hun graver i kilder fra fortida, og «gjennom fagets kritiske innsats vil vi (historikerne) at folk skal se klarere» (Kjeldstadli, 1999, s.26). I denne studien vil jeg studere *res gestae* for å kunne skrive *historia rerum gestarum*, en rekonstruksjon av det som er skjedd. Min problemstilling, teori og mitt kildevalg vil være med på å legge føringer for min *historia rerum gestarum*. Historiefaget, historien, er med andre ord viktig for å forstå nåtiden (Kjeldstadli, 1999).

Historisk forskning kan enten stå alene som en egen forskningsdisiplin, eller sammen med andre som en hjelpedisiplin. I pedagogisk forskning er historisk forskning en hjelpedisiplin, et verktøy som brukes for å finne svar på historiske spørsmål innenfor det pedagogiske feltet (Tveit, 2002). Et av metodens kjennetegn er at forskningen skal dreie seg om et dagsaktuelt tema som man svarer på ved hjelp av fortidige kilder. Historieforskningen forsker, som navnet tilsier, på noe som har skjedd. Det er sjeldent det er mulig å oppnå direkte kontakt med det som har skjedd, og da kan gjengi historien akkurat slik den var. Jamfør forholdet mellom *historia rerum gestarum* og *res gestae* (Knutsen, 2002). Derfor er det veldig viktig å utøve god kildekritikk når man som

forsker prøver å danne seg et bilde av det som en gang har skjedd. Man kan få kontakt med fortiden om det eksisterer vitner eller artefakter som en gang var i kontakt med det man vil forske på. Dessverre er det slik at menneskets minne kan glemme, og det følger ikke med bruksanvisninger for gamle artefakter (Tveit, 2002).

Jeg vil som sagt finne svar på hvorfor og hvordan fornorskningen foregikk. For å forstå det må jeg må tilbake i tid, og sammen med min fars personlige fortelling håper jeg at jeg kan gi et svar på det. Men kan alt bli forsket på historisk? Svaret på dette er både ja og nei. Forskere innenfor denne grenen vil gå dypere i alt som har hatt betydning for samfunnet (Kjeldstadli, 1999). Det enkelte mennesket er ikke interessant for historieforskeren, så sant ikke mennesket har skilt seg ut i historien eller kan være med på å gi en større forståelse for en hendelse i fortiden. I denne studien er far og hans skolehistorie interessant, fordi hans fortelling blir brukt til å gi en innsikt i fornorskningen i Norge. Historisk forskning er med på å forstå utviklingen av samfunn som mennesker lever i og som de har skapt, derfor er denne forskningen viktig (Kjeldstadli, 1999).

### *Kilder og kildekritikk*

Tveit skriver om ulike typer kilder, og jeg vil vektlegge de ulike kildenes validitet (gyldighet). Han deler kildene inn i primær – og sekundær kilder, og første – og annenhånds kilder. En primærkilde er en kilde som finnes, det er en kilde man kan oppsøke i nåtiden, og er *”det nærmeste vi kan komme en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale”* (Tveit, 2002, s.205).

En førstehåndskilde er neste det samme, og det er for eksempel et vitne. Noen som har sett og opplevd en hendelse direkte. Derfor er en førstehåndskilde er en primærkilde. En forsknings validitet øker i takt med bruken av primære kilder. I denne forskningens er pappa en førstehåndskilde, en som har vært vitne til selve fornorskningen. De som ikke har opplevd en hendelse direkte, men kan gjenfortelle en historie ved at de eksempelvis har fått høre om en hendelse fra en førstehåndskilde, er en annenhåndskilde (Tveit, 2002).

Når jeg gjenforteller pappas historie blir jeg annenhåndskilden. En sekundærkilde er et kildemateriell som består av en eller flere primærkilder som er bearbeidet og fortolket (Tveit,

2002). Denne teksten vil bli ansett som en sekundærkilde i nærmeste framtid, da min oppgave ligger langt borte i tid fra selve fornorskningen, og består av flere primærkilder.

En annen type kilder er levninger og beretninger. Levninger er objekter eller skriftlig materiale som stammer fra tiden man vil undersøke. Beretninger er tolkninger av en tid, og gir dermed ikke et alltid et sant bilde på tiden det er fra (Solbakk, 2007). Det er ytterlige to inndelinger av kilder man som forsker må kjenne til og det er meddelende og ikke-meddelende kilder, og faktiske og normative kilder. De meddelende kildene har til hensikt å si fortelle noe og er informative, men de trenger nødvendigvis ikke være pålitelige. Det være seg en historiebok eller et vitne. En historiebok kan inneholde falske opplysninger og et vitne kan glemme, eller unngå å fortelle det han/hun har sett. De ikke-meddelende kildene formidler ting ubevisst og er ikke like informative som de meddelende kildene. Eksempel på dette er en pult fra et klasserom. Menneskers utsagn, muntlige eller nedskrevne, deles igjen i to grupperinger. De faktiske kildene forteller faktaopplysninger som kan etterprøves, mens de normative utsagn uttrykker et menneskes vurderinger, ønsker og lignende (Tveit, 2002).

Jeg mener det teller positivt for denne studien at deler av analysen er basert på en muntlig førstehåndskilde, fordi da vil teksten komme i bedre kontakt med det som skjedde. Man må dog være oppmerksom på en faktor når man tar i bruk et menneskes hukommelse som kilde, nemlig det faktum at mennesker kan glemme og minnet kan bli påvirket. På grunn av menneskets hukommelse og det at historisk metode krevet et representativt utvalg av kilder, kan ikke pappas fortelling stå alene som en faktakilde, men den kan stå alene som en elevs erfaring av å gå på internatskole under fornorskingsperioden (Kjeldstadli, 1999; Tveit, 2002). Bakgrunnen for å bruke en personlig fortelling er at jeg ønsker å tilføre den historiske framstillingen mer nærhet og personlighet, og jeg synes det er spennende å kunne gjengi deler av en historisk fortelling fra førstehåndskilde.

Uansett hvordan kilder du velger å bruke, så er det ett krav du ikke kan komme uten, og det er kravet om mangfold - skal du bedrive historisk forskning er det et absolutt krav at du har et stort utvalg av uavhengige kilder, for dette er med på å skape validitet i det endelige forskningsresultatet (Kjeldstadli, 1999; Tveit, 2002). Jeg har hentet kilder fra Trondheim, Oslo og

Karasjok (Sametinget), og jeg har passet på at jeg for eksempel ikke bare har hentet bøker fra samme forlag. På den måten får teksten det mangfoldet av kilder som en historisk forskning krever. Som jeg vil vise til under analytisk narrasjons krav, krever historieforskninger at man setter seg inn i tidligere forskning. Jeg har også prøvd å lese så mye som mulig av det som er skrevet rundt fornorskning, men på grunn av tidsomfanget til masteroppgaven har jeg beklageligvis ikke rukket å lese over alt. Hvem opphavspersonen bak kilden er, forteller ofte gjerne like mye om innholdet i kilden som selve teksten. Dette bringer oss over på omdiskutert tema innen historieforskningen i nyere tid; grad av objektivitet i historisk forskning (Tveit, 2002).

### *Objektivitet*

For å forklare striden rundt objektivitet velger jeg å bruke hermeneutikken som hjelp. Hermeneutikken er en samlebetegnelse på filosofiske ideer som oppstod på 1800-tallet, og som har utviklet seg fram til moderne tid. Jeg vil støtte meg til den moderne hermeneutikken som blant annet Gadamer grunnla på 1980-tallet (Gustavsson, 2009).

I følge den moderne hermeneutikken vil mennesker tilegne seg ny kunnskap på bakgrunn av det de allerede vet. Læringsprosessen er uendelig, som en spiral som aldri tar slutt. Man forstår verden ut i fra den kontekst man befinner seg i, fra den tradisjon man hører til og den tid man selv lever i (Gustavsson, 2009). Det ideelle ville vært å kunne gi slipp på seg selv, og forstått en tekst i sin opprinnelige kontekst, men det er umulig å flytte seg selv fysisk tilbake i den tid en tekst er skrevet. Man har alltid med seg selv, på samme måte som man ikke rømme fra historien. All tolkning er dermed subjektiv. Spørsmålet er hvor stor grad av subjektivitet som man ikke kan unngå, eller hvor stor grad av subjektivitet som er ønskelig (Tveit, 2002).

I objektivitetsdiskusjonen er det en ting forskere er enige om, og det er at man skal holde seg tro mot faktiske opplysninger. Ved *”at flere forskere uavhengig av hverandre går gjennom det samme kildematerialet og kommer fram til samme resultat”* (Tveit, 2002, s.219), kan man komme fram til en omtrent forståelse av det som en gang skjedde. Kjeldstadli (1999) argumenterer for at det er verdifullt å gjøre rede for hvem man er når man driver forskning. Dette kan være med å gi leseren en større forståelse av hvorfor noen har valgt en bestemt innfallsvinkel

for sin forskning, og være med på tilføre en mening som ikke står nedskrevet i ord. Jeg har en far som er samisk og er vokst opp i ei samisk bygd, og jeg som person bærer preg av dette. Jeg er av samisk ætt og jeg er stolt over det, og det er hovedgrunnen til at jeg valgte å skrive denne teksten. Derfor kan det være at teksten vil få et pro-samisk preg, men målet er å holde meg så verdinøytral som mulig. Som forsker er jeg opptatt av at teksten skal være gyldig som akademisk kilde for andre fremtiden.

### *Analytisk narrasjon*

Teksten skal altså inneholde en historisk framstilling av fornorskningens hva, hvordan og hvorfor, og hvordan en skoleelev opplevde skolegangen på slutten av fornorskningens levetid. For å favne om både den brede historien til fornorskningen og en personlig fortelling vil jeg, som nevnt i innledningen, ta i bruk analytisk narrasjon. Analytisk narrasjon springer ut fra historisk metode, og holder seg tro til historieforskningens krav i tillegg til å ha egne metodiske krav. Analytisk narrasjon opererer med seks kjennetegn eller krav;

1. at fortellingen må handle om identifiserbare mennesker, ikke bare om anonyme strukturer,
2. at den utspiller seg over en tidsakse, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere,
3. at den situerer seg i et kommunikativt forhold til andre historiske arbeider og ikke lukker seg inne i sitt eget språkspill,
4. at den har en narrativ forklaringsmodell, dvs. at fortellingen seirer over ren kronologi gjennom den bevisste etablering av en intrige, er plott,
5. at den har en ambisjon om at det som fortelles, skal være sant, ikke bare (i en eller annen forstand) interessant,
6. at den stiller det historiske grunnspørsmål om kontinuitet og brudd (Knutsen, 2002, s.42).

Man finner samtlige krav igjen i den generelle historieforskningen, men analytisk narrasjon har en større vekt på de personene som blir framstilt. Jeg kommer altså til å operere med to

forskjellige historiske framstillinger, og Knutsen (2002) kaller disse den lille- og den store fortellingen. Det finnes mange ulike måter å se på hva de to fortellingene står for, det beror blant annet på hvilket teoretisk ståsted du har. (Se Knutsen, 2002, s.26 – 35 for mer). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Knutsens definisjoner, og de sier at en stor fortelling er en sammensatt fortelling som spenner seg over et større tidsrom, hvor man ikke går dypt ned i detaljer. Eksempelvis graver man ikke livshistorien til hvert menneske som blir nevnt, men man nevner et par mennesker og holder et fokus på det overordnede samfunnsplan. Punkt to og fire blir oppfylt ved at den store fortellingen avgrenser tekstens tidsramme.

Den lille fortellingen har, i motsetning til den andre fortellingen, fokus på et enkelt individ og dets utvikling over en gitt periode. Se her punkt en og fem over ulike krav ved analytisk narrasjon. Subjektet som starter er "t-1", og vedkommende er den samme men likevel forandret ved det siste punktet "t-3", som da markerer subjektet etter tidspunktet "t-2" som indikerer tidspunktet for en forandring. Man sier at "t-1" og "t-3" er lik men samtidig ulik, fordi man er den samme personen gjennom tidsløpet men "t-3" markerer hvilken påvirkning som har skjedd med subjektet under "t-2". I historisk forsknings ånd er opptatt av utvikling over tid, være seg et samfunn eller en enkelt person (Knutsen, 2002).

Jeg skal som nevnt bruke min fars erfaringer og opplevelse av fornorskningspolitikken, som foregikk i Finnmark på 1960-tallet. En slik ekte opplevelse og historie er en stor del av analytisk narrasjon, med tanke på punkt en, to og fem i lista over krav til den metodiske framstillingen (Knutsen, 2002). Den personlige historien finnes ikke i nedskreven form, og derfor har jeg valg å bruke intervju som et verktøy for å få tak i den lille fortellingen. Min fars skolehistorie blir den lille fortellingen i historien, og jeg ønsker å finne ut hvordan han opplevde livet før han ble satt i skolen (t-1), hvordan han opplevde internatskolen (t-2), og tilslutt hvordan det var å være ferdig med grunnskolen (t-3). Med henvisning til Knutsens bok (ibid), så var min far den samme men likevel en annen fra starten av forandringen (t-1) til han gikk ut av internatskolen (t-3). Jeg tror han har mye å fortelle meg, både nytt og bekrefte det jeg allerede har lest, og for å få tak i mest mulig informasjon rundt skoleopplevelsen vil jeg ta i bruk en intervjumetode hentet fra fenomenologiske studier. Intervjumetoden går ut på at man forbereder

en del spørsmål innenfor det temaet man er interessert i, men at man også er åpen for at intervjuet kan bevege seg utenfor de forberedte spørsmålene. Hovedoppgaven i en fenomenologisk studie er; ”å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring” (Postholm, 2005, s.78), hos enkelt mennesket. Dette krever at forskeren har tilegnet seg kunnskap om feltet, i dette tilfellet kunnskap om samenes utdanningshistorie, slik at han/hun kan lede intervjuobjektet inn på ulike samtaleemner som er med på å besvare forskningens problemstilling. Intervjuet blir sett på som en dialog som intervjueren har lagt føringer for. Det fører til at inni mellom de forberedte spørsmålene åpner det for at intervjuobjektet får anledning til å snakke fritt, og slik kan forskeren få en dypere forståelse av sitt forskningstema (Postholm, 2005).

### **Historisk tilbakeblikk**

Fornorskningen fant sted flere tusen år etter at de første samene slo seg ned i dagens Nord-Norge (Solbakk, 2007). For å forstå fornorskningens hvorfor og hvordan mener jeg det er viktig å kjenne til deler av samenes generelle historie.

Samene har levd nord i Norge i mange tusen år. Solbakk (2007) skriver i sin bok, *Sápmi – Sameland. Samenes historie fram til 1751*, at det er funnet boplassrester nord i Norge som stammer fra 9000 år f.Kr. Akkurat hvor folket som bodde i nord kom fra, er forskerne usikre på og uenige om. Det eksisterer to teorier, den ene er at de kom fra Europa i sør og den andre at de kom vandrende fra Asia i sørøst. Men forskerne er enige om at folket som slo seg ned i området i nord etter at isbreene trakk seg tilbake for flere tusen år siden, er forfedrene til det samefolket vi kjenner i dag. Fylket lengst i nord fikk navnet Finnmark av en romersk historieskriver i år 98, etter at han omtaler folket som bor nord i Norge som; ”*fenniene*”. Man mener at det var samene han skrev om, og dermed ble den delen av verden kalt Finnmark (finnenes mark), eller Sameland. Det finnes også nedskrevet historie om samene fra slutten av år 800. Denne er ført i pennen av den daværende kongen av England, Alfred. Han skrev ned det han fikk høre fra høvdingen Ottar. Ottar reiste langs Nord-Norge i år 800 og krevde skatt fra samefolket, og skatten ble betalt i form

av skinn og lignende. Det ble ikke stilt spørsmål ved denne beskattingen, det ble bare gjort (ibid).

Man ser at samene fra tidlig av var et folk som ble regnet for underlegent og som man kunne utnytte. På 1500-tallet skattet samene til tre forskjellige land; Danmark - Norge, Russland og Sverige, fordi det var uenigheter om hvem som skulle eie landet i nord. Ottars reiseskildringer er viktige for historieforskningen da hans beretninger regnes som de første nedskrevne fortellingene om samene (Solbakk, 2007). Den hermeneutiske læren sier at man forstår helheten ved å kjenne til delene (Gustavsson, 2009). På bakgrunn av hermeneutikken mener jeg at det er viktig å kjenne til samefolkets opphav og den tidlige historien, for det er med på å skape en bredere forståelse av hvordan det en gang var.

#### *Misjoneringen - fornorskningens anfører*

Samefolket ble fra tidlig av sett på som hedninger da de hadde et animistisk syn på religion. De trodde at det fantes to verdener under jordoverflaten, et sted hvor de døde levde videre og ventet på nye kropper og et annet sted hvor åndene levde. Åndene holdt til i steiner og andre steder i naturen, og samene drev ofringer til åndene ved hellige offersteiner. Denne skikken ble gjort for å holde åndene i god vilje. Noaidien var samefolkets trollmann, og han fikk kontakt med det overnaturlige og besøkte andre verdener på sjelereiser. Reisene ble framkalt ved at han gikk i transe akkompagnert av tromming på runebomma og joik. ”I 1252 skreiv paven Innocens IV til kong Håkon at om han kristna samane, skulle dei få høre inn under hans jurisdiksjon” (Lund, 2003, s.9). Dette budskapets kraft viste seg ved heksebrenning, en prosess som fant sted i hele Europa fram til 1700-tallet. På 1600-tallet nådde heksebrenningen Nord-Norge. I Pavens ånd begynte misjonærene utryddelsen av det de så på som samenes trolske religion, og de brant runebommene de fant og drepte flere noaidier (Solbakk, 2007).

En annen forklaring på misjoneringen finner man i pietismen, en religiøs retning som stod sterkt i Danmark-Norge på 1600-tallet. Pietismen ”la stor vekt på misjonering blant hedningene og da på deres eget språk” (Jensen, 2005, s.18). Samene var ikke-kristne og sett på som ville hedninger som måtte omvendes til det gode, kristne liv. Kirken drev undervisning av menigheten allerede fra 1500-tallet, fordi prestene ønsket at folket skulle kunne lese Bibelen selv. Det kan ha



sammenheng med et brev som Pave Innocens hadde sendt ut. Folket skulle opplyses, og læres opp innenfor datidens kristne kunnskapsparadigme (Jensen, 2005).

En tredje tanke bak misjoneringen var at folket innenfor riksgrensen måtte opplyses, og at man samtidig skulle holde samene unna Sveriges og Russlands eie. Finland var på denne tiden under Russlands styre. Det ble tegnet en grenseavtale mellom Sverige (og Finland) og Norge i 1751, som førte til at samene nå tilhørte et land og kun skulle skatte til landet de hørte til. I samme avtale fikk de svenske og norske samene mulighet til å bevege seg fritt mellom landene med reinsdyrene sine (Første Codicill og Tillæg til Grendse-Tractaten imellem Kongerigerne Norge og Sverrig Lapperne betreffende m.v 2. oktober 1751 (Lappekodisillen); Meløy, 1980). I 1826 ble grensene mellom de andre fire landene trukket opp, og grensene er fremdeles slik per dags dato (Eriksen og Niemi, 1981; Zorgdrager; 1997; Lund, 2003; Solbakk, 2007).

På 1700-tallet trådte en ressurssterk person inn i samenes misjoneringsarbeidet, Thomas von Westen. Han ble i 1714 satt til å lede det nyopprettede Misjonskollegiet i Danmark - Norge, og kun tre år etterpå åpnet Seminarium Scolasticum i regi av von Westen selv. Seminaret ble opprettet etter at von Westen hadde vært på misjonsreise i Nord Norge i 1716, og ved tilbakekomsten kunne han konkludere med at opplysningsnivået blant samene var alt for lavt. Von Westen var tilhenger av Martin Luther, som mente at det beste var å drive misjonering på målgruppens morsmål. I dette tilfellet ble det da å møte samene på samisk. På bakgrunn av dette ansatte han samer til å drive misjoneringen. Derfor opprettet han seminaret, slik at samer kunne nå ut til andre samer og løfte folkets kunnskap. Hans visjon var å undervise samer i misjonsarbeide slik at de kunne drive misjonering i Nord Norge blant sine egne. I tillegg til seminaret delte han Nord-Norge og Nord-Trøndelag inn i 13 distrikter hvor det skulle drives misjonering, og hvert av disse områdene fikk skolemestere og samiske skoler. Von Westens arbeid var altså med på å skape et organisert skoletilbud for samene før forordninga av 1739, som gav resten av landet et samlet skoletilbud (Hoëm, 1971; Eriksen og Niemi, 1981; Lund, 2003; Jensen, 2005; Hoëm, 2007). Det første svaret på fornorskningens hvorfor, og det som markerte starten, var et opplysningsarbeid i lys av kristendommen. Men det er flere enn et enkelt svar på den omfattende politikken som ble utøvd overfor samene.

### *Turbulent politikk*

Politikken overfor samene er preget av sterke enkeltpersoners arbeid, og i den historiske framstillingen er det et par av de samme menneskene med motstridende syn som blir trukket fram fra historien og satt opp mot hverandre. Von Westens rake motsetning, som representerte den andre siden av opplysningspolitikken overfor samene, var biskop Krog. Hans linje argumenterte for at det var best å møte samene med det norske språket i kirka, og det var i kirka fornorskingsarbeidet startet. Begrunnelsen for dette var at selv om kristendommen sa at alle var like, så var noen litt bedre enn andre, og nordmenn var naturligvis best. Et argument biskop Krog og hans kollega biskop Bang brukte for forkynnelsen på norsk, var ”*Gud forstår ikkje samisk*” (Einejord, 2009, s.410). Selv om samtlige var enige om at samene skulle misjoneres og opplyses var det altså konflikter rundt hvilket språk som var best å møte dem med (Lund, 2003).

Ved von Westens død i 1727 fikk misjoneringen på det norske språk fotfeste. Men i 1752 ble Seminarium Lapponicum opprettet og von Westens misjonerings linje fikk igjen fortsette. På dette seminaret ble det ikke bare brukt resurser på å utdanne samer til misjonærer, det ble også oversatt litteratur til samisk. Knud Leem var leder av seminaret, og sammen med Anders Porsanger gav han ut to ordbøker, som senere ble grunnlaget for det samiske skriftspråket vi har i dag! Motstanderne av von Westen gav seg i midlertidig ikke, og fikk tilslutt lagt ned Seminarium Lapponicum i 1773. I perioden 1774 til 1803 var det to dansker som styrte det nordenfjellske bispedømmet, og disse to var svært i mot von Westens arbeid. De ville ikke at samene skulle møtes på samisk, men på det dansk-norske språk (Hoëm, 1971; Meløy, 1980; Lund, 2003; Jensen, 2005; Solbakk, 2007).

Det var likevel ikke alle som stod bak kirkens uttalelse. Blant annet P.V. Deinboll, en prost tilsatt i Øst-Finnmark fra 1816. Prosten kjempet for å komme tilbake til von Westens linje, og fremmet forslag om forbedring av samenes konfirmasjonsundervisning, og at de måtte få undervisningen på samisk. Deinbolls iver i utdanningspolitiske spørsmål gjorde at han ble valgt inn som Finnmarksrepresentant på Stortinget i 1821. På grunn av hans engasjement ble den første norske lærerutdanningen åpnet i Norge (Deinboll, 2010). Seminaret ble lagt til Trondenes, og det var gratis. Undervisningen var ikke på samisk, men likevel søkte en del samer seg til seminaret.

En hovedgrunn til det kan være seminarets geografiske beliggenhet og at det faktisk var en gratis utdanning. Deinbolls etterfølgere var N. V. Stockfleth. Han gav ut flere lærebøker på samisk, blant annet en samisk grammatikk bok og han oversatte katekismen til samisk. Enkeltmenneskers kampvilje var en viktig faktor for at fornorskningspolitikken aldri fullt ut fikk gjennomslag. Det var nesten like mange mot fornorskningen som det var forkjempere for den, og dette kom til å prege politikken fram til moderne tid (Lund, 2003; Jensen, 2005).

### *Den finske fare og læstadianismen*

I tiden etter 1814 gikk Norge i union med Sverige, men Norge var fremdeles knyttet til Danmark språklig sett. Man hadde tidligere vært redd for at samene skulle utvikle forbindelsen med den russiske siden, og dette ble nå forsterket siden Sverige og Russland var gamle fiender. For å bevare freden ble det i 1826 trukket opp landegrenser mellom Norge, Finland og Russland. Grensen ble ikke stengt for handel, og inn- og utvandring. På midten av 1800-tallet kulminerte den finske innvandringen i Finnmark. I starten ble dette sett på som positiv befolkningsvekst, men på grunn av at Finland var knyttet til Russland begynte man å se sikkerhetsmessige farer ved innvandringen (Eriksen og Niemi, 1981).

### *Fra misjonering til fornorskning*

Eriksen og Niemi (1981) henviser til Helge Dahls doktoravhandling og skriver om ei parallell fornorskningsslinje i skole og kirke. Kirkens verdier ble sett på som de eneste rette, og et verdig samfunnsmedlem var et kristent menneske. Skolen ble grunnlagt på kristne verdier, og videreførte naturligvis samme dannelseslinjen som kirken (Telhaug og Mediås, 2003). Jeg har tidligere nevnt at sterke individer var med på å styre fornorskningspolitikken, og en forkjemper for fornorskningen var biskop Bøckman. Han virket ved Tromsø stift på slutten av 1800-tallet, og sa følgende om fornorskningspolitikken: *"(...) å drive fornorskning gjennom skolen alene var å løpe hodet mot veggen"* (Jensen, 2005, s.160). Han mente at man også måtte gjøre det gjennom kirken og hverdagslivet. Det ville ikke hjelpe og drive fornorskning i skolen når barna snakket samisk og finsk i fritiden og hjemme (Jensen, 2005).

Den skiftende politikken fortsatte fram til midten av 1800-tallet, nærmere bestemt 1848, men da fikk fornorskningspolitikken en mer bastant vending. En av grunnene til dette var den finske innvandringens kulminasjon. Kvenene hadde en tendens til å bo sammen i større grupper, og man var redd for at de ville lage større kolonier og spre finsk nasjonalisme. Man fryktet det ville føre til at kvenene ville ta over landet i nord. Derfor ble arbeidet med å stoppe dette sett på som et nasjonalt sikkerhetspolitisk tiltak. I 1848 ble samene og opplysningen av dem for første gang debattert i Stortinget, og man kom fram til at misjoneringen og undervisningen av samene hadde gitt liten avkastning. Samefolket var ikke like opplyst som man ønsket at de skulle være, og det ble uttalt at arbeidet de siste årene ikke hadde gitt ønskelig resultat (Eriksen og Niemi, 1981; Jensen, 2005).

I tillegg til den finske innvandringen, vokste det fra 1800-tallet frem politiske ideologier inspirert av sosialdarwinismen og nasjonalismen. Dette var med på å forandre synet på samene og kvenene. Nasjonalismen vant terreng etter at Norge gikk fra å tilhøre kongeriket Danmark - Norge, til å være i union med Sverige fra 1814. I begrepet nasjonalisme ligger verdier som omhandler *”kjærlighet(en) til egen nasjon(...)”* (Telhaug og Medås, 2003, s.12). Begrepet har både negative og positive konnotasjoner. I den moderne samfunnsvitenskapen har ordet fått en negativ verdi, fordi det er blitt brukt for å *”(...) beskrive en overdreven nasjonal selvbevissthet.”* (Telhaug og Mediås, 2003, s.12), og at man ser på at ens eget land er suverent i forhold til andre. Med nasjonalismen er det heller ikke rom for mer enn én kultur, og i Norge var det den norske kulturen som var den eneste rette. Sosialdarwinismen førte til en legitimering av klasseskillet, da Darwins teori *”hevde at ulike folkeslag kunne rangeres ut fra hvilket utviklingstrinn de befant seg på”* (Jensen, 2004, s.201). Dette førte til at noen ble sett på som ”primitive” og andre ”siviliserte” (Eriksen og Niemi, 1981). Sammen med den nasjonalistiske bølgen ble det da naturlig for det svensk - norske folket å se på seg selv som de siviliserte, fordi de satt øverst i hierarkiet og styrte landet. Deres kultur var den rette for nasjonalstaten. Det var de som satt på landets viktigste kunnskap, og i lys av sosialdarwinismen så de på det som sin plikt og opplyse de ”primitive”. Dette gav legitimering for fornorskningspolitikken (Eriksen og Niemi, 1981; NOU 1985:14). Et annet poeng som er viktig for å forstå historien er at samene og kvenene ble sett på

som et broderfolk, og sammen med det svensk - norske folket var de ”*fremmede Nationaliteter*”, som tilhørte den laveste sosiale klassen i samfunnet (Eriksen og Niemi, 1981, s. 36).

### *Læstadianismen*

I samme tid som sosialdarwinismen og nasjonalismen utbredte seg i landet, slo en religiøs bevegelse, læstadianismen, rot i deler av Nord-Norge. Bevegelsen ble grunnlagt av svensken Lars Levi Læstadius i 1844, som holdt vekkelsesmøter og var en karismatisk forkynner. Grunnen til at denne bevegelsen fikk fotfeste i nordlige deler av Norge var at Læstadius’ forkynte på samisk. Han mente at man skulle tale på tilhørernes morsmål. Forsamlingen var et sted samer og kvener kunne leve avskjermet fra fornorskningspolitikken. Læstadianismen fungerte som en motkultur, men på samme tid var man i mot organisasjoner utenfor bevegelsen, og det førte til at læstadianismen ikke bredte seg ut over møtevirksomheten. Bevegelsen hadde et absolutt avholdskrav, og det ble viktig for det samiske folket. Med misjoneringen og norske misjonærens ekspansjon av reiser og bosetting i nord på 1700-tallet kom også de norske kjøpmennene. Kjøpmennene kom med brennevin, som spredte dårlige vaner i de samiske bygdene. Fattigdommen blant samene eskalerte, ofte fordi de ble stående i brennevingjeld til kjøpmennene (Saraksen, 2010).

Det var ikke alle samene som gav etter for brennevinets avhengighet. De som fant seg til rette innenfor den læstadianistiske bevegelsen tok avstand fra den type drikke, og de så på andre ikke-læstadianistiske samer, presten og kjøpmannen med avsky (Zorgdrager, 1997). I 1852 gjorde de samiske læstadianistene i Kautokeino opprør mot de ikke-læstadianistiske samene, kjøpmannen og presten. De omvendte samene tok seg inn til andre ikke-omvendte folk, og truet og mishandlet dem for å omvende dem til Læstadius’ syn. Presten, handelsmannen og en venn av handelsmannen ble drept under opprøret. Flere av opprørerne ble fengslet, og to av samene som hadde stått i fronten av angrepet ble halshugget en tid etter på. Hendelsen er kjent som Kautokeino-opprøret (ibid). På sikt var brennevinshandelen ødeleggende for deler av det samiske folket, og «*det synes å være bred enighet i dag om at læstadianismens bannlysning av alkohol fikk avgjørende betydning for at samekulturen overlevde*» (Jensen, 2005, s.165). Denne hendelsen

viser spesielt Kautokeino-opprøret at Læstadius var med på å spre positive tanker rundt kristendommen, religionen som startet fornorskningssprosessen. Det eksisterte fordommer mot samefolket, de ble ansett som ville og, som Eriksen og Niemi (1981) har påpekt, ”primitive”. Kautokeino-opprøret førte til at det synet vedvarte (NOU 2001:34).

Fornorskningens start blir i dette studiet forklart ved nasjonalismen, darwinismen og den massive finske innvandringen. I NOU 2001:34 *Samiske sedvaner og rettsoppfatninger* kan man lese argumenter for at fornorskningen ville vært like sterk som den var, fordi europeere så på seg selv som mektige, uavhengig av sosialdarwinismen. Nordmenns herskende forhold til samefolket ble også understreket ved at staten i 1860 proklamerte at de eide alt land og vann i Finnmark fylke (ibid). På bakgrunn av det denne studien viser er det naturlig å trekke konklusjoner om at fornorskningen startet med misjoneringen. Den var ingen eksplisitt fornorskningssprosess, men ved at forkynnelsen og omvendelsen foregikk på et norsk språk er det naturlig å si at misjoneringen var fornorskningens forgjenger.

## Fornorskningen

Hvorfor var nasjonalstaten så opptatt av å fornorske samene? I Aarseth (2006) står det at staten ville at samene skulle ta større del i det norske samfunnet, og at de trodde veien for fullstendig deltakelse gikk gjennom mestring av det norske språket. Etter debatten om samenes utdanningssituasjon på Stortinget i 1848, ble det fra 1851 gitt ekstra økonomiske bevilgninger til lærere som underviste i norsk i nordlige strøk av Norge. Denne ordningen, som ble kalt Finnefondet, var nærmest en nødvendighet for lærere som hadde kommet fra sørlige deler av Norge til Nord-Norge for å undervise, fordi reisene hjem var kostbare. Denne ordningen varte helt fram til 1920-åra, og markerte et skille i utdanningspolitikken. Det ble også gitt finnefondsmidler til elever som kunne vise god framgang i bruk av det norske språket i skolen. I tillegg til Finnefondet, fikk lærerne i 1862 den første av i alt tre Språkinstruksener (Eriksen og Niemi 1981; Lund, 2003; Jensen, 2005).

Den første språkinstruksen var mild mot samene. Det stod at læreren skulle vektlegge bruk av norsk i all undervisning. Den andre instruksen kom i 1870, noe strengere enn den forrige, den sa at man skulle ta i bruk norsk i enda større grad. Et par år senere ble det stilt krav til karakterlister fra den enkelte elev, denne dokumentasjonen skulle vise til en eventuell framgang i norskundervisningen som da fungerte som grunnlag for søknad for finnefondsmidler. Den tredje språkinstruksen kom i 1898 og den markerer starten på den strengeste fornorskingsperioden i norsk utdanningshistorie. Denne instruksen er også kalt "Wexelsplakaten" på grunn av daværende undervisningsminister Wilhelm A. Wexelsen, som var en forkjemper for fornorskingspolitikken (Lund, 2003, Eriksen og Niemi, 1981). Instruksen bestod av 15 paragrafer, og paragraf 3 lyder som følger; *"Skolens Undervisning foregaar i det norske Sprog. Det lappiske eller kvænske Sprog bruges kun som Hjælpemiddel til at forklare, hvad der er uforstaaeligt for Børnene."* (Minde, 2005, s.20). Og i samråd med den forrige instruksen sier paragraf 14; *"I Lærerens Protokol skal findes en særskilt Rubrik med Angivelse af, hvilken Fremgang ethvert Barn har gjort i Norsk"* (Minde, 2005, s.21). Sammen med de andre paragrafene var det ikke rom for misforståelser, Wexelsplakaten var med på å markere starten på den hardeste perioden innen

fornorskningpolitikken i Norge, og plakaten ble ikke opphevet før i 1959 (Minde, 2005; Hoëm, 1971; Jensen, 2005).

Bakgrunnen for den siste instruksen kan blant annet finnes i skoledirektør Killengreens reise i Finnmark i 1886. Killengreen kunne ved tilbakekomst med gru fortelle at nordmenn ofte kommuniserte med samer og kvener på samisk og finsk. Men han kunne også fortelle om samer og kvener som snakket norsk. Forklaringen på at voksne samer snakket norsk var at de lærte det i forbindelse med handel. Samene lærte seg handelsnorsk for å klare seg. Dette ble senere forsterket gjennom ekspansjonen av industrialiseringen på begynnelsen av 1900-tallet. All offentlig sektor var norsk, fordi i 1885 ble det bestemt at riksmål skulle være den offisielle språkformen i Norge. Man måtte lære seg språket for å passe inn i det norske samfunnet (Jensen, 2005; Einejord, 2009). Tre år etter Killengreens reise kom den første folkeskolelova for by og land. Folkeskolelova av 1889, og med den fikk man som første land i verden en obligatorisk grunnskolegang på fem år. Det var ikke bare det som var bemerkelsesverdig ved denne lova. Den tidligere kirkestyrte allmueskolen måtte ved den nye lova vike plass for en stat - og kommunestyrt folkeskole. På kommunalt – og statlig nivå var man opptatt av det sikkerhetspolitiske ved kvenene og samene, og dermed ble fornorskningen strammet inn (Lund, 2003; Jensen 2005; Hoëm, 2007). Kjeldstadli (2003) viser i boka ”*Norsk innvandringshistorie. Bind 2. I nasjonalstatens tid 1814 - 1940*” til Niemis forklaring på hvorfor Norge var så redd for den kvenske innvandringen. Niemi har forklart det med ønsket om å verne Norges selvstendighet som en ung og uerfarens stat etter 1905, og fornorskningpolitikken ble kanskje derfor utført hardere enn strengt tatt nødvendig.

### *Internatene i Finnmark*

Tanker om internatskoler ble drøftet så tidlig som på 1800-tallet. Skolelova av 1860 påbød en skole i hver kommune, og da fikk internatskoletankene for alvor plass i Finnmark. Eller som Anton Hoëm skriver; ”*elevene kom fra hjem som lå spredt fra befolkningssentra, og dette nødvendiggjorde internatskoleordning*” (Hoëm, 1971, s.121). Skoleveien var lang for mange, og i de ukene skolen var åpen hendte det at noen elever bodde på skolens hems. Der var det



tilrettelagt for at man kunne sove. De elevene som ikke fikk plass der bodde ofte hos slektninger og andre bekjente i skoleperiodene. Det var ikke alle barna av samisk ætt som trengte å bo på skolen, det var flere som hadde familie i bygdene. Innlosjering på skolen og hos familie/venner gjaldt mest flyttsamebarna, fordi deres familier levde et nomadeliv med reinsdyrene, og kunne ikke oppholde seg i bygdene over lang tid. I bytte mot husly for ens barn, fikk de kjøtt og skinn som betaling (Meløy, 1980).

I 1899 var det et møte i departementet hvor internatskoler og skolegangen i Finnmark ble diskutert. Oppslutningen av elever som møtte opp på skolene var for dårlig, og man så etter alternativer for hvordan dette kunne forbedres. Året etterpå talte blant annet statsråd Wexelsen for at man trengte internat de steder i Finnmark *”(...) hvor de lokale forhold gjør det umulig, at holde skole paa almindelig vis (...)”* (Meløy, 1980, s.26). I og med at det var Wexelsen, mannen bak Wexelsplakaten som sa dette, kan man trekke konklusjoner om at ”skole på alminnelig vis” var en skole uten rom for andre språk enn norsk, og at internatskolene var et verktøy i fornorskningspolitikken.

Det var ikke alle som opprettholdt skoleplikten, men staten strammet inn grepet om skolen. Med bakgrunn i sikkerhetspolitiske og nasjonalistiske motiv, ble ideer om internatskoler satt ut i livet på begynnelsen av 1900-tallet. Ideologien bak internatskolene var at man skulle ta barna ut av sine samiske og kvenske hjem og fornorske dem i et lukket norsk rom. Denne avskjermingen fra egen kultur skulle føre til at barna lettere ville lære seg norsk. I Hoëms arbeid fra 1971 blir det påpekt et problem, og det var at det samfunnet som internatene presenterte og skapte, ikke var å finne *utenfor* skolen. Barna lærte norsk, men så fort de kom ut fra internatskolen, eller egentlig fra hvilken som helst skole hvor fornorskningen pågikk, snakket barna et annet språk med familien og i nærmiljøet. Det var tre bygder man konsentrerte seg om i starten, Karasjok, Polmak og Kautokeino, for her var andelen av samiske innbyggere størst. I Karasjok og Polmak var det i starten stor motstand mot internatskoleutbygginga, og man tror det blant annet var fordi de husene som fungerte som hjem for flyttsamebarna ikke ville miste godene det førte med seg. Men de måtte gi seg, og da andre verdenskrig brøt ut i 1940 var det internat i Polmak, Kautokeino og Sør-Varanger, og planene for Karasjok lå klare. Det første statsinternatet

ble åpnet i Sør-Varanger fordi det var en stor andel av finske innbyggere (kvener). Internatene var med på å markere grensen mot Russland og for å fange opp kvenbarna som bodde i områdene. Man fryktet for spredning av russisk - finsk nasjonalisme, og mente at måten å stoppe en eventuell utbredelse var å drive en hard fornorskningpolitikk (Hoëm, 1971; Meløy, 1980; Jensen, 2005).

### *1900-tallet – en tid for endring*

På begynnelsen av 1900-tallet begynte samene å organisere seg, men på grunn av lange avstander mellom bebyggingen og dårlig utbygd veinett, gikk samtlige organisasjoner i oppløsning etter kort tid. Ett møte skilte seg ut, og har fått stor status i ettertid, det første samiske landsmøtet. Det ble avholdt i Trondheim 6. - 9. februar 1917, og i 1992 fikk 6.februar status som samefolkets dag (Gaski, 2009). Kvinnen Elsa L. Renberg ble utpekt som møtets formann, og hun mente at samer og nordmenn måtte klare å leve sammen i Norge. I åpningstalen på møtet ble det blant annet sagt; *”Samefolket i Norge er i dag for første gang samlet som nation for at verne og vareta sine interesser”* (Borgen, 1997, s.49). Dette møtet viser at samene ønsket å leve side om side med nordmenn, men at det ikke ønsket å gjøre det på bekostning av eget språk og egen kultur.

I 1902 fikk Finnmark egen skoledirektør Bernt Thomassen. Skoledirektøren ble ansatt spesifikt i fornorskningens tjeneste. Finnmark var det første fylket som fikk egen skoledirektør, tidligere hadde skoledirektørene hatt ansvar for regioner. Bakgrunnen for å ansette en egen skoledirektør var at man skulle drive strengere overvåkning av skolene i Finnmark, og dette skjedde i lys av fornorskningen. Samme år ble jordloven av 1902, en revidering av en eldre jordlov, vedtatt. I den stod det blant annet at man ikke fikk eie jord i Norge om man ikke kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk, og vise at man var norsk (NOU 2001:34). Språkpolitikken skulle strammes inn, det var ikke plass til sløvhet i skolene. I 1905 ble Norge selvstendig, og dette var også med på å forsterke fornorskningen. Nå skulle Norge samles under ett folk og en nasjon (Jensen, 2005, Eriksen og Niemi, 1981; Lund, 2003). Det var med andre ord *”ikke rom for minoriteter”* (Jensen, 2004, s.203). Jordloven av 1902 ble for øvrig ikke opphevet før i 1965 (Kuhmunen, 2008).

Selv om det var sterke krefter for fornorskningen, stod som tidligere nevnt folk opp i mot den også. Isak Saba og Anders Larsen var begge samer og studenter ved lærerseminaret i Tromsø på slutten av 1800-tallet. Her hadde de blant annet lært om norsk nasjonsbygging og argumenter for norsk nasjonalisme. Saba og Larsen snudde denne lærdommen til å gjelde en samisk nasjonalisme, og i 1904 startet de en samisk avis sammen, ”*Sagai Muittalægje*”. Her publiserte de positivt stoff om samene, og i 1906 publiserte Saba et dikt i avisen som senere er blitt lagt melodi til, og som nå er samefolkets sang. Samme mann var også første same på Stortinget, og satt fra 1906 – 1912 (Jensen 2005). Saba kjempet naturlig nok for det samiske folkets rettigheter, men han og Anders Larsen var ikke i mot det norske språket. I boka *Sámi Skuvlahistorjá 4* (Larsen, 2010) er det trykt en artikkel fra tidlig 1900-tallet hvor nettopp disse argumentene kommer frem;

Landets officielle sprog baade vil og skal finnerne lære. Men de bør ikke kjøpe guldets for dyrt. Norsk lærer de vist like saa fort og godt som nu, selv om finsk faar mer plads i skolen. (...) Finnebarneskolen venter endnu paa sin reformation. Maatte den fremtidige finnebarneskole baade ville og magde at bringe finnerne en sandere, sundere og større kultur til lykke og velsignelse for den finske del av Norges befolkning (Larsen, 2010, s.108).

Det er viktig å merke seg at artikkelen er skrevet i en tid da samer og kvener ble omtalt som finner og samisk som finsk (Eriksen og Niemi, 1981). Dette utsagnet viser at samene var villige til å lære seg norsk, og at de ikke utøvde noen større motstand mot norsk, såfremt de fikk beholde og bruke samisk i tillegg. Om man hadde åpnet for bruk av det samiske språk i skolen, og kun hatt norsktimene på norsk, ville kanskje fornorskningen blitt opplevd som mindre brutal. Dessverre var det lagt opp til, slik NOU 2000:3 understreker, at det samiske skulle utslettes.

### *Finnmarksnemnda*

Etter at Finland ble selvstendig i 1917, økte frykten for den finske faren i Norge. I årene som fulgte spionerte den hemmelige organisasjonen ”Finnmarksnemnda” på mistenkelig aktivitet rundt grensene. Overvåkning av kvenene og vaksomhet overfor suspekterte aktiviteter på russisk side i Øst-Finnmark, og finsk side i Finnmark og Nord-Troms, ble i perioden rundt 1900-tallet

jevnlige rapportert om til Stortinget. Den nevnte nemnda var en organisasjon opprettet av norske myndigheter, og begrunnelsen for spioneringen var frykten for en finsk invasjon (Eriksen og Niemi, 1981). Denne opprustingen av militære styrker og overvåkning kan man se paralleller til en hendelse i nyere tid, kampen om Alta-Kautokeino vassdraget. Frykten for finsk invasjon og frykten for den russiske faren i øst, ble tonet ned ved utbruddet av andre verdenskrig. Ved krigens slutt ble ikke lengre Finland sett på som en fare, fordi man hadde stått sammen i krigen og beskyttet landområdene i nord (ibid).

På 1920-tallet, og gjennom resten av hele 1900-tallet, markerte fornorskningssmotstanderen Per Fokstad seg. Han var lærer i Finnmark og hadde selv blitt utsatt for fornorskningen som elev på barneskolen i Tana. Om dette skriver han; *"(...) læreren talte et sprog som klang saa fjernt og likesom saa langt borte, saa koldt og fremmed. En forstod ingenting! Og intet tillidsforhold blev skapt mellem elev og lærer"* (Fokstad, 2010, s. 214). Han ønsket en egen samisk læreplan, var med på stiftinga av Norske Samers Riksforbund i 1968, og var en *"forkjemper for samisk skolepolitikk og evna å se ideelle løsninger for samisk språk"* (Sandøy, 2010, s.186). Selv om han snakket varmt om samisk, brukte han det nesten ikke selv, enda han var vokst opp i samiske strøk i Finnmark. Han hadde mange ideer, men satte få av dem ut i livet. Han utmerket seg like vel, og er av Sandøy (2010) kalt agitatorens i samisk skolepolitikk.

Fornorskningens arena gikk fra misjonering i kirka til streng disiplin i klasserommet. Den nasjonalistiske ideologien, sosialdarwinismen og faren for finsk innvandring var fremdeles hovedgrunnene til at fornorskningen ble gjennomført. Den nasjonalistiske tanken hadde fotfeste fram til slutten av andre verdenskrig (Eriksen og Niemi, 1981).

### *Den samiske skammen*

Et produkt av fornorskningen var for mange en enorm følelse av skam. Man hadde blitt lært opp til at ens eget språk og ens egen kultur, og da en selv, ikke var noe verdt. Man passet ikke inn i det norske samfunnet med samisk bakgrunn. Minde påpeker at de satt igjen med følelsen av aldri å bli gode nok, altså norske nok. De var fornorskningens største ofre (Minde, 2005). Denne

skammen var noe som vokste frem fra 1900-tallet av, fordi samene ikke mestret språket som utviklingen av det norske industrisamfunnet bygget på (ibid).

Fattigdom ble assosiert med samisk kultur og språk, og det førte til at mange tok avstand fra den samiske kulturen. I enkelte kystbygder, hvor det bodde sjøsamer (samer som driver med fiske), gikk antall samiske innbyggere ned på få år. Folk valgte å kalle seg norske, og tok avstand fra det samiske. Hverdagslivet i et fornorsket samfunn fikk samer til å ta avstand fra egen kultur, fordi de følte skam. På denne måten vant fornorskningspolitikere frem. Denne skammen over å være samisk førte til at mange levde med en hemmelig identitet, en dobbel identitet. Man snakket samisk i små grupper, blant venner og familie, men så fort man kom ut blant andre kommuniserte man på norsk. Ved å se tilbake på historien kan man se at hverdagslivet og samfunnet i seg selv var en større fornorskingskatalysator enn skolen (Jensen, 2005; Minde, 2005).

### *Tiden rundt andre verdenskrig*

Landsskolelova av 1936 holdt fremdeles fast på Språkinstruksen fra 1898, men den åpnet for samisk som hjelpespråk når det var ytterst nødvendig. Loven innebar ikke store fremskrittet i et samisk utdanningspolitisk perspektiv, da Språkinstruksen av 1898 ennå var gjeldende (Eriksen og Niemi 1981). Normalplanen av 1939 la vekt på at undervisningen skulle bygge på elevenes evner og interesser, men problemet for samene var at de interessene det var snakk om var tegnet i et norsk bilde. Det ble også skrevet om morsmål i denne planen, men det var utelukkende det norske morsmålet. Samtidig stod det at man skulle ha et samarbeid med hjemmet, og skulle dette gå i de samiske distriktene måtte lærerne være fra lokalområdet, eller ha samisk språklige kunnskaper, fordi man i de fleste hjem kun snakket samisk. Lærerutdanningen var forankret i norske verdier. N39 var med andre ord ikke en revolusjon for samene i skolen, fornorskningen fortsatte som før (Hoëm 1971; Lund 2003; Telhaug og Mediås 2003).

Andre verdenskrig var med på å legge store deler av Finnmark og Troms-fylke i aske og ruiner. 150 skoler forsvant i tyskernes flammer, og i femten kommuner i Finnmark var uten skoler etterpå. De rasistiske ytringene som hadde hatt plass i det offentlige rom gjennom sosialdarwinismen forsvant også etter krigen (Lund, 2003), fordi samer og kvener hadde kjempet

med nordmennene i krigen. Sammen med forandringen i holdningene ovenfor samene, fikk ord som same og etniske minoriteter plass i offentlige dokumenter etter andre verdenskrig. Tidligere hadde man brukt mer nedvergende ord i omtaler av de to folkeslagene (Øzerk, 2008). I 1947 ble Samordningsnemnda for skoleverket opprettet og allerede året etter la de frem en innstilling om samisk utdanning, hvor de blant annet ønsket parallellklasser for samiske barn på grunnskolen. På den måten skulle man ”styrke samisk språk og kultur i skoleverket” (Aarseth, 2006, s.315). I 1956 ble Samekomiteen dannet ene og alene for å jobbe med offentlige spørsmål om samene. Man kan si at Samordningsnemnda og Samekomiteen markerte starten på slutten for fornorskningspolitikken (NOU 1985:14).

Et viktig poeng rundt samenes skolegang er skolematerialet. Fra 1816 og helt frem til 1967 var det dobbeltekstede skolebøker for de samiske elevene. Det var ikke mange bøkene som ble gitt ut, og det var ikke alt som var holdbart. Det var heller ingen prioritering. Under von Westen og hans etterkommere ble katekismen oversatt til samisk og det ble utgitt noen lærebøker på samisk, men mye var langt fra godt nok. Bøkene ble dobbeltekstet fram til 1967. En av de mest kjente bøkene fra nyere tid er Margrethe Wiigs ”ABC”, en dobbeltekstet bok med samiske egennavn og historier de samiske barna kunne relatere til. Boka i seg selv er kalt et vendepunkt i fornorskningspolitikken, for det var en lærebok for samiske elever. Den inneholdt eksempler fra samisk hverdag, og de samiske elevene fikk endelig en lærebok som de kunne assosiere seg med. I tidligere tider hadde de samiske barna kun lest om en fremmed kultur i skolebøkene sine (Lund, 2003; Boon, 2005; Aarseth, 2006).

## En opplevelse av internatskolen

Hvordan var det for en liten gutt å gå på internatskole i Finnmark på 1960-tallet? Min far gikk på Grensen internatskole fra 1960 til 1966, og jeg takknemlig for at han har villet dele sin historie med meg. Fortellingen her er gjort i samarbeid med far, for å forsikre meg om at jeg ikke uttaler meg feil på hans vegne. I januar 2011 gjorde vi et formelt intervju som ble tatt opp på bånd og senere transkribert av meg, men vi har snakket sammen rundt temaet både før og etter intervjuet. Jeg har valgt å gå utenfor det transkriberte intervjuet for å få en tykk og utfyllende beskrivelse av hans historie. Fars historie er, som tidligere nevnt, denne tekstens lille fortelling. I lys av analytisk narrasjon supplerer denne fortellingen den store fortellingen (Knutsen, 2002), og sammen er fortellingene med på å danne et bilde av fornorskningen.

### *Oppveksten*

Min far vokste opp på 1950-tallet, på en liten gård 3 mil øst for Karasjok. Her bodde han sammen med tre eldre slektninger: tante, onkel og bestemor. På gården hadde de kyr, sauer, en hest og en katt, og livet dreide seg om arbeidet med disse dyra. Praten i huset gikk på finsk og samisk, fordi bestemora var kven og da snakket finsk, mens de to andre snakket samisk. Dette førte til at far var tospråklig fra tidlig alder. Han hadde ikke så mye kontakt med jevnaldrede de første leveårene, fordi gårdene lå langt fra hverandre og det var et stykke til nærmeste lekekamerat. I dag, etter at veinettet i Finnmark er godt utbygd, tar det ikke mange minuttene å kjøre fra gård til gård, men avstandene var store når transportmiddelet var egne bein, hest eller elvebåt.

### *Det første møtet med Grensen skole*

Far var syv år da han ble sendt til det folk kalte for skolen, en skole som lå nesten 2 mil fra Karasjok sentrum (Meløy, 2005). Veien dit var lang, og for å komme seg dit måtte han reise med elvebåt om sommeren de første årene, og hest, traktor og bil om vinteren. Senere reiste han med buss. Han visste ikke helt hva som ventet ham. Det var ikke så mange som hadde kunne fortelle han om denne nye plassen. Fram til skolepliktig alder hadde hans verden bestått av friheten på

gården sammen med de tre voksne menneskene, saueflokket og hesten. Det var ingen av de voksne som hadde gått på skole og som kunne forberede han på livet som elev, derfor møtte han opp på Grensen skole med helt blanke ark. Da han for første gang gikk inn skoleporten på Grensen skole møtte han en ny verden, en verden fylt med fremmede elementer og vaner. Da han begynte på Grensen skole ble den sosiale – og den materielle verden utvidet, og livet hans ble snudd på hodet.

### *Internatet*

Skoleområdet var stort, med et skolehus, et internathus og en lærerbolig. De ulike husene bestod av interiør som var helt nytt for ham og de andre nye elevene. Det var også mange regler knyttet til dette nye stedet. Det store huset som de voksne kalte ”internatet” krevde at han og de andre barna la seg til rett tid, pusset tenner, og spiste opp maten de fikk servert – enten de likte det eller ikke. Samtlige elever kom fra gårder, og på disse gårdene levde man enkelt.

På internatet var det vannklossett, og det var det ikke mange som hadde brukt. I tillegg til det hadde internatene køyesenger, og man måtte sove på samme rom med jevnaldrende og legge seg til faste tider. Pappa forteller at ”maten var noe fremmed, det var ikke hjemmebakt brød. Og det var pålegg man ikke var vant til. Maten var sikkert sunn og næringsrik i henhold til tida vi levde i”, og han klarte å spise det meste. Men det er et minne som har satt seg i han og det er spinatsuppa. Den kunne være så sunt den bare ville, han klarte det bare ikke. Reglene på internatet gav ingen rom for å kaste maten eller gå fra det man ikke likte. Spiste man ikke opp maten sin måtte man sitte inne, eller i noen tilfeller gå og legge seg. Da kunne man gå glipp av et eller flere uerstattelige friminutt hvor en kunne leke fritt. Derfor tvang pappa spinatsuppa i seg de gangene han fikk det servert, da alternativet faktisk var verre enn den fæle smaken.

### *Undervisningen*

I tiden pappa begynte på skolen var språkinstruksjonen av 1898 nylig opphørt og avløst av Folkeskoleloven av 1959 på nasjonalt politisk plan, men undervisningen foregikk likevel for det meste på norsk (Lund, 2003; Aarseth, 2006). Klasserommet var på linje med internatet et rom



med regler de måtte lære seg. Pappa kom som sagt fra et samisktalende hjem, og kunne ikke et ord norsk før han kom på internatskolen. Han forteller at de hadde en lærer som brukte samisk det første året, noe som samsvarer med den siste språkinstruksen som tillot samisk som hjelpespråk der det var ytterst nødvendig (Eriksen og Niemi, 1981). Den samisktalende læreren var med på å gjøre skolestarten mindre skummel, men hun forsvant året etterpå. Undervisningsspråket var kun norsk fra andre skole år, og det skapte språklige barrierer for han og størsteparten av hans medelever. Han forteller at av og til satt de bare stille ved pulten sin og tygde på blyanten, for de skjønnte ikke hva de skulle gjøre. Det var ikke noe alternativ å gå, og ikke kunne de spørre om hjelp fordi læreren og elevene snakket to forskjellige språk. De fleste av lærerne forstod nemlig lite samisk. Den strenge disiplinen i skolen førte til at elevene fant det beste bare var å bli sittende.

### *Straff i undervisningen*

Lærerne de hadde fra andreklassen var hardhendte, og de var ikke redde for å ta i bruk fysisk avstraffelse mot barna om de ikke gjorde som de sa. Pappa forteller om elever som ikke ønsket å skulke unna lekser, men som ikke gjorde dem fordi de ikke forstod hva de skulle gjøre. Han opplevde selv å bli tatt i nakken, ristet og skreket til fordi han ikke hadde tegnet ”mauren i moll” fra salmen ”Herre Gud ditt dyre navn og ære”. Han hadde ikke gjort det fordi han ikke forstod hvordan man kunne tegne en maur i moll, eller om hele setningen var et bilde på noe annet. For dette ble han straffet av læreren foran de andre elevene. Språkbarrieren mellom lærer og elev førte til at han kunne ikke forsvare sin handling på norsk, som var det eneste språket læreren forstod. Det førte til at denne konflikten eskalerte. Læreren sluttet ikke å skrike til ham før en av pappas forskremte medelever hentet en annen elev som kunne litt norsk, som fungerte som tolk mellom pappa og læreren, og konflikten ble oppklart.

Far tror den harde disiplineringen av elevene i åpent rom ble gjort for å skremme andre fra å gjøre det samme. Ordene gikk i surr, beskjeder gikk over hodet på dem, og undervisningen var i følge far til tider et helvete. Han forteller at ikke alle lærerne var like harde, men at disiplineringen var hard. Det var to lærere som skilte seg ut på den tida han gikk på skolen, to

lærere som var styggere i oppførselen enn andre. Noen pedagoger var de ikke, fortelles det. Lærernes handlinger satte spor. Da han senere møtte på lærerne i bygda ønsket han dem dit pepperen gror, og lengre enn det. Men behandlingen i skolen førte ikke til at han ikke stolte på voksne senere i livet.

Alt var noe man måtte bli kjent med. Pappa husker tilbake til ei tid hvor *alt måtte læres*. Nesten ingenting av den lærdommen han hadde meg seg hjemmefra passet inn i den nye tilværelsen. Ikke fikk han reise hjem heller, første hjemtur skjedde først et par måneder etter skolestart. Så det var bare å finne seg i det nye livet.

### *Fars tilbakeblikk*

Skolen og internatet var altså ikke en fin tid for far, men han forteller at selv om de fikk juling av enkelte lærere og var mottakere for en kanskje unødvendig streng disiplin, så opplevde verken han eller noen han kjenner fra skoletida noen form for seksuelle overgrep. Fritida var fin for da fikk han og de andre elevene leke, og de var frie til å bruke språket sitt. Grensen skole lå som sagt litt øde til, men den var omringet av vakker natur. Pappa hadde slekt i området skolen lå på, og besøkte dem når elevene fikk forlate skolen. Disse besøkene var med på å gi ham en nærhet i hverdagen, og en trygghet midt i alt det fremmede. På søndagene, den ene dagen i uka det ikke var undervisning, var han og noen andre elever ofte oppe før frokost for å dra ut for å leke. De søndagene med fint vær var de så vidt innom internatet og spiste. På vinterstid lagde de hoppbakker og hadde skihoppingskonkurranser, på sommeren kunne de leke i sanda og i skogen rundt skolen, og på våren lagde de demninger i smeltevannet. Det sosiale fellesskapet som vokste fram mellom elevene var med på å gjøre deler av tida på Grensen skole til ei fin tid, og pappa forteller at minnene fra skoletida ikke bare er negative.

### *Andre om internatskoler*

Sett fra dagens tid var behandlingen av elevene ved Grensen skole grusom, men om man leser det ut fra den tidens kontekst ble det gjort ut i fra hva man trodde var rett. Jeg forsvarer på ingen måte den urettmessige volden elevene ble utsatt for, men maten som ble servert og den strenge

generelle disiplinen gikk igjen andre steder i landets skoler. Minna Rasmus (2008) har skrevet om samebarn og utdanning i Finland og Norge, og hun nevner blant annet maten på internatet. Hvordan elevene ble møtt med nye matvarer, bordbønn og andre fremmede skikker rundt matbordet. Hun skriver at de fremmede vanene rundt måltidene ikke var en enestående opplevelse for samebarna i Finland og Norge, det samme skjedde for indianerne i Canada. Barna var oppvokst på kjøtt, og plutselig måtte de spise grønnsaker og annen kost de ikke hadde sett før. Hun kaller dette for mathierarkiet, og at dette var en del av en assimileringpolitikk som skulle være med på å fremmedgjøre barna fra det de kjente fra hjemmene sine (ibid).

Det er ikke skrevet mye litteratur om Grensen skole, og det er meg uvisst hvorfor det er slik. Kanskje noen mener det ikke er verdt å skrive skolen ned i historiebøkene, da det ikke er ei tid man vil minnes. Heatta (2009) har skrevet om sine erfaringer fra internatskolen på 1960-tallet, og i likhet med min far, ser han tilbake på en tøff og vanskelig skoletid. Fars skolegang var en del av fornorskningens siste utpust, før den døde hen på 1980-tallet (Lund, 2003; Jensen, 2005; Aarseth, 2006).

## **På veien mot en ny politikk**

Det er vanskelig å trekke ut akkurat en lov eller en hendelse som gjorde en slutt på fornorskninga, da det var mange lover og hendelser som bygget opp mot en slutt. Som nevnt tidligere var opprettelsen av Samekomiteen av 1956 en markering på begynnelsen av slutten på en mangeårig undertrykkelse. Andre verdenskrig forandret synet på samene, man så ikke lengre noen trussel i dem, og heller ikke behovet for å fjerne det samiske språket og den samiske kulturen. De offentlige dokumentene forandret seg i omtalen av samer, de ble mildere, og åpningen av Sametinget i 1989 står frem som et endelig symbol på samenes vunne rettigheter i Norge (NOU 1985:14; NOU 2000:3; Lund 2003; Aarseth, 2006; Jensen, 2005).

### *Det historiske møtet i Karasjok i 1960*

Det samiske folket stod sterkere samlet etter andre verdenskrig, og sammen krevde de egne rettigheter som minoritet i Norge, og kravene ble etter hvert besvart. Et viktig ledd i historien er at motstanden ikke hadde full oppslutning blant samene, slik man kanskje skulle tro. 9.april 1960 samlet 89 samer seg i Karasjok, og av de 89 skrev 87 under på et skriv om at mer samisk i skolen ”vil være et skjebnesvangert tilbakeblikk som vil tvinge utviklingen tilbake og skape store vansker for vår ungdom i deres framtidige eksistens..” (Boon, 2005, s.332). Samtidig ble det åpnet for at man kunne ha linjer i grunnskolen hvor barna lærte samisk om foreldrene ønsket det. I resolusjonen som ble sendt til Stortinget står det at man ikke ønsket noen særrettigheter i de samiske områdene, og at samisk som hjelpespråk i skolen var nok samisk i skolen. Forsamlingen støttet opp rundt Språkinstruksen fra 1898, blant annet fordi de mente at undervisning i samisk ville gå på bekostning av andre viktige fag i skolen (Lund, 2003; Rønbeck, 2005).

### *Kampen om Alta-Kautokeino vassdraget*

Selv om det var motstand mot motstanden, var den samiske majoriteten i mot undertrykkningen av samene. Motstanden kulminerte på 1980-tallet, og viste seg blant annet i ulike demonstrasjoner. Mellom utforming og iverksetting av M74 og M87 skjedde det noe som fikk vidtrekkende konsekvenser for den samiske befolkningen. I 1968 ble det avslørt at regjeringen hadde planer om å legge store deler av Finnmarksvidda og den lille samebygda Mási under vann. Ved at man skulle utslette bygda, ble det snakk om samenes rettigheter til land og vann. Det skapte store oppføyer, og i 1978 ble Folkeaksjonen mot utbyggingen av Alta-Kautokeino vassdraget grunnlagt. Motstanden mot Alta-Kautokeino vassdraget skapte internasjonal interesse hos opposisjonelle grupper, blant annet IRA og EFTA. Demonstrasjonen spredte seg til Oslo. I oktober 1979 sultestreiket et par samer foran Stortinget, og samene i Oslo etablerte en leir på plassen foran Stortinget. Dette skapte mye oppmerksomhet. Etter protester på lokalt hold og i Oslo, svarte aksjonsgruppa i 1981 med å lenke seg fast på veien hvor anleggsarbeiderne skulle kjøre (NRK Brennpunkt 2010; Aarseth, 2006). I dokumentaren ”Farlige fronter” (NRK Brennpunkt, 2010) var det fra dag én en fredelig og ikke-voldelig demonstrasjon. Samene fikk

mye sympati, og aksjonen mot utbyggingen av vassdraget ble en stor og betent politisk sak. Samtidig som sultestreiken foregikk, planla forsvarsministeren og hans menn en storslått aksjon mot demonstrantene som hadde lenket seg fast i Finnmark, og 500 politimenn ble fløyet opp til Finnmark, klare til å gripe inn. I følge dokumentaren ”Farlige Fronter” (ibid) var Norge timer fra en borgerkrig. Den store politistyrken ble tilbakekalt bare timer før planlagt angrep, men aksjonen var ikke over ennå. I januar 1981 gikk på ny en politistyrke inn mot demonstrantene, og denne gangen lykket de med å fjerne dem (ibid).

Aarseth (2006) kaller hendelsen en symbolsak. Samene tapte kampen om vassdraget, men den årelange undertrykkningen av samefolket ble mer synliggjort en noen gang før, og de vant tillit og sympati i den norske befolkningen gjennom aksjonene i Oslo. Vassdraget ble mindre enn planlagt, bygda Mási fikk stå, og samene stod sterkere sammen etter demonstrasjonen.

### *Samefolket synliggjøres*

De to sistnevnte hendelser var to aksjoner som var synlige for folk flest. De ulike lovforslagene og lovendringene var mer usynlige, fordi endring av skolen skjedde gradvis. I 1966 ble tre menneskerettskonvensjoner vedtatt i FN. I de ulike konvensjonene står det blant annet om minoriteters rett til å bevare egen kultur, og disse konvensjonene var med på å markere en ny politikk overfor samene i Norge etter andre verdenskrig (Aarseth, 2006). I 1969 kom loven som gjorde 9årig grunnskole obligatorisk. Loven åpnet, som nevnt tidligere, for at samisktalende foreldre kunne kreve at deres barn skulle få opplæring på samisk. Senere ble dette kravet endret til å gjelde for alle foreldre innenfor samiske distrikt (Lund, 2003).

I M74 fikk samisk og det flerkulturelle plass. Læreplanen var radikal i forhold til tidligere lover og læreplaner, da den åpnet for bruk av samisk for samiske elever på lik linje med norsktalende elever og norsk språk, men kun de to første årene på skolen. Likevel må man ikke glemme at dette var stort med tanke på at man tidligere kunne bli straffet for bruk av samisk språk i skolen. Planen ønsket at elevene skulle få kunnskaper i norsk **og** samisk kultur, slik at de kunne utvikle begge sidene av seg selv (NOU 1985:14). I Grunnskolens paragraf 7, gjengitt i NOU 1976:24, står det om det vi i dag omtaler som tilpasset opplæring, om at elevene skal møtes

med egne forutsetninger. Det par år etterpå kom Mønsterplan av 1987. Den åpnet for tospråklighet i skolen, og var historisk med tanke på at det var egne samiske fagplaner. Med følgende setning, hentet fra Mønsterplanens innledning, be det samiske anerkjent; *”Ved å ta utgangspunkt i den samiske kulturen vil skolen på den ene side styrke elevenes identitetsfølelse og selvtillit, og på den annen side være med på å bevare og videreutvikle den samiske kulturarven”* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1989, s.105).

Det stod også at man med samisk undervisningen ønsket å oppnå tospråklige elever i samiske distrikt. Betegnelsen ”samiske distrikt” var også brukt i Grunnskolelova av 1969, men avgrensningen av det samiske distrikt var uklart. Lund (2003) skriver at det ble en del konflikter ut av det fordi folk krevde samisk undervisning på steder som staten ikke hadde definert. Det var likevel en seier for det samiske folket (ibid).

### *Sametinget*

1980-tallet ble samefolkets tiår når det kommer til rettigheter i offentlig nasjonal sektor. 27.mai 1988 ble følgende tilføyd til Grunnloven § 110a: *”Det paaligger Statens Myndigheder at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og udvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.”*. Denne paragrafen er senere kalt ”Sameparagrafen”. I 1987 ble Samelova vedtatt og den trådte i kraft fra 1989. Loven omhandler samenes rettigheter rundt egen kultur og bruk av eget språk, samt lover rundt Sametinget (lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold m.v 12.juni 1987 56 (sameloven)). I 1989 ble det første Sametinget offisielt åpnet, etter at det hadde blitt oppnevnt et Samerettsutvalg i 1980. Det var utvalgets første innstilling, NOU 1984:18 *Om samenes rettsstilling*, som var med på å bane veien for Sametinget. Dette utvalget ble opprettet i etterkant av demonstrasjonen mot Alta-Kautokeino vassdraget (Lund, 2003; Berg, 2009; Amundsen, 2010). Sametinget mottar et budsjett fra Stortinget hvert år, og pengene blir forvaltet innenfor de ulike sakene Sametinget jobber med. Sakene dreier seg i hovedsak om bevaring og utvikling av den samiske kultur og samisk samfunnsliv. Det er ikke bare i Karasjok i Norge det er et Sameting, det finnes også et Sameting i Sverige og et i Finland. (Amundsen, 2010).

Tilslutt mener jeg at det er viktig å få med seg at samefolket tilslutt fikk egen læreplan på samisk, og de fikk de rettighetene de alltid har hatt krav på i Norge. I 1990 ble det vedtatt en samisk språklov, som ble satt i verk fra 1992. Denne loven var med på å opprette ”samisk forvaltningsområde”, et område som da bestod av seks kommuner i Nord-Norge hvor man blant annet fikk rett på offentlig dokumentasjon på samisk og norsk. De seks kommunene var; Karasjok, Kautokeino, Nesseby, Lakselv, Tana og noe senere ble Kåfjord i Troms også tatt med. I tillegg til å ha en tospråklig profil i kommunen, var det i disse kommunene Læreplan av 1997 Samisk ble brukt. I senere tid er dette området utvidet, med kommuner i Nordland og Nord-Trøndelag (Forskrift av 17. juni 2005 nr. 657 om forvaltningsområdet for samisk språk, gitt i medhold av lov 12. juni 1987 nr. 56 om Sametinget og andre samiske rettsforhold § 3-1)

På bakgrunn av det jeg har vist til, står læreplan av 1997 Samisk frem som en milepæl i samisk utdanningshistorie. Det var en læreplan som anerkjente den samiske kulturen og bruken av det samiske språket i skolen. I evalueringen av læreplanen kommer det frem at ikke alle er like fornøyde, og for de som er interesserte i det anbefales boka *Samisk skole i plan og praksis: hvordan møte utfordringene i L97S: evaluering av Reform 97*. Jeg har tidligere nevnt at den samiske skammen viste seg å bli et resultat av fornorskningen. I nyere tid er dette tatt tak i. I NOU 1985:14 er det et eget avsnitt om at det må tilrettelegges for at samene skal få beholde sin identitet som same, og ikke behøve å føle noe skam over den. Det er viktig at det samiske folket, at vi, må få lov til å ivareta sin minoritetskultur, samtidig som vi er fullverdige nordmenn (Jensen, 2005; Einejord, 2009).

## **Analyse**

Jeg vil nå analysere den historiske fortellingen i lys av Michel Foucaults og Basil Bernsteins utvalgte teorier for å få svar på denne studiens problemstilling.

### *Hvorfor*

Som jeg har vist til i denne studien var det flere grunner til fornorskningen. Den årelange

assimileringspolitikken startet, som allerede nevnt, med Pave Innocens skriv som forbød all trolldom i store deler av Europa. Kristendommen skulle ta den onde trolldommens plass. Den kristne bevegelsen pietismen så spesielt på dette som sin oppgave. Pietismen delte mennesker inn i troende og hedninger, og siden samene ikke var troende var de da hedninger. Pietistene så det da som sin oppgave å omvende dem. De skulle vende samene bort fra det de så på som et fattig liv, for et hvert liv uten Gud var fattig. Misjoneringen var en stygg prosess hvor sjamaner ble drept og man skulle skremme samene til den kristne troen. De skulle redde fra å havne i det grusomme helvete, og sett fra de kristne som utførte denne misjoneringen ble det gjort i god tro (Jensen, 2005). Innesperringen av gale i Europa skjedde på samme tid som Pavens brev ble sendt ut, og i lys av Foucault (1999a) ser man at Guds hånd holdt et stramt grep om myndighetene. Samene var jo ikke utstøtt av samfunnet, slik Foucault (ibid) skriver om de gale, men jeg viser til dette fordi det er med på å forklare maktspeilet som utspant seg på den tiden. Det var alltid en gruppe mennesker som fikk rollen som ”de spedalske”, kirken fant alltid noen nye de kunne omvende og hjelpe. Med bakgrunn i Foucaults (ibid) teorier kan man tolke det til at samene fikk rollen som spedalske.

Som resultat av at man ønsket å bekjempe utbredelsen av fattigdommen i Europa på 1600-tallet ble fattige og arbeidsløse tatt inn i arbeidshus, hvor de måtte gjøre nytte for seg. Sammen med hæren, klostre og skolen var det her man så *maktens mikrofysikk*, en menneskekropp disiplinert ned til den minste detalj. Man ønsket seg samfunnsborgere som kunne gjøre nytte for seg, og for å være sikre på at man fikk den arbeidskraften man ønsket tok man i bruk disiplin (Foucault, 1999a; Foucault, 1999b). Fornorskningen fant sted i skolen, og i lys av Foucault (1999b) tolker jeg det dit at man brukte så store ressurser på å disiplinere og oppdra de samiske barna fordi barn er et samfunns framtidige arbeidskraft.

Denne hierarkiske dikotomi av menneskene i et samfunn fortsatte med sosialdarwinismen på midten av 1800-tallet. Nordmennene så på det som sin plikt å opplyse de ”primitive” samene (Eriksen og Niemi, 1981). Sammen med det nye naturvitenskapelige synet på mennesker, fikk fornorskningen fotfeste ved framvekst av nasjonalismen i Norge (Telhaug og Mediås, 2003). Den regjerende sosiale klasse (i denne sammenheng: nordmenn) brukte argumenter fra



sosialdarwinismen og nasjonalismen til å sette seg selv over de som ble sett på som laverestående (i denne studien: samene). Det hele kan sees i lys av det Foucault (1999b) skriver om *den normaliserende sanksjon* og måten *disiplinering* av mennesker ble brukt som en form for herredømme. I tiden Norge var i union med Danmark var det normalt å være kristen, de som avvek fra denne normalen og nektet å vende seg til kristendommen ble straffet. Senere bestemte de regjerende i Sverige-Norge at en verdig innbygger var en som kunne anvende det norske språket og da gjøre nytte av seg i det nye norske landet. Denne nasjonalistiske følelsen ble, som tidligere nevnt, forsterket da Norge ble selvstendig i 1905. I løpet av 1800-tallet skjedde det en endring av avstraffelsen som ble gjort overfor samene, og man kan trekke paralleller fra det Foucault (ibid) skriver om endringer av strafferetten. Under den tidlige misjoneringen fra 1200-tallet måtte flere sjamaner bøte med livet når de stod opp mot misjonærene, men senere når fornorskningen fikk innpass både i kirken og i skolen, fikk disiplineringens teknologier plass i form av korreksjoner når mennesker vek fra kristendommen og det norske språket.

Fornorskningens *hvorfor* kan også sees i lys av Bernsteins (2001) *språkkodeteori*. *Språkkoder* markerer, og skaper, skillet mellom ulike sosiale sjikt. I lys av Bernstein kan man tolke det dit hen at fornorskningen ble gjort fordi nordmenn ønsket å beholde den sosiale posisjonen overfor folkeslaget i nord. Skolen blir kontrollert i et større maktspill utenfor utdanningssektoren (ibid). Ved å fremme en ny språkkode i skolen for de samiske barna, opprettholdt nordmennene makten over den samiske befolkningen.

### *Hvordan*

Hvordan skjedde fornorskningen, og hvordan opplevdes fornorskningen på internatskolen på 1960-tallet? Jeg vil nå analysere funn i den historiske fortellingen i lys av Bernsteins *språkkode*, *klassifisering* og *innramming*, og Foucaults *maktens mikrofysikk* og *den normaliserende sanksjon*.

I lys av *kodeorien* innehar det samiske folket den *begrensede språkkoden* under fornorskningen, fordi de ikke satt i regjerende posisjoner i Norge, slik deler av den norske middelklassen gjorde. Som tidligere nevnt fremmer skolen middelklassens språkkode, og det fører til at for en gruppe mennesker blir kunnskapen i skolen ekstra vanskelig å gå tak i (Aasen,

2008).

For samebarna som ikke kunne norsk ble de møtt med et nytt språk, både i uttale og som et helt fremmed språk (Bernstein, 1974). De samiske elevene ble da liggende langt etter sine jevngamle norske elever, og før de i det hele tatt fikk noe større utbytte av undervisningen måtte de først knekke de språklige barrierene. Som den lille fortellingen i teksten her viser, tok det lang tid å lære seg å mestre deler av det norske språket. Samisk språk har for eksempel ikke bokstaven ”ø”, og pappa forteller om store vanskeligheter under diktatøvingene i tredje klasse når de fikk beskjed om å skrive ord som ”fjøs”. Han sier at det var nesten umulig, og at det gikk i krøll i hodet på en. Den samme språklige barrieren møtte far på internatet. Han møtte nye interiørmessige ting han ikke hadde ord for på samisk, og som han aldri hadde sett før. Selv maten var en del av fornorskingsprosessen, den var ny og fremmed (Rasmus, 2008). Det var ikke en ting som var overlatt til tilfeldighetene, og den fremmede språkkoden var med på å gjøre det nye livet ennå vanskeligere å mestre.

Nettopp det at ingenting var overlatt til detaljene kan man se i lys av Foucaults (1999b) teori om *maktens mikrofysikk*. Disiplinen skulle trenge inn i hver minste fiber i kroppen, og Foucault (ibid) skriver om hvordan man skulle sitte for å få en korrekt håndskrift. Den milde og bestemte korrigeringen av elevene har ikke jeg fått så stort inntrykk av at barna på Grensen internatskole opplevde, far forteller om en hard disiplin. Man kan likevel se paralleller mellom fars internatskole opplevelse og Foucaults (ibid) teori om *maktens mikrofysikk* ved inndeling av elevenes tid i faste rutiner (undervisningstid, leggetid, spisetid, fritid, etc.) og bestemmelse om hvilke rom de skulle oppholde seg i, hvordan man skulle oppføre seg og hvilken mat de skulle spise. Ved å innlemme de samiske barna i norske matvaner og skikker, ønsket man å vende det samiske folket bort fra sin samiske identitet til en norsk identitet (Eriksen og Niemi, 1981; Rasmus, 2008).

Det var ikke bare en fysisk disiplin i klasserommet. Med bakgrunn i Bernsteins (1974, 2001) teori om *innramming* og *klassifisering* kan man se en mindre fysisk avstraffende disiplin. Fra første dag lærte de at bestyreren på skolen stod øverst i hierarkiet, og det var ikke mulighet til å si i mot ham. Elevene ble og klar over at man skulle adlyde de voksne, men jeg tenker at

akkurat det ikke var nytt for barna. Hjemme var man lydhør overfor sine foreldre.

I klasserommet satt læreren på et opphøyd kateter og det markerte et klassifiseringsskille mellom elev og lærer. Læreren var den overordnede som bestemte graden for innrammingen i undervisningen.

I klasserommet fikk ikke elevene snakke med hverandre uten lov. Læreren kunne imidlertid ikke, som far forteller, kontrollere hastigheten i det elevene gjorde når de jobbet ved pulten sin. Det var en sterk innramming i forhold til at elevene hadde fått utdelt arbeidsoppgaver de måtte jobbe med alene, men likevel en svak innramming da læreren ikke kunne kontrollere alle elevene på en og samme tid. Far forteller at det hendte at det så ut som han satt og jobbet med en oppgave. Han så ned på papiret med blyanten i hånda, men det han egentlig gjorde, var å sitte med hodet bøyd over oppgavene og tygge på blyanten (Bernstein, 1974). På internatet var det en sterk innramming og klassifisering for hva som skulle gjøres når, og hvem som skulle gjøre hva. De måtte legge seg når personalet sa det, og i matsalen fikk de ikke begynne å spise før noen hadde gitt klarsignal om det. Far forteller at de måtte spise opp maten sin, hvis ikke ble de straffet ved at de voksne holdt dem inne i leketiden og fritiden.

Det var lite ved fornorskningen på internatskolen som var overlatt til tilfeldighetene. Skolen var planlagt i detalj. Dette var en del av en assimileringpolitikk som skulle stenge den trygge samiske verden ute (Eriksen og Niemi, 1981; Rasmus, 2008).

### *Tanker tilslutt*

Jeg vil avslutte analysekapittelet ved å vise til det analytiske ved analytisk narrasjon, som sier at problemstillingens spørsmål kan besvares og analyseres på flere måter. Teoretikerne jeg har valgt for en analyse av fornorskningen er overhodet ikke de eneste som er anvendelige for ett studie som mitt. Jeg kunne for eksempel brukt Wittgensteins teorier om språkspill, for å utdype analysen av det komplekse spekteret av regler som møtte de samiske barna på internatskolene (Steinsholt, 2006). Man kunne også gjort slik Minna Rasmus (2008) har gjort, brukt Goffman i analyse av samebarnas opplevelse av internatet og skolen. For å nevne noen.



## Avslutning

Det er ett spørsmål jeg kontinuerlig har stilt meg gjennom forskningsprosessen: Kunne det vært gjort annerledes?" Anders Larsen (2010) skrev tidlig på 1900-tallet at det ikke var motstand mot å lære norsk. Motstanden bodde i det faktum at ens egen kultur og språk ble satt til side. Inez Boon (1967) besøkte i 1964 flere tospråklige land i regi av Folkeskolerådet. Her så hun på hvordan man hadde lyktes i å få fullstendige tospråklige barn, gjennom å gi den første opplæringen på morsmålet. Lærer man først *"de grunnleggende teknikker, lesing, skriving og regning på sitt morsmål (...), lærer de bedre og fortere enn det har vist seg at de gjør på norsk"* (Boon, 1967, s.13). Lærer man først å lese på et språk, *"er det ikke vanskelig å overføre selve teknikken til et annet språk som har samme alfabet"* (Boon, 1967, s.14). Hennes reiser var med på å snu kunnskapsparadigmet om tospråklig opplæring i Norge (Boon, 1967). Om man hadde åpnet for det samiske fra starten av, samtidig som man hadde introdusert norske verdier og språk i skolen, ville kanskje ikke historien vært like sår. Dette forblir kun som spekulasjoner. Uansett hvor mye en tenker på hvordan det kunne vært, så er historien det den er, en vond historie for veldig mange samer.

Jeg har i denne studien forsøkt å vise til ulike faktorer for hvorfor fornorskningen i Norge skjedde, og hvordan den ble opplevd. Jeg har vist til enkelte hendelser og ideologier som jeg, med bakgrunn i tidligere forskningslitteratur, mener har stått frem som betydningsfulle for hvorfor historien ble som den ble.

Flere bøker viser til Pavens forbud mot hekseri som starten på det hele. Brevet hans ledet veien for den sterke kristne troen i Norge, som igjen førte til at man innførte obligatorisk konfirmasjon av samfunnets borgere. På 1800-tallet kulminerte fornorskningen med Kautokeino-opprøret (på bakgrunn av tidligere litteratur er det grunn til å tro at fordommene mot samene som ville og primitive fikk fotfeste), sosialdarwinismen, nasjonalismen, frykten for kvenene og Finland og enkelte menneskers sterke initiativ mot samene. Samtlige av disse tankene forsvant ikke før etter andre verdenskrig, da man fikk se at samene kjempet for Norge (Eriksen og Niemi, 1981; Jensen, 2005; Hoëm, 2007).

Men uansett hvor hard fornorskningspolitikken var, så har flere forskere kommet frem til at fornorskningen var mislykket på sikt (Hoëm, 1971; Meløy, 1980; Jensen, 2005; Rasmus, 2008). Etter at barna var ferdige på skolen, hadde foreldre og andre opprettholdt det samiske seg i mellom, og barna fant tilbake til sin opprinnelige kultur. Hoëm (1971) skriver blant annet om problematikken rundt det at man forberedte elevene på et liv i et norsk samfunn som ikke fantes i bygdene i Finnmark. Den samiske kultur og det samiske språk holdt stand i samenes hverdagsliv.

Da jeg startet med denne masteroppgaven trodde jeg at jeg ikke ville finne mye litteratur om emnet, men som kildehenvisningene i denne studien viser – så har jeg funnet en del, og det finnes mer. På tross av at jeg begynte forskningen fordi jeg ikke trodde det eksisterte forskningslitteratur om emnet, som jeg har fått motbevist, så mener jeg at det er plass til min studie i rekkene. Jeg ønsker at min studie kan gi en innføring for de som vil vite noe om den mer dystre delen av norsk utdanningshistorie.

Hvorfor har jeg hørt så lite om samene i løpet av pedagogikkstudiet ved NTNU? Et svar på det kan være at man ikke har et klart tall på hvor mange samer som finnes, og da ikke ser behovet for å gi oppmerksomhet til en liten prosentandel av Norges befolkning (Hætta, 2011). Et annet mulig argument kan være at om man skal gi samene mer plass i faget må andre etniske grupper få plass, og det vil kanskje kreve et nytt emne ved pedagogikk studiet. Det spesielle med samene er likevel at folket er definert som Norges urfolk, og beskyttet av ILOs konvensjon nr. 169 (Kuhumnen, 2008). Samefolket er også likestilt med nordmenn, og derfor kan jeg ikke annet enn å undre meg over at jeg ikke har hørt mer om samenes historie ved universitetet? Fornorskningen er en viktig del av norsk utdanningshistorie, som jeg mener alle som leser pedagogikk bør kjenne til. Fornorskningen av samene er kanskje ikke like behagelig å se tilbake på, men den er desto viktigere å kjenne til. Jeg mener at den bør ha en stor plass i den generelle Norgeshistorien. Ved å kjenne sin historie kjenner man seg selv, og nå vet jeg hvem jeg er.

## Referanser

- Aarseth, B. (2006). *Norsk samepolitikk 1945 – 1990 Målsetting, virkemidler og resultater*.  
Nesbru: Forlaget Vett & Viten AS
- Aasen, J. (2008). Basil Bernstein, utdanning og reproduksjon av sosial ulikhet i A. Næss og T. Engan (red.), *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s.278 – 293). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Amundsen, R. (2010). *Om Sametinget*. Hentet fra  
<http://samediggi.no/artikkel.aspx?Mid1=3377&AId=3645&back=1&Mid2=3483&sprak=Norsk> 4.oktober 2011
- Berg, J. K. (14.02.2009). *Samerettsutvalget*. Hentet fra <http://www.snl.no/Samerettsutvalget>  
7.mars 2011
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Redigert av L. Chouliaraki og M. Bayer.  
København: Akademisk Forlag
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (2.utgave). London: Routledge & Kegan Paul Ltd
- Boon, I. (1967). Et nytt undervisningsopplegg for folkeskolen i de samisk-talende distrikter i A. Nesheim og H. Eidheim (Red.), *Sámi ællin/sameliv VI:1964-1966* (s.11-17). Oslo: Merkus Boktrykkeri
- Boon, I. (2005). Tospråklig undervisning – for barnets skyld i E. Boine, S. B. Johansen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 1* (s.326 – 335). Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Borgen, P. (1997). *Samenes første landsmøte*. Trondheim: Tapir forlag
- Deinboll, P. W. (2010). At fremme skolevæsenet i hint Mørkhedens Land i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 4* (s.50 – 55).  
Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Einejord, J. E. (2009). Status for morsmålsopplæringa i Noreg i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 3* (s.406 – 421).  
Kárášjohka: Davvi Girji OS

- Engen, T. O. (2004). Samiske og minoritetsspråklige elever under L97 i T. O. Engen og K. J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s.260 – 279). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, K. E. og Niemi, E. (1981). *Den finske fare*. Oslo – Bergen - Tromsø: Universitetsforlaget
- Fokstad, P. (2010). Hvordan fornorskingen i barneskolen grep ind i mit liv i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 4*” (s.214 - 219). Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Foucault, M. (1999a). *Galskapens historie* (3.utgave). Oslo: Gyldendal [1973]
- Foucault, M. (1999b). *Overvåkning og straff* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk [1977]
- Gaski, H. (2009). *Samer*. Hentet fra <http://snl.no/samer> 20.mars 2011
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrande villkor. Nya perspektiver på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB
- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt i S. S. Hovdenak, R. Riksaasen og V. Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet Bernstein i norsk forskning* (s.17-29). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Heatta, I. S. (2009). Skolen – vår framtid – i gamle dager og i vår tid i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (Red.), *Sámi skuvlahistorjá 3* (s.146-163). Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Hoëm, A. (2007). *Fra noaidiens verden til forskerens. Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715-2007*. Novus: Instituttet for sammenlignende Kulturforskning
- Hoëm, A. (1971). *Makt og kunnskap*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Hovdenak, S. S. (2007). Introduksjon til Basil Bernsteins teoretiske rammeverk i S. S. Hovdenak, R. Riksaasen og V. Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet Bernstein i norsk forskning* (s.9 - 16). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Hultqvist, K. (2007). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best i S. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.618 – 633). Oslo: Universitetsforlaget AS



- Hætta, K. (2011). – *Bør diskutere etnisk register*. Hentet fra [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7814192](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7814192) 30. september 2011
- Jensen, E.B. (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka Forlag
- Jensen, E.B. (2004). Per Pavelsen Fokstad – en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur i H. Thuen og S. Vaage (red.), *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.199 – 224). Oslo: Abstrakt Forlag
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1989). *Minsttarplána vuoddoskuvlii 2.oassi: Sámi fágaplánat. Mønsterplan for grunnskolen 2.del: samiske fagplaner*. Oslo: Aschehoug & Co (W. Nygaard)
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (2003). Kapittel 16. Kan fremmede egentlig bli nordmenn? I E. Niemi, J. E. Myhre og K. Kjeldstadli, *Norsk innvandringshistorie. Bind 2. I nasjonalstatens tid 1814 – 1940* (s.432 – 460). Oslo: Pax Forlag A/S
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kuhmunen, J.- M. (2008). *Historien*. Lastet ned fra <http://samediggi.no/Artikkel.aspx?AId=54&back=1&Mid1=3377&Mid2=3379&Mid3=3380> 5.oktober 2011
- Larsen, A. (2010). Fornorskningen i de nuværende skoler i Finnmarken i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 4* (s.102-109). Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Lund, S. (2003). *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Lund, S. (2008). Den bedrøvelige historia om tilstanden til samisk utdanningshistorisk forskning i *Árbok for norsk utdanningshistorie 2008 25.årgang*, (s. 319 – 325).
- Meløy, K. (2005). Samebarn på skole – Små betraktninger om store problemer i E. Boine, S. B. Johansen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 1* (s.318 - 325). Kárášjohka: Davvi Girji

OS

Meløy, L. L. (1980). *Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900-1940*. Oslo: Den Norske Samlaget

Minde, H. (2005). *Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?* i E. Boine, S. B. Johansen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 1* (s.12 – 33). Kárášjohka: Davvi Girji OS

NOU 1984:18. *Om samenes rettsstilling*. Oslo: Justisdepartementet

NOU 1985: 14 *Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Kulturdepartementet

NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2001:34 *Samiske sedvaner og rettsoppfatninger – bakgrunnsmateriale for Samerettsutvalget*. Oslo: Justis – og politidepartementet

NOU 1976:24 *Undervisning ved sosiale og medisinske institusjoner*. Oslo: Kirke – og undervisningsdepartementet

NRK Brennpunkt (2010). *Farlige Fronter*. Sendt 02.11.2010 på NRK1

Postholm, M. B.(2005). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* Oslo: Universitetsforlaget AS

Rasmus, M. (2008). *Bággu vuolgit, bággu birget*. Oulu: The Giellagas Institute at the University of Oulu

Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning i S. S. Hovdenak, R. Riksaasen og V. Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet Bernstein i norsk forskning* (s.31 – 46). Trondheim: Tapir akademiske forlag

Rønbeck, S. (2005). *Tilbakeblikk fra Karasjok Arbeiderpartis virke 1934-83* i E. Boine, S. B. Johansen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 1* (s.284 - 299). Kárášjohka: Davvi Girji OS

Sandøy, R. (2010). *Fornorskning av Finnmark blei deres liv* i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (Red.), *Sámi skuvlahistorjá 4* (s.170-205). Kárášjohka: Davvi Girji OS

- Saraksen, P. E. (2010). Om fornorskninga av samene i E. Boine, S. B. Johansen, S. Rasmussen og S. Lund (red.), *Sámi skuvlahistorjá 4* (s.12-19). Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Steinsholt, K. (2006). *Oppdragelse som dressur? Innføring i Ludwig Wittgensteins pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Solbakk, Aa. (2007). *Sápmi/Sameland Samenes historie fram til 1751*. Kárášjohka: Davvi Girji OS
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til Nyliberalisme*. Oslo: abstrakt forlag as
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode i T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.176 – 221). Oslo: Unipub AS
- Zorgdrager, N. (1997). *De rettferdiges strid*. Nesbru: Vett & Viten AS
- Øzerk, K. (2008). Opplæringen av samene, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter siden 1970-tallet i S. W. Beck og S. E. Vestre (red.), *Skolen i aftenlandet? Artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler* (s.83 – 99). Diktata Norsk Forlag AS