



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Eg e sjøsame, ikke en ekte same liksom»

En kvalitativ studie av ungdom fra fornuksningsområder som velger samiskundervisning i videregående skole.

Master i Sosialt Arbeid
SA 349 S
Malene Stensrud Nilsen
Høsten 2013



Sammendrag

«Eg e sjøsame, ikke en ekte same liksom». En kvalitativ studie av ungdom fra fornorskningsområder som velger samiskundervisning i videregående skole.

Denne oppgaven handler om ungdommer fra fornorskningsområder i Nord – Troms og Finnmark som har valgt samiskundervisning i videregående skole. Elevene kommer fra og lever i områder utsatt for statens fornorskningspolitikk som foregikk fra midten av 1800 – tallet og til etter andre verdenskrig. Ingen av elevene har lært samisk hjemme. Noen av elevene har tidligere hatt samisk på barneskolen, noen også på ungdomsskolen. Felles for alle var at de hadde valgt samisk som språk på videregående skole til fordel for andre mere internasjonale språk, som for eksempel fransk eller tysk.

Datamaterialet i oppgaven er innhentet ved kvalitative intervjuer av åtte elever som har samiskundervisning. Elevene er tilknyttet Nord - Troms Videregående skole. Oppgaven presenterer samene, fornorskningspolitikken og den senere revitaliseringen av språket og kulturen. Teori angående symbolsk interaksjonisme, Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv og Erik H. Eriksons utviklingspsykologi anvendes i drøftingen av datamaterialet.

Masteroppgaven finner forskjeller mellom de elevene som har samisk som andrespråk og de som har det som tredjespråk. Forskjellene er hovedsakelig knyttet til bakgrunnen for valget om samisk språkundervisning i videregående skole. Undersøkelsen viser også forskjeller angående elevenes oppfatning av seg selv som same.

Summary

“I’m a coastal sami, not a real sami – kind of». A qualitative study of students from norwegianized areas, which chooses to be educated in sami language in high school.

This paper is written about youth from norwegianized areas in northern Troms and Finnmark counties, who chooses to receive education in Sami language in high school. The students all have – and have had – their residency in geographical areas that have been exposed to the policy of norwegianization implemented by the government during the period between the mid 19th century and post WW2. Some of the students have had education in sami language in primary school – some also in junior high. The common denominator is their choosing of sami language as language subject in opposition to more international relevant languages, like French or German.

The data material for this paper is obtained through qualitative interviews with 8 students who all receive education in sami language. The students are all associated with Nord-Troms Videregående Skole (Northern Troms County Senior High School). This paper presents the Sami people, the norwegianization policy and the later revitalization of the language and the culture. The theory concerning symbolical interactionism, Erving Goffmans dramaturgical perspective and developmental psychology according to Erik H. Erikson is applied in the discussion of the data material.

The thesis detects differences between students who chooses sami language as secondary language – and those who chooses the language as a third language. The differences are primarily found in the students' perception of their own Sami identity, and their reasons for choosing education in Sami language.

Forord

Jeg skal nå levere masteroppgaven i Sosialt Arbeid. Jeg har grepet muligheten til å fordype meg i et utrolig spennende tema. Emnene jeg har tatt i løpet av disse årene med studier, har gitt meg mye både profesjonelt og personlig. Takket være den nettbaserte undervisningen og et tilgjengelig og hjelpsomt bibliotek i Manndalen (Kåfjord), har det vært mulig for meg å gjennomføre studiet. Jeg har fulgt forelesningene på Fronter og fått veiledning over internett. Selv om opplegget har vært svært praktisk, må det nevnes at jeg til tider har savnet umiddelbar nærhet til Universitetet og studentmiljøet i Bodø.

Jeg ønsker å takke elevene som stilte opp som informanter. Dere viste meg tillit ved å dele tankene deres med meg, det var åtte spennende og inspirerende samtaler, tusen takk!

Samisklærerne Elisabeth Johansen og Idar Pedersen ved Nord – Troms videregående skole skal også takkes for hjelpsom verving av informanter, samt for førsteklases tilrettelegging ved intervjuene. Siv Oltedal ved Universitetet i Nordland, som hele veien har gitt meg kyndig og inngående veiledning, tusen takk!

Senter for Nordlige Folk i Manndalen har bidratt med utlån av diktafon og tilgang til rom da jeg skulle gjøre intervju. Nord – Troms videregående skole har også lånt meg rom til intervju.

Takkes skal også arbeidsgiveren min, Skibotn Rehabilitering LHL Helse ved Magne Wilhelmsen, for støtte og permisjoner. Mine gode kolleger som alltid er åpne for faglige diskusjoner, og som villig har delt sine kunnskaper med meg under hele studietiden.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke familien min. Pappa, for at du har fortalt og gitt meg lov til å bruke historien din i oppgaven. Mamma for all støtte og hjelp. Guttene mine, Peder Arne og Sverre. Ole – Morten, takk for at du har gitt meg tid og mulighet til å gjennomføre studiet, det betyr uendelig mye.

Malene Stensrud Nilsen,

Manndalen, november 2013.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	7
1.1 Pappas historie	7
1.2 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Gangen i oppgaven og begrensinger	11
2.0 Sjøsamene.....	12
2.1 Sjøsamiske områder.....	13
2.2 Fornorsking av sjøsamene	15
2.2.1 1848 Finnefondet	16
2.2.2 Nasjonalisme og sosialdarwinisme	17
2.2.3 Evakuering under 2. verdenskrig	18
2.3 Sjøsamene i dag	18
2.3.1 Fra andre verdenskrig og frem til i dag.....	18
2.3.2 Retten til å være same	20
2.3.3 Innføring av språklov og samisk læreplan L97S	21
2.3.4 Samisk opplæring i videregående skole.....	23
3.0 Symbolsk interaksjonisme.....	24
3.1 Georg Herbert Mead	26
3.2 Erving Goffman	27
4.0 Identitet.....	31
4.1 Etnisk identitet.....	31
4.2 Identitetsbegrepet.....	32
4.2.1 Sosial identitetsteori og identitetsteori	33
4.2.2 Sosiale roller	34
4.3 Erik H. Erikson	35
4.3.1 Identitet versus forvirring.....	35
5.0 Metode.....	37
5.1 Valg av metode	37
5.2 Intervjuet.....	38

5.3 Utforming av intervjuguide	39
5.4 Utvalget	39
5.5 Analyse og tolkning av intervjudata	41
5.6 Undersøkelsens pålitelighet	43
6.0 Samisk språkundervisning i videregående skole.....	45
6.1 Valget om samiskundervisning	45
6.1.1 Samisk, fransk eller tysk?	45
6.1.2 Hva eller hvem påvirker elevenes valg?	46
6.1.3 Kan valget om språkundervisning også handle om etnisk identitet?	49
6.2 Å ha samisk på skolen i dag.	52
6.2.1 Diskusjoner i storsamfunnet.....	53
6.2.2 Skolen og samisklæreren	55
6.2.3 «Det er kult å kunne litt samisk».	56
6.2.4 «Eg er hverken same eller norsk god nok».	57
6.3 Fremtiden	58
6.3.1 «Det er mitt ansvar at ikke språket forsvinner helt».	59
6.4 Samisk språkundervisning og dens betydning for identiteten i sjøsamiske områder.	60
6.4.1 Samiskelevne i undersøkelsen.....	61
6.4.2 Forskjellene mellom andre – og tredjespråkelevne	63
7.0 Avsluttende drøfting.....	65
7.1 Andrespråkelevne	65
7.1.1 Hvordan har ungdommer opplevd prosessen med å velge og å holde fast på valget om samiskundervisning? Har oppfatningen av egen identitet forandret seg under denne prosessen, i så fall hvordan?	65
7.2 Tredjespråkelevne	68
7.2.1 Hvordan har ungdommer opplevd prosessen med å velge og å holde fast på valget om samiskundervisning? Har oppfatningen av egen identitet forandret seg under denne prosessen, i så fall hvordan?	68
7.3 Oppsummering	70
7.3.1 Videre forskning	71
8.0 Litteraturliste	72

Vedlegg	75
Vedlegg 1: Behandling av personopplysninger	75
Vedlegg 2: Brev til skolen	76
Vedlegg 3: Informasjon til informant	77
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	78
Vedlegg 5: Intervjuguide	79

1.0 Innledning

1.1 Pappas historie

Pappa har fortalt fra den tiden han begynte å identifisere seg som samisk. Det var etter at han hadde flyttet hjemmefra og til Tromsø for å arbeide. Hjemme snakket foreldrene hans samisk seg imellom, og spesielt ble samisk brukt når det var noe barna ikke skulle forstå. Samisk var noe mystisk, noe som egentlig tilhørte fortiden og ikke dem. Slik var det hjemme hos vennene hans også, det var helt vanlig.

Ingen av pappas foreldre omtalte seg selv som samer på den tiden. *Fjellfinnene* var samer. De som drev med rein, flyttet mellom vidde og kyst, og bodde i lavvo. Å være sjøsamene var ikke noe tema. Pappa kan ikke huske at folk snakket om det, i hvert fall ikke på norsk. Det var bare slik det var. Men selv om samisk kun hadde blitt snakket «over hodet» på pappa, hadde språket naturligvis blitt en viktig del av hans oppvekst. Det var først da han forsto at hans opplevelse av sin norske identitet, i virkeligheten var et resultat av fornorskningen, at brikkene falt på plass; han var jo samisk.

Samtidig med 70 – tallets blomstring av motkulturer der de protesterte mot gamle normer, militær opprustning og det miljøødeleggende forbrukersamfunnet, var pappa fra starten medlem i Olmmaivaggi Samiid Searvi (Manndalen Sameforening). De ønsket å fremme samenes rettigheter, og de ville at folk skulle få vite om undertrykkinga av sjøsamene. En lokal motkultur vokste fram. Som mange andre steder ble motkulturen møtt med motstand. Det var opphetede diskusjoner allerede i startfasen. Mange ble sinte og redde.

På jobben sin ved skipsverftet i Tromsø møtte pappa både støtte og kritikk. Flere av de som arbeidet ved skipsverftet kom fra bygder i fornorskede fjorder nord for Tromsø, og kjente godt til forholdene. Mange var ukependlere, blant dem en mann som da var i sekstiårene. Mannen hadde nok tenkt lenge da han en dag tok tjuenårig pappa i armen, og dro han med seg bak en vegg. Han var forsiktig, så seg rundt før han hvisket hissig: *Du må for all del ikke fortelle folk at du e same! Slutt med det...du e ikke nåkka same!*

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Sammenhengen mellom språk og identitet er ubestridelig. Historien til pappa er nok lik mange andre fortellinger fra barndom langs kysten i Troms og Finnmark etter andre verdenskrig. Flere og flere begynte å identifisere seg med det samiske og framveksten av institusjoner og lovverk var i gang. Resultatet fra «oppvåkninga» på syttitallet preger samfunnet vårt på mange måter i dag.

Da jeg gikk på barneskolen på begynnelsen av 90 – tallet, valgte foreldrene mine at jeg skulle ha undervisning i samisk. Vi var syv elever som hadde samisk fem timer i uka. På ungdomsskolen ble antallet samiskelever redusert med over halvparten. Konflikter knyttet til innlemming i samisk språkområde og innføring av samisk læreplan påvirket årene mine på skole i Mandalen. Vi ble fortalt at vi var samiske unger, men vi kunne ikke samisk.

Samfunnet rundt oss var splittet på flere måter. Kåfjord kommune var et sterkt fornorsket område. Søken etter den sjøsamiske identiteten var synligere enn noen gang, samtidig som sterke motstandere påberopte seg oppmerksomhet med skremmende virkemidler. Det var generasjonskonflikter og opprør innad i familier. Til og med barnegruppa i den lille bygda ble etter hvert delt i en samisk og en norsk barnehageavdeling. Vi måtte forholde oss til krasse kommentarer, høylytte diskusjoner og skiltskyting (de samiske kommuneskiltene ble beskutt og ødelagte).

Urfolksfestivalen Riddu Riddu ble stiftet og vokste seg stor og betydningsfull i løpet av mine skoleår. Lyngenkofta ble gjenutviklet og tatt i bruk. Samisk Språklov og læreplanen L97S ble innført. Bygdehuset ble omgjort til Ája Sámi Guovddáš (i dag Senter for Nordlige Folk). Sámediggi (Sametinget) og NRK Sápmi etablerte seg i bygda. Det ble stadig vanligere at folk brukte nasjonssymboler og etniske kulturmarkører. Vi ble innprentet med uttrykk som *ivaretagelse av sjøsamisk kultur og urfolksrettigheter*, og tidlig kjent med at det var dette som var våre røtter. Vi skulle være stolte av vår sjøsamiske bakgrunn som både var eksotisk og verdifull. Samtidig levde vi i et vanlig moderne samfunn, der livsstilen vår var unektelig lik det livet barna fra bygder i Gudbrandsdalen eller i Hardanger levde.

Da jeg begynte på masterstudiet i Sosialt Arbeid bestemte jeg meg tidlig for fordypning i nettopp dette temaet. Språk og identitet, revitaliseringen og konsekvensene av den interesserer meg på flere plan. Oppgaven er en kvalitativ studie, der jeg har intervjuet elever på

videregående skole. Elevene kommer fra fornorskingsområder. De har valgt undervisning i samisk som andre- eller tredjespråk.

Den globale organisasjonen, The International Federation of Social Workers (2012), definerer sosialt arbeid:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.

Temaet i denne oppgaven er betydelig for sosialarbeidere og andre som møter ungdom fra fornorskingsområdene. Sosialarbeidere fremmer sosial endring, de jobber med problemløsning i menneskelige relasjoner og med frigjøring av mennesker for å forbedre trivsel. Sosialarbeideren som jobber med ungdom i fornorskingsområdene burde kjenne til fornorskings – og revitaliseringshistorien, fordi fortiden kan være viktig for dagens identitetsoppfatning. Denne oppgaven tar for seg dagens ungdoms forhold til det samiske språket, og deres oppfattelse av egen identitet. Diskrimineringsproblematikk mot samer er sannsynligvis også et tema sosialarbeidere i fornorskingsdistriktene møter på.

Teorier som tar for seg menneskelig atferd og sosiale systemer er vesentlige for sosialarbeidere, denne oppgaven tar utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme, Erving Goffmans teori og Erik H. Eriksons utviklingspsykologi. Grunnlaget for sosialt arbeid er menneskerettighetene og sosial rettferdighet, noe oppgaven også skildrer i forhold til samene.

1.2 Problemstilling

Etter noen skole- og studieår i byen flyttet jeg tilbake til hjembygda mi i 2010. De samiske kommuneskiltene hadde ikke lengre stygge sår etter hagleskudd, og den generelle holdningen til samisk språk og kultur var positiv. Jeg fikk jobb som vikarlærer på skolen, blant annet i samisk.

Tidligere var det vanlig at elever valgte bort samiskundervisningen når de begynte på ungdomsskolen. Denne trenden hadde nå snudd. Jeg overhørte lærernes diskusjoner på lærerværelset, de var svært fornøyde. Rektor¹ fortalte at hele 67 % av elevene deltok i samiskundervisningen, og relativt mange fortsatte med samisk som fag også i videregående skole.

Jeg ble nysgjerrig. Hadde dette noe med følelsen av sjøsamisk identitet å gjøre? Er det blitt mere «politisk korrekt» å være same? Er det helt akseptert i befolkninga å være same nå? Hva betyr det egentlig om vi er sjøsamere og ikke norske? Og er det slik i hele det tidligere fornorskede området? Problemstillingen i oppgaven handler på bakgrunn av dette om valget av språkundervisning, og om valget preger ungdommens oppfatning av seg selv. Jeg ser på den moderne sjøsamiske identiteten der jeg stiller spørsmål ved betydningen av samiskundervisning i skolen:

- *Hvordan har ungdommer opplevd prosessen med å velge og å holde fast på valget om samiskundervisning? Har oppfatning av egen identitet forandret seg under denne prosessen, i så fall hvordan?*

Det overordnede målet med oppgaven er å synliggjøre ungdommenes oppfatning av sin samiske identitet gjennom språkvalgsprosesser. Mange av dagens ungdom fra fornorskingsdistriktene har hatt samisk som skolefag siden barneskolen. De har lært om kulturen, hørt om fornorskingspolitikken og kanskje brukt kofte som festplagg siden de var små. Det er ikke mange foreldre som kan lære språket til barna sine, men mange ønsker likevel å gi barna et kulturelt rotfeste ved at de lærer språket på skolen. Denne studien fordyper seg i ungdommenes egne erfaringer med valget om samisk språkopplæring.

¹ Åge B. Pedersen, rektor ved Manndalen skole i 2010.

1.3 Gangen i oppgaven og begrensinger

I dette første kapitlet er oppgavens tema, bakgrunn og problemstillinger gjort rede for. I kapittel to gis det en beskrivelse av sjøsamene og folkets historie. Jeg tar for meg fornorskingen og kampen for revitalisering. De to teorikapitlene, kapittel tre og fire, gir en presentasjon av det teoretiske rammeverket for analysen. I kapittel tre presenterer jeg symbolsk interaksjonisme, og fremstiller med denne teorien grunntankene i oppgaven. I kapittel fire tar jeg for meg identitet og ungdomsårenes identitetsdannelse. Målet med teorikapitlene er å vise forståingsmåter problemstillingene kan forankres i, og hva som legges til grunn for tolkningen av empiriske funn.

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie, der jeg gjennomførte halvstruktureerte intervjuer. I kapittel fem redegjør jeg for valg av metode, fremgangsmåte og refleksjoner i forhold til dette. I den forbindelse vil jeg også nevne undersøkelsens gyldighet. I kapittel seks analyserer jeg de empiriske funnene. Analysen er delt inn i fire underkapitler der hovedvekten er lagt på ungdommenes oppfatning av valget om å ha samiskundervisning, språkets påvirkning etter utdanningen, om de vil ivareta språket i fremtiden og språkopplæringens betydning for identiteten i sjøsamiske områder. Til slutt, i syvende kapittel, avrunder jeg oppgaven med en avsluttende drøfting. Her vil jeg til slutt gi en kort oppsummering av funnene i undersøkelsen.

Jeg har brukt termene andrespråk og tredjespråk om hvilket nivå undervisningen til elevene er på. Førstespråkundervisning er som oftest elevenes morsmål, det er det språket alle skolefagene blir introduserte på. Siden morsmål ikke er noe en kan velge selv, er ikke diskusjonen om førstespråk relevant for denne oppgaven. Når man velger samisk som andrespråk kan man noe samisk fra før, her stilles det høyere mål og kompetansekrav enn det blir til de som velger tredjespråk. På noen skoler og i en del miljøer bruker man termen *fremmedspråk* om tredjespråk. Jeg har brukt tredjespråk for ordens skyld.

Jeg har ikke skrevet utdypende om kvenene i underkapittelet om fornorsking på grunn av begrensninger i oppgaven. Kvenene ble på samme tid som sjøsamene utsatt for fornorskingspolitikk og undertrykkelse.

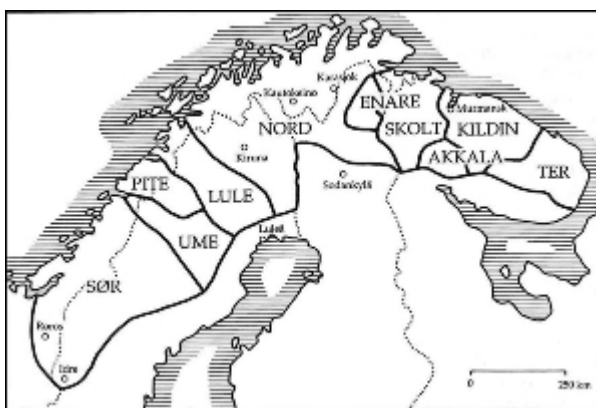
Opgaven er skrevet etter standarden til American Psychological Association (APA). Jeg har valgt dette systemet for referansehandtering fordi jeg synes standarden er ryddig, og fordi jeg fra tidligere er kjent med å behandle referanser etter modellen.

2.0 Sjøsamene

Samene er et urfolk på nordkalotten. De opprinnelige bosetningene finner man på tvers av landegrensene nord i Norge, Sverige, Finland og Russland. I alle disse landene er samene en nasjonal minoritet. De norske myndigheter ratifiserte samene som Norges urbefolkning gjennom ILO – konvensjonen nr. 169 i 1990. Konvensjonen fastslår urfolks rett til å selv bestemme over sin kulturelle utvikling, språkopplæring og retten til å opprette egne institusjoner som kan representere folket ovenfor myndighetene. Myndighetene skal også godta urfolks ønske om å opprettholde og videreutvikle sin identitet, språk og religion. Konvensjonen fremstiller landrettigheter, sysselsetting og arbeidsliv, opplæring, trygd og helse (Fornyings -, Administrasjons - og Kirkedepartementet, 2013a).

Samefolket kan deles inn i flere forskjellige grupperinger i forhold til tradisjonelle næringsveier, geografiske og språklige forskjeller. I Norge har vi nordsamer, sørsamer, lulesamer, østsamer og pitesamer. Innad i disse geografiske forskjellene er det samfunn hvor befolkningen blant annet omtaler seg som reindriftsamer, markasamer eller sjøsamere. Den markasamiske bosetningen finner man på grensen mellom Troms og Nordland. Markebygdene finnes i skogsdalene og på de lave eidene der de gamle sommerbeitene for rein var. Bosettingen er fast der de tradisjonelt levde av kombinasjonsrettet næringsvei (Solbakk, 2007).

Samisk språk tilhører de finsk – ugriske språkene. Språkfelleskapet kan man følge fra kysten i Nord – Norge og Russland, via Finland og Estland til Ungarn (Pedersen og Høgmo, 2012).



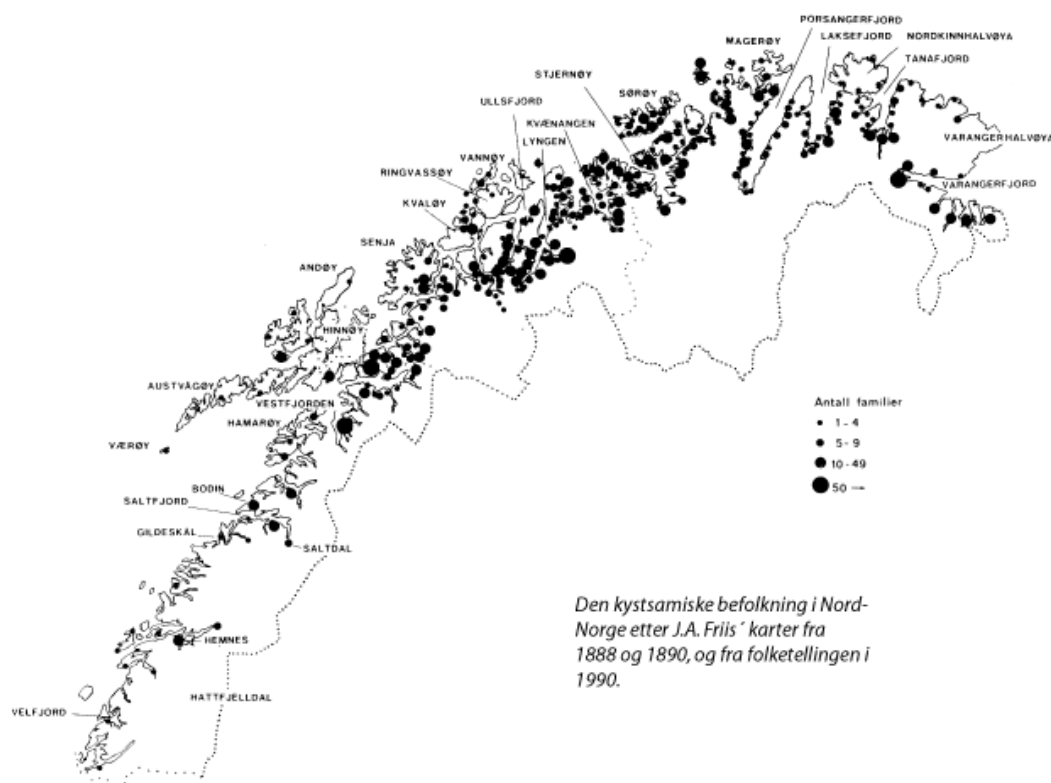
Det finnes flere forskjellige samiske språk. De samiske språkene som er og har vært i bruk i Norge er nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk, østsamisk, pitesamisk og umesamisk. De tre siste regnes som utdødde, mens lulesamisk og sørsamisk er på UNESCOs røde liste over alvorlig truede språk. Det vanligste samiske språket, nordsamisk regnes som truet.

Nordsamisk praktiseres i Troms, Finnmark og på tvers av landegrensene mot Finland og Sverige, som tegning her illustrerer (Fornyings -, Administrasjons - og Kirkedepartementet, 2011). Sjøsamene i Troms og Finnmark snakker nordsamisk.

Denne oppgaven tar for seg ungdom fra sjøsamiske og fornorskede områder som har valgt samisk språkundervisning på videregående skole. Jeg bruker benevnelsene *samer* og *sjøsamer* om hverandre når jeg skriver om den fastboende samiske befolkningen i kyst- og fjordområdene i Troms og Finnmark. Jeg mener jeg kan bruke begge termene fordi *sjøsamer* er *samer*, samtidig som ordet *sjøsame* er en mer konkret skildring. Dette er viktig å nevne fordi mange, fremdeles i dag, knytter benevnelsen *samer* til vidde og reindrift.

2.1 Sjøsamiske områder

Sjøsamene bodde og bor langs kysten og ved fjordene i Nord – Norge. Det er særlig kystområdene i Nord – Troms og Finnmark som ofte betegnes som sjøsamiske.



Kart: Olga Kvalheim © Tromsø Museum Universitetsmuseet

Kartet over er hentet fra Norges offentlige utredninger (NOU 2008: 5) *Retten til fiske i havet utenfor Finnmark*, det ble vist i artikkelen «Bosetningsmønster og næringsliv i kystsamerområdene – En oversikt» av Kalstad og Storm i det populærvitenskapelige tidsskriftet *Ottar* nr.4/ 1982 fra Tromsø Museum. Kartet viser sjøsamiske bosetningsområder i Nord – Norge etter J.A. Friis' kart fra 1888 og 1890, samt fra folketelling i 1900.

Samene levde i samfunnssystemer kalt siidaer. Siidaene var et fastlagt område der menneskene brukte naturressursene knyttet til jakt, fangst og fiske, i fellesskap. De hadde flere boplasser som de flyttet mellom etter behov knyttet til årstidene.

Man finner indikasjoner på at samene fremdeles levde i siidasystemer på seinmiddelalderen. I følge Grydeland (sitert i Hansen og Olsen, 2004, s. 192 - 193) finnes det spor i Kvænangen i Nord – Troms på at boplassenes organisering og bosetningsmønsteret fremdeles virket etter siidasystemet på 1400 – og 1500 – tallet. Ved kysten levde de av fiske, men også av noe småfehold og småviltjakt. Samfunnsoppbygningen etter siida – mønsteret forsvant på 1700 – tallet. Samene ble nå nødt til å regulere det enkelte husholdet etter økonomi på grunn av større vektlegging av jordbruk, norske tilflyttere, kristning og endring i eiendomsforhold. De måtte dessuten betale skatt til *herredømmet over kystsamene* som etter Kalmarkrigen (1611 – 1613) ble fastslått å være Danmark – Norge (Hansen og Olsen, 2004).

Det levde også kvener i Nord – Norge. Ordet *kven* stammer fra den gamle norrøne betegnelsen på mennesker med finskspråklig bakgrunn. Finske innvandrere og deres etterkommere har i senere tid blitt omtalt som kvener. Det finnes kilder fra 1500 - tallet som fremstiller boende kvener i Nord - Troms (Guttormsen, 2005, s. 227). På 1600 – tallet opplevde befolkningen på innlandsområdene rundt Botnvika og Tornedalen vanskelige leveforhold som følge av år med dårlige avlinger og følgende hungersnød. På begynnelsen av 1700 – tallet ble mange gårdsbruk i Tornedalen lagt øde ved at mange flyktet under Den store nordiske krig (1701 – 21). Sivilbefolkningen led store tap, og mange dro innover de svenske lappmarkene og over grensen til Norge (Guttormsen, 2005, s. 281 – 283).

2.2 Fornorsking av sjøsamene

Ved sammenligning af disse tre nationaliteter vil man finde, at i retning af legemshøide, kropsbygning, kræfter og udholdenhed staar nordmændene høiest; dernæst kvænerne; langt underliggende baade i legemlig og aandelig henseende er sjøfinnene (Bjørklund, 1985, s. 252).

Sjøfinnene gjør både i aandelig og legemlig henseense et mere usympatisk indtryk end nordmend og kvæner. Ikke allene har de en svagere legemsbygning og uskjønnere ansigtstræk, men virker ogsaa frastødende ved sin skiddenferdighed, falskhed og dovenskab (Bjørklund, 1985, s. 254).

Utdragene over er hentet fra distriktlegen Olav Løken i Skjervøy sin rapport til departementet i 1901. Legen sammenligner nordmenn, samer og kvener, og det sier seg selv at det å være sjøsame ikke medførte særlig høy anseelse.

Norges minoritetspolitikk ovenfor samene utgjør en egen historisk epoke hos samefolket. Mange ser på demonstrasjonene ved utbyggingen av Alta – Kautokeino vassdraget som fornorskingens slutt. Folkeaksjonen som varte fra 1978 til 1982 har for mange blitt et bilde på samenes kamp mot kulturell undertrykkelse og diskriminering.

Assimileringspolitikken i Norge foregikk samtidig som andre sterke nasjonalstater vokste frem på 1800 - tallet. Assimilering handler om å gjøre en minoritet lik majoriteten. Urbefolkninger over hele verden har opplevd overgrep som å bli innestengt i stater, fysisk utryddet, fortrent til spesielle reservater eller forsøkt innlemmet i majoritetsgruppen (Eriksen, 2007). Finland opplevde «russifisering», land i Mellom – Europa fikk kjenne på «germanisering» og indianerne i Amerika skulle «amerikaniseres». Norge gjennomførte imidlertid en svært målbevisst, utstrakt og regelmessig fornorsking av samene, noe som skiller seg fra andre lands assimileringpolitikk (Minde, 2005). Jeg skal kort presentere noen av fornorskingspolitikkenes tiltak fra midten av 1800 – tallet, og som vi skal se var tiltakene knyttet til skoleverket de mest omfattende.

2.2.1 1848 Finnefondet

Gamle samiske bosettingsområder ble stykket opp av de nye landegrensene mellom Norge, Sverige, Finland og Russland som ble opprettet på 1700 – tallet og utover. Naturressursene skulle forvaltes etter statens lover og regler, samtidig som samene ble kristnet. Skolevesenet ble som følge av misjoneringen utbygd, og den samiske befolkning fikk tidligere fast skoleordning enn den øvrige befolkning (Pedersen og Høgmo, 2012).

Fornorskingspolitikken begynte for alvor rundt 1848, da *Finnefondet* ble opprettet av Stortinget. Budsjettposten skulle sikre iverksettelse av et språk – og kulturskifte. Minde (2005) skriver at *Finnefondet* i første omgang skulle finansiere tiltak for å fremme norskundervisning og opplysning av samene i overgangsdistriktene spesielt.

Overgangsdistriktene må være de steder der samer og nordmenn levde nært hverandre, og sannsynligvis hadde samme næringsvei. Sjøsamene levde på den tiden side om side med nordmennene, samtidig som innvandringen fra Finland økte og framveksten av kvenfolket fant sted.

Språkinstrukser som omhandlet sjøsamenes norskkunnskaper ble innført fra 1862. I 1880 ble det vedtatt at undervisningsspråket skulle være norsk. Fornorskingslinja ble hardere, og Tromsø Stift utarbeidet en innskjerpende direksjon for lærere i overgangsdistriktene. I følge Larsson (sitert i Minde, 2005, s. 9) ble lærere som ikke kunne dokumentere fornorskingsarbeid nektet lønnpålegg. Instruksen understreket at alle samiske og kvenske barn skulle lære å tale, lese og skrive på norsk. Morsmålet deres skulle det ikke tas hensyn til. Ironisk nok hadde Kirkedepartementet understreket året før, i 1879, at alle barn i Norge skulle få undervisning på morsmålet sitt. Alle, bortsett fra de lappiske og kvenske barna (Eriksen, 2007).

2.2.2 Nasjonalisme og sosialdarwinisme

På slutten av 1890 - tallet fremskyndet man assimileringen ytterligere, nå ved hjelp av instruksene som ble kalt «Wexelsen – plakaten», etter navnet på kirkestatsråden. Bruken av samisk og kvensk skulle kun være forbeholdt det strengt nødvendige. Samiske og kvenske barn hadde ikke lengre lov til å snakke morsmålet sitt på skolen, selv ikke i friminuttene. Stadig økte bevilgningen til fornorskingstiltakene, og på begynnelsen av 1900 – tallet ble flere nye tiltak igangsatt:

- For å skille barna fra de samiske miljøene ble de tvunget på internatskoler.
- Tromsø seminar fikk ikke holde kurs i samisk eller finsk, samtidig som friplassordninga for elever med samisk og kvensk bakgrunn ved samme skole ble fjernet.
- Det ble innført yrkesforbud for lærere med samisk eller kvensk som morsmål i områder som skulle fornorskes.
- Skoledirektøren skal personlig ha demonstrert til lærere hvordan de mest effektive pedagogiske metodene for fornorsking foregikk (Minde, 2005).

Professor i sosialmedisin Per Fugelli (2013) uttaler seg i den dagsaktuelle dokumentaren på NRK, *Den stille kampen*, om internatskolene de samiske barna ble sendt på:

Internatskolene var på mange måter barnemishandling i offentlig regi. Ikke sant, tenk deg selv, du har et barn, fem – seks år. Tas hjemmefra, til en internatskole, tre – fire – fem – seks – syv mil borte. Møter lærere som bare snakker norsk. Og ungen din på fem – seks – syv år kan utelukkende samisk. Altså, hva slags undervisning kan det bli? Det er en utrolig skremmende opplevelse.

Argumenter for assimileringspolitikken var nasjonalistiske og begrunnet med sikkerhetspolitikk, men også velferdspolitikken ble brukt som moment. I følge Eriksen (2007) ble det hevdet at fornorskingspolitikken kom til å gi samene bedre allmenn opplysning og høyere økonomisk velstand.

Denne tiden var sterkt ideologisk preget av sosialdarwinisme. Sosialdarwinismen handler om utviklingsoptimisme der mere primitive kulturer og dets rase er underlegne. Samisk kultur ble vurdert som begrenset i forhold til den norske. Denne norsk – nasjonalismen kom tydelig til uttrykk gjennom den kulturelle fornorskingspolitikken i nord, samene måtte bli norske (Jernsletten, 1998). I følge Eypórsson (2008) rådet sosialdarwinistiske holdninger om at

sjøsamenes fattigdom lå til grunne for deres tilbakestående kultur. For sjøsamene ble tilegnelsen til den norske kulturen en overlevelsesstrategi.

2.2.3 Evakuering under 2. verdenskrig

Under 2. verdenskrig ble befolkningen i Finnmark og Nord – Troms tvangsevakuert med båter sørover i Norge. Høsten 1944 ble alle hus og hjem brent av den tyske okkupasjonen. Folk som bodde i Nord – Troms fikk kun noen få timers varsel, før de måtte ta med seg nødvendig mat og møte opp på evakueringsstedet. Mange så husdyrene bli slaktet og hjemmene brenne ned til grunnen. Brenningen skulle hindre den sovjetiske hærens frammarsj på norsk jord (Hauge og Hauglid, 1995).

Evakueringa, har i følge Steinlien (2006), hatt ringvirkninger på utøvelsen av samisk språk i Nord – Troms. Han skriver at det kan se ut som om det var en kollektiv enighet om å slutte å lære barna samisk etter evakueringa. Familier som hadde samisktalende barn født før krigen, lærte ikke samisk til barna som ble født etter krigen. Dagligspråket ble etter hvert norsk.

2.3 Sjøsamene i dag

2.3.1 Fra andre verdenskrig og frem til i dag

Etter andre verdenskrig vendte folk tilbake og bygde opp sine nye hjem. Før krigen bodde mange i gammer og små tømmerhus. De nye husene etter krigen besto først av provisoriske brakker. Etter hvert kom de gjenkjennelige, norske gjenreisningshusene, som fremdeles utgjør en del av bygningsmassen i Nord – Troms og Finnmark. Til tross for innbyggernes lidelser og tap i forbindelse med brenning og evakuering, førte myndighetene en streng gjenreisningspolitikk. I Manndalen ble blant annet hele bygda nektet byggematerialer som kollektiv straff fordi noen av innbyggerne nektet å godta den reguleringen myndighetene hadde iverksatt (Nilsen og Solhaug, 2010).

Aarseth (2006) beskriver gjenreisningstiden som en radikal kulturell omveltning i sameområdene i Nord – Troms og Finnmark. Sentraliseringen var betydelig, og for mange betydde dette at de var nødt til å identifisere seg med majoritetskulturen. Under

gjenreisningen ble det nødvendig for samene å forholde seg til skjemaer og rundskriv som selvfølgelig var skrevet på norsk. Bygdefolket måtte dessuten samarbeide med fremmede, norske fagfolk og riksspråket fikk med dette høyere prestisje, men også betydeligere bruksområde enn det hadde hatt før krigen. Mange hadde mangelfulle norskkunnskaper, og slet i det nye samfunnet. De ønsket ikke samme skjebne for barna sine, og samiskopplæring ble ikke ansett som viktig fordi de fryktet at språket ville hemme barna i den viktige norskopplæringen.

Fornorskingsarbeidet var langvarig og målbevisst med dyptgripende virkninger for mellommenneskelige forhold. Sjøsamene la bort språket sitt, grunnverdiene i kulturen ble endret og deres nasjonale identitet tilegnet. Fornorskingen ble gjennomført uten følger som betydelig sosial uro (Minde, 2005). Man vet imidlertid at politikken samene var offer for under fornorskingen har sosialpsykologiske konsekvenser. I følge Hvinden (sitert i Minde, 2005, s. 13) finner man undergraving av selvrespekt og selvilde, samt selvforakt i forhold til andre medlemmer av en egen gruppe, som følger etter årelange prosesser med trykk fra omgivelsene. Per Fugelli (2013) som gjorde helseundersøkelser av samer i Porsanger på 80 – tallet, er helt tydelig på at det norske samfunnet påførte store deler av den samiske befolkningen helseskader. Han viser til forskning som konstaterer at nøkkelen til god helse handler om å være noenlunde trygg på seg selv. Mennesket må være litt glad i seg selv slik han eller hun er, sine røtter, tanker, følelser og språk. Under fornorskingen fikk samene stadig vite at de ikke var verdt noe som samer, for å bli ordentlige mennesker måtte de bli som nordmenn.

I etterkrigstiden var det ikke lengre vanlig å snakke samisk til barna sine. Det samiske språket ble bare brukt blant de voksne, og gjerne når barna ikke skulle skjønne hva som ble sagt. De læstadianske menighetene var de eneste arenaer der samisk språk ble brukt konsekvent. Læstadianismen var nært knyttet den samiske etnisitet i områdene (Steinlien, 2006).

Generasjonen som vokste opp etter krigen lærte i følge (Pedersen og Høgmo, 2012) å håndtere en identitet de trodde var norsk. Pedersen og Høgmo (2012, s. 44) beskriver videre den kulturelle endringen som hadde funnet sted gjennom tre generasjoner:

Fra først til andre generasjon skjedde det et språkskifte. Fra andre til tredje generasjon skjedde det et identitetsskifte. Den andre generasjonen lærte i sin oppvekst å artikulere sin identitet i en norsk språkdrakt. Den tredje generasjonen lærte å være norsk.

Eyþórsson (2008) skriver at den aktive fornorskningspolitikken var over på femtitallet. Nå var kyst – og fjordstrøkene i Vest – Finnmark og Nord – Troms fornorsket. Mange vokste opp med norsk identitet, samtidig som foreldrenes samiske morsmål var en del av deres hverdag. Foreldre og besteforeldre brukte språket til daglig, men ikke til barna. Språket angikk ikke barna. Når man bodde ved kysten i Norge, var man norsk og sånn var det. På skolen på sekstitallet var ikke det samiske, og i hvert fall ikke det sjøsamiske, et tema. Det var et ikke – tema.² Selv om fornorskingen hadde omgjort samisk fra å være et dagligspråk, til å bli et *kjøkkenspråk* i de sjøsamiske områdene, ble det gjennom Lov om folkeskolen av 10. april 1959, på nytt tillatt å bruke samisk som undervisningsspråk i skolen (Eriksen, 2007).

Som innledningen i oppgaven beskriver, opplevde noen identitetsforvirring i møtet med miljøer utenfor de typiske sjøsamiske områdene. Sjøsamisk ungdom ble mer og mer opptatt av å finne sine røtter. De var jo egentlig ikke norske slik de hadde trodd, og mange deltok etter hvert i den politiske bevisstgjøringen. Samtidig pågikk debatter i Stortinget angående reindriftssamers rettigheter i forhold til naturressursene i deres tradisjonelle bruksområder, og samisk musikk og kunst blomstret opp, eksempelvis Tanabreddens Ungdom og Áillohaš (Aarseth, 2006). Samesaken bevegde seg mot å også bli en urfolkssak.

2.3.2 Retten til å være same

Mobiliseringen mot Alta – Kautokeino utbyggingen rundt 1980 regnes av mange som begynnelsen på en ny epoke i samefolkets historie. Fornorskingen begynte å briste i menneskers søken etter identitet. Folk fikk øynene opp for undertrykkelsen, og mange samer turte og skjønnte at de måtte kreve rettigheter. I samfunn med flere etniske grupper foregår det debatter om forholdet mellom *like rettigheter* og *retten til å være forskjellig*. På en del områder krever staten at innbyggerne skal være likestilte, samtidig som det er umulig å forvente at alle innbyggerne i et land skal være like på alle områder (Eriksen, 2007).

Pedersen og Høgmo (2012) beskriver *revitalisering* som den sterkt økte interessen for det samiske, samt behovet for synliggjøring av den sjøsamiske tilhørigheten. Revitalisering betyr nettopp å belyse noe som har vært glemt eller bortgjemt. Organisasjoner vokste frem, samene fikk sitt eget flagg og de negative holdningene til samisk språket og kulturen ble redusert.

² Samtaler med Einar Ludvig Nilsen fra Manndalen i Kåfjord, født i 1954.

Sametinget ble åpnet 9. oktober 1989 i Karasjok av H.M. Kong Olav V, etter at valgmanntallet (samemanntallet) ble opprettet samme år (Sametinget, u.å.). Selv om de generelle holdningene til det samiske ble mere positive på denne tiden, skjedde ikke revitaliseringen uten konflikt. Som nevnt innledningsvis var det sterke stemmer på begge sider. Mange opplevde konflikten både politisk i samfunnet, men også personlig med identitetsforvirring innad i familier.

I følge folketellinger gjengitt av Eypórssón (2008, s. 23) var det flertall av samiske innbyggere i Kåfjord kommune i år 1900. Folketellingen belager seg på andel av befolkningen som regner seg som samiske. I 1900 var 66 % av Kåfjords befolkning samiske. I 1970 regnet kun 4,7 % seg som samisk. I 2013 var det i følge Sametinget (2013a) registrert 361 personer fra Kåfjord i Sametingets valgmanntall. Sett i sammenheng med tall fra Statistisk Sentralbyrå (2013) utgjør dette 16,36 % av alle innbyggerne i Kåfjord. Det har som tidligere nevnt vært aktivt samepolitisk engasjement i Kåfjord, og revitaliseringen kan derfor sees tydeligere her enn i nabokommunene. Før Sametingsvalget i 2013 var det tilsammen 15 019 registrerte i manntallet (Sametinget, 2013b).

I dag er det omtrent 25 000 mennesker i Norge som snakker nordsamisk. Skoleåret 2009-2010 var det 190 elever i videregående opplæring som hadde nordsamisk som førstespråk, 142 hadde nordsamisk som andrespråk og 98 stykker fikk undervisning i samisk som tredjespråk (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet, 2011).

2.3.3 Innføring av språklov og samisk læreplan L97S

Samisk språklov ble innført i Norge ved at sameloven ble vedtatt i 1987. Loven ble revidert i 1992. Finland og Sverige har også vedtatt samiske språklover. Formålet med lovene er å bevare og utvikle samiske språk, dette gjelder spesielt ved å øke bruken av språket i offentlig sammenheng.

Språkloven fastslår at samisk språk er likestilt med norsk språk. Samer har rett til å bruke samisk når de er i kontakt med offentlige organer i det samiske forvaltningsområde. Forvaltningsområdet for samisk språk omfatter Guovdageainnu suohkan/Kautokeino kommune, Kárášjoga gielda/Karasjok kommune, Deanu gielda/Tana kommune, Unjárgga gielda/Nesseby kommune og Porsáŋggu gielda/Porsanger kommune i Finnmark, Gáivuona

suohkan/Kåfjord kommune og Lavangen kommune i Troms, Divtasvuona suohkan/Tysfjord kommune i Nordland, Snåasen tjielte/Snåsa kommune og Røyrvik kommune i Nord-Trøndelag. De fire nordligste fylkeskommunene, Finnmark, Troms, Nordland og Nord-Trøndelag, er også omfattet av forvaltningsområdet (Fornyings -, Administrasjons – og Kirke departementet, 2013b).

Kunngjøringer, lover og skjemaer/ spørreundersøkelser tilsendt samer skal oversettes til samisk. Om man henvender seg på samisk til et offentlig kontor i forvaltningsområdet, har man krav på å motta svaret på samisk (Sameloven, 1987). Språkloven medførte store konflikter, spesielt i Kåfjord kommune. Kommuneskiltene for eksempel, som nå sto både på samisk og på norsk, ble gjentatte ganger beskutt med haglegevær eller sprayet ned for å dekke over det samiske navnet.

Samisk læreplan (L97S) som ble innført gjennom reform 97, fremsto i følge Pedersen og Høgmo (2012) med en klar etnopolitisk målsetting i de samiske områdene. På bakgrunn av den kulturelle variasjonen i enkelte av områdene skapte også dette konflikt. Læreplanens mål var at alle berørte elever skulle bli funksjonelt tospråklige, og formuleringene var slik at de som ikke ønsket samisk språkundervisning til barna sine ikke kjente seg igjen i målsetningene. Etter høringen på høsten 1997 ble L97S forandret, og fungerer i dag som en ramme for skolen der ulike etniske grupperinger skal ivaretas. I dag er det også likeverdige og parallelle læreplaner for elever utenfor samiske distrikt som får samisk opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Dette er viktig å nevne fordi informantene til denne undersøkelsen begynte på skolen etter at L97S var innført. De har med andre ord gått på en skole der læreplanen har fastslått at det samiske språket, kulturen og samfunnslivet skal bli ivaretatt.

2.3.4 Samisk opplæring i videregående skole

I dag står det i Opplæringslova (1998) § 6-3 om samisk i videregående opplæring:

Samar i videregående opplæring har rett til opplæring i samisk. Departementet kan gi forskrifter om alternative former for slik opplæring når opplæringa ikkje kan givast med eigna undervisningspersonale på skolen.

Departementet kan gi forskrifter om at visse skolar skal tilby opplæring i eller på samisk eller i særskilde samiske fag i den videregående opplæringa innanfor visse kurs eller for visse grupper. Fylkeskommunen kan også elles tilby slik opplæring.

Opplæringsloven sier at alle samiske elever i videregående opplæring har rett til opplæring i samisk. Elevene har rett på undervisning i samisk selv om vedkommende ikke hadde opplæring i samisk i grunnskolen.

Skoleåret 2009 – 10 var det i følge Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet (2011) 430 elever i videregående opplæring som fikk undervisning i samisk. Jeg har fått opplyst i en e – post fra lektor Rune Steinsvik ³ at Nord – Troms videregående skole hadde 91 samiskelever våren 2013 i Troms fylke. Elevene fikk både ordinær undervisning og fjernundervisning på videregående nivå. Antall elever i språkklassene var fordelt som følgende. Førstespråk: 8 elever. Andrespråk: 20 elever. Tredjespråk: 63 elever.

³ Rune Steinsvik , lektor ved Nord – Troms videregående skole. E-post 21.10.13.

3.0 Symbolsk interaksjonisme

Siden denne oppgaven handler om å forstå, fremfor å forklare, tar jeg utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme. Interaksjonistisk teori bygger på aktørperspektivet, der man forsøker å se menneskets handlinger innenfra. Man ser på handlingene som resultat av valg individet har tatt. Noen valg er tatt etter nøye vurdering og bedømmelse, mens andre er resultater av mer tilfeldige samhandlingsprosesser der menneskene har påvirket hverandre, og handlingen framstår som mer impulsiv.

Den interaksjonistiske teorien ble utviklet av det samfunnsvitenskapelige miljøet på University of Chicago på begynnelsen av 1900 – tallet. Forskningsvirksomheten som foregikk ved Chicagoskolen var opptatte av å forstå hvordan mennesker samhandler. De sosiale fenomenene begynte å sees på i forhold til hvilken kontekst de var tilknyttet. Sosiologer, sosialarbeidere, psykologer og filosofer engasjerte seg for de som ikke hadde det så godt i samfunnet, og brukte kvalitative datainnsamlingsmetoder som de bearbeidet i forhold til symbolsk interaksjonisme. Framveksten ble av mange oppfattet som kritikk mot de daværende dominerende tankene innenfor sosiologien. Samtidige tilnæringer var ofte deterministisk eller individualistisk orienterte, i en tid da mennene var vitenskapsmenn som arbeidet etter kvantitative metoder, og kvinnene kunne arbeide med det kvalitative, som ikke ble ansett for å være vitenskapelig (Levin og Trost, 2005).

Levin og Trost (2005) skriver i boka *Hverdagsliv og samhandling* at symbolsk interaksjonisme kan hjelpe oss å se på handlinger i et annet perspektiv, det er en måte å forstå på og gir oss et utgangspunkt for å analysere den sosiale virkeligheten. Dette teoretiske perspektivet inneholder vesentlige forestillinger om virkeligheten. Disse forestillingene hjelper oss med å forstå den delen av den sosiale virkeligheten vi ønsker å lære mere om. Jeg bruker dette som utgangspunkt i denne oppgaven fordi jeg er opptatt av å forstå, fremfor å forutsi, valget om samiskundervisning i videregående skole.

Levin og Trost (2005) fremhever definisjonen av situasjonen, at all interaksjon er sosial, at vi interagerer ved hjelp av symboler, at mennesket er aktivt, og at vi befinner oss i nuet som de viktigste hjørnesteinene i symbolsk interaksjonisme. Jeg skal kort presentere disse fordi oppgaven i stor grad bygger på disse tankene.

Det mennesket oppfatter som sin virkelighet, er deres virkelighet og bestemmer derfor individets atferd. William James (sitert i Levin og Trost, 2005, s. 12) skrev

«What we say about reality thus depends upon the perspective into which we throw it. The that of it is its own; but the what depends on the which; and the which depends upon us.»

Det vi forteller om vår virkelighet, har sammenheng med hvordan vi ser på situasjonen. Betydningen eller meningen av en hendelse er forbeholdt perspektivet vårt, og det er avhengig av oss selv. Menneskets atferd kan bare ses i sammenheng med hele konteksten. Definisjonen av situasjonen er viktig med tanke på å forstå valget av samiskundervisning. Om Marit definerer dette valget som en situasjon der hun velger å vise sin samiske identitet, eller om valget ensbetydende handler om å lære seg et språk, er definisjonen av situasjonen veldig forskjellig. Kan samiskundervisningen i seg selv bidra til at elevene omdefinerer situasjonen?

Sosial interaksjon innbefatter kommunikasjon, verbal og non – verbal. I en sosial situasjon kan vi interagere, selv om vi ikke snakker. Samfunnet består av innbyggere som interagerer med hverandre, og med seg selv gjennom tankevirksomhet. Mye av den sosiale interaksjonen skjer gjennom det talte og det skrevne språket. Men noe så enkelt som klesplagg, er også en viktig del av vår sosiale interaksjon (Levin og Trost, 2005). Eksempelvis kan samiske identitetsmarkører som smykker og komager være en viktig del av den sosiale interaksjonen. Å bruke samiske klesplagg i fornorskede områder for femti år siden, ville det fått helt andre konsekvenser for den sosial interaksjonen enn hva det har i dag.

Dette fører oss over til den neste hjørnesteinen, symboler. Ord er i følge Levin og Trost (2005) de mest vanlige og åpenbare symbolene vi bruker og forholder oss til. Vi har gjennom våre første leveår lært lyder, som sammen blir til ord med mening gjennom språket. Det er når individene mener det samme med ordene at de blir symboler for noe. Betegnelsen sjøsame er et symbol for individer tilhørende Norges urbefolkning, samene. Men det er ikke sikkert vi mener det samme med ordet i alle sammenhengene. Når Inga, som kommer fra en fornorsket sjøsamefamilie, snakker om samer, mener hun ikke sin egen familie. Hun snakker om mennesker som kommer fra reindriftsfamilier. Ordets betydning er avhengig av definisjonen av situasjonen.

Mennesket er aktivt med i prosesser. Symbolsk interaksjonisme har fokus på menneske som sosiale vesener, der det teoretiske perspektivet forutsetter forandring. Man uttrykker ikke at mennesket er på en bestemt måte, men man ser på mennesket som dynamisk. Mennesket er, på grunn av våre forskjellige definisjoner av situasjonene og fordi vi er aktive, vanskelig å forutsi (Levin og Trost, 2005). For å kunne forstå hvorfor Mikkel valgte samisk på

videregående skole, må vi forstå hvordan han definerte situasjonen og hvordan han oppfattet symbolene. Dette henger sammen med Meads definisjon av selvet som jeg presenterer lengre ned.

Den siste hjørnesteinen presentert av Levin og Trost (2005) er nået. Vi befinner oss i nået, og kan ikke gå tilbake til et nå som har passert. Mennesket befinner seg i stadig endring. Vi benytter oss likevel av det vi har erfart som barn, og bruker det i nået. Symbolsk interaksjonisme fokuserer på at menneskets atferd er en konsekvens av hele dets historie, erfaringer og opplevelser både sosialt og individuelt kan være avgjørende. Denne synsvinkelen kommer jeg stadig tilbake til, da sjøsamenes språkhistorie kan sees på fra et interaksjonistisk perspektiv.

3.1 Georg Herbert Mead

Herbert Blumer (1900 – 1987) var student under Mead og introduserte begrepet symbolsk interaksjonisme. Blumer tok sterk avstand fra deduktiv forskning, og var en forkjemper for de kvalitative perspektivene der målet er å finne allmenne mønstre (Levin og Trost, 2005).

Georg Herbert Mead (1863 - 1931) var utdannet innenfor sosiologi, psykologi og filosofi. Mead hevdet at vi utvikler vår personlighet, vår individualitet og identitet gjennom kommunikasjon og språklig symbolutveksling. Identitet var nært knyttet til markører som symboliserte hvem som tilhører *oss*, og hvem som tilhører *de andre*. Språk, smykker, felles historie, klær, religion og lignede kunne være markører for identitet. Videre hevdet han at man må ha en forståelse av samfunnet og den sosiale konteksten, før man kan utvikle forståelse av individet (Mead, 1934).

I Meads hovedverk *Mind, Self and Society* (1934) beskriver han hvordan selvet vårt blir dannet. Det er i relasjonen med andre mennesker og ved sosialisering. Han hevder at dannelsen av selvet skjer kontinuerlig gjennom hele livet, og at sosiale erfaringer er avgjørende i denne dannelsen. Menneskene påvirker hverandre, vi er i samspill og relasjoner, og forståelse av atferd kan kun skje i forhold til den menneskelige samhandlingen.

Mead er opptatt av selvdannelse. Dannelsen av selvet skjer i menneskets handlinger, for siden å oppfatte seg selv etter andres reaksjoner og forståelser av handlingen (Mead, 1934). Selvet delte Mead i to deler; *Me* og *I*. *I* er den spontane delen av selvet. Vi er aldri helt bevisst vårt *I*,

og kan på denne måten overraskes av våre egne handlinger. *I* i selvet gjenspeiler ens viktigste verdier, selvrealiseringa ligger i denne delen av selvet (Mead, 1934).

Me i selvet, er i følge Mead den delen mennesket er bevisst. *Me* er den delen som har kopiert handlinger fra andre mennesker, og på den måten styrer mye av selvet til å handle fornuftig. *Me* innstiller individet etter samfunnet og andre mennesker, mens *I* selvrealiserer og kan hjelpe individet til skape endring (Mead, 1934).

De generaliserte andre er i følge Mead den sosiale gruppen eller det etablerte samfunnet som overfører et eget selv til individet. Individet oppfatter seg selv etter hvilket perspektiv hun eller han oppfatter de generaliserte andres perspektiv på handlinger og følelser (Levin og Trost, 2005).

Jeg har valgt å presentere Mead fordi tankene hans nærmest blir sett på som identiske med interaksjonismen (Levin og Trost, 2005). Måten Mead forholder seg til selvet på vil derfor ligge til grunn i oppgaven.

3.2 Erving Goffman

Erving Goffman (1922 – 1982) studerte symbolsk interaksjonisme preget av teorien om det dramaturgiske perspektivet. Goffman var opptatt av at interaksjonen mellom mennesker også kan sammenlignes med et teater der man spiller gitte roller. Mennesket tar på seg roller for å uttrykke seg selv i opptreden. Det er ekte presentasjoner, selv om vi velger å framstå på ulike måter. Hvem som er aktører og hvem som er tilskuere byttes på kontinuerlig. Denne tilnæringsmåten til sosial atferd ses på som en rekke opptredener utført av aktører som spiller sine roller slik at de skal oppfattes på den måten de gir seg ut for å være. Goffman mente at sosial atferd helt klart handlet om å utføre handlinger med målet om å overbevise andre om hvem og hva man er eller vil være. Han så på mennesket som aktører som kun var interesserte i å gjøre inntrykk på andre i samfunnet. Kostymene, teaterdekorasjonene og replikkene var det som dannet mennesket (Levin og Trost, 2005).

I boka *Vårt rollespill til daglig* (Goffman, 1974) beskriver Goffman hvordan mennesker i samhandling forsøker å kontrollere hvilken informasjon den andre parten får om dem. Denne styringen kaller han inntrykkskontroll eller inntrykksmanipulering. Inntrykksmanipuleringen

er grunnleggende fenomener i samfunnet vårt. Det sosiale livet handler om uttrykk som igjen er inntrykk andre gis eller får.

I *Stigma* (1963) skriver Goffman om inntrykkskontroll hos stigmatiserte. Stigmatisering er når et diskrediterende fenomen ved en person utelukker han eller henne fra fullgod sosial aksept. Denne sosiale merkelappen, som man trolig kan få når man velger samisk språkundervisning i videregående, vil muligens påvirke dette valget. Stigmatiserte kan bruke inntrykkskontrollen hvis stigmaet ikke er umiddelbart synlig. De fleste ungdommene fra sjøsamiske miljøer har ofte mulighet til å styre informasjonen om sitt stigma i samhandling med andre. Jeg vil argumentere for at valget om samiskundervisning er et verktøy ungdommene bruker til inntrykkskontroll. Som nevnt beskriver Mead de generaliserte andre som viktige i teorien om selvet. Goffmans beskrevne inntrykkskontroll kan sees som lignende i denne sammenheng.

Når noen spiller en rolle går han eller hun ut fra at iakttagere tar det spilte inntrykket alvorlig. Iakttagere oppfordres til å tro på skuespillerens egenskaper, at det han eller hun gjør vil få de forventende følger og at konteksten er slik den utgis for å være. Det er vanlig å tolke denne opptreden som at det gjennomføres i den hensikt å være til det beste for andre (Goffman, 1974).

Aktøren prøver å gi et bestemt inntrykk til iakttagere. Skuespillets fremførelse vil bli påvirket av aktørens oppfattelse av rollens overbevisning. Goffman (1974) deler opptreden i to yttertilfeller. Den ene er aktøren som virkelig involverer seg i sin rolle. Han eller hun er sikker på at det inntrykket av virkeligheten som fremstilles, er den virkelige virkelighet. Når publikum også er overbevist kan man si at rollen eller opptreden er alminnelig.

Det andre yttertilfellet er den aktøren som ikke involverer seg i sin rolle. Det kan tenkes at aktøren ikke har utgangspunktet som skulle til for å spille rollen. Skuespilleren kan også ha baktanker med opptreden der han eller hun bruker sitt publikum til å nå andre mål. Han eller hun er ikke egentlig opptatt av publikums oppfatning av vedkommende eller situasjonen. Denne kyniske opptreden, som Goffman (1974) kaller det, trenger ikke nødvendigvis ha hensikt med å lede publikum bak lyset for egeninteresse. Opptreden kan ha sin form med bakgrunn i aktørens oppfattelse om at uttrykket er til det beste for tilskuerne og samfunnet.

Disse ytterpunktene har i følge Goffman (1974) spesielle fordeler og forsvarsmuligheter. Den ene går helt og holdent opp i sin rolle, mens den andre ser kynisk på den. Goffman siterer Park (sitert i Goffman, 1974, s. 25 - 26) om begrepet rolle:

Det er antakelig ingen historisk tilfeldighet at ordet person opprinnelig hadde betydningen maske. Man har vel heller erkjent at alle alltid og overalt, mer eller mindre iøynefallende, spiller en rolle... Det er i disse rollene vi kjenner hverandre, det er i disse rollene vi kjenner oss selv.

På sett og vis, i den grad denne masken står for den oppfatning vi har dannet oss av oss selv – den rollen vi gjør alt for å leve opp til – er denne masken vårt sanne jeg, det jeg vi helst vil være. Til slutt vil vår oppfatning av vår rolle gå oss i blodet og bli uløselig knyttet til vår personlighet. Vi kommer til verden som individer, får karakteregenskaper og blir personer.

Noen aktører evner å kunne fremføre et uriktig bilde av situasjonen uten at publikum avslører uttrykket. Det er kun aktørens egen skam - og skyldfølelse som hindrer han eller hun fra det. Man sammenligner ofte de som presenterer falske fasader med svindlere, og ser motsetningene mellom ytre skinn og virkelighet. Den opptredende må befinne seg i en vanskelig situasjon, kanskje noe uventet kan avsløre spillet? Vil det bli stilt spørsmål ved spillets troverdighet? (Goffman, 1974).

Enkelte ganger kan spørsmålet om troverdighet like godt handle om aktørens godkjenning for å spille rollen. Om han eller hun ikke hadde de kunnskapene eller erfaringene som lå til grunn for rollen, vil vi ikke anse vedkommende som autorisert til å holde denne opptredenen (Goffman, 1974).

Goffman (1974) skriver at personer som samarbeider om å fremføre øvelser er et lag. Medlemmene av laget kan fremføre ulike opptredener som passer sammen til en helhet eller de kan gjøre individuelle handlinger som ligner på hverandre. Opptredenene gir laginntrykk som kan behandles som et tredje nivå av virkeligheten, det som skjer mellom den individuelle opptredenen og hele interaksjonen av deltakere. Når man kommer i situasjoner der man ønsker å kontrollere inntrykk, som beskrevet over, kan lagopptredener være det rette utgangspunktet. Når Ellen for eksempel ønsker å bruke komager på 6. februar (Samefolkets dag), men ikke våger å bruke de fordi hun vil føle seg alene i det norske miljøet, kunne en lagopptreden gi Ellen styrken til å bruke komagene.

De som tilhører samme lag står i spesielle forhold til hverandre. Medlemmene av laget kan avsløre skuespillet, eller de kan vise upassende atferd mens skuespillet foregår. Dette vil skape ubalanse i forestillingen. Lagmedlemmene må kunne stole på at de andre oppfører seg

etter gitte normer, og de må selv bidra til at skuespillet blir gjennomført uten upassende avbrytelser. Lagmedlemmene bærer et bånd av gjensidig avhengighet, fordi lagopptredener beskytter mot blottlegging av sosiale eller strukturelle forskjeller. Dette skaper samhold innad i organisasjonen (Goffman, 1974).

Videre skriver Goffman at medlemmene av noen lag er bundet av en *beslektethet*, et formelt forhold som oppstår av seg selv når en person blir medlem i laget. Denne beslektetheten finnes i lag der en er nødt til å arbeide for å vedlikeholde deres gitte definisjon av situasjonen ovenfor publikum. Et slikt lag er sannsynligvis ikke i stand til å opprettholde dette inntrykket ovenfor hverandre, og ser på hverandre som personer de umulig kan hevde denne fasaden ovenfor. Medlemmer av lag må bestrebe etter å yte sitt dramatiske bidrag for at det skal oppstå en bestemt definisjon av situasjonen. Goffman understreker at denne typen gruppe ikke må forveksles med andre type grupper som en klikk eller en gjeng.

Goffman så, i tråd med symbolsk interaksjonisme, på selvet som noe foranderlig. Selvet endres i de sosiale interaksjonene med andre mennesker. Selvet blir i følge Goffman lånt til individet fra personene i omgivelsene, og finnes i utgangspunktet ikke hos den enkelte (Levin og Trost, 2005). Goffman (1974) skriver at selvet er et slags bilde vedkommende forsøker å få andre til å danne seg av han. Når scenen er korrekt fremført vil publikum tillegge en fremført rolle et selv. Selvet er et produkt av den presenterte rollen, og ikke en årsak til rollen.

Områdeadferd er knyttet til steder opptredenen fremføres. Et område kan være et sted som blir innhegnet av våre hindringer for vår oppfattelse. Områder er mer eller mindre avgrenset, og det kan være forskjellige oppfattelsesevner som merker disse hindringene. De som befinner seg innen denne tid og rom enheten vil kunne følge opptredenen (Goffman, 1974).

Den opptredende personen evner i følge Goffman (1974) å lære, noe han bruker når han beveger seg inn i en ny rolle. Han søker ofte etter lagkamerater og publikum, og tilpasser seg deres interesser. Goffman beskriver hele verden som arena og interaksjoner som skuespill, noe som kan være vanskelig å knytte til virkeligheten. Det dramaturgiske perspektivet handler om de sosiale mønstrenes sammensetning, med strukturen av de enheter i det sosiale livet som skapes når individer kommer i direkte kontakt med hverandre.

4.0 Identitet

4.1 Etnisk identitet

Både termene etnisitet og identitet blir stadig diskutert, dekonstruert og forsøkt definert innen forskjellige fagområder. Rent språkvitenskapelig kan man knytte ordet etnisitet til det greske *ethnos*, som betyr folk. Etnisiteten kan derfor knyttes til folkegruppers språk, levemåte, slektskap, religion og bosetningsområde (Pettersen, 2006).

Man kan også se politisk på etnisitet. Det diskuteres nemlig om etnisk identitet handler om grunnleggende menneskelige behov og felles verdier, eller om folk kan påberope seg goder ved å organisere seg som en kulturbærende gruppe. Diskusjonen dreier seg om at noen ser på den etniske identiteten som et middel, og at den til vanlig ikke er så viktig for folk flest. Mens andre forholder seg til de etniske gruppene som urgamle, naturlige fellesskap med trygghet og følelse av mening for medlemmene. Begge sidene har et poeng. Uavhengig av den politiske situasjonen vil mennesker som har vokst opp i og kommer fra samiske miljøer og familier, identifisere seg som samer. Det er likevel sannsynlig at denne samiske identiteten får følger gjennom for eksempel kulturelle støtteordninger eller rettigheter til jord og vann (Eriksen, 2007).

Etnisiteten kan sees som en del av identiteten. Etniske grupper har noe felles som gjør dem til noe annet, noe som skiller *oss* fra *de andre*. Kan det være slik at ungdom som har valgt samisk språkundervisning, har valgt det fordi de ønsker å styrke sin etniske tilknytning? Som vi senere skal se, kommer noen av de fra familier der fornorskningen har skapt et språkskille mellom generasjonene. Noen av ungdommene har norsk som morsmål og har ikke lært samisk hjemme, samtidig identifiserer de seg med det samiske. Språket stemmer altså ikke overens med identitetsfølelsen. Språket er imidlertid unektelig en viktig del av menneskets identitet. Det er i dag vårt grunnleggende kommunikasjonsmiddel, og har følgelig betydning for selvbildet. Språket er i seg selv en verdifull kulturformidler som flere av informantene i studien føler at de mangler.

4.2 Identitetsbegrepet

Identitetsbegrepet kan forstås på forskjellige måter. Det er vanlig å tenke at identiteten er det man ser i speilet; mann eller kvinne, gammel eller ung, hudfarge, etnisitet og språk. Fitzgerald (sitert i Eriksen, 2007, s. 37) viser til en vestafrikansk metafor om skilpadden. Mennesker har i likhet skilpadden en offentlig og en privat identitet. Når den har hodet ut av skallet er den sårbar, men den er også i kontakt med verden. Med hodet inni skallet er den trygg, men samtidig er den isolert.

Thomas Hylland Eriksen (2007) skriver at den minste enheten i samfunnet er relasjonen mellom to aktører, og at mennesket gjenspeiles i sine relasjoner til andre. Vi har flere forskjellige identiteter som blir nyttige i forskjellige situasjoner. Identitetene defineres både utenfra og innenfra. Selvet dannes i samspill mellom det enkelte individ og de forskjellige gruppene han eller hun tilhører.

Språket er et viktig symbol på identitet. Med språket viser vi både vår individuelle og vår gruppeidentitet. Holdninger knyttet til vårt eget og andres språk gjenspeiler dypere følelser om oss selv og andre, vår historie og våre tanker om fremtiden. Når vi er uenige om språket, kan diskusjonen egentlig handle om fornektelse eller bekreftelse av vår egen sosiale identitet. Skam over eget språk er et bilde på den egentlige skammen over hvordan andre oppfatter en på bakgrunn av språket (Loona, 2007).

I følge Eriksons utviklingsteori, som blir beskrevet under, er det i ungdomsårene at både den *personlige* og den *sosiale* identiteten utvikles og modes. Den personlige identiteten knyttes til beskrivelser av seg selv som for eksempel *jeg er morsom, jeg er musikalsk*. Mens den sosiale identiteten handler om betegnelser for den gruppen mennesker en tilhører, for eksempel *jeg er kvinne, jeg er student*. I barneårene har individets personlige identitet blitt knyttet til tillit, håp, vilje, hensikt og kompetanse gjennom de psykososiale fasene Erikson beskriver som livskriser. I ungdomsårene blir disse sidene av personligheten utprøvd i stadig nye situasjoner. Likevel er det den sosiale identiteten som forbedres mest i ungdomsårene. Dette mener Erikson skjer fordi individet forflytter sin tilhørighet fra familien og til andre grupper. En viktig del av menneskets identitet finner man i den gruppen individet føler tilhørighet til (Håkonsen, 2009).

Som vi har sett tidligere i oppgaven fremstilte Mead identitet som det som utgjør forskjellene mellom oss og de andre. Identitet handlet om markører som symboliserte hvem som tilhører

oss, og hvem som tilhører de andre. Språk, smykker, felles historie, klær, religion og lignede kunne være markører for identitet.

4.2.1 Sosial identitetsteori og identitetsteori

I følge Stets og Bruke (sitert i Levin og Trost, 2005, s. 149) kan man dele identitetsbegrepet inn i to teoretiske innretninger; sosial identitetsteori og identitetsteori. Innen symbolsk interaksjonisme er det termen identitetsteori som best beskriver perspektivet på virkeligheten. Den sosiale identitetsteorien belager seg på gruppetilhørighet som beskrivelse av menneskets identitet. Man *er* noe, for eksempel sykepleiere og pasienter. Identitetsteorien bruker i stedet individets forventninger og relasjoner til andre mennesker som en beskrivelse av rolletilhørighet. Med denne innsynsvinkelen står betegnelsen sykepleier og pasient for relasjonen mellom individene. Identitetsteorien tar utgangspunktet i en prosess der identiteten hele tiden utvikles, mens sosial identitetsteori er mere statisk (Levin og Trost, 2005).

Goffman (1963) ser på sosial identitet som identitet eller karaktertrekk noen har dedikert en, slik vi gir visse egenskaper til personer vi ikke kjenner. Den personlige identiteten er i følge Goffman gitt av andre, men denne er basert på mere tungtveiende kunnskaper om personen. Den sosiale identiteten er på denne måten overflatisk i forhold til den personlige.

4.2.2 Sosiale roller

Rollebegrepet blir stadig mindre brukt i vitenskapelig sammenheng. Dette kan sees i sammenheng med at begrepet ofte blir utformet og anvendt som en statisk dimensjon. En rolle har blitt betraktet som noe man spiller uten at den er internalisert i mennesket som samfunnstilhørende (Levin og Trost, 2005, s. 144 – 145). Roller eksisterer, og ulike roller har ulike forventninger og uskrevne regler for handlinger og oppførsel knyttet til de særskilte rollene (Kristiansen, 1997). Jeg har valgt å involvere termen fordi jeg flere ganger sammenligner valget av samiskundervisning i videregående skole, med å ta på seg en rolle. Mead beskrev det å ta andres sosiale roller som å *ta andres holdninger* (Levin og Trost, 2005, s. 137). Erving Goffman er også opptatt av det å spille forskjellige roller.

I følge Linton (sitert i Levin og Trost, 2005, s. 137) lever menneskene i grupper som anser seg selv og resten av gruppa som en enhet. Man er avhengig av å tilhøre grupper, og man utviser atferd utfra forventningene fra individene i gruppa og fra gruppa som en enhet. Man tilhører og identifiserer seg med gruppa etter hvilken posisjon man innehar, for eksempel som mor i en familie.

Når et individ oppfatter seg selv i en gitt posisjon er han eller hun beredt til å handle ut fra oppfatningen om at den eller de individet samspiller med kan gi uklare responser på handlingen. Bak alle posisjonene vi spiller, spiller vi med eller mot minst et annet individ. Vaage påpeker (sitert i Levin og Trost, 2005, s. 145) Meads ord om at posisjoner ikke finnes uten med – eller motparts posisjon. Noen sosiale roller kan være etterspurte og individets egne valgte roller. Andre roller kan være påført av mennesker rundt individet (Kristiansen, 1997).

Jeg ser på rollebegrepet i forhold til to typer sosiale roller. Det ene handler omhandler valget om å være samiskelev versus det å velge andre språkfag på videregående skole. Det andre tar for seg samisk identitetsforståelse (delvis) uten det samiske språket.

4.3 Erik H. Erikson

Erik H. Erikson (1902 – 1994) teori om psykososiale faser er mye brukt innen psykologien. Jeg har valgt å bruke Erikson i denne oppgaven fordi han var svært opptatt av identitetsbegrepet. Erikson er i likhet med Goffman opptatt av den indre og den ytre identiteten. Han fokuserte på den følelsesmessige og sosiale utviklingen som skjer ved å dele livsløpet inn i åtte stadier eller trinn. På hvert trinn møter individet muligheten for utviklingskonflikt.

På hvert trinn tar Erikson for seg sammenhengen mellom individets psykologiske utvikling og i hvilket sosiale miljø individet vokser opp. Etter som vi vokser ut av en fase og inn i en ny, stilles nye krav som vi må tilpasse oss. Utfordringene vi møter i de forskjellige fasene, kan bli løst på gunstige og ugunstige måter, de kan oppleves som kriser. Utviklingen skjer gjennom hele livet, og for hver fase vi beveger oss inn i blir utfordringene mer komplekse. Hver krise påvirkes av hvordan individet løste tidligere stadiers kriser, og trinnene vil på denne måten påvirke hele livets utvikling (Håkonsen, 2009).

Erikson delte livsløpet inn i åtte stadier. Det første stadiet, fra fødsel til barnet er rundt ett år, handler den psykososiale krisen om tillit versus mistillit. I det andre stadiet utvikler barnet autonomi versus skyld, denne fasen varer omtrent til barnet er tre år. Fra tre - til femårsalderen handler krisen om initiativ versus skyld. Mellom femårsalderen og frem til puberteten handler utfordringen om pågangsmot versus skyld. Ungdomstiden bærer preg av identitet versus forvirring, denne fasen utdypes jeg lengre ned. Tidlig voksnes krise utarter seg som intimitet versus isolasjon. Voksenlivet kan være skapende eller bære preg av stagnasjon. Mens alderdommens krise omhandler integritet versus fortvilelse (Håkonsen, 2009).

4.3.1 Identitet versus forvirring

Krisene er i følge Erikson de avgjørende vendepunktene individet gjennomgår i hver fase. Ungdomsfasen varer fra puberteten og frem til tjuårsalderen. Det er særlig denne fasen, identitet versus forvirring, som har gjort Eriksons faseteori kjent. Identiteten er i barneårene sterkt knyttet til foreldrene, mens ungdomsårene gjerne byr på en tid da individet ønsker å klargjøre sin egen identitet. Individet opplever vanligvis store endringer både biologisk og

sosialt i løpet av denne fasen. Den voksne verdenen kommer stadig nærmere og individet står foran viktige veivalg i livet.

Individets utvikling av *egoidentitet* blir synligere i denne fasen. Denne fasens gunstige resultat handler om opplevelse av innhold og forutsigbarhet i livet. Krisen handler om hvem man er, hva man skal bli og forvirring angående egen person. Fra barndommens faser har individet vært gjennom kriser knyttet til tillit, håp, hensikt og kompetanse. I ungdomsårene skal disse egenskapene utprøves i nye situasjoner (Håkonsen, 2009). Egoidentitet handler om å være bevisst på sammenhengen og kontinuiteten i livet sitt. Dette innebærer også at personer rundt individet opplever samme kontinuitet og sammenheng (Erikson, 1968).

Erikson mener at identiteten er nært knyttet til opplevelsen av kontinuitet mellom barndom, ungdom og voksenlivet. Følelsen av at det er sammenheng mellom den jeg var, den jeg er og den jeg skal bli. Ungdom søker etter identitet og tilhørighet. De kan ha svært vekslende atferd knyttet til kontekst, varierende fra sterk tro på seg selv til avgjørende avhengighet av foreldrene. Ungdomsårene kan også markere overgangen fra familietilhørighet til følelsen av å tilhøre andre grupper. Sosial tilhørighet er for mange svært viktig i løpet av disse årene. Mye av menneskets identitet er knyttet til den gruppen de føler de tilhører (Håkonsen, 2009).

Grupper er flere mennesker som samhandler i lag, der medlemmene er bevisste på deres sosiale fellesskap. Gruppebegrepet brukes på formelt grunnlag som om familier og organisasjoner, men også om for eksempel en vennegjeng som er mere uformell. Det er viktig for mennesker å føle tilhørighet til grupper fordi de på mange måter organiserer livene våre. Gruppene dannes ikke tilfeldig, de har spesielle funksjoner avhengig av hvilke mål gruppa har. Målet til gruppa kan være å gjennomføre bestemte funksjoner, som for eksempel en skoleklasse som skal lære seg læringsmålene. Gruppa kan også ha løsere mål som omhandler sosialt samvær eller lignende (Håkonsen, 2009).

Som medlem i forskjellige grupper dannes følelser av tilhørighet og identitet. Livene våre dreier seg om aktiviteter knyttet til gruppene enten det er hendelser i familien, i arbeids – eller i studiegruppen. Forståelsen av omverdenen og oss selv påvirkes av tanken om å være *vi* i stedet for *jeg*. Vi henviser ofte til hvilken gruppe vi tilhører når vi presenterer oss selv, for eksempel «jeg er lærer/ jeg er student». Den sosiale identiteten er nært knyttet til følelsen av å tilhøre en gruppe (Håkonsen, 2009).

5.0 Metode

5.1 Valg av metode

Denne studien av ungdoms valg av samiskundervisning i videregående skole er basert på åtte intervjuer av gutter og jenter mellom 17 og 20 år. Informantene kommer fra tidligere fornorskede områder i Nord – Troms og Finnmark, og har valgt samisk som andre - eller tredjespråk på videregående skole.

Min hovedkilde til informasjon i denne oppgaven er knyttet til de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte i forkant av skriveprosessen. Ved søk i de nasjonale biblioteksystemene BIBSYSAsk, NORBOK og NORART og avhandlingsarkivet MUNIN, fant jeg ut at det var lite empiri om dagens samiskelever fra fornorskningsområdene. Det var et forholdsvis nytt fenomen jeg skulle undersøke, og besluttet derfor at intervju var en god måte å samle inn materiale. Sett i perspektiv av samenes historie med fornorsking og siden revitalisering, var det viktig å gjøre intervju av dagens samiskelever. Jeg ønsket å studere ungdommenes valg, og å finne ut om deres oppfatning av egen identitet har forandret seg etter at de valgte å lære seg samisk. For å belyse problemstillingene egnet dette forskningsdesignet seg best, intervjuene ville gi meg dybdekunnskap om emnet.

Det er imidlertid skrevet en del om fornorsking av samene, samisk språk, kultur, assimilering og revitalisering. Paul Pedersen (2012) beskriver en kontinuerlig utvikling de siste 20 årene innen undervisning og forskning om samiske spørsmål. Denne masteroppgaven kan bli et lite bidrag til den moderne samiske identitetsforståelsen. Jeg har særlig brukt BIBSYSAsk som søkemotor i søk etter kilder. Jeg har også søkt litteratur i nettkatalogen til Samisk bibliotekjeneste i Troms, og lånt de fleste bøkene ved biblioteket på Senter for Nordlige Folk. En del litteratur er imidlertid knyttet til pensum på masterstudiet.

Kvalitativ forskning henger nært sammen med interaksjonismen, og med tanke på valg av teori bidrar dette til å skape helhet i oppgaven. Kvalitativ forskning har som mål å videreformidle meninger og opplevelser som ikke kan vises gjennom tall eller statistikker. Ved hjelp av denne tilnærmingen kan vi forstå både oss selv og andre, det er en hermeneutisk vitenskap. Forskning innenfor samfunnsvitenskapelige fagfelt benytter seg ofte av kvalitative metoder eksempelvis intervjuer, observasjoner eller dokumentanalyser. Datainnsamlingen skjer gjennom et mindre utvalg som oppfyller etterspurte kriterier. Man kan bruke kvalitative metoder alene, eller som supplement til kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning belager

seg på et større utvalg gjennom for eksempel spørreundersøkelser med avkrysningsspørsmål. Den innsamlede informasjonen kan måles og tallfestes, der resultatet ofte framlegges som statistikk (Dalland, 2007).

5.2 Intervjuet

Jeg gjennomførte dybdeintervju med åtte informanter. Dybdeintervju er intervjuer gjennomført med en og en informant alene. Jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene mens vi snakket. Bruken av diktafon var praktisk da jeg slapp å skrive mens vi pratet, jeg tok imidlertid notater om egne tanker underveis i intervjuene. Jeg hadde god tid i etterkant til å transkribere, og fikk også muligheten til å høre hvordan jeg selv stilte spørsmålene.

Informantene oppfylte kriteriene jeg hadde satt som tilsa at de hadde den kunnskapen og de erfaringene jeg var på jakt etter:

- Informantene var ungdommer mellom sytten og tjue år. Denne aldersgruppen er unge voksne som anses å beherske egne valg, og er i stand til å reflektere rundt egen identitet.
- De var under videregående opplæring der de hadde valgt samisk som andre – eller tredjespråk.
- Informantene kom fra fornorskingsområder i Nord – Troms og Finnmark.

Jeg intervjuet seks jenter og to gutter med jamn fordeling på andre – og tredjespråk. Alle fikk samiskundervisning ved Nord – Troms videregående skole, en av informantene mottok fjernundervisning.

Intervjuene var halvstrukturerte; de ble ledet utfra intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, samtidig som de åpnet for hva informantene ønsket å fortelle og snakke om knyttet til temaet. De beste intervjuene er ikke nødvendigvis de som har de flotteste formulerte spørsmålene. Forskere som er gode til å konversere og som evner å holde samtalen til temaet, er i følge Berry (2002) de beste intervjuerne.

Siden jeg visste at kvalitative intervju kan bli påvirket av hvilken kontekst de finner sted i, ønsket jeg fortrinnsvis å gjøre intervjuene på skolen til elevene. Skolen er et sted de kjenner, der det også var praktisk å møtes. To av intervjuene gjorde jeg på Senter for Nordlige Folk i Manndalen.

5.3 Utforming av intervjuguide

Da jeg skulle utforme intervjuguide var jeg opptatt av at den ikke skulle bli for detaljert. Jeg ønsket å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer, og ville derfor ikke følge intervjuguiden slavisk. Samtalene åpnet gjerne for nye, utdypende spørsmål og intervjuguiden ble derfor brukt som en huskeliste til meg selv, og som et verktøy for å holde samtalen til tema.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en venn som har hatt samisk på videregående skole tidligere. Prøveintervjuet var en positiv opplevelse for oss begge. *Prøveinformanten* synes det var velgjørende å kunne bidra i studiet mitt og samtalen ga oss begge ny innsikt og bevisstgjøring i forhold til valget om samiskundervisning. Jeg synes det var nyttig fordi jeg nå var bedre forberedt til de faktiske intervjuene.

5.4 Utvalget

17. desember 2012 fikk jeg tilbakemelding på min melding om behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og prosjektet var med dette klart til å gjennomføres. Det tok imidlertid lengre tid å rekruttere nok informanter enn det jeg hadde sett for meg. Jeg ønsket å rekruttere informanter via samisklærere på skolene, og tok derfor kontakt med lærere ved videregående skoler i Troms der elever mottar samiskundervisning. Jeg spurte om de kunne videreformidle informasjon om undersøkelsen min til elevene. Jeg henvendte meg tidlig til skolenes administrasjon og informerte om prosjektet⁴. Til tross for at flere av lærerne var hjelpsomme og forespurte elever for meg, tok det noen måneder fra jeg sendte forespørslene til jeg hadde fått rekruttert nok informanter, og til alle intervjuene var gjennomførte.

De fleste av informantene er intervjuet ved to datainnsamlinger, henholdsvis i april og juni 2013, på Nord – Troms videregående skole i Nordreisa. Intervjuene jeg gjorde ved Senter for Nordlige Folk ble gjennomført i februar samme år.

Begge dagene jeg var på skolen, fikk jeg komme inn i klasser for å presentere meg selv og prosjektet jeg arbeidet med i forbindelse med masterstudiet. Jeg fikk låne rom på skolen og elevene fikk gå til og fra timer for å snakke med meg. Ved begynnelsen av intervjuene fikk

⁴ Vedlegg 3: Brev til skolen

informantene et informasjonsskriv⁵ der prosjektet ble beskrevet. Jeg understreket muntlig at de ikke trengte å svare på spørsmål hvis de ikke ønsket, og at de sto fritt til å trekke seg fra prosjektet hvis de skulle ombestemme seg. Elevene signerte på at de samtykket til deltagelse i undersøkelsen, og jeg signerte på at de hadde fått informasjon angående prosjektet⁶.

Alle opplysningene jeg har fått fra informantene har blitt behandlet konfidensielt. På bakgrunn av de små samfunnene distriktsområdene består av, vil jeg ikke gå nærmere inn på hjemstedene til informantene. Som vist i tabellen under har alle informantene fått fiktive navn.

Fiktivt navn:	Språkgruppe:
Ellen	2. språk
Inga	2. språk
Karen	2.språk
Marit	2.språk
Anders	3. språk
Mikkel	3. språk
Anna	3. språk
Sara	3. språk

⁵ Vedlegg 4: Informasjonsskriv.

⁶ Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.

5.5 Analyse og tolkning av intervjudata

Everett og Furseth (2012) sammenligner en masteroppgave med en svenneprøve. Man skal vise at man behersker et håndverk, og jeg vil derfor beskrive håndverksgrepene jeg anvendte i analysearbeidet i dette underkapittelet. Analyserings – og tolkningsarbeidet var det mest givende med hele prosjektet.

Jeg gjennomførte tre seksjoner med intervjuer, og hadde tid til å transkribere intervjuene mellom hver gang. Selve transkriberingen tok lang tid, spesielt fordi jeg skrev det meste for hånd. Det var imidlertid lærerikt for meg som intervjuer å lytte til opptakene fra intervjuene. Jeg erfarte etter hvert at pausene i samtalen gjerne kunne være lengre. I de første intervjuene snakket jeg oftere enn jeg gjorde i de neste intervjuene. Dette var fordi jeg ble tryggere på å ha pauser, og lot informanten tenke lengere før han eller hun trengte å svare. Notatene jeg hadde tatt for meg selv underveis i intervjuene ble også nyttige under analysearbeidet. Jeg hadde notert noen synspunkter og spørsmål jeg antakeligvis ikke hadde kommet på ved senere anledninger.

Malterud (2008) har modifisert prosedyren fra *Giorgis fenomenologiske analyse*. Den fenomenologiske analysens formål er å fremstille kunnskap om informantenes erfaringer innen et bestemt felt. For å fremstille denne kunnskapen gjennom vitenskapelig arbeid anbefales analysearbeidet gjennomført i fire trinn. Uten at jeg har fulgt trinnene mekanisk, har jeg brukt de som utgangspunkt når jeg skulle ta fatt på analysearbeidet.

Det første trinnet handler om å danne seg et helhetsinntrykk av stoffet. Dette gjorde jeg da jeg omsider hadde alle intervjuene ferdig transkribert og fikk lest grundig gjennom alle sammen. Jeg ville danne meg et bilde over hvilket materiale jeg satt med, og på denne måten lage en ramme for oppgaven. Siden alle intervjuene var gjennomført av meg selv, hadde jeg allerede en pekepinn på hvordan materialet så ut. Geertz (1973) skriver at analysen handler om å ta frem viktige fenomener, og det var først ved nærmere gjennomlesninger og sammenligning av informasjonen fra informantene, jeg klart så skillet mellom 2. og 3. språkelevne.

Det neste trinnet til Giorgi er å identifisere meningsbærende enheter, slik jeg gjorde da jeg la merke til forskjellene mellom andre og tredjespråkelevne. Dette skillet ble etter hvert en rød tråd gjennom hele analysen. Jeg organiserte materialet ved at det som var irrelevante ble satt til side til fordel for det materialet som var interessant for problemstillingen. Jeg delte tekstene inn i sentrale emner, slik Malterud (2008) beskriver *meningsbærende enheter*.

Jeg hadde på forhånd besluttet å skrive analysen med fokus på elevenes valg om samiskundervisning i videregående skole, deres forhold til det samiske språket i dag og hvordan de trodde de ville forholde seg til språket i fremtiden. I tillegg ønsket jeg å skrive et eget underkapittel i analysen angående språkundervisningens betydning for identiteten i fornskingsområder. Disse fire enhetene var derfor mine første inndelinger. Interessante uttalelser fra informantene ble merket og kodet i notatene mine, til slutt sorterte jeg de etter hvilken enhet de tilhørte.

Slik det tredje trinnet til Giorgi beskrives, reduserte jeg nå materialet. Jeg hadde nå fire temaer jeg ville fokusere på i analysen. Under den første koden *valget om å ha samiskundervisning* hadde jeg tekst som omhandlet *selve valget, påvirkning og familiebakgrunn*. Jeg delte derfor materialet inn i disse undergruppene slik at sammenfatningen med teori nå skulle bli oversiktligere. I tillegg markerte jeg hvilke temaer andrespråkselvene var opptatte av og hva tredjespråkselvene var opptatte av. Noe var betydningsfullt for begge språkklassene.

Under koden *Å ha samisk på skolen i dag* hadde jeg sortert tekst om *diskriminering, skolen og lærerens betydning* og om *etnisk identitet*. Noen av informantene var også inne på bruk av humor i forhold til språket.

I forhold til *Fremtiden* fant jeg mindre informasjon. Ungdommene hadde tanker om *jobbmuligheter, identitet* og noen følte *ansvar* i forhold til vedlikehold og videreformidling av språket.

Den siste koden *Samisk språkundervisning og dens betydning for sjøsamiske områder* har ingen direkte sitater, men diskuterer oppgavens overordnede mål, nemlig ungdommenes egen oppfatning av sin samiske identitet.

Det siste trinnet i analysearbeidet er å sammenfatte informasjonen fra de meningsbærende enhetene og undergruppene, og se på disse i forhold til teorien. Resultatene må gi en gyldig beskrivelse i forhold til hvilken kontekst de er hentet ut fra. Jeg har forsøkt å fortolke det jeg har presentert i oppgaven ved å sammenligne likheter og forskjeller, og ved å diskutere de temaene som blir synliggjort.

Kvalitativ metode handler ikke kun om å synliggjøre det viktigste, det er en fordel om forskeren arbeider strukturert for å kunne tilnærme seg materialet vitenskapelig (Malterud, 2008). Det er viktig å påpeke dette fordi kvalitative data ofte forekommer som ustrukturert

informasjon i forhold til hva kvantitative data kan være. Analyse av kvalitative data er en omfattende og tidkrevende prosess, noe jeg fikk erfare gjennom arbeidet med prosjektet mitt.

Etter transkriberingene slette jeg opptakene, og skal makulere alle notatene ved prosjektets slutt. *Koblingsnøkkelen* med navnelista har blitt oppbevart i en låst skuff på mitt kontor, også denne vil bli makulert når oppgaven er ferdigstilt.

5.6 Undersøkelsens pålitelighet

Da jeg begynte med denne studien var jeg usikker på om jeg, siden jeg selv kommer fra det miljøet jeg ønsket å studere, var uegnet til å gjennomføre undersøkelsen. Ville min sjøsamiske bakgrunn kunne gjøre meg inhabil? Geertz (1973) skriver at ved behandling av data som skal speile liv og kultur, kan forskeren med kjennskap til den gruppen man forsker på, ha fordeler. Forskeren vil i følge Malterud (2008) påvirke forskningsprosessen og dens resultater, uansett hvilket prosjekt som skal gjennomføres. Forskeren er deltaker i feltet han eller hun innhenter informasjonen fra, og vil påvirke studiet gjennom sin forforståelse. Mitt forhold til det samiske er i dag av en slik art at jeg evner å distansere meg fra temaet, noe jeg anså som grunnleggende for at oppgaven skulle bli av faglig kvalitet. Forforståelsen min til temaet har vært en styrke. Jeg kjenner det sjøsamiske miljøet gjennom et innenfra – perspektiv, og har med dette hatt muligheten til å forstå informantene, noe som igjen har bidratt til god kommunikasjonen. Det faktum at jeg kjenner ulike tradisjoner, skildringer, normer, steder og gjenstander, har gitt meg mulighet å bruke intervjuetiden til fordypning i stedet for at informantene har måtte forklare fundamentale poeng. Motivet mitt for å gjennomføre studien har ensidig handlet om å synliggjøre dagens samiskelevers identitetsfølelse knyttet til valget om språkundervisning.

Reliabilitet handler om at studiet vil få samme konklusjon om andre forskere gjør samme undersøkelse. Kvantitative studier vil naturligvis kunne etterprøves i større grad enn hva de kvalitative kan. I følge Blaikie (2010) forekommer den kvalitative forskningen på en slik måte at hver enkelt forsker uunngåelig tar med seg noe av seg selv inn i forskningsprosessen, og med dette følgelig påvirker resultatene. Sosiale situasjoner kan ikke bli tilstrekkelig like for å gjøre mulig replikasjon, hele konteksten, tid og rom, er umulig å gjengi. Derfor, hevder Blaikie, er forsøk på etterprøving av kvalitative undersøkelser upassende. Studier som er gjennomført av forskjellige forskere, på forskjellige steder og til forskjellige tider, vil være

unike på grunn av både forskeren og informantenes særegne egenskaper. De har dessuten påvirket hverandre i interaksjonen. Jeg har imidlertid forsøkt å ha et bevist forhold til hvordan jeg gikk frem i intervjusituasjonene fordi jeg visste at fremgangsmåten kunne påvirke vesentlige funn.

Materialet jeg har innhentet kommer fra intervjuer gjennomført med åtte informanter. Funnene er informantenes personlige erfaringer, og kan derfor ikke generaliseres. I følge Blaikie (2010) er målet med generalisering å kunne komme med uttalelser fra forskningsresultatene fra et forskningsområde, til et annet område eller befolkning. Jeg så imidlertid et skille mellom 2. og 3.språkslevener som kan være betydelig i det videre arbeidet med opplæring og ivaretagelse av samisk språk i forskningsområdene.

6.0 Samisk språkundervisning i videregående skole

6.1 Valget om samiskundervisning

Hvordan bestemte elevene seg for at de skulle velge samiskundervisning på skolen? Valgte de språket på bakgrunn av egen identitetsoppfatning, eller var det et tilfeldig valg? Kan det ha vært andre årsaker? Analysedelen av oppgaven tar for seg faktorene i dette valget, jeg belyser ungdommenes samiske identitetsfølelse og peker på forskjellene som viste seg mellom andre – og tredjespråkelevne.

I dette underkapittelet vil jeg skrive om valget til ungdommene. Jeg har hele tiden vært opptatt av at språkundervisning er noe man frivillig velger, og i den forbindelse kan ungdommene velge å styrke oppfattelsen av sin egen samiske identitet.

6.1.1 Samisk, fransk eller tysk?

Alle ungdommene jeg intervjuet nølte litt med å svare på spørsmålet om *hvorfor* de valgte akkurat samisk, med det valget hadde de samtidig prioritert bort mere internasjonale språk som spansk og fransk. Ellen som fikk samisk som andrespråksundervisning, fortalte fra sitt første år på videregående.

«Det va naturlig for meg å ha samisk på videregående.(...) Mamma vil at eg ska lære samisk. Trur ho forventa at eg sku velge det».

Ellen vurderte aldri andre språk. Hun mente at hun ikke tok stilling til dette valget fordi hun ikke trengte det. Var det enklest for Ellen å unngå denne problemstillingen? Eller var det noe hun ikke trengte å tenke gjennom? Hun fortalte at samisk var en del av henne, og at hun derfor ville lære seg språket. Hvis hun hadde kunnet samisk fra barnsben av, hadde hun muligens følt at hun kunne valgt et annet språk. Slik hun beskrev det følte hun seg forpliktet til å ha samisk på skolen fordi hun var same. Hun ønsket imidlertid å styrke identiteten ved å lære seg språket.

Ellen har hatt samisk som andrespråk på barne – og ungdomsskolen. Foreldrene hennes snakker ikke samisk, men hun har alltid fått høre at de er sjøsamere og bestandig opplevd forventninger fra dem om å lære seg samisk.

Sara hadde samisk som tredjespråk. Hun hadde også hatt det på barneskolen, men i motsetning til Ellen begynte hun fordi bestevenninna gikk i samiskklassen. Hun har ikke inntrykk av at foreldrene hennes ser på seg selv som samiske, og har heller aldri hørt snakk om at besteforeldrene er samiske. Språket har ikke vært et veldig gjennomgripende tema i livet hennes. Hun forteller.

«Eg har ikke egentlig vokst opp med samisk språk, men på håndball – og fotballkampa har man jo hørt det. Eg huske godt at andre gikk rundt å prata samisk, og da forsto eg jo ingenting».

Sara syns det var morsomt å lære samisk, og hadde valgt det på videregående fordi hun syns det var et spennende fag og fordi hun så på det samiske som en del av den nordnorske kulturen. Sara trodde også hun kom til å få mer bruk for samisk enn for fransk eller tysk.

6.1.2 Hva eller hvem påvirker elevenes valg?

De fleste kommunene som er innlemmet i samisk språkområde har i dag erfaring med å tilby samiskundervisning, og mange skoler informerer om dette ved skolestart. På barneskolen er det naturligvis barnets foresatte som velger om han eller hun skal få undervisning i samisk. På ungdomsskolen vil tenåringen i følge Eriksons teori sammenligne seg med venner og skolekamerater. Frem til 14årsalderen er det sentrale elementet i utviklingen *jeg er det jeg lærer* (Håkonsen, 2009). Som følge av dette utviklingstrinnet vil noen slutte med samisk når de begynner på ungdomsskolen, mens andre fortsetter eller kanskje til og med begynner med samisk. Når ungdommen så begynner på videregående skole, vil det være naturlig at eleven selv bestemmer hvilket språk han eller hun skal ha undervisning i.

Inga hadde hatt samisk som andrespråk på barne – og ungdomsskolen. For henne var det en selvfølge med samisk som språkfag, hun overveide ikke andre språk.

«Bestemor og bestefar har snakka samisk heile tia. Men ingen andre. Det hadde litt betydning, og at det va samisk bakover i slekta. (...) Eg har hatt samisk så lenge at når eg begynte på videregående va det liksom naturlig».

Bestemoren til Inga snakket samisk, og siden hun var den eneste i familien som lærte seg samisk ble språket deres spesielle arena. Inga kjenner seg knyttet til bestemoren på grunn av

språkforståelsen. Hun visste at bestemoren satte pris på hennes ønske om å lære seg samisk, og syns hun var forpliktet til å fortsette med det. Samtidig trodde hun ikke at bestemoren var mere stolt av henne, enn av de andre søsknene som ikke kunne samisk. Hun fortalte at hun ikke følte det som om noen hadde forventninger til hennes valg, men at hun sannsynligvis valgte det fordi «...vi liksom e litt samisk».

Her vil jeg trekke paralleller med Goffman (1974) som skriver om det å spille sin rolle med full overbevisning. Inga hadde valgt samisk på skolen fordi hun ville lære språket med bakgrunn i sin identitetsfølelse. Hun var overbevist om at det inntrykket hun ga av seg selv som same, var den virkelige virkelighet. Hun spilte ikke rollen med mål om å oppnå andre goder.

Anders fortalte fra han begynte på videregående skole, og fikk tilbud om samiskundervisning. Siden han aldri hadde hatt det før valgte han å diskuterte det med foreldrene sine. Han visste at han hadde forfedre og slektninger som snakket samisk. Foreldrene syns det var greit at han begynte med det, de kunne ikke samisk og hadde fortalt han at de ikke lærte det på den tida.

Goffman (1992) skriver om rollespill og opptredener i forskjellige lag. Anders beveget seg inn i en ny rolle da han valgte samisk på videregående. I sammenligning med Ellen og Inga som hadde hatt denne rollen fra tidligere, skulle han nå begynne med noe ukjent. Det var viktig for han med foreldrenes støtte på vei inn i denne nye rollen. Anders begynte å spille rollen som samiskelev, noe han ikke hadde gjort før. Hadde samiskeleven en annen rolle eller sosial definisjon enn andre språkfagselever? Jeg kommer tilbake til dette senere.

Foreldrenes mening om det samiske har betydning for ungdommene. Marit, som hadde andrespråk, fortalte at hun valgte samisk fordi det var helt rasjonelt for henne. Hun ville ikke være vitne til at språket skulle dø ut, og ser på denne måten på språkopplæringen med et politisk blikk.

Moren til Marit kunne samisk, men ble nektet å prate det på skolen og lærte det ikke til datteren. Man kan sammenligne dette med Goffmans beskrivelse av å følge samfunnets normer; moren fulgte de interaksjonsreglene hun hadde blitt innprentet med i barndommen for å opprettholde sosial orden (Levin og Trost, 2005). Likevel forteller Marit om et språk hun alltid har hørt rundt seg, besteforeldre og slektninger snakket til hverandre, men aldri til henne. Når hun nå lærer seg samisk prøver de noen ganger å snakke til henne.

«Dem slit med å begynne å prate til meg sia dem aldri har gjort det. Mine søstre har ikke samisk. Dem klare ikke å lære seg. Eg forstår jo, kan svare og prate. (...) Eg bruke å tvinge mamma til å prate samisk til meg. Det e jo selvfølgelig vanskelig for ho å gjøre det når ho aldri har gjort det før. Men for eksempel når vi e på butikken og ho vil gi meg en beskjed som ikke andre skal høre, då kan ho si det på samisk».

Marit ønsker at moren skal snakke samisk til henne, og har fortalt det til moren. Normene i samfunnet er endret fra den tiden Marits mor gikk på skole. Den sosiale orden vil ikke forsvinne om hun bruker det samiske språket i dag, og selv om negative minner har unnlatt henne fra å bruke språket til datteren tidligere, har Marits initiativ bidratt til en endring. Kan det hende at moren finner styrke i Marits ønske? Marit opplever i hvert fall at moren benytter seg av språket i praktiske sammenhenger, og at hennes innsats til å lære seg språket styrker deres forhold. Moren endrer rolle ovenfor Marit og samisk språk utfra sosial situasjon. Dette påvirker Marits egen atferd. Marit kan som følge av den interaktive prosess kunne ta til seg denne strategien om å kun bruke språket i enkelte sammenhenger.

Samtidig som Marits mor synes det er vanskelig å snakke samisk til datteren, setter hun pris på Marits valg om å ivareta språket. Marit synes det var hennes ansvar å lære seg samisk.

«Mamma ønska kanskje egentlig at eg skulle ta samisk på videregående. Ho tok det som en selvfølge, men eg ble ikke tvingt. Men eg trur ho hadde stilt spørsmål hvis eg ikke hadde valgt samisk».

Det er tydelig at Marits mor har vært opptatt av ivaretagelse av samisk språk. Berger og Luckmann (2011, s.103 - 104) skriver om den institusjonelle orden som skal overføres mellom generasjoner. Legitimering er forklaring og rettferdiggjøring av tradisjonen som skal videreføres. Legitimeringen forklarer den sosiale orden med verdier og forutsetter kulturell kunnskap. Den forteller hva mennesket bør gjøre og forklarer hvorfor ting er som de er. Moren til Marit har oppdratt datteren med tanke på deres samiske identitet, men unnlatt å lære henne språket. Marit hadde fått en legitim forklaring på hvorfor språket var ømfintlig for moren, men samtidig blitt oppfordret til å lære seg språket. Vi skal senere se at Marit, i likhet med de andre elevene, ikke føler at hun kan betegne seg som en *hel* same. Er språket så avgjørende for identiteten?

Anna hadde samisk som tredjespråk. Hun beskrev seg som *en kvart* same da bestemoren hennes kunne litt samisk. Anna begynte med samisk i andreklasser på barneskolen fordi

undervisningen virket morsom. Hun hadde det til syvende klasse, men fikk det ikke på ungdomsskolen fordi de manglet lærer. Da hun begynte på videregående ville hun begynne med samisk igjen, og snakket slik som Anders med foreldrene om valget.

«Når eg begynte på videregående så spurte foreldran mine koffer, dem trudde kanskje eg ville få mer nytte av et anna språk. Men dem spurte bare koffer og sånn...».

Annas foreldre har tilsynelatende ikke oppmuntret henne til å lære seg samisk, de så for seg at andre språk kunne komme til å være mer nyttige. Hun valgte samisk til tross for foreldrenes råd. Ungdom har behov for å danne sin egen identitet. De er i en fase av løsrivelse fra foreldrene. Erikson (1968) skriver at unge mennesker kan søke etter ideer som virker meningsfulle å bevirke, og at de i disse ideene får viktige oppgaver å fremme. Kanskje Anna opplevde samiskspråket som en viktig oppgave å fremme?

Slik Anna beskrev familien sin hadde bestemoren lært samisk fra slekta. Hun selv ønsket å kunne identifisere seg med det samiske. Det var som om identiteten hennes befant seg i en gråsoner, der familien hverken bekreftet eller benektet at de var samiske. Hun fortalte at hun hadde skjønnet at hennes ønske om å lære seg språket handlet om noe mere enn at det bare var et morsomt fag. Siden begge bestemødrene hennes hadde tilknytning til det samiske, ville hun bli bedre kjent med kulturen. Jeg kommer tilbake til Annas eget syn på sin samiske identitet.

6.1.3 Kan valget om språkundervisning også handle om etnisk identitet?

Hva er det som avgjør valget om samiskundervisning på videregående skole? Hvilke faktorer blir viktige i dette valget? På forhånd hadde jeg en hypotese som omhandlet elevenes identitet, og at opplæringen handlet om å gjenvinne språket de følte de hadde mistet. Som jeg tidligere har skrevet, mener Erikson i sin utviklingsteori at den sosiale identiteten handler om betegnelser for den gruppen mennesker en tilhører (Håkonsen, 2009). Det er tenkelig at elever som har valgt samisk på videregående skole, også identifiserer seg med det å være samiskelev. Siden samisk er et utrydningstruet språk tenkte jeg også at det måtte ligge noe mere bak dette valget, elevene valgte jo slik vi har sett samisk fremfor andre mere internasjonale språk. Jeg kunne ikke forestille meg at ungdom utelukkende velger samisk i tre år på videregående fordi det er celebret å kunne et språk som er utrydningstruet.

Det viste seg at elevens bakgrunn har stor betydning. I utvalget på åtte elever var det forskjeller mellom andrespråkselevne og tredjespråkselevne. Dette er et viktig funn i undersøkelsen. For de andrespråkselevne jeg intervjuet var språkvalget helt naturlig. Alle fire var tydelige på at de ikke hadde vurdert andre språk. Tredjespråkselevne var vagere i forhold til beskrivelse av dette valget. Tre av fire tredjespråkselever hadde hatt samisk i perioder på barneskolen. De fortalte at siden de måtte ha språkundervisning på videregående, opplevde de med litt kompetanse samisk som *lettere* enn det ville vært å begynne med et nytt språk. I ettertid tenker jeg at dette kanskje ikke var så uventet. Andrespråkselevne fortsetter utelukkende med et språk de har kjent fra barne – og ungdomsskolen.

Andrespråkselevne har sterkere tilknytning til språket, men siden undervisning i samisk var en selvfølge for dem, kan det diskuteres om de i det hele tatt fikk muligheten til å velge noe annet. Å være samiskelev var deres innøvde rolle. De identifiserte seg som samiske, og ønsket å bruke språket til å styrke deres identitet. Andrespråkselevne virket også preget av ansvarsfølelse i forhold til det samiske. De valgte språket fordi de oppfattet at deres etniske bakgrunn påla dem ansvar for å bevare det utdøende språket. I forhold til selvdannelse er det interessant å belyse om andrespråkselevne selvrealiserer, eller om de følger fornuften når de velger samisk språk (Mead, 1962). Har foreldrenes sorg over tapt språk blitt videreført til barna i så måte at ungdommene i dag nærmest føler seg begrenset til å lære seg samisk på videregående? Eller er det ungdommens eget søken etter fullgod identitet? Inga forteller.

«Eg e irritert fordi eg ikke lærte samisk som liten. Det hadde kanskje vært lettere å påstå at eg e same hvis eg hadde samisk som morsmål. Eg e liksom skolert same».

Samtlige beskrev ønsket om å beherske samisk fullverdig. De ønsket at de kunne bruke det som dagligspråk. Flere av informantene hadde besteforeldre som snakket samisk, Marits mor og Karens stemor snakket også samisk. Elevene opplevde at de manglet et element i forhold til store deler av gruppen. Språket er en viktig indikator på hvem du er, sammen med kulturen gir språket grobunn for identitetsfølelsen. Andrespråkselevne syntes å mangle morsmålet i forhold til følelsen av identitet.

Tredjespråkselevne var mere opptatte av praktiske konsekvenser knyttet til samisk språkopplæring. Tredjespråksundervisningen har følgelig lavere kompetansemål enn andrespråksundervisningen, så elevene her kunne ikke ha målsetning om å snakke samisk flytende etter videregående skole. De vil likevel ha et solid grunnlag for videre studier. De følte ikke at noen forventet at de skulle velge samisk selv om alle fortalte om samisk

bakgrunn. De var mere distansert i forhold til samisk identitet, og det kan se ut som at de ikke identifiserte seg som tilhørende den etniske gruppa. Tredjespråkselevne visste at de hadde noe tilknytning til det samiske, men ingen av de jeg intervjuet hadde foreldre med sterke engasjement for det samiske. Mikkel forteller.

«Eg vil ikke si at eg e same. Eg ser på samisk som et fag på lik linje med norsk og engelsk».

Alle hadde erfaringer med å ikke forstå det som ble sagt i sosiale sammenkomster der samisk ble brukt. To av informantene fortalte om behovet for språkkompetansen i jobbsammenheng. De var også opptatte av arbeidsmarkedet, og at enkelte stillinger er forbeholdt de med samiskspråklig kompetanse. Dette gjelder særlig yrker innen oppvekst og omsorg, og andre serviceyrker.

Som vi nå har sett handler valget om samiskundervisning på videregående skole om mere enn å lære seg et språk for andrespråkselevne. Det kan se ut som om tredjespråkselevne ikke har samme samiske identitetsfølelse som andrespråkselevne.

6.2 Å ha samisk på skolen i dag.

Dette underkapittelet tar for seg elevenes daglige forhold til samisk språk. Handlet valget om samisk språkundervisning om mere enn bare det å lære seg et språk? Har språket personlig betydning for elevene? Jeg vil fortsette å fokusere på forskjellene som viste seg mellom andre – og tredjespråkslevener.

Sara syns i likhet med andrespråkslevener at det er viktig med ivaretagelse av samisk språk. Hun opplever imidlertid ikke at språket hadde blitt en del av hennes identitet, for henne er det et språk hun skal lære.

«Det hadde vært fint å ha kofte, men eg veit ikke om eg ville følt meg hjemme i den siden eg ikke har så samisk slekt. Eg e egentlig ikke samisk...men eg trur eg føle meg nærmere samisk enn ka dem som ikke har samisk gjør...eg kan ikke kalle meg samisk. Eg har et bånd til samisk som andre ikke har, men. Men eg føle at eg...mange spør om eg e samisk, og da føle eg meg viktig».

Sara føler seg tilknyttet det samiske, men vil ikke identifisere seg som same. Hun forholder seg til laget, samiskklassen, på en positiv måte. Det er interessant at hun føler seg viktig når hun får spørsmål om hun er same. Det kan være avgjørende for mennesket å føle at man er viktig, at man er betydningsfull. Hun mener at alle som kommer fra området har noe samisk i seg, men at vi står fritt til å velge om vi vil vise det eller ikke. Hun har valgt språket fordi hun var nysgjerrig. Det kjennes godt å få større innsikt i kulturen, og oppleve mestring når man lærer å bruke nye ord og fraser på samisk.

Det kan se ut som om samisk har høy status for Sara. Marit forteller også om stolthet i forhold til det samiske.

«Eg fortell om min samiske bakgrunn. Eg skryt av det!».

Mikkel forteller at han ser på samisk som et fag i likhet med norsk og engelsk. Han ønsker å kunne samisk fordi det vil hjelpe han i sosiale sammenhenger. Når Mikkel jobber i helger og ferier syns han det er morsomt å overraske samer med å snakke litt samisk, denne følelsen av fellesskap motiverer han til å fortsette med å lære seg språket.

Anna forteller om endret holdning til det samiske i løpet av årene hun har hatt det på skolen.

«På barneskolen ville jeg bare ha samisk fordi det va artig. På ungdomsskolen, når eg ikke fikk det, så fikk eg enda mere løst. No har eg skjønt at det ligg enda mere bak det. Kulturn på en måte. Vi e jo alle fra Nord – Norge, og har tilknytning til det samiske. Det e bra at vi kan lære språket, å få det ut liksom.(...) Eg har lyst til at samisk skal være en del av meg».

Nyansene angir at de elevene jeg fikk intervjuet har et slags dynamisk forhold til seg selv som samiske. De oppgir at de er usikre på om både dem selv og om familien egentlig kan kalle seg for samer. Samtidig føler de seg knyttet til det samiske, og skulle ønske at de mestret språket bedre, for da kunne de lettere presentert seg som samiske. I forhold til Erikson er identitet versus forvirring den fundamentale livskrisen i ungdomsårene (Håkonsen, 2009).

Erikson (1968) skriver om hvordan mange ungdommer er betydelig opptatte av hvilket inntrykk de gjør på andre i sammenheng med hvem de selv føler at de er. For å komme seg gjennom livskrisen må de oppleve noen form for kontinuitet. Hvis de alltid har visst at de var samiske, vil kanskje ungdomskrisen by på diskusjoner om hvorvidt de kan kalle seg for det eller ikke, og når krisen er over og ungdommen har landet tilbake på det de alltid visste, kan de oppleve endelig identitet.

Ungdommene opplever altså positive holdninger til det samiske. Andre elever er nysgjerrige på språket de lærer, og flere forteller med stolthet om sin bakgrunn, selv om de ikke har språket som morsmål. Likevel forekommer såkalt hverdagsrasisme, og diskusjoner i storsamfunnet viser at samehets fremdeles finnes.

6.2.1 Diskusjoner i storsamfunnet

I Tromsø i 2011 ble samehetsen tydelig da kommunestyret vedtok utredning på om kommunen skulle bli samisk. Debatten som raste i media førte for mange til at Tromsø fikk et stempel som samefiendtlig. Som et resultat av konflikten trakk kommunestyret i Tromsø søknaden om innlemmelse av kommunen i det samiske språkforvaltningsområde.

Det kan virke som et plaster på såret at Tromsø, som første bykommune, inngikk en samarbeidsavtale med Sametinget 8. oktober 2013. Samarbeidsavtalen skal sørge for ivaretagelse av samisk språk og kultur for den samiske befolkningen i Tromsø. Den har også

som intensjon å legge til rette for bedre samarbeid angående informasjon, språkopplæring, barn og unge, helse og sosialtjenester (Tromsø kommune, 2013).

Denne samarbeidsavtalen var ikke ferdig da jeg intervjuet elevene fra Nord – Troms videregående skole, men diskusjonene og alle de krasse ytringene lå meg friskt i minnet. Jeg lurte på om samiskelevne hadde tatt denne diskusjonen innover seg. Var det noe som angikk dem? Og hvordan forholdt de seg til samehets?

Tredjespråkselvene var ikke så opptatte av diskusjoner i storsamfunnet som andrespråkselvene viste seg å være. Andrespråkselvene Marit, Ellen, Inga og Karen forteller om økt motivasjon for å lære seg språket når de opplever negativ omtale av det samiske i media. Inga forteller at hun står enda sterkere i det samiske når hun hører diskusjoner om skilting på samisk og lignende. Marit sier det samme, hun beskriver en positiv irritasjon som trigger henne til å lære mer samisk. Ellen forteller at enkelte utsagn går så langt at det sårer henne, det er ikke slik at hun klarer å overse alt. Karen på sin side tror det er mennesker med manglende innsikt som kan komme med diskriminerende påstander, og nekter å ta det innover seg.

«Eg høre ikke så mye på dem som e i mot samisk. Eg tenke at dem e uviten. Det skremme dem kanskje. Dem får det sikkert hjemmefra. Eg møte stadig vekk sånne folk, særlig i Tromsø kanskje (...).»

Som et lag holder elevene sammen når de innehar rollene sine. Goffman (1992) skriver at lagmedlemmene kan fremføre opptredener som passer sammen til en helhet. Laginntrykket kan med dette oppfattes som en egen virkelighet, et sted mellom opptredenen til den enkelte elev og den totale interaksjonen av deltagere. Ellen beskriver det som at de må være sterke. De får en fändenivoldsk holdning når de opplever diskriminerende situasjoner.

Inga forteller at hun står sterkt i det samiske, men samtidig sier hun at hun ikke tar samehets eller diskriminering personlig. Hun har muligheten til å legge bort den samiske identiteten hvis hun ønsker det, og tror kanskje det ikke blir så sårt da. Ingen kan se på henne at hun er samisk, og språket er jo noe hun har lært seg.

«Eg e jo egentlig meir norsk enn eg e same. Det kommer liksom ikke så tett innpå.»

Hun tror samtidig at reindriftsamer og de som har vanskeligere for å skjule identiteten tar diskusjoner som den i Tromsø tyngre. Goffman (1963) skriver at den enkeltes identitet blir påvirket av andres oppfatning. Inga kan tilpasse seg etter omgivelsene.

Tredjespråkelevene jeg intervjuet svarte at de ikke visste noe særlig om diskusjoner angående samisk språk i samfunnet, eller at dette ikke hadde påvirket dem i noen særlig grad.

Doktoravhandlingen til Kjetil Hansen (2011) viser at mange samer opplever diskriminering på grunn av sin samiske bakgrunn. Han skriver at anslagsvis 4 av 10 samisktalende menn, og 1 av 3 samisktalende kvinner hadde opplevd å bli diskriminert. Det er de som bor utenfor språkområdene som melder om høyest grad av diskriminering. Studien viste også at samer oppgir å vurdere sin helsestatus som dårligere sammenlignet med etniske nordmenn. Noe studien så i sammenheng med funnene på at etnisk diskriminering er assosiert med dårligere selvvurdert helse.

Dette gir grunnlag for å skape forståelse for at andrespråkslevene, som opplever en sterkere samisk identitet enn tredjespråkelevene, viser større interesse og engasjement i forhold til samiskrelaterte diskusjoner i samfunnet.

6.2.2 Skolen og samisklæreren

Når elevene har valgt samisk og begynt med det, vil skolens tilrettelegging og lærerens framstillingsevne være viktige for videre motivasjon? I forhold til spørsmålene om skolen og læreren, svarte elevene ganske likt på tvers av gruppene. Læreren og tilrettelegging var viktig for alle elevene. Anders fortalte at læreren hans liker samisk. Han sa også at samisk er tydelig på skolen, og at samisk historie og lignende ofte blir fremhevet.

Flere av elevene synes det var positivt at læreren hadde lært seg samisk, og ikke hadde det som morsmål. Det er mulig de følte seg bedre forstått av en som hadde vært gjennom den samme prosessen som de befant seg i. Det kan også tenkes at elevene følte de hadde samme bakgrunn som læreren, og at de dermed hørte til samme gruppe. Kristiansen (1997) skriver at identifisering er en viktig faktor i etterligningsprosesser. Når en kan identifisere seg med rollemodellen, eller med det som skal læres, kan en oppnå læring. Marit var takknemlig for at hun fikk lære seg samisk, hun visste at hun ikke hatt fått det tilbudet på alle skoler.

Alle jeg intervjuet ville valgt samisk på videregående på nytt, til tross for at de synes det var vanskelig å lære.

6.2.3 «Det er kult å kunne litt samisk».

Den samiske identiteten kan gjenspeile seg på mange forskjellige måter. Samisk identitet er i brytningspunktet mellom det tradisjonelle og det moderne. De fleste sjøsamer i dag livnærer seg veldig ulikt det tradisjonelle fiske-, jakt- og småbrukersamfunnet som forbindes med tradisjonell sjøsamisk identitet. Kulturen som fremdeles er levende er meget knyttet til håndverk og husflid. Så hvordan kan ungdom fra fornorskede områder uttrykke identiteten når de ikke kan språket?

Ellen liker å bruke samiske smykker, komager, belter eller vesker som et symbol for sin identitet, men hun vurderer alltid tid og sted.

«Eg trur ikke eg har turt å gå me komaga på skole i Tromsø på 6. februar (...) Eg tenke; kossen ser dem på meg etterpå? Ka tenke dem om meg no?».

Ellens atferd i forhold til synliggjøring av sin samiske identitet kan med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kun forstås i forhold til hele konteksten. Situasjonen blir av Ellen vurdert både bevisst og ubevisst, avgjørelsen blir tatt på bakgrunn av definisjonen og i forhold til hennes tolkning av det definerte (Levin og Trost, 2005).

I *Stigma* (1963) skriver Goffman om termen *statussymbol*. Den sosiale informasjonen som formidles av et symbol, kan danne en spesiell prestisje, ære eller ønskelig posisjon. Noe som muligens ikke hadde blitt gitt automatisk. Videre skriver Goffman (1963, s.43-44):

Prestige symbols can be contrasted to stigma symbols, namely, signs which are especially effective in drawing attention to a debasing identity discrepancy, breaking up what would otherwise be a coherent overall picture, with a consequent reduction in our valuation of the individual.

Ellen vurderer konteksten utfra hvordan tilskuerne vil vurdere de samiske symbolene som status eller stigma. Hun kunne gjerne brukt samiske kjennemerker på Riddu Riddu eller på skolen i Nord – Troms, men alene i et norsk miljø hadde vært vanskelig.

For Anna er det positivt å kunne litt samisk. På skolen i Nord – Troms føler de ikke at de trenger å skjule det samiske på noen måte. Informantene forteller at det samiske ofte blir framhevet gjennom samiske skilt, flagg, oversettelser og fremføring av samiske dikt når skolen samles. Anna forteller om god stemning mellom henne som samiskelev og andre elever.

«Hvis eg sitt på biblioteket og les og nåen som ikke går på samisk kommer å ser i boka min, så les dem og forstår ingenting. Så flire vi. Det e jo et litt artig språk, sånn i forhold til tysk så skjønne dem jo ingenting. Dem syns det e rare bokstava og sånn».

Det kan være lett å forbinde revitaliseringa av samisk språk med noe veldig alvorlig. Det er naturlig fordi det er et alvorlig tema med tanke på lidelsene mange samer har gjennomgått under fornorskinga. Men det er ikke nødvendigvis så sårt for dagens ungdom, jeg fikk inntrykk av at det var et lett tema å snakke om og at det var vanlig å bruke humor i forhold til språket.

6.2.4 «Eg er hverken same eller norsk god nok».

Andrespråkselevne var opptatte av ansvaret for å ivareta samisk språk. De oppfattet ansvar for å ivareta et språk de ikke hadde som morsmål, samtidig som de beskrev en følelse av å ikke være *samiske nok*. Samtlige brukte uttrykk som *halvsame* og *litt same* om oppfattelsen av egen etnisitet. Slik Inga svarer på spørsmålet angående synet på seg selv som same.

«Samisk e min bakgrunn. Eg e en sjøsame, men, ikke en ekte same liksom. Altså, sånn som norska ser på sama..... En i klassen min e fra Karasjok og ho e liksom same, og eg e liksom....eg e jo same eg og, men ikke som ho».

Er ikke sjøsame samisk nok? Informantene følte seg til forskjellig grad samiske, men konteksten for denne samiskheten var viktig. De mente det var lettere å være samisk i den grad de oppfattet seg som det, i samiske fornorskingsområder. På steder som Kautokeino og Karasjok, der majoriteten snakker samisk til daglig, ville de følt seg mere norsk enn samiske. Mens de i områder der det samiske er mindre synlig, gjerne betegner seg som samer.

Goffman (1974) skriver om kyniske opptredende når han mener at publikum blir ført bak lyset. Informantene gjennomfører noen ganger denne typen opptredener når de utgir seg for å være same noen ganger og norsk andre ganger. De gjør ikke dette fordi de ønsker å oppnå egne goder, men mener deres opptreden er til det beste for de andre. De sier for eksempel at de er samiske eller at de er norske, når de vet for seg selv at de også er det andre.

Anna har samisk som tredjespråk. Hun fortalte om hvordan hun forandrer roller basert på tilskuernes bakgrunn. Dette kan hun gjøre fordi hun tilpasser seg omgivelsene ved hjelp av det

Goffman beskriver som inntrykkskontrollen. Når hun møter mennesker som hun betrakter som *ordentlige* samer, presenterer hun seg som norsk. Hun bestemmer hvilken informasjon om seg selv de andre skal motta. I møtet med mennesker som ikke har tilknytning til det samiske presenterer hun seg som samisk. Det er ingen der som kan benekte hennes samiskhet.

«Når eg e ute og reiser så sir eg at eg e same. Eg va i USA en gang, og då fortalte eg at eg tilhørte et urfolk i Norge, og så visste eg dem bilda og fortalte om sama og sånt (...) Eg e jo stolt over det sjøl om det e litt på tull».

Anna kjente seg trygg i den norske identiteten samtidig som hun ønsket å uttrykke den samiske. Hun tar på seg rollen som same avhengig av kontekst. Anna opplever at rollen kan være positiv, men føler samtidig at den kan virke påtatt.

Samer møter diskriminering i storsamfunnet. Elevene jeg intervjuet opplever i tillegg fordommer innad i samiske miljøer fordi de ikke blir godtatt som ekte samer. Dette opplevde blant andre Inga, som tidligere sitert, fordi hun trodde det ville være enklere å *påstå* at hun er same hvis hun hadde hatt samisk som morsmål. Ellen forteller også:

«Sama fra Kautokeino spør om eg e same, men dem syns liksom ikke eg e ordentlig same uten kofte og flytaner samisk».

Goffman (1974) ville trolig kalt dette for kynisk opptreden med et publikum som ikke tillater henne i å være oppriktig.

6.3 Fremtiden

Når elevene jeg intervjuet var ferdige med videregående skole, skulle de etter hvert studere videre på universitet og høyskoler. Hvordan hadde de tenkt å bruke samiskkompetansen sin videre? Planla noen å studere samisk? Kom de til å bevare kunnskapen sin?

Marit var overbevist om at hun kom til å bruke språket videre i livet. Hun mente at språket kom til å være viktig for henne uansett hvilken studieretning hun valgte. Hun vurderte å studere samisk for å bli lærer fordi hennes erfaring med å lære språket, kunne være positivt for andre som ønsket å lære det senere.

Tredjespråkelevne ville bevare det de hadde lært seg av samisk språk, men ingen av de jeg intervjuet hadde planer om å studere språket videre.

6.3.1 «Det er mitt ansvar at ikke språket forsvinner helt».

Andrespråkselevne ville lære seg mere samisk. Ellen opplevde mestring i forhold til språket, og fortalte at hun var blitt veldig glad i samisk språk.

«Før va det sånn at samisk bare va et språk eg va tvungen til å lære fordi mamma ville det. No betyr det mye. De siste åran har det fått mye større betydning for meg».

Hun var sikker på at språket kom til å være viktig for henne resten av livet. Hun trodde også at hun kom til å bli samisklærer. Hun beskrev et ønske om å gi egne barn en enda sterkere tilhørighet til det samiske enn hva hun hadde fått. Slik hun har det nå skjuler hun ikke sin samiske identitet, men det er heller ikke det første hun forteller om seg selv.

Man kan si at Ellens maske (Goffman, 1974) står for den oppfatningen hun har dannet av seg selv. Rollen hun lever opp til som samiskelev er hennes sanne jeg, det er samiskelev hun ønsker å være. I begynnelsen var det, som vi ser i sitatet over, moren som ønsket at hun skulle lære seg samisk. Nå er språket knyttet til hennes personlighet.

Ellen var tydelig på dette med ansvar for språket.

«Vi unge må bevare språket, det e våres ansvar å lære oss det no før det dør ut. Det e nesten min misjon å videreføre det (...) eg vil lære det til mine barn».

På barneskolen opplevde Ellen at samisk var et språk hun skulle lære. Det var foreldrene som ønsket det. Etersom Ellen ble eldre, lærte hun historien om fornorskinga og anså seg etter hvert som heldig. Foreldrene hennes hadde ikke fått lære språket på skolen. Hun følte at de også hadde noe av fortjenesten for at hun fikk lære språket. Språket var viktig for at hun skulle kunne føle seg samisk, men samtidig sa hun følgende.

«Eg sku ønske eg kunne samisk bedre....men det hadde egentlig ikke gjort meg meire til same».

Ellen hadde tenkt en del på dette. Hun beskrev et intenst ønske om å beherske språket i håp om at andre da ville anse henne som ekte same. Samtidig visste hun med seg selv at hennes personlige identitet ikke kom til å forandre seg, selv om den sosiale identiteten kanskje gjorde det. Språket kunne være en maske for henne utad, men hun ville uansett vite for seg selv hvem hun var.

6.4 Samisk språkundervisning og dens betydning for identiteten i sjøsamiske områder.

Et av revitaliseringas største virkemiddel må være språkopplæringen. Språket er viktig for identiteten. Fornorskinga tok morsmålet fra folk, samene i *overgangsdistriktene* var ikke lengre samer fordi de hverken kjente språket eller kulturen. Den samiske oppvåkninga og revitaliseringstiltak har endret dette. Hvor er vi i dag i forhold til ungdommenes oppfatning av egen identitet?

Resultatene fra intervjuene jeg gjorde viser at en del av elevene har valgt samisk fordi de oppfatter seg som samer, og ønsker å lære seg språket. Samtidig er de ambivalente i utsagnet om å være same. De er ikke *ordentlige* samer, de er *skolerte* samer og *halvsamer*. Utrykkene antyder noe underlegent. Jeg stiller meg spørsmål om den knallharde fornorskingen kommer til å påvirke folket i nord i mange år fremover, til tross for at dagens generasjon er så bevisste den samiske identiteten? Siden ungdommene i de sjøsamiske områdene i dag fremdeles ikke har samisk som førstespråk, mangler de trolig et viktig element i forhold til sin samiske identitetsfølelse.

Pedersen og Høgmo (2012) skriver at unge sjøsamere i dag ønsker å rekonstruere en kultur tidligere generasjoner har mistet forholdet til. Noen eldre vil ikke kunne identifisere seg med denne nye *uekte* kulturen. Samtidig kan forståelsen deres omarbeides over tid, og standpunktet i forhold til deres oppfattelse av kulturens gyldighet kan endres. Det vil være vanskelig å leve på tradisjonelt sjøsamisk vis i dag, og siden fornorskingsprosessen har skapt et hull i historien både kulturelt og språklig, er denne rekonstruksjon og moderniseringen nødvendig.

Språkkompetanse har blitt radikalt forbedret i løpet av en generasjon. Fra de som ble født i tiårene etter andre verdenskrig, og ikke lærte noe samisk, til de som er født på 80 – og 90 – tallet og har fått samiskundervisning på skolen. De fleste ungdommene jeg intervjuet kunne mere samisk enn foreldrene sine. Det er også grunn til å påstå at dagens sjøsamiske ungdom har sterkere samisk identitetsfølelse enn hva ungdommene hadde for tjue – tretti år siden.

I dag er det mange barn utenfor samisk språks kjerneområde som går i egne samiske barnehager og får opplæring i samisk språk på skolen. Noen barn begynner i samiske barnehager og mottar samisk førstespråksundervisning på skolen til tross for at de ikke har samisk som morsmål.

6.4.1 Samiskelevne i undersøkelsen

Samiskelevne er minoritetsklasser på videregående skoler utenfor samisk språks kjerneområde. Ut fra materialet jeg fikk etter intervjuene fant jeg ingen bestemmende faktorer for hvem samiskelevne var. Det vil være vanskelig og umulig å lage en oversikt over hvem som velger samisk og hvem som ikke velger det, i områder der individer med omtrent samme bakgrunn opplever forskjellig etnisitet. Valget må sees i sammenheng med samfunnet og miljøet eleven kommer fra. Det jeg imidlertid så etter å ha sortert situasjonene var at elevene som hadde valgt samisk som andre – eller tredjespråk, mest sannsynlig hadde familie som var blitt eksponert for assimilering under fornorskningen. De kunne alle fortelle om bestemor eller slekt som kunne samisk eller kvensk, eller at de så på seg selv om samisk, selv om det ikke utgjorde den største delen av deres selvoppfatning.

Samisk statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2012) viser at det er flere jenter enn gutter som velger samisk på videregående skole. Det er 9 % flere jenter enn gutter i samiskklassene. Utvalget jeg intervjuet speiler denne kjønnsfordelingen.

Andrespråkslevne kom oftere fra familier der det samiske ble fremhevet enn det tredjespråkslevne så ut til å gjøre. De fortalte om foreldre som motiverte dem til å lære seg samisk, eller beskrev språket som et naturlig fenomen de måtte lære seg.

Samiskelevne opplevde til en viss grad rolleforvirring i forhold til sin samisk – norske identitet. Noen fortalte om betydelige forskjeller innad i familien, mens andre hele tiden forsøkte å tilpasse seg konteksten. Flere nevnte også andre med samme bakgrunn, men med andre konklusjoner enn hva de hadde i forhold til sin etniske identitet. Det kan se ut som om spesielt andrespråkslevne praktiserer det Goffman (1992) kaller *interne hemmeligheter*. Elevene føler seg samiske uten at de behersker språket. Det er en intern hemmelighet som markerte hvem som tilhører gruppa, og som bidrar til at gruppa kan føle seg som en sluttet enhet. Kanskje kunne det være en styrke som gruppe at de hadde samme opplevelse av sin samiske identitet?

Høgmo (1989) skriver at fornorskningen skapte et nytt alternativ til selvforståelse. Kriteriene for hvordan individet opplever seg selv, hvilket bilde en har av seg selv og sin tilhørighet, og på hvilke måte dette uttrykkes i ulike kontekster og på tvers av de ulike etniske gruppene var spesielle for de utsatte menneskene. Han skriver videre at de som ble gjenstand for fornorskingsprosessen ikke ble etnisk sett norske, men heller ikke samiske. Intervjuene jeg

gjorde førti, femti år etter assimileringspolitikkenes slutt, viser at ungdommene fra fornorskede områder fremdeles befinner seg et sted imellom det å være norsk og det å være samisk.

Denne oppfatningen er ulik Gaups (2006) artikkel *Historie, minne og myte i moderne samisk identitetsbygging*. Gaup skriver at dagens samiske ungdom er så godt forankret, og at de er så sikre på sin identitet, at de ikke skjuler den. Hun beskriver hyppig bruk av moderne identitetsmarkører, «*kule samegutter og kule samejenter*». Tydelige og sterke vil de hindre at andre skal få bestemme hvordan de skal opptre som samer.

Marit så på valget om samiskundervisning som noe større enn bare det å lære seg et språk. For henne handlet det om historie, ansvar og identitet. Dette var hennes oppfattelse av virkeligheten som andrespråkselev, Anders som tredjespråkselev sin virkelighet i forhold til undervisningen, handlet kun om språkkompetanse. Andrespråkselevene jeg intervjuet hadde noenlunde samme beskrivelse som Marit av den sosiale virkeligheten slik den blir når man velger samisk språk. Man tar på seg rollen som samiskelev, og bruker dermed språkvalget som en *hemmelig* identitetsmarkør.

6.4.2 Forskjellene mellom andre – og tredjespråkselevne

Jeg har flere ganger i oppgaven påpekt og forklart forskjeller som viste seg mellom andre – og tredjespråkselevne. For å tydeliggjøre dette bilde har jeg laget et enkelt stolpediagram som grovt sett viser noen kategorier elevne svarte forskjellig på. Diagrammet på neste side viser svarfordeling etter kategoriene som følger.

I den første kategorien, *ser på seg selv som samisk* finner man et skille, alle andrespråkselevne og kun en av tredjespråkselevne, ser på seg selv som samiske. Videre viser diagrammet at det bare er andrespråkselevne som oppgir at de bruker kofte eller bærer andre samiske symboler; en annen tydelig forskjell. Det er kun en av alle åtte informantene som ikke har hatt samisk på barneskolen, mens det på ungdomsskolen bare var andrespråkselevne som hadde hatt samisk. I forhold til påvirkning har foreldrene påvirket tre av fire andrespråkselever, og en av fire tredjespråkselever. Venner har påvirket to av tredjespråkselevne.

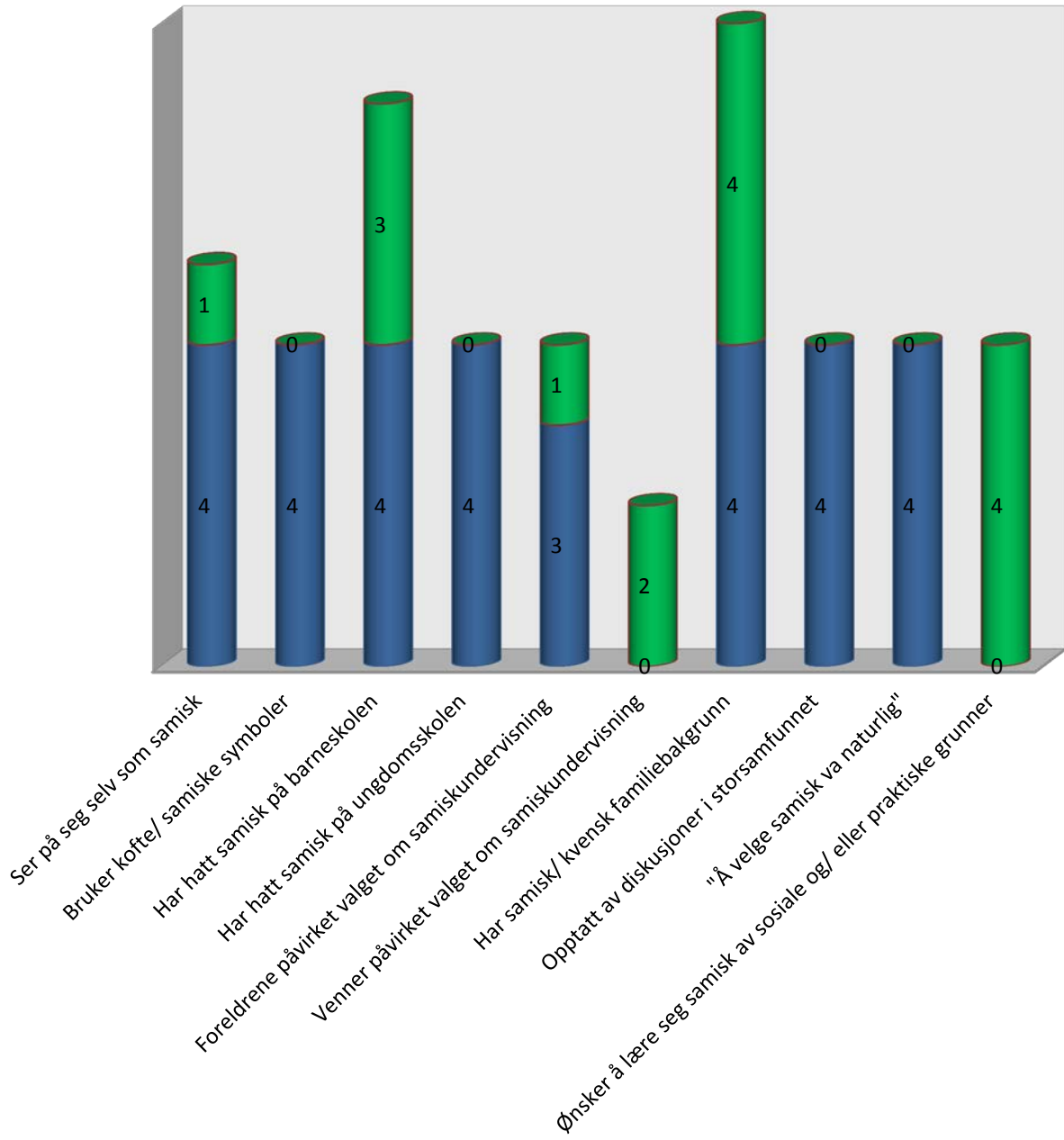
Videre ser vi at alle informantene har oppgitt at de har samisk og/ eller kvensk familiebakgrunn. Dette omhandlet foreldre som oppfattet seg som samiske, besteforeldre som snakket samisk eller kvensk, oldeforeldre eller slekt.

Det var kun andrespråkselevne som var opptatte eller ville si noe om diskusjoner om det samiske i storsamfunnet. Tredjespråkselevne oppga at de ikke visste noe særlig om det.

I forhold til selve valget om samiskundervisning på videregående skole ser man også tydelige forskjeller på samiskklassene. Tredjespråkselevne understreket praktiske fordeler i forhold til arbeid og sosiale sammenkomster med å kunne litt samisk. For andrespråkselevne var det "å velge samisk, naturlig".

Samiskelever

■ 2. språk ■ 3. språk



7.0 Avsluttende drøfting

I dette siste kapittelet av oppgaven, vil jeg kaste lys over noen sentrale tema som gjentas i samtalene med ungdommene. Siden analysen viste forskjeller mellom andre – og tredjespråkselevne, vil jeg med denne avsluttende drøftingen dele språkklassene tydeligere i forhold til problemstillingene i oppgaven. Til slutt skriver jeg en kort oppsummering, litt om andre interessante innfallsvinkler på problemstillingen, og om videre forskning.

7.1 Andrespråkselevne

7.1.1 Hvordan har ungdommer opplevd prosessen med å velge og å holde fast på valget om samiskundervisning? Har oppfatningen av egen identitet forandret seg under denne prosessen, i så fall hvordan?

Samiskundervisning var for andrespråkselevne en fastlagt del av deres skolegang. De behandlet ikke spørsmålet om samiskundervisning ved overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det var ikke en opplevelse av å bestemme seg for noe, men mer som en reorganisering av noe som skulle videreføres. De vurderte ikke andre språk. Deres samiske bakgrunn begrenset dem til å ikke velge noe annet. Flere av elevene brukte ordet *naturlig*, når de skulle beskrive hvorfor de fortsatte med samisk fra grunnskolen til videregående skole.

Andrespråkselevne beskrev ansvar i forhold til det samiske språket. Deres egen bakgrunn og kunnskap om historien, medførte ansvar for å lære seg det samiske språket. Flere hadde tanker om hvordan de kunne videreføre språket til kommende generasjoner. Den generasjonen som har arbeidet for revitalisering, altså foreldrene til dagens ungdom, fronter barna sine i kampen for tilbaketakelse av det samiske språket. Barna deres, som har fått opplæring i samisk på skolen, føler seg ansvarlige for å videreføre foreldrenes kamp om revitalisering. Det er i praksis de som må ta språket tilbake til samfunnet. Goffman (1974) skriver om gjennomføringen av en rolle der aktøren tar det som en selvfølge at det spilte inntrykket blir tatt alvorlig. Iakttagere tror på skuespillerens egenskaper. Denne opptreden gjennomføres i den hensikt å være til det beste for andre. Kan det tenkes at noen andrespråkselever spiller rollen som interessert samiskelev for foreldrenes beste? (Oppfyller foreldrenes ønsker?)

Ungdommene kan bruke valget om språkundervisningen til å markere egen identitet. Å fortsette med samisk fra grunnskolen og over til videregående skole fordi det er naturlig for eleven, kan oppfattes som en identitetsmarkør. Det er ikke forbundet med skam, men heller

med stolthet og glede over å få lære seg språket. Opplevelsen av egen identitet kan dermed ikke sies å ha blitt forandret etter at de valgte samisk på videregående skole.

Andrespråkselevne opplever imidlertid at de står sterkere i det samiske når de blir provoserte over samefiendtlige utsagn.

Som nevnt tidligere i oppgaven finner man undergraving av selvrespekt og selvbylde etter årelange prosesser med trykk fra omgivelsene (Minde, 2005). Kan man se rester av dette hos samisk ungdom i fornskingsdistriktene i dag? Jeg syns det er verdt å stille et slikt spørsmål fordi flere av ungdommene beskriver det å være sjøsame, som å være *mellom to stoler*. De er egentlig ikke ordentlige samer, men heller ikke norske.

Hva skal til for at man kan betegne seg som samisk i Norge i dag? Jon Todal (sitert i Gjerpe, 2013, s. 2) hevder at det er umulig å betegne seg som samisk. I Norge er det nemlig ingen offisiell definisjon av hvem som er samiske, og hvem som ikke er det. For å kunne melde seg inn i samemantallet må man være atten år, eller fylle atten år i valgåret. Man må ha samisk som hjemmespråk, eller ha eller ha hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller er barn av person som står eller har stått i manntallet (Sametinget, 2013c). I følge Ole Henrik Magga (sitert i Gaup, 2006, s. 87) anerkjente ikke norske myndigheter andre enn reindriftssamene som de egentlige samer, helt frem til 1980 – tallet.

Andrespråkselevne jeg intervjuet hadde samisk på videregående skole fordi det var naturlig. De identifiserer seg som samiske, og ønsker derfor å lære seg språket. Valget om samiskundervisning kan derfor bidra til å styrke deres identitetsfølelse. Likevel sier flere at de ikke er like mye samiske som andre. Lagmedlemmer av et lag bærer et bånd av gjensidig avhengighet, fordi lagopptredener beskytter mot blottlegging av sosiale eller strukturelle forskjeller. Andrespråkselevne føler seg antakeligvis ikke som en del av det Goffman ville beskrevet som *samenes lag*. Muligens ville de ha dannet seg et eget lag, slik det Høgmo (1989) kaller for det tredje alternativ i forhold til selvforståelse, den selvforståelsen der man verken er samisk eller norsk.

Om man ser på disse ungdommene i forhold til Meads ord om at posisjoner ikke finnes uten med – eller motparts posisjon, og hypotetisk ser for seg at alle samiske områder hadde blitt like hardt fornorsket. Da ville trolig ikke de fornorskede sjøsameungdommene følt seg underlegne, eller mindre som ordentlige samer, i forhold til andre samer. Posisjonen som *halvsame* eller *ikke ordentlig same*, er med andre ord avhengig av andre samers posisjon.

I følge elevene er det greit å være same, selv uten det samiske språket, både på skolen i Nord – Troms og når man deltar på festivalen Riddu Riđđu. Den samiske identitetsfølelsen hos disse elevene er ofte svært kontekstavhengig. Goffman (1974) beskriver områdeatferd som opptredener knyttet til tid og rom. Å være same i klasserommet eller på en samisk festival, men ikke i byen, kan være bestemte steder for en opptreden.

Goffman (1963) ser på sosial identitet som identitet eller karaktertrekk noen har dedikert en, slik vi gir visse egenskaper til personer vi ikke kjenner. Den personlige identiteten er i følge Goffman gitt av andre, men denne er basert på mere tungtveiende kunnskaper om personen. Når Ellen forteller at hun ikke ville blitt mere samisk selv om hun kunne snakke samisk, tolker jeg det slik at hennes personlige identitet er samisk.

7.2 Tredjespråkselevene

7.2.1 Hvordan har ungdommer opplevd prosessen med å velge og å holde fast på valget om samiskundervisning? Har oppfatningen av egen identitet forandret seg under denne prosessen, i så fall hvordan?

Tredjespråkselevene jeg intervjuet hadde ikke hatt samisk på ungdomsskolen, og opplevde i motsetning til andrespråkselevene å *velge* samisk da de begynte på videregående skole. De argumenterte for valget med praktiske årsaker, bakgrunnen var altså ikke hovedsakelig knyttet til identitet. Siden de var fra Nord – Troms og Finnmark hadde alle opplevd sosiale situasjoner der folk snakket samisk, uten at de forsto. Situasjoner de henviste til var for eksempel:

- Idrettsturneringer der det var deltakere fra Indre Finnmark.
- Kontakt med reindriftssamer som har rein ved kysten på sommeren.
- Arbeidssituasjoner der kunder snakker samisk.
- Slektninger eller familie som brukte språket.

Tre av fire informanter hadde hatt samisk på barneskolen, og mente det derfor var lettere å velge samisk på videregående skole. Andre språk, som tysk eller fransk, var helt fremmede for dem. Fordi de valgte samisk, hadde de et fortrinn ved at de kunne noe fra før.

Noen av tredjespråkselevene hadde diskutert hvilket språk de skulle velge med foreldrene sine. De opplevde ikke at foreldrene hadde sterke meninger verken for eller i mot deres språkvalg. Her fortalte flere andrespråkselever om opplevd forventning fra foreldrene. Det kan se ut til at tredjespråkselevene i hovedsak ikke har kopiert valget om samiskundervisning på videregående skole fra andre. Mead (1934) deler selvet i to deler; *Me* og *I*. *I* er den spontane delen av selvet. Det er gjennom *I* i selvet at vi kan selvrealisere oss. Sett fra en annen side er kanskje tredjespråkselevene åpne og tolerante ovenfor fremmede kulturer? De følte seg ikke samiske selv om de ønsket å lære seg noe av språket, og viste seg med dette respektfulle og fordomsfrie i forhold til språket og historien.

Flere kjendiser, eksempelvis forfatteren Helene Uri og eventyreren Lars Monsen, har fortalt i media om sine samiske røtter. Dette er de stolte av. I avisa Nordlys uttalte sametingspresidenten Aili Keskitalo seg i 2005 om popstjernen Lene Marlins sjøsamiske bakgrunn. Keskitalo mente at unge samer trengte unge rollemodeller, og drømte derfor om samisk engasjement fra Lene Marlin. I følge Keskitalo ville den symbolske kraften vært

uvurdelig om popstjernen hadde frontet sin samiske identitet. Hun understreket samtidig at en slik beslutning må komme som resultat av et dypt personlig valg, og som en naturlig modningsprosess (Fjellheim, 2005).

Noen hadde blitt påvirket av venner når de begynte med samisk på skolen. Da de gikk på barneskolen hadde enkelte begynt fordi de hadde venner som hadde samisk. En av informantene fortalte at venninna hadde det så morsomt i samisktimene, og at hun hadde begynt fordi de blant annet fikk iskrem (lákcajiekja), av læreren da de skulle lære seg ordet is på samisk. Det samiske ordet for iskrem har vanskelig uttale.

Av de fire tredjespråkelevne jeg intervjuet, var det bare en som ga uttrykk for å identifisere seg med det samiske. Språket hadde fått større personlig betydning for henne nå som hun hadde lært seg litt samisk, og hun synes det var viktig å forstå kulturen og historien hun følte seg knyttet til. Denne eleven fortalte at hun hadde ønsket å ha samisk både på barne – og ungdomsskolen, men at skolen hadde manglet samisklærer da hun gikk på ungdomsskolen.

Det ser imidlertid ikke ut til at tredjespråkelevne opplevde endring i egen oppfattelse av identitet etter å ha valgt samisk på videregående skole. I begynnelsen av oppgaven fortalte jeg om mitt møte med barne – og ungdomsskolen i hjembygda mi etter noen år i byen. Her fikk jeg vite at flesteparten av alle skolens elever hadde undervisning i samisk. Resultatene i denne studien viser at de som har hatt samiskundervisning på barne – og ungdomsskolen og fortsetter med det på videregående, har sterkere samisk identitetsfølelse enn de som ikke har hatt samisk på grunnskolen.

7.3 Oppsummering

Denne oppgaven markerer den radikale forskjellen mellom pappas skoletid på sekstitallet og dagens skolebarn sitt forhold til det samiske. Fra tiden da barn ikke skulle lære seg samisk, og frem til dagens ungdoms samiske språkkunnskaper og assosiasjon til det samiske. Nå er samisk definitivt et tema på skolen, og barn får lære samisk allerede i barnehagen.

Dagens ungdommer som kommer fra fornorskingsområder, har vokst opp i samfunn der det samiske er synlig. De har tidlig lært om fornorskninga, og mange har akseptert seg selv som same. De bruker kofte eller andre synlige identitetsmarkører ved spesielle anledninger, og forteller gjerne til andre om sin samiske bakgrunn.

Ungdommene i undersøkelsen opplevde prosessen med å velge samisk på videregående skole som positivt. Andrespråkselevne holder fast på dette valget fordi de føler seg ansvarlige i prosessen med å revitalisere språket. De opplever et mildt press fra foreldre, samtidig som de selv gleder seg over sin økende språkkompetanse. For tredjespråkselevne var det mere nyttig og *kulere* med samisk språkundervisning i forhold til andre språk. Kjendiser som står fram og forteller om sine samiske røtter, har gjort det lettere for ungdommene å identifisere seg med det samiske. Elevene ble også påvirket av signifikante andre som foreldre og venner i denne prosessen.

Folk fra fornorskingsområdene har forskjellige holdninger til det samiske, men jeg vil si at det er allment akseptert å lære seg språket. Konflikten om det samiske har roet seg, og det kan se ut som om ungdommene stort sett har et avslappet forhold til språket og identiteten. Det er ikke lengere slik at en same må bo i lavvu og ha rein for å være same. Likevel finnes det en del samisk ungdom som fremdeles i dag føler seg underlegne den øvrige samiske befolkningen, siden de ikke har samisk som morsmål.

Ungdommene i undersøkelsen opplevde ikke endring i oppfattelsen av egen identitet etter at de valgte samisk på videregående skole. Det kan imidlertid se ut til at flere har utviklet et sterkere selvbilde av seg selv som samiske etter å ha hatt samiskundervisning i flere år. Språkundervisningen kan både være viktig og betydningsfull for ungdommers oppfatning av egen identitet.

7.3.1 Videre forskning

Etter hvert som jeg kom i gang med analysering av råmaterialet fra intervjuene, oppdaget jeg stadig nye problemstillinger som hadde vært interessante å se på. Jeg gjorde blant annet ikke intervju av elever som hadde sluttet med samisk etter ungdomskolen. Analyseringen gjorde meg nysgjerrig på hvorfor de hadde valgt å slutte med samisk? Hvilken betydning har språket for de i dag? Jeg ville også sett på barn som ikke har samisk som hjemmespråk, men samtidig får all undervisning på samisk som førstespråk, og deres opplevelse av egen identitet. Siden dette fenomenet er forholdsvis nytt, kunne en slik undersøkelse med betydelig aktualitet blitt gjennomført om noen år. Vil denne typen tiltak medføre noen konsekvenser for barna?

Det er satt i gang en rekke tiltak for ivaretagelse og revitalisering av samisk språk i forskningsområdene. Aarseth (2006) skriver at problemstillingen om hvorvidt den samiske kultur og det samiske språk kan bevares på lang sikt ble reist under debatten om samisk språklov i Odelstinget i 1990. Er målet at samisk en gang i fremtiden skal bli primærspråket i området? Er det realistisk å forvente at det er mulig? Dette er også svært interessante spørsmål som kunne blitt sett på i forlengelse av denne studien.

8.0 Litteraturliste

- Aarseth, B.(2006) *Norsk samepolitikk 1945 – 1990: Målsetting, virkemidler og resultater*. Oslo: Forlaget Vett & Viten/ Norsk Folkemuseum.
- Berry, L.M. (2002) Validity and Reliability Issues In Elite Interviewing. *Political Science and Politics*. Vol 35 (04), 679 – 682.
- Bjørklund, I. (1985) *Fjordfolket i Kvænangen: Fra samisk samfunn til norsk utkant 1550 – 1980*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Blaikie, N. (2010) *Designing social research*. 2.ed. UK: Polity Press.
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (Red.). (2007) *Flerkulturell forståelse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (1998) *Etnisitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity. Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Co., Inc.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyþórsson, E.(2008) *Sjøsamene: Og kampen om fjordressursene*. Karasjok: CalliidLagadus.
- Fjellheim, S. (2005, 16. august). Presidentkandidaten Aili Keskitalo drømmer om Lene Marlin. *Nordlys*. Hentet fra <http://www.nordlys.no/nyheter/article1699389.ece>
- Fornyings -, Administrasjons – og Kirke departementet (2013a) *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet 14. oktober 2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/internasjonalt_urfolksarbeid/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-.html?id=487963
- Fornyings -, Administrasjons – og Kirke departementet (2013b) *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk*. Hentet 03. oktober 2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/samiske_sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom.html?id=633281
- Fornyings -, Administrasjons - og Kirke departementet (2011) *Fakta om samiske språk*. Hentet 03. oktober 2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/samiske_sprak/fakta-om-samiske-sprak.html?id=633131
- Fugelli, P. (2013, 31. oktober). *Den stille kampen: Skam og stolthet* [Fjernsynsdokumentar]. Oslo: NRK.
- Gaup, K.E. (2006) Historie, minne og myte i moderne samisk identitetsbygging. I V. Stordahl (red.) *Samisk identitet: Kontinuitet og endring*.(s. 85 – 98). Diedut nr. 3. Kautokeino: Sami Instituhta.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.

- Gjerpe, K.K. (2013) *“The Best of Both Worlds”*: Conceptualising an Urban Sámi Identity. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/5252>
- Goffman, E. (1974) *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. [1959]. Oversatt av Kari og Kjell Risvik. Oslo: Pax forlag.
- Goffman, E. (1963) *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. USA: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Guttormsen, H. (2005) *Fra istid til Læstadius; Lyngen Regionhistorie*. Lyngen bygdebok.
- Hansen, L.I. & Olsen, B. (2004) *Samenes historie: Fram til 1750*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, K.L. (2011) *Ethnic discrimination and bullying in relation to self-reported physical and mental health in Sami settlement areas in Norway*. Universitetet i Tromsø: ISM skriftserie, Institutt for samfunnsmedisin.
- Hauge, T. & Hauglid, A.O. (1995) *De brente våre hjem: Krig – brenning – nytt håp*. Nord – Troms Museum.
- Høgmo, A. (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal
- Håkonsen, K.M. (2009) *Psykologi – en innføring*. 4.utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jernsletten, R. (1998) *Samebevegelse i Norge: Idè og strategi 1900 – 1940*. Universitetet i Tromsø: Senter for Samiske studier.
- Kristiansen, K. (1997) *Normalisering og verdsetting av sosial rolle*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Levin, I. & Trost J. (2005) *Hverdagsliv og samhandling: Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Loona, S. (2007) *Tospråklighet*. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg., s. 213 – 238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2008) *Kvalitative metoder I medisinsk forskning*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. 1962. [1934]. *Mind, self & society: from the standpoint of a socialbehaviorist*. Chicago: The university of Chicago press.
- Minde, H.(2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? I: Galdu Cala*. Nr. 3/2005. Kautokeino.
- Nilsen, J. & Solhaug, H. (2010) *Manndalen Olmmáivaggi: Regulering, opprør, gjenreisning og samespørsmål 1945-50*. Haugesund: Alpha Forlag.
- NOU, 2008: 5 (2008) *Retten til fiske i havet utenfor Finnmark*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2050081/PDFS/NOU200820080005000DDDPDFS.pdf>
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr.61*. Hentet 16. oktober 2013 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#6-3>

Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) *SAPMI slår tilbake*. Karasjok: CalliLagadus.

Pettersen, T. (2006) *Etnisk identitet i offisiell statistikk: Noen variasjoner og utfordringer generelt og i en samisk kontekst*. I V. Stordahl (red.) *Samisk identitet: Kontinuitet og endring*. (s. 53 – 84). Diedut nr. 3. Kautokeino: Sami Instituhta.

Sameloven (1987) *Lov om Sametinget og andre rettsforhold av 12. juni 1987 nr. 56*. Hentet 16. oktober 2013 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19870612-056.html>

Sametinget (2013a) *Antall personer i Sametingets valgmanntall. Utkast pr. 7.8.2013*. Hentet fra <http://www.sametinget.no/content/download/3970/35972/file/Sametingets%20valgmanntall%207.8.2013.pdf>

Sametinget (2013b) *Valgmanntall*. Hentet fra <http://www.sametinget.no/Valg/Kampanjeside/Valgmanntall>

Sametinget (2013c) *Innmelding*. Hentet fra <http://www.sametinget.no/Sametingsvalget/Innmelding>

Sametinget (u.å.) *Historikk*. Hentet 16. oktober 2013 fra <http://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn/Historikk>

Samisk statistikk (2012) Tove Irene Slaastad, Statistisk Sentralbyrå, 2012. Rapport 3/2012, Oslo-Kongsvinger.

Solbakk, Å. (2007) *SAPMI Sameland: Samenes historie fram til 1751*. Karasjok: Davvi Girji.

Statistisk Sentralbyrå (2013) *Folkemengde og kvartalsvise befolkningsendringar. Fylke og kommunar*. Hentet fra <http://ssb.no/112359/folkemengde-og-kvartalsvise-befolkningsendringar>

Steinlien, Ø. (2006) *Kontinuitet og endring i håndtering av identitet i et sjøsamisk område*. I V. Stordahl (red.) *Samisk identitet: Kontinuitet og endring*. (s. 99 – 113). Diedut nr. 3. Kautokeino: Sami Instituhta.

The International Federation of Social Workers (2012, 8. juni) *Definition of Social Work*. Hentet fra <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>

Tromsø kommune (2013) – *En av mine viktigste dager som ordfører*. Hentet 09. oktober 2013 fra <http://www.tromso.kommune.no/-en-av-mine-viktigste-dager-som-ordfoerer.5315857-110070.html>

Utdanningsdirektoratet (2011, 20. juli) *Kunnskapsløftet – samisk*. Hentet 16. oktober 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet-samisk/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Siv Oltedal Fakultet for samfunnsvitenskap Universitetet i Nordland Merkvedtråkket 30 8049 BODØ		Haråki Hårfagre gale 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 red@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr: 985 321 884	
Vår dato: 17.12.2012	Vår ref: 32339 / 3 / AH	Deres dato:	Deres ref:
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:			
32339	<i>Språkvalg i skolen og sjøsamisk identitet.</i>		
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>		
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siv Oltedal</i>		
<i>Student</i>	<i>Malene Stensrud Nilsen</i>		
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.			
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
			
Vigdis Namtvedt Kvalheim		Åsne Halskau	
Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26			
Vedlegg: Prosjektvurdering			
Kopi: Malene Stensrud Nilsen, Vatne, 9144 SAMUELSBERG			
<small>Andrebyråkontorer / District Offices: OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0816 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 red@uio.no TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 89 07, kyrra.swania@skv.ntnu.no TROMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35, rednsa@kv.uib.no</small>			

Vedlegg 2: Brev til skolen

Malene Stensrud Nilsen

Vatne

9144 Samuelsberg

Nord-Troms videregående skole ved Rektor

Postboks 293

9156 Storslett

INTERVJU AV ELEVER VED NORD – TROMS VIDEREGÅENDE SKOLE

Jeg studerer master i Sosialt Arbeid ved universitetet i Nordland. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å intervju avgangselever som mottar samiskundervisning på 2. og 3.språks nivå hos dere. Oppgaven skal handle om språkvalg og sjøsamisk identitet. Jeg skal undersøke hvorfor ungdom fra området ønsker å lære seg samisk, og om dette valget påvirker deres oppfatning av egen identitet. Oppgaven skal leveres i november 2013.

Med dette skrivet ønsker jeg å avklare gjennomføringen av prosjektet med ledelsen på skolen. Jeg vil komme til dere for samtaler med elevene, og lurer på om jeg kan få bruke litt av undervisningstiden til intervjuer? Det hadde også vært til stor hjelp om jeg fikk låne et grupperom på skolen hos dere i et par dager i februar/ mars 2013.

Jeg hadde satt stor pris på om dere kunne gi et informasjonsskriv jeg har skrevet til elevene det gjelder på nyåret, og samlet inn igjen navn på de som kunne tenke seg å delta. På grunn av personvern vil jeg ringe dere for å få navn på elever som har takket ja til å delta i prosjektet. Jeg ønsker åtte elever, fortrinnsvis fire av hvert kjønn.

Håper dere kan hjelpe meg med nevnte tilrettelegging for intervjuene.

Ta kontakt hvis noe er uklart.

Med vennlig hilsen

Malene Stensrud Nilsen, tlf. 938 30 539

Vedlegg 3: Informasjon til informant

Vil du være med på prosjektet;

Språkvalg i skolen og sjøsamisk identitet?

Mitt navn er Malene Stensrud Nilsen. Jeg bor i Manndalen i Kåfjord, og er masterstudent ved Universitetet i Nordland. Jeg skal skrive masteroppgave om ungdoms valg av tilhørighet i sjøsamiske områder. Oppgaven heter ”Språkvalg i skolen og sjøsamisk identitet”. På bakgrunn av dette ønsker jeg å komme til skolen for å stille deg noen spørsmål i forhold til dine erfaringer og opplevelser med det å lære samisk. Hensikten min er å finne ut hvorfor du valgte samisk som fag, om du oppfatter deg selv som same og hvilken betydning språket har i forhold til din egen identitet. Med denne oppgaven gjør jeg meg forhåpninger om å bidra til større forståelse for ungdoms valg av tilhørighet.

Jeg setter stor pris på om du velger å delta, det er helt frivillig. Dersom du sier ja til å snakke med meg, vil jeg komme til skolen for samtale eller avtale sted og tid med deg. Skolen din har fått informasjon om dette prosjektet. De vil ikke få vite hva du svarer på mine spørsmål. Det er også mulig for deg å trekke deg underveis i prosjektet dersom du ikke ønsker å delta videre.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd slik at jeg skal slippe å sitte og skrive mens vi snakker. Du skal ikke si navnet ditt på lydbåndet. Dersom jeg stiller deg noen spørsmål som du ikke vil svare på, trenger du ikke å svare. Det er bare jeg som vil ha tilgang på det du sier til meg. Det jeg skriver om i oppgaven min vil bli anonymisert ved at jeg forandrer navnet ditt. Jeg vil imidlertid kunne diskutere informasjonen jeg får fra deg med veilederen min, førsteamanuensis Siv Oltedal, på Fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Nordland.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene innen mars i 2013.

Materialet som jeg får av intervjuene vil bli slettet innen november 2014.

Med vennlig hilsen

Malene Stensrud Nilsen, Vatne, 9144 Samuelsberg. Tlf. 93830539

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltagelse i studien

”Sjøsamisk identitet og språkvalg i skolen”

Jeg er villig til å delta i studien.

Sted, dato

.....

Prosjektdeltager

.....

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien.

Sted, dato

.....

Masterstudent

.....

Med vennlig hilsen

Malene Stensrud Nilsen

Masterstudent UiN

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuguide for intervju av elever som mottar samiskundervisning ved Nord – Troms Videregående skole.

Dette er eksempler på spørsmål. Jeg ønsker å gjøre intervjuer med rom for spontanitet og ikke styre samtalen for mye; halvstrukturerede individuelle intervju. Jeg vil ha fokus på erfaringen, mening og sammenhengen valget om å lære seg samisk har for elevene.

Intervjuet vil bli delt inn i tre deler:

1. Valget om å ha samiskundervisning.

a) Hvorfor vil du lære akkurat samisk?

aI) Hvordan bestemte du deg for å ha samisk på skolen?

aII) Har du hatt samiskundervisning på barne- og ungdomsskolen?

b) Hvordan er bakgrunn i familie og lokalmiljø?

bI) Snakker for eksempel foreldrene eller besteforeldrene dine samisk?

bII) Har du vokst opp med samisk som et levende språk rundt deg?

bIII) Var det noen andre som forventet/ ønsket at du skulle velge samisk på skolen?

bIV) Har noen personer påvirket deg da du valgte samisk?

c) Hva betyr det hva dine jevnaldrende mener?

cI) Har du mange venner som også lærer seg samisk?

d) Hvordan motiveres du for å fortsette med samisk på skolen?

e) Hva har tilrettelegging på skolen betydd?

eI) Formidling av faget, lærer?

f) Hva har diskusjoner i storsamfunnet betydd?

g) Har kulturtiltak som for eksempel Riddu Riddu betydd noe?

gI) Beaivvas sami teahter?

h) Hvis du har samisk som 2.språk (og dermed unngår nynorsk), har dette hatt betydning for valget?

2. Hvordan du forholder deg til samisk språk i dag.

a) Handlet valget om samiskundervisning om mer enn bare det å lære seg et språk?

aI) Ser du på deg selv som sjøsamisk?

aII) Hva er en sjøsame?

b) Har samisk språk fått større personlig betydning for deg?

c) Om du skulle begynt på videregående nå, ville du valgt samisk på nytt igjen da?

d) Bruker du samiskkunnskapene dine utenfor skolen?

e) Skulle du ønske at du kunne snakke mer samisk?

3. Fremtiden.

a) Planlegger du å studere samisk på høyere nivå?

b) Kan du tenke deg å arbeide med samisk språk og kultur?

c) Vil det være viktig for deg å bevare det samiske du har lært?

d) Hvis du ser på deg selv som samisk, forteller du nye venner om din sjøsamiske bakgrunn?

e) Er det noe av det vi har pratet om som du ønsker å understreke, eller vil du fortelle noe annet som er viktig i forhold til temaet?