

19u, med klare

UNIVERSITETET I TROMSØ
Institutt for samfunnsvitenskap

~~KLASSIS~~

IDENTITET, SAMFUNN OG SKOLE

av

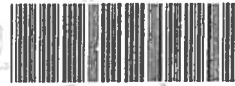
Jens-Ivar Nergård

Tromsø 1977

[Vår]

Ma i mi lands ut

UNIVERSITETET I TROMSØ
Institutt for samfunnsvitenskap



75C063905

IDENTITET, SAMFUNN OG SKOLE

av

Jens-Ivar Nergård

Tromsø 1977

[Vår]

"... Al væsentlig Erkjenden angaaer
Existents, eller kun den Erkjenden,
hvis forhold til Existents er
væsentlig, er væsentlig Erkjenden ..."

Søren Kierkegaard.

FORORD

Problemstillingen dette arbeidet tar utgangspunkt i er meget vidtfamnende. Den er dessuten av en slik karakter at alle aspekter lar seg belyse mellom to permer. Jeg har forsøkt å velge ut de sider ved identitetsspørsmålet jeg opplever som særlig sentrale. Under andre forutsetninger ville jeg kanskje valgt andre sider ved denne tildels innfløkte problematikken. Selv regner jeg foreliggende rapport som et arbeidsdokument og forarbeide til en større undersøkelse jeg skal gå igang med.

Det faglige grunnlaget for dette arbeidet har røtter i et meget allsidig (tverrfaglig) samfunnsvitenskapelig miljø. Dersom jeg i den anledning skulle takke personer av særlig betydning for egen faglig orientering, bl.a. med konsekvens for foreliggende produkt, måtte en slik takk i første rekke rettes til min (studie-)kamerat gjennom mange år - Edmund Edvardsen. Jeg har ellers selvsagt hatt stor nytte av de diskusjoner jeg har fått lov å delta i både på skoleforskningsgruppa og i andre fagseksjoner på instituttet - i første rekke i filosofiseksjonen.

Under dette arbeidet har jeg hatt faglige drøftinger med Åsmund Strømnes og Jakob Meløe. Jeg har også drøftet enkelte deler av avhandlingen med Atle Måseide, Henry Minde og Nils Jernsletten.

At dette arbeidet rent konkret har blitt til, må også tilskrives min kone Eva - som i de mest intense arbeidsperioder, har påtatt seg alt ansvar for den praktiske delen av min tilværelse.

Jeg må dessuten nevne at Kari Andersen har stått for prestasjonen som er knyttet til å få mine manuskript fra handskrevet til maskinskrevet form.

Tromsø, april 1977

Jens-Ivar Nergård

INNHold

	Side
1. INNLEDNING	1
2. LITT OM BAKGRUNNEN FOR DEN TEORETISKE DELEN	2
2.1 Identitetsbegrepet - noen grunnleggende implikasjoner	3
3. UTVIKLINGEN AV BEVISSTHET OG IDENTITET	9
3.1 Innledning	9
3.2 Meads bidrag til en teori om menneskets bevissthet	9
3.3 Forholdet mellom språk og virkelighet belyst gjennom Wittgensteins begrep om språkspill	15
3.4 Livsform, rolle og identitet	18
4. MATERIELL OG IDENTITET	23
4.1 Om forutsetninger for og nødvendigheten av at aktøren kan være den samme i ulike situasjoner (roller)	23
4.2 Identitet og ulike kommunikasjonsformer	30
4.3 Oppsummering	38
5. ETNISITET OG IDENTITET	39
5.1 Innledning	39
5.2 Noen grunnleggende betingelser for samhandling med referanse til etnisk eller nasjonal tilhørighet	39
5.3 Mekanismer i forandring og utvisking av etniske skillelinjer	44
6. SKOLEN OG IDENTITETSSPØRSMÅLET	51
6.1 Skolen som sosial institusjon	51
6.2 Noen prinsipielle synspunkter på skolens rolle som kunnskapsformidler	56
6.2.1 Skolens kunnskapsbegrep	57
6.2.2 Verdikonflikt mellom skole og lokalmiljø	59
6.3 Barnet, eleven eller kollektivet	61
6.4 Skolen og tilskrivning av identitet	65
6.5 Skole, nærmiljø og identitetsspørsmålet	69
6.6 Skolen og identitetsspørsmålet - noen sammenfattende bemerkninger	71
7. HISTORIE OG IDENTITET. NOEN TEORETISKE SYNSPUNKTER PÅ IDENTITETSDANNING I HISTORISK PERSPEKTIV	74
7.1 Innledning	74

	Side
7.2 Samhandling - identitet i et historisk perspektiv	75
7.3 Kommunikasjonsform og identitetsetablering i historisk perspektiv	76
7.4 Oppsummering	79
8. SKOLEKRETSEN - NOEN HISTORISKE OG NÆRINGSGEOGRAFISKE HOVEDTREKK	80
8.1 Innledning	80
8.2 Noen historiske utviklingstrekk fra X-fjord	82
8.2.1 Om kildematerialet til avsnittet	82
8.2.2 En kort skisse av den befolkningsmessige og bosetningsmessige opprinnelse i X-fjord	82
8.3 Næringsliv og handel i 'X-fjord'	88
8.3.1 Jordbruk, fiske og husdyrhold	88
8.3.2 Handelsvirksomhet	89
8.4 Modernisering av fiskeflåten - spesialisering av næringslivet i X-fjord	91
8.5 Utvikling av samhandlingsrelasjoner i X-fjord	93
9. NOEN HOVEDTREKK VED BOSETNING OG SYSSELSETTING I SKOLEKRETSEN	98
9.1 Trekk ved bosetningen i A-området	98
9.2 Trekk ved bosetningen i B-området	98
9.3 Trekk ved bosetningen i C-området	99
9.4 Sysselsetting i skolekretsen. Noen hovedtrekk	100
9.4.1 Sysselsettingen i A-området	101
9.4.1.1 Sysselsetting i ulike typer fiske	101
9.4.1.2 Sysselsetting innafor jordbruk	105
9.4.1.3 Annen sysselsettingsvirksomhet	107
9.4.2 Sysselsettingen i B-området	109
9.4.2.1 Sysselsetting i ulike typer fiske	109
9.4.2.2 Sysselsetting innafor jordbruk i B-området	111
9.4.2.3 Annen sysselsettingsvirksomhet	112
9.4.3 Sysselsetting i C-området	114
9.4.3.1 Sysselsetting i ulike typer fiske	
9.4.3.2 Sysselsetting innafor jordbruk i C-området	118
9.4.3.3 Annen sysselsettingsvirksomhet i C-området	120
10. NOEN GENERELLE TREKK VED LEVEVIS OG LIVSVILKÅR I DE TRE OMRÅDENE	123

10.1.1	Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i A-området	123
10.1.2	Arbeid - arbeidsdeling - arbeidsforhold i A-området	127
10.2.1	Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i B-området	133
10.2.2	Arbeid - arbeidsdeling - arbeidsforhold i B-området	135
10.3.1	Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i C-området	138
10.3.2	Arbeid - arbeidsdeling - arbeidsforhold i C-området	139
10.4	Sammenfattende om noen grunnleggende materielle trekk i skolekretsen	143
11.	SAMHANDLINGSRELASJONER I SKOLEKRETSEN	145
11.1	Samhandlingsrelasjoner innafor hushold - noen hovedtrekk	145
11.2	Samhandlingsrelasjoner barn/barn og barn/voksne på skolen og hjemme	147
11.3	Samhandling og betingelser for samhandling mellom hushold	148
11.4	Samhandlingsrelasjoner mellom de 3 områdene som danner hele skolekretsen	152
12.	BARNAS HJEMME- OG LOKALSAMFUNNSSITUASJON SOM IDENTIFISERINGSGRUNNLAG	157
12.1	A-området som identifikasjonsgrunnlag for barn	157
12.2	B-området som identifikasjonsgrunnlag for barn	160
12.3	C-området som identifikasjonsgrunnlag for barn	163
13.	SKOLE- OG SPRÅKSPØRSMÅLET OVERFOR SAMENE - NOEN GENERELLE OG SPESIELLE HOVEDTREKK	168
13.1	De første skole- og språkpolitiske framstøt overfor samene	168
13.2	Noen generelle skole- og språkpolitiske utviklingstrekk etter 1814	174
13.3	Skoleforholdene i X-fjord sett i lys av skolelovene av 1860 og 1889	178
13.4	Skoleutbygging og kretsinndeling i X-fjord	181
13.5	Noen viktige utviklingstrekk ved norsk skole i dette århundret og dens betydning for fornorskingsprosessen	183
14.	SKOLEN OG IDENTITETSPROBLEMET	187
14.1	Innledning	187
14.2.1	Lærernes kjennskap til og syn på barnas hjemmesituasjon	188

14.2.2	Lærernes oppfatning av elevenes skolesituasjon	192
14.3.1	Elevenes oppfatning av skolesituasjonen	196
14.3.2	Elevenes oppfatning av sin framtidige arbeidssituasjon	199
14.4	Foreldrenes oppfatning av skolesituasjonen	204
14.5	Språk og kommunikasjon i ulike livsformer. Når skolen og hjemmet utgjør to ulike kommunikasjonssystem	209
14.6	Skolen og identitetsspørsmålet	217
15.	EPILOG	222
15.1	Noen avsluttende kommentarer	222
	LITTERATUR	233
	APPENDIKS	

1. INNLEDNING

Dette arbeidet er primært en studie av en skolekrets som er svært uensartet m.h.t. en rekke forhold. Både etnisk bakgrunn, arbeidsmessig tilpasning og sosiale relasjoner gjør at skolen for området må sies å rekruttere elever fra en lite homogen foreldregruppe. Alle disse forholdene danner tilsammen en vesentlig del av grunnlaget for et komplisert forhold mellom befolkningen i ulike deler av skolekretsen generelt, og i forholdet mellom skolen og deler av lokalmiljøet spesielt.

Av flere grunner vil jeg holde skolekretsen anonym i den utstrekning dette er mulig. Problemet som blir tatt opp er av relativt allmen karakter. Det er således god grunn til å tro at denne undersøkningen kunne vært gjennomført i en hvilken som helst nord-norsk fjordbygd fordi en med stor sannsynlighet ville finne igjen mange av de forhold som blir tatt opp i dette arbeidet, bl.a. sammensetning av folk med ulik etnisk bakgrunn. Det er med andre ord et generelt (i Norge - særlig nord-norsk) problem som blir tatt opp til vurdering.

Jeg mener derfor at dette arbeidet også bør bli oppfattet som relevant for en generell drøfting av skolen og dens samfunnsmessige relasjoner. Det er et særlig ønske fra min side at undersøkningen kan danne utgangspunkt for diskusjoner i institusjoner som primært er opptatt av å løse de problemer som har en tendens til å oppstå i kjølvannet av norsk skole.

2. LITT OM BAKGRUNNEN FOR DEN TEORETISKE DELEN

Arbeidet faller i to hoveddeler: Den første delen er et forsøk på å bygge opp en teori og utvikle et begrepsapparat som gjør det mulig å gripe vesentlige sider ved problemstillingen. Den andre hoveddelen er en presentasjon og drøfting av det innsamlede materialet - primært i forhold til den teori som utlegges i den første delen.

Arbeidet med å finne fram til egnede "verktøy" eller begrep og mer teoretisk referanse til å rekke etter og forsøke å gripe den virkelighet jeg under feltarbeidet har stått overfor, har utgjort en vesentlig del av det totale arbeid med avhandlingen. Ut fra en erkjennelse av at begrep og språk ikke bare er navn eller betegnelser på objektive fenomen og gitte størrelser, men som Wittgenstein påpeker, også representerer en bestemt tolkning eller forståelse av disse, har jeg sett det som en viktig del av arbeidet å forsøke å finne fram til redskap som fanger opp noe av den virkelighet jeg vil forsøke å gi et bilde av. Dette må derfor betraktes som hovedbegrunnelsen for den relativt omfattende teoretiske delen.

Jeg har allerede antydnet sammenhengen mellom det en innledningsvis kanskje kunne kalle en problematisk skolesituasjon og forhold i skolens omliggende eller nære miljø. Analysen må derfor foretas innafor en ramme eller et perspektiv som bl.a. ser skolesituasjonen som del av en mer helhetlig situasjon. Til å begrepsfeste fenomen innafor en slik ramme trenges derfor også teori og begrep som er av en slik karakter at de stiller fenomen i tilnærmet helhetsperspektiv. Sagt på en annen måte: Det perspektiv en anvender til analyse av et fenomen må være av en slik art at det viser fenomenet fram i en kontekst som gjør det begripelig eller forståelig (intelligibelt).

Anvendt på sosiale forhold eller fenomen kan en si at det perspektiv en anvender, må være av en slik karakter at det gjør det mulig å gripe (begripe) sammenhenger mellom aktører og mellom aktører og deres ytre, materielle verden. Perspektivet og be-

grepsbruken i det må med andre ord være dialektisk, dvs. at en ved det bare forstår det intensjonelle individet i kraft av dets sosiale og materielle forhold og bare sosiale og materielle forhold i kraft av det intensjonelle individ.

Gjennom anvendelsen av et slikt perspektiv og slike begrep forsøker jeg likevel å distansere meg både fra de retninger innen samfunnsvitenskapelig tenkning som ser mennesket som en refleks av sine sosiale og materielle betingelser og de retninger som forstår mennesket som et selvstendig og uavhengig individ som - selv i en (teoretisk sett) isolert tilværelse fra fødselen av - antas å kunne utvikle bevisstheten om seg selv.

Det perspektiv jeg anvender distanserer seg likeledes fra den delen av samfunnsvitenskapelig tenkning som forstår sosialt liv uten at tenkningen rommer det intensjonelle, dvs. det handlende og velgende (fornuftige) individ.

Analysen i dette arbeidet er bygd opp omkring begrepet identitet. I den teoretiske delen vil jeg derfor forsøke å vise at anvendelsen av identitetsbegrepet med nødvendighet viser fenomenene fram i det perspektivet jeg her argumenterer for.

Jeg vil også i denne mer teoretiske delen forsøke en mer teoretisk anvendelse av identitetsbegrepet på en del sosiale fenomen og på denne måten også forsøke å begrunne dets verdi som analytisk verktøy.

2.1 Identitetsbegrepet - noen grunnleggende implikasjoner

Som et utgangspunkt for drøftingen av et begrep om identitet, vil jeg gripe fatt i noen grunnleggende og prinsipielle sider ved identitetsproblemet. Innledningsvis vil jeg derfor i påstands form presentere følgende sats: Å identifisere eller gjenkjenne noe eller noen vil si å erkjenne eller gjenkjenne dette (fenomen, ting, aktører) som noe eller noen. Jeg vil i det følgende prøve å begrunne og utlede noen implikasjoner av denne satsen eller påstanden.

A. En grunnleggende betingelse for at identifikasjon skal kunne finne sted er at det finnes to ulike posisjoner, nemlig den det gjenkjennes eller identifiseres fra og det gjenkjente eller identifiserte fenomens posisjon. Muligheten for at fenomenet x skal kunne identifiseres (eller påvises) ligger således både i fenomenet x selv og i det erkjennende subjekt (den som identifiserer). Det er altså egenskaper både ved den som identifiserer og det som blir identifisert som gjør identifisering mulig. Fenomenet x må "ha evne" til å komme til syne eller bli identifisert som det fenomen det er. Denne evne eller betingelse ligger nettopp i det forhold at det finnes erkjennende subjekt, dvs. noen som kan identifisere fenomenet.¹⁾ Selv når aktøren iakttar seg selv må disse to posisjonene foreligge fordi bevisstheten aldri kan gripe seg selv umiddelbart eller direkte. Bevissthet kan bare vokse fram i sosial interaksjon, og dette leverer selvsagt grunnleggende premisser for identitetsproblemet. (Dette skal jeg imidlertid forsøke å levere argumenter for i et senere avsnitt.) En kan kanskje som en foreløpig konstatering si at identifikasjonsprosessen som en nødvendig betingelse alltid forutsetter de to nevnte posisjoner. Identifikasjon er således et dialektisk fenomen som både forutsetter individet og dets sosiale og/eller materielle omgivelser (betingelser).

"Bevisstheten og tingen er to helheter. Bevisstheten er en helhet for seg, og tingen en helhet for seg. De er i en viss forstand gjensidig utelukket. Det finnes ingen høyere struktur som kunne omfatte begge i ett hele. De er to helheter som består utenfor hverandre."²⁾

At fenomenet foreligger eller forekommer, skjer altså bare i i kraft av at det forekommer for noen.

Vi kan nå si at disse to posisjonene (den erkjennende og den erkjente) gjensidig betinger hverandre. Ingarden uttrykker det

1) Roman Ingarden: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi. Idé og tanke. Johan Grundt Tanum Forlag - Oslo 1970 (s. 207).

2) Roman Ingarden: op.cit. (s. 213).

også slik:

"Det eksisterende A må bare tas som noe som er prinsipielt påvisbart, noe som består som korrelat til påvisningsbevisstheten. At A er, er betinget av at bevisstheten er. A er bevissthetens korrelat, og eksisterer slik og bare slik."³⁾

B. En annen vesentlig forutsetning for identifikasjon eller gjenkjenning, er at det gjenkjennende eller identifiserende subjekt identifiserer mer enn selve fenomenet, dvs. at det også identifiserer så mye av fenomenets omgivelser eller av den kontekst fenomenet opptrer i, at det blir mulig å identifisere fenomenet som noe. Betingelsen for dette er at individet har en viss referanse til fenomenet og derfor persiperer en tilstrekkelig del av den kontekst fenomenet opptrer i. Dette forholdet forstår Husserl gjennom begrepet appersepsjon. Atle Måseide gjør rede for begrepet og sier bl.a.:

"Appersepsjonen det er tale om, er det perseptuelle vilkåret for at vi i persepsjonen persiperer noe "meir enn" ubestemte objekt, evnt. livsverdsleg - kvardagslege objekt. Appersepsjon tyder tilleggspersepsjon, og denne tilleggspersepsjonen inneber at ein (i) persiperer noe som noe, og (ii) persiperer eit livsverdsleg - dagleg natur - objekt som naturvitskapleg objekt."⁴⁾

C. For at tingen eller fenomenet skal kunne framtre mot en meningsformidlende bakgrunn for aktøren, blir også hans "blikk"⁵⁾ eller referanse til fenomenet avgjørende for hvordan

3) Roman Ingarden: op.cit. (s. 211).

4) Atle Måseide: Ideen II. Samandrag av førelesning 7.9.76. Fra forelesningsrekke i fenomenologi ved Inst. for sam. vit.skap, Universitetet i Tromsø (s. 3).

5) Uttrykket "blikk" stammer fra en forelesningsrekke som Jakob Meløe har holdt høsten -76 ved Universitetet i Tromsø. Han snakket om aktørers innsikt event. mangel på innsikt i fenomen eller forhold gjennom ulike anvendelser av begrepet "blikk". Det "døde blikk" var ett slikt uttrykk. Uttrykket refererer til en aktør som er uten referanse til et fenomen, dvs. som "ikke ser det som er å se".

det framtrer.

Sagt på en annen måte: Hvordan aktøren "ser" fenomenet er ikke bare avhengig av fenomenet selv, men også aktørens referanse til fenomenet. Her kommer så et tredje grunnleggende forhold ved identifikasjon inn i bildet. Aktørens referanse vil nemlig for en stor del være bestemt av hans interesse, hensikt eller intensjon overfor fenomenet.

La oss tenke oss at en person ser et hus, men fra en slik vinkel at han bare ser en vegg og halve taket på huset. Det personen ser er således bare to geometriske flater. Når han likevel identifiserer disse flatene som 'hus' er dette fordi han i en viss forstand har 'interesser'⁶⁾ overfor hus.

Et annet eksempel: To personer (A og B) møtes på fjellet. A har gått seg bort og er uten mulighet til å orientere seg. Plutselig får han øye på B langt borte og gir seg til å huie og skrike. B som imidlertid nettopp har begått et større tyveri, forsøker å holde seg skjult i fjellet. Han stikker av idet han oppdager A. De to vil altså ved synet av hverandre oppfatte hverandre som "noe mer" enn personer. Den ene (han som har gått seg vill) opplever umiddelbart den andre som redningen eller en person som kan hjelpe ham å finne vei til folk. Den andre (tyven) opplever den første som en trusel, dvs. en person som truer friheten hans. Våre interesser (behov) har (som i eksemplet med A og B) avgjørende innflytelse på vår bevissthet og dermed også på hva vi "ser" og ikke "ser" ved et fenomen eller andre aktører.

Aktørens identifisering av eller bevissthet om et fenomen vil således i stor grad være et resultat av hans interesse overfor fenomenet. Bevissthet er alltid bevissthet om noe, og dette noe (som altså er forskjellig fra bevisstheten selv,⁷⁾ men som bevisstheten er rettet mot) vil bli oppfattet eller identifisert ut fra aktørens interesseforhold overfor det.

6) Begrepet interesse må her tolkes/oppfattes svært vidt. Det vil således omfatte hensikt, behov osv.

7) Atle Måseide: op.cit. (s. 5).

Bevissthet er derfor også et uttrykk for intensjonalitet.

Dette forholdet vil også gjelde de situasjoner der aktøren retter sin bevissthet mot seg selv.⁸⁾ Aktøren kan altså ha bevissthet om sin egen bevissthet om, dvs. sine interesser (intensjoner, behov) rettet mot fenomen eller andre aktører. I dette ligger også nøkkelen til identitets- eller gjenkjenningsproblemet: Aktøren kan gjenkjenne seg selv i forhold til sin bevissthet om eller sine intensjoner overfor sine sosiale eller materielle omgivelser. Aktøren identifiserer også andre som noe (noen) i forhold til sine interesser overfor dem. Han kan på denne måten gjenkjenne seg selv i disse interessene.

Men fordi aktøren ikke kan identifisere sin bevissthet direkte eller umiddelbart, men bare som bevissthet i forhold til noe (dvs. som bevissthet om), kan han bare ha bevissthet i kraft av å være sosialt vesen. Forhold 'utafor' aktøren (aktører og materiell) er derfor nødvendige betingelser for aktørens bevissthet og dermed mulighet for identifisering. Bevissthet og identifikasjon blir på denne måten nødvendig knyttet til aktørens ytre verden.⁹⁾

D. Til identitetsproblemet hører også en annen viktig dimensjon, nemlig andre aktørers identifisering eller tilskrivning av identitet til aktøren. Andre aktørers gjenkjenning og til-

8) Jmf. Atle Måseide: op.cit. (s. 5). Han sier det slik: "... medvitet er ikkje berre medvit, men medvit om, dvs. om noe anna enn medvitet sjølv. Men er det det, er det også, med naudsyn, medvit om sitt eige medvit om. Det kan refleksivt innhente seg sjølv. Medvitet må, qua forhold, vere det forhold som kan forholde seg til sitt eige forhold. For kan det ikkje refleksivt forholde seg til det det er medvit om, kan det (i) ikkje være medvit om noe, og (ii) heller ikkje refleksivt gjøre greie for seg sjølv."

Dette er forøvrig også et sentralt poeng hos Søren Kierkegaard i hans begrep om subjektivitet. Jmf. Søren Kierkegaard. Utvalg og innledning av Arne Næss. Pax Forlag, Oslo 1966 (s. 136).

9) Ernest Becker: The birth and death of meaning. Penguin Books 1972 (s. 35 ff.).

skrivning blir en nødvendig og utfyllende del av identitetsprosessen.¹⁰⁾

Dette forutsetter interaksjon: Aktøren må "komme til syne" for andre aktører i en meningsformidlende kontekst. Først på denne måten blir det mulig å gjenkjenne og tilskrive identitet. Aktøren må derfor "spille seg selv ut", dvs. la seg komme til syne for andre gjennom atferd. Bare på denne måten kan aktøren identifisere seg selv ved å bli identifisert av andre. Hva aktøren identifiserer seg som og blir identifisert av andre som vil bl.a. bli bestemt av de intensjoner eller verdier som kommer til uttrykk i samhandling. Aktøren vil selv tilskrive seg identitet ut fra sine intensjoner eller interesser i samhandlingssituasjonen. Andre aktører baserer tilskrivning på sine interesser/intensjoner. Det vil derfor aldri kunne være fullstendig overensstemmelse mellom den identitet en tilskriver seg selv og den en blir tilskrevet av andre, fordi to personer aldri kan være i hverandres posisjon.¹¹⁾ I dette ligger det viktige forhold ved identitetsspørsmålet - at aktøren alltid vil gjenkjenne seg selv og bli gjenkjent som forskjellig fra alle andre, dvs. at han har en egen identitet eller personlig integritet.

Forholdet mellom selvtilskrivning og tilskrivning fra andre m.h.t. identitet, vil være et sentralt tema i dette arbeidet. I det følgende vil jeg nå forsøke å gå noe nærmere inn på selve prosessene som identitet oppstår på grunnlag av. I dette håper jeg derfor også å kunne vise hvorfor og hvordan ulike aktører tilskriver seg selv og blir tilskrevet identitet.

10) Harald Eidheim: Assimilation, ethnic incorporation and the problem of identity management i Aspects of the Lappish Minority Situation, Universitetsforlaget 1974 (s. 68).

11) To personer kan være i posisjoner som likner hverandre, men aldri i hverandres posisjon. Denne form for svstand er den nødvendige forutsetning for at de er to personer, at de kan samhandle, tilskrive hverandre identitet osv.

3. UTVIKLINGEN AV BEVISSTHET OG IDENTITET.

3.1 Innledning

Implikasjonen av det som hittil er sagt om identitetsproblemet, er aktøren som bevisst og intensjonelt vesen. (Som bevisst er aktøren som jeg har forsøkt å vise - også intensjonell fordi bevisstheten alltid er bevissthet om og således rettet mot noe eller noen.)¹²⁾ Fordi jeg i utgangspunktet har påstått at individet som bevisst, handlende vesen bare kan forstås som del av og deltaker i sosialt liv, dvs. i interaksjon, og fordi jeg har vist til at et begrep om bevissthet og intensjonalitet står sentralt i identitetsspørsmålet, skal jeg i det følgende forsøke å begrunne dette ved å presentere en del synspunkter som ledd i oppbygging av et mer helhetlig identitetsbegrep.¹³⁾

3.2 Meads bidrag til en teori om menneskets bevissthet

En av dem som må sies å ha gitt interessante bidrag til forståelsen av sosial identifikasjon og identitetsoppbygging, er amerikaneren G.H. Mead. Mead har riktignok ingen egen

12) Jmf. også Berger & Luckmann: Den samfundsskabte virkelighed. Alma-bok 1972 (s. 34).

13) Implisitt blir derfor dette også en argumentasjon for det syn at mennesket er et sosialt vesen og derfor også at all menneskelig atferd må forstås innafor en sosial kontekst eller som et sosialt uttrykk. Således vil også atferd som har utgangspunkt i menneskets biologiske forhold (sult, smerte osv.) forstås sosialt - dvs. som sosiale uttrykk eller meldinger til noen eller for noen. Et skrik eller utbrudd p.g.a. smerter, dvs. noe som har utgangspunkt i menneskets indre verden blir således også å forstå som en melding til noen: "Jeg har vondt - jeg trenger hjelp, jeg er ute av stand til å klare meg selv." osv. Alene på fjellet med brukket fot vil personen også kunne tenkes å komme med slike utbrudd. De er også i slike situasjoner til noen eller for noen (et ledd i eller resultat av personens tillærte, vanemessige atferd), men i dette tilfelle meningsløse fordi ingen er tilstede og kan høre skriket og være adressat.

identitetsteori. Hans bidrag til en teori om det bevisste individet må likevel oppfattes som særlig relevant for identitetsspørsmålet. Jeg vil derfor gi en kort presentasjon av noen hovedtrekk ved teorien, for så i neste omgang å bygge den inn i en mer generell teori om identitet.

Mead¹⁴⁾ skiller mellom to hovedtyper av teorier om utvikling av det bevisste individ og viser til at forskjellen mellom dem ligger i deres utgangspunkt:

"The first type assumes a social process or social order as the logical and biological precondition of the appearance of the selves of the individual organisms involved in that process or belonging to that order. The other type, on the contrary, assumes individual selves as the presuppositions, logically and biologically, of the social process in order within which they interact."

Selv argumenterer Mead for en teori som forstår selvet (bevisstheten) som et resultat av og ikke en forutsetning for interaksjon. Selvet eller bevissthet 'vokser' ut av interaksjonen mellom individ.

"The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process."¹⁵⁾

Som jeg allerede har vist til i Husserls teori om persepsjon, er også Mead av den oppfatning at individet ikke kan erfare sin egen bevissthet umiddelbart eller direkte. Individet kan bare bli bevisst seg selv eller sin egen bevissthet som bevissthet om noe. Bare gjennom det Mead kaller å bli objekt for seg selv er det mulig å erfare seg selv. Individet må bli objekt for sin egen oppmerksomhet eller bevissthet på samme måte som andre er det for at det skal kunne erfare seg selv.

14) Georg Herbert Mead: Mind, Selv & Society - from the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press 1934 (s. 222).

15) G.H. Mead: op.cit. (s. 135).

Gjennom å rette andres responser på egen atferd mot seg selv, oppnår individet å bli objekt for seg selv.

Mead tar barnet og rolleleken som eksempel på dette: Barnet leker far, mor, søsken og seg selv og er skiftevis i de ulike rollene. Det kan således også være eller spille rollen til faren som henvender seg (gir ordre, roser, refser osv.) til den det selv er, dvs. det kan rette farens holdning eller rolle mot seg selv. Når barnet gjør dette, blir det altså objekt for seg selv og kan på denne måten også erfare seg selv - ved å ta eller spille andres rolle overfor seg selv.¹⁶⁾

Nå må en også kunne forestille seg det faktum at individet har en kropp som gir grunnlag for mer direkte erfaring. Individet har således både en "innside" og en "utside". Men den gryende bevissthet (hos barnet) er ikke oppmerksom på denne dualismen. Det kjenner sin "innside" gjennom direkte erfaring, men det kan bare bli oppmerksom på sin "utside" (sine ytre grenser) gjennom forholdet til andre. Barnet kan bli oppmerksom på andres (eks. morens) "utside" gjennom fysisk berøring, men det har ingen begrep om at for eks. moren har en innside. Mead antar derfor at barnet bare kan gi seg selv en "utside" og meddele sin "innside" overfor andre ved å rette andres holdning mot seg selv.

"With this empathic perception the infant identifies with the object and so gains an awareness of his own feelings as well as of the object's feelings. He seems to have to unite his perceptions with the attitude of another before he can fully perceive himself; the self cannot come into being without using the other as a lever ...

Consciousness, then, is fundamentally a social experience: the child must take the position of another object in order to gain a perception of the full dimensions of himself and his world."¹⁷⁾

Utviklingen fra barn til voksen på dette området, går fra å ta eller rette andres responser (den signifikante andre) på én enkelt handling mot seg selv til å kunne rette mer helhetlige roller (spille far, mor osv.) mot egen atferd. Til slutt danner

16) G.H. Mead: op.cit. (s. 160).

17) Ernest Becker: op.cit. (s. 35).

individet en slags syntese av alle roller det retter mot egne handlinger. Denne syntesen kaller Mead den generaliserte andre. Denne utviklingen hos barnet går parallelt med det forhold at barnet etterhvert blir istand til å foreta eller prøve ut handlinger kognitivt. Dette forholdet gjør Mead rede for gjennom de to analytiske begrepene 'I' og 'me' eller jeg'et og meg'et. Noe forenklet kan en si at jeg'et hos Mead er den del av personen som ytrer seg i det sosiale rom, mens meg'et i en viss forstand forsøker å kontrollere denne ytringen.

"The 'I' is the response of the organism to the attitudes of others, the 'me' is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitudes of the others constitute the organized 'me', and then one reacts toward that as an 'I'."18)

Jeg'et er altså selve drivkraften i handlingen, mens meg'et regulerer handlingen og gir den retning. Kontrollen med jeg'et kan imidlertid aldri bli fullstendig eller total fordi jeg'et er en side ved aktøren som han selv bare kan erfare som et fortidsfenomen:

"The 'I' appears in our experience in memory. It is only after we have acted that we know what we have done; it is only after we have spoken that we know what we have said."19)

Meg'et danner den delen av aktøren som samler erfaring og som jeg'et etterhvert kan spille ut en handling på grunnlag av - også rent kognitivt. Barnet som til å begynne med har et svært lite erfaringsreservoar, er så å si 'nødt' til å spille ut de fleste av sine handlinger, mens den voksne normalt ofte kan foreta eller utprøve denne handlingen i form av tenkning. Dette kunne kanskje rent skjematisk framstilles slik:



Barnet "har" et forholdsvis lite meg (erfaring) i forhold til den voksne.

18) G.H. Mead: op.cit. (s. 175).

19) G.H. Mead: op.cit. (s. 196).

Betingelsen for at aktøren skal kunne foreta en slik utprøving av handlingen på det kognitive plan, er imidlertid at andres roller og holdninger er til stede i denne utprøvingen, dvs. at de er internalisert i enkeltroller - den signifikante andre - eller i det Mead kaller den generaliserte andre. Denne interaksjonen mellom aktører - enten den foregår direkte eller foretas rent kognitivt, forutsetter imidlertid språk.

Språket (eller signifikante symbol) danner således selve grunnlaget eller vilkåret for det sosiale individ. Å bruke språk er således å handle sosialt og det å handle sosialt er som vi nå har sett, selve vilkåret for utvikling av bevissthet. Vi får på denne måten en triade mellom den handlende aktør, språk og bevissthet som det er nødvendig å forstå sammenhengene mellom for å skjønne det bevisste eller intensjonelle individ. Med et annet uttrykk kunne en si at de tre forholdene gjensidig konstituerer hverandre.

Vilkåret for mennesket som bevisst vesen er altså dets sosiale omgivelser (medaktører). Mennesket blir bevisst vesen bare ved at det kan rette andres holdninger mot seg selv og på denne måten bli objekt for seg selv. For at denne interaksjons- eller kommunikasjonsprosessen skal være mulig, må aktørene kunne formidle seg overfor hverandre. Til dette trengs et medium for formidling og denne sentrale plassen har altså språk eller signifikante symbol.

"I know of no way in which intelligence or mind could arise or could have arisen, other than through the internalization by the individual of social processes of experience and behavior, that is, through this internalization of the conversation of significant gestures, as made possible by the individual's taking the attitudes of other individuals toward himself and toward what is being thought about. And if mind or thought has arisen in this way, then there neither can be nor could have been any mind or thought without language; and the early stage of the development of language must have been prior to the development of mind or thought."²⁰⁾

Fra å være et kroppslig vesen, dvs. å bare ha en kroppslig

20) G.H. Mead: op.cit. (s. 192).

identitet som hos det nyfødte eller unge barnet, utvikler barnet seg gradvis til et sosialt vesen og får i overveiende grad en sosial identitet. Basis for denne utviklingen ligger i det dialektiske forholdet mellom barnets indre (kroppslige) verden og for eks. morens ytre fysiske kropp. Den opplevelse/følelse av differens som ligger i forholdet mellom barnet og verden, danner grunnlaget for barnets utvikling av en egen kroppslig identitet. Og en slik kroppslig identitet (barnet opplever sin egen kropp adskilt fra verden) danner et fundamentalt grunnlag for utvikling av bevissthet og sosial identitet. En kroppslig identitet er således grunnlaget for kommunikativ kompetanse og barnets senere bruk av språk.

Mead stiller altså i sin teori språket som en klar betingelse for framveksten av aktørens bevissthet. Imidlertid "lukkes rommet"²¹⁾ i hans teori på en slik måte at teorien bare fanger opp interaksjonsprosesser gjennom språk eller signifikante gester (symbol) uten at disse sees i sammenheng med de materielle forhold interaksjonen foregår under. Mead får således ikke med forholdet mellom språket og aktørenes materielle virkelighet - dvs. den totale virkelighet aktørene samhandler i. Mead mangler med andre ord i sin teori en analyse av forholdet mellom språk, bevissthet og fundamentale sider ved det en kunne kalle aktørers materielle praksis, dvs. deres ikke-språklige praksis som er nært knyttet til språklig praksis. En teori om identitetsspørsmålet må imidlertid også romme de former for samhandling som har basis i den materielle virkelighet aktører deltar i eller opererer innafor. En analyse av dette forholdet vil derfor være et naturlig neste steg i forsøket på å bygge opp en mer helhetlig identitetsteori.

21) Jakob Meløe brukte dette uttrykket i en forelesningsrekke i vitenskapsteori våren 1975. Å lukke rommet betyr å avgrense virkeligheten om et sett av relasjoner og fenomen som hører sammen og er forståelige i forhold til hverandre. All forskning vil således være forsøk på å lukke rommet, dvs. avgrense virkelighet.

3.3 Forholdet mellom språk og virkelighet belyst gjennom Wittgensteins begrep om språkspill

Språket danner som vi nå har sett, selve krumtappen eller forutsetningen for interaksjon. Det danner således også en fundamental forutsetning for aktørers bevissthet. Språket er derfor også av grunnleggende betydning for identitetsspørsmålet idet det nettopp er gjennom å begrepsfeste (eller 'språkfeste') både egen og andres tilskrivning av identitet at denne blir bevisst og virkelig for aktøren. På denne måten og i denne forstand kan en si at språket bidrar til å konstituere aktørens virkelighet og dermed også hans identitet. Dette forholdet vil jeg forsøke å gjøre noe nærmere rede for gjennom en presentasjon av noen hovedtrekk ved Wittgensteins begrep om språkspill.²²⁾ Jeg vil i det følgende legge særlig vekt på å forstå språket som konstituerende faktor i forholdet til aktørens virkelighet.²³⁾ Til å belyse dette forholdet skal vi ta utgangspunkt i den sentrale påstand hos Wittgenstein om at: Et ords betydning er dets bruk i språk.

En klargjøring av 'bruk' i denne forbindelse gir Wittgenstein ved å sammenlikne ord med redskap eller ulike typer av verktøy. Når verktøy ligger i verktøykisten, kommer ikke forskjellene mellom hammer, tang, sag osv. klart fram. Tar en derimot disse verktøyene i bruk, ser en klare forskjellene mellom deres

22) Jeg bygger i det følgende for en stor del på boka til Wiggo Rossvør: Kant og Wittgenstein. Metoden hos Kant og den senere Wittgenstein i lys av forholdet mellom transcendentale logikk og (logisk) grammatikk. Universitetsforlaget 1974.

23) Språkspillbegrepet stammer fra Wittgensteins senere filosofi som på mange måter danner et brudd med hans tidligere arbeider (jmf. David Pears: 1971, s. 11). Likheten mellom den 'tidlige' og den 'senere' Wittgenstein er imidlertid at han i begge fasene var opptatt av forholdet mellom språk og virkelighet (jmf. Rossvør: 1974, s. 264). Men mens han i sin tidlige filosofi (Tractatus) snakket om meningsfullt språk som et konsistent forhold mellom en allerede gitt logisk struktur (verden) og språk, snakket Wittgenstein i sin senefilosofi (Philosophical Investigation) om språket som en konstituerende og strukturerende faktor i forholdet til individets oppfatning av verden.

mulige anvendelse. Overført på språk er det altså ordene i bruk som klarest viser oss forskjellene i betydning.

Men de mulige former for bruk (anvendelse) vil også bestemmes av det materielle disse redskapene benyttes på. I samme forstand er også språk knyttet til bestemte former for praksis, eller det Wittgenstein kaller livsformer, som både influerer på og influeres av språk. Å forstå språk impliserer derfor også å forstå den livsform språket er del av. Å forklare et ord uten at en kjenner den praksis eller livsform det forekommer innafor, blir således en umulig oppgave.²⁴⁾ Ordet sag vekker bare en assosiasjonsforbindelse (et mentalt bilde) mellom gjenstanden og ordet dersom jeg bare har sett sagen i verktøykisten. Forståelse av ordet sag har jeg bare når jeg kan utføre de operasjoner som er knyttet til 'sag' innafor den livsform (språkspill) hvor ordet forekommer.²⁵⁾ Å lære språk vil derfor også si å få en bestemt form for trening, dvs. å lære de operasjoner eller handlinger som er knyttet til ordene i den livsform hvor de forekommer.

Samtidig med læring av språk foregår derfor på grunnlag av denne bestemte form for trening - også en strukturering av aktørens virkelighet. På denne måten kan en si at språket er en objektiv realitet (jmf. Berger & Luckmann: 1972) - det foreligger allerede når aktøren dukker opp - som blir subjektivt virkelig for ham ved at han etterhvert lærer å bruke det og således (bevisst) utfører de handlinger som språket initierer. Språket retter med andre ord aktørens oppmerksomhet mot fenomen (sosiale og materielle) som han intensjonelt forholder seg til.

24) "Forsøket på å forklare (min understrekning) betydning hos ordene fører oss inn i en sirkel: Forklarer vi betydningen ved å beskrive en bestemt form for atferd, viser det seg at atferden vi forsøker å identifisere bare kan identifiseres via sin tilknytning til ordene hvis betydning vi nettopp skulle forklare. Språk og atferd synes å gjære gjensidig konstituerende for hverandre." (Wiggo Rossvær: 1974, s. 262).

25) Språkspillbegrepet vil derfor i en viss forstand også dekke et begrep om kode. Kodebegrepet dekker imidlertid ikke Wittgensteins begrep om språkspill.

I en viss utstrekning vil derfor de konvensjoner som ligger implisitt i språket også avgrense og regulere atferd. Språket vil i en viss forstand "vise" aktøren de ulike handlingsalternativ som er mulige innafor livsformen. Men den bestemte form for trening som språktillegnelsen forutsetter, skaffer aktøren en type innsikt i livsformen som likevel gjør det vanskelig å betegne hans atferd som determinert eller regelstyrt/regelkonstituert atferd. Rossvær sier det slik:

"Poenget er ikke at det finnes en annen type forklaringer som er mer fundamentale enn definisjoner, men at beherskelsen av et spill er en bruk som i en viss forstand ikke kan læres ved å lære regler. Sagt på en annen måte: Læring av et språk ved hjelp av regler forutsetter at barnet allerede behersker et språkspill; og regelen i dette språkspillet må forstås som en bruk. Begrepet om bruk representerer derfor Wittgensteins oppfatning av hva en språklig regel er hvis man kan tillate seg å bruke ordet "regel" i denne forbindelse."²⁶⁾

Wittgenstein poengterer altså at språket har en tosidig funksjon. Samtidig som ordene (begrepene) er betegnelser på fenomen, gjenstander osv. representerer de også en bestemt oppfatning eller tolkning av disse og gir dem på denne måten sin plass i aktørens verden. I denne forstand kan en også si at språket konstituerer aktørens verden og bidrar til å sette den i system. Læring av språk og språkets strukturering av aktørens virkelighet er derfor to samtidige prosesser.²⁷⁾ Når en ikke kan karakterisere disse prosessene som atferds-determinerende, har dette i første rekke sammenheng med at aktøren(e) selv bidrar aktivt gjennom innsikt (fornuft) til vedlikehold av den livsform som språket vedlikeholdes innafor. Det er med andre ord aktører som vedlikeholder livsform og språk - ikke motsatt.

26) Wiggo Rossvær: op.cit. (s. 271).

27) "Struktureringen av virkeligheten som går sammen med det nye språkspill sjer derfor i kraft av en spontanitet. Dette innebærer at vi ikke først får det nye begrep og så den tilsvarende virkelighetskonstituering, eller omvendt; først den nye strukturering av virkeligheten og så begrepet for den, men at begge sidene dannes samtidig i og med dannelsen av det nye språkspill." Wiggo Rossvær: op.cit. (s. 287).

Livsformen er bare livsform i kraft av at aktørene som språklige (sosiale) vesen er til stede i den. Språkspillbegrepet slik Wittgenstein presenterer det, omfatter relativt avgrensede gjøremål eller virksomheter. Det vi derfor oppfatter som språk i tradisjonell forstand, vil således være en sammensetning av en rekke språkspill²⁸⁾ eller alle de virksomheter vi er involvert i og derfor har språk for.²⁹⁾ På mange måter vil derfor Wittgensteins språkspillbegrep minne om begrepet rolle i samfunnsvitenskapelig teori.³⁰⁾ Vi kan da si at vi er involvert i et antall språkspill/livsformer³¹⁾ eller roller som tilsvarer de ulike virksomheter vi deltar i.

3.4 Livsform, rolle og identitet

De ulike roller eller virksomheter aktøren er involvert i, vil agrense eller konstituere hans verden. Å utføre en bestemt type virksomhet, dvs. å være en handlende person, impliserer som vi har sett, bevissthet eller intensjonalitet, fordi bevissthet alltid er bevissthet om noe. Aktørens bevissthet vil m.a.o. alltid være rettet mot den virksomheten han deltar i. Men bare ved å bli objekt for seg selv, dvs. ved å rette andres reaksjoner (holdninger) på egne handlinger mot seg selv (jmf. Mead), oppnår aktøren bevissthet om sin egen plass innfor den virksomheten han deltar i. Han settes istand til å identifisere seg selv i forhold til sin egen virksomhet. På denne måten er både aktøren selv (selvtilskrivning) og andre

28) Wiggo Rossvær: op.cit. (s. 281).

29) Audun Øfsti setter fram en del kritiske bemerkninger til språkspillbegrepet på dette punkt. Jmf. Audun Øfsti: Språk og fornuft. Universitetsforlaget 1975 (s. 39 ff.).

30) Begrepet brukes ofte i tilknytning til begrepene status eller delstatus. Rollen er da den atferd som er knyttet til de rettigheter og plikter som (del)statusen innebærer (til statusen lærer hører lærer-rollen).

31) Dette vil således være en snoe snevrere oppfatning og bruk av livsform-begrepet enn det senere vil bli brukt i dette arbeidet.

aktører (tilskrivning fra andre) nødvendige ledd i identifiseringsprosessen. En nødvendig tilleggsbetingelse for at identifiseringsprosessen skal kunne foregå, er aktørenes opptreden innafor en materiell struktur som i Wittgensteins språkbruk ville være en livsform.

Yrkesrollen som lærer blir bare mulig og dermed meningsbærende i kontekster eller innafor en materiell verden av en bestemt type. Aktøren kan derfor egentlig bare (dersom dette var førstehåndsbekjentskap) identifiseres som lærer i kontekster hvor lærerrollen er relevant - f.eks. i skolen. Kriteriet for at en bestemt rolle er relevant i en kontekst, er at det finnes komplementære roller, dvs. roller som gjør transaksjon eller bytte mulig - noe som danner selve grunnlaget for konteksten.³²⁾ Lærerrollen er således bare relevant i sammenhenger hvor det er komplementære roller, for eks. elevrollen. Med Wittgenstein kan vi si at i samhandlingssituasjoner hvor aktørene opptrer i egenskap av lærer og elever, spiller aktørene det samme spill. Det er derfor både mulig å gjenkjenne (identifisere) og å bli gjenkjent (bli identifisert) innafor spillet.

Som sivilkledt detektiv på jakt etter en tyv blant passasjerene, kan 'skipperen' ikke plutselig begynne å gi ordrer til sine 'medpassasjerer' dersom skipet plutselig står på grunn.

En livsform eller meningskontekst fungerer bare under forutsetning av at deltakerne legitimerer seg som 'kyndige spillere'. I Wittgensteins språkbruk ville den sivilkledte 'skipperen' ikke spille det samme spill som passasjerene i situasjonen som oppstod etter grunnstøtingen der han tok til å gi ordrer til passasjerene uten å legitimere seg som skipper.

Meningsaspektet ved en handling ligger for det første i at aktøren som utfører handlingen, identifiserer handlingen som sin handling. (Dernest vil selvsagt meningsaspektet i handlingen for aktøren som utfører den, også måtte omfatte forholdet mellom

32) Uten at samhandling mellom aktører finner sted skjer heller ingen avgrensning. Og dersom ingen avgrensning finner sted (dvs. at det konstitueres en kontekst), konstitueres heller ikke relevante roller.

intensjon og innhold i selve handlingen i forhold til objektet handlingen er rettet mot.)

For at handlingen imidlertid skal kunne være meningsfull må også den handlingen rettes mot, kunne identifisere den og intensjonen i den ved å identifisere aktøren som utfører handlingen.³³⁾ Handlingen må således tilskrives identitet både fra aktøren selv og hans medaktører. Ordrene til passasjerene blir ikke oppfattet som meningsfulle av disse fordi den sivilklede skipper ikke blir identifisert som skipper. Han er for passasjerene en hvilken som helst medpassasjer inntil han legitimerer seg. (Jeg forutsetter selvsagt at ingen av passasjerene kjenner skipperen fra andre sammenhenger tidligere - for eks. å ha sittet ved hans bord i salongen.)

En bestemt type virksomhet aktøren deltar i, blir altså bare meningsfull dersom han kan identifisere seg selv og bli identifisert av andre innafor virksomheten. Meningsaspektet forutsetter derfor også at det er samsvar mellom det aktøren identifiserer seg selv som og det han blir identifisert av andre som.

Aktørens rolle som lærer er bare meningsfull i den grad han blir identifisert som lærer. Og for at aktøren skal kunne identifiseres som lærer må han altså opptre i slike kontekster eller sammenhenger (innafor livsformer) som gjør det mulig å bli oppfattet i denne rollen dvs. at vedkommende må opptre i slike sammenhenger at det foreligger intersubjektiv enighet om at for eks. lærerrollen er relevant å opptre i.

I situasjoner hvor det er systematisk uoverensstemmelse mellom den identitet aktøren tilskriver seg selv og den han tilskrives av andre, er det ikke mulig for aktøren å skaffe seg identitet. Identitetsopplevelsen forutsetter nettopp en meget høy

33) En problematisering av dette er de tilfeller hvor aktøren retter handlinger mot seg selv. Likevel forutsetter også denne type handlinger at andre er 'tilstede' rent kognitivt (internalisert) hos aktøren. Bevisstheten om seg selv har aktøren som vi har sett - bare i kraft av den signifikante eller generaliserte andre.

grad av overensstemmelse mellom selvtilskrivning og tilskrivning fra andre. Dersom en slik overensstemmelse ikke foreligger, blir meningsaspektet i aktørenes handlinger overfor hverandre borte (og interaksjonen eller kommunikasjonen bryter sammen. Et eksempel på dette er den sivilklede skipperen.

Dersom kommunikasjonen mellom aktører eller mellom en enkelt aktør og en gruppe (som i tilfellet med skipperen) bryter sammen, er den som ikke kan legitimere seg, eller kan dokumentere at han innehar en komplementær rolle, også avskåret fra deltakelse i denne bestemte virksomheten. Og dermed er også vedkommende avskåret fra å etablere identitet i tråd med sine intensjoner.³⁴⁾ For å bruke et eksempel fra spill kunne en kanskje uttrykke dette slik: Helt til aktøren kan dokumentere å inneha spillerelevant kunnskap, vil han holdes utafør spillet som inkompetent. Aktøren må m.a.o. kunne legitimere seg som kompetent spiller for å få delta, dvs. at han tilskriver seg selv spillerelevant identitet ut fra de samme kriterier eller verdier som andre spillere vurderer dette forholdet ut fra.

Noen av de problemene jeg her peker på tar også Jakob Meløe opp i artikkelen: Utsagn og utsiger, hvor hovedtesen er at et utsagn må kunne identifiseres som en bestemt persons utsagn. Utsagn "er nødvendig knyttet til personer", sier Meløe. Han viser problemet gjennom et eksempel:

"X spør Y om korteste vei til rådhuset. Er en beskrivelse av korteste vei til rådhuset fra sted X/Y et svar? Ikke i seg selv er det det. Dvs., det er ikke som en rekke setninger, eller som en tekst innen systemet, at en slik beskrivelse er et svar. Et svar er det bare som noe en person forteller en annen, dvs. som noe han som blir spurt forteller han som spør. Sagt til hvem som helst annen er det ikke et svar, ikke på det spørsmålet. For det spørsmålet er også den personens spørsmål."³⁵⁾

34) I slike situasjoner vil andre aktørers tilskrivning av identitet til vedkommende være stigmatiserende. Han vil oppfattes å ikke sitte inne med relevant viten eller kunnskap for den virksomhet samhandling baseres på. Og nå er aktøren også i den uheldige situasjon at han vanskelig kan få slik kunnskap fordi han altså ikke er 'medspiller'.

35) Jakob Meløe: Utsagn og utsiger. Norsk filosofisk tidskrift nr. 1, 1972 (s. 43).

Det er med andre ord et eksistensielt forhold mellom språkbruk og språkbruker. Som Meløe viser, er ikke alle svar eller spørsmål, svar og spørsmål. Bare ved å være spørsmål fra og svar til, får en uttalelse identitet som spørsmål og svar. (Jmf. også eksemplet med skipperen.)

Under drøftingen av Wittgensteins språkspillbegrep, fremhevet jeg særlig hans oppfatning av språkets konstituerende funksjon i forhold til aktørens virkelighet: Når aktøren lærer språk, lærer han samtidig å oppfatte det språket refererer til på bestemte måter. Samtidig som aktøren lærer språk blir derfor det bilde eller den tolkning språket danner av verden, også aktørens verden. Betingelsen for å lære språk er som vi har sett hos Wittgenstein, at aktøren får den praksis eller trening som skal til for å beherske de handlinger, operasjoner eller den livsform språket refererer til og er del av.

Når aktøren får denne treningen i den livsformen språket er en del av, vil han samtidig også bli identifisert som kompetent språkbruker. Å lære rollen som legitimerer aktørens berettigede plass i en bestemt type virksomhet, går derfor på en måte parallelt med å lære virksomheten. På denne måten blir aktøren opp tatt eller integrert i virksomheten ved å gjenkjenne seg selv og bli gjenkjent av andre som kompetent deltaker. Han kan identifiseres innafor virksomheten og hans identitet er knyttet til å delta. For å snakke med Mead kunne en si at aktøren kan identifisere seg selv som kompetent deltaker ved å rette andres oppfatning av seg selv som kompetent deltaker mot seg selv. På denne måten oppnår aktøren å kunne identifisere seg selv ved å bli objekt for seg selv.

4. MATERIELL OG IDENTITET

4.1 Om forutsetninger for og nødvendigheten av at aktøren kan være den samme i ulike situasjoner (roller)

Jeg har nå forsøkt å vise hvordan aktøren kan identifisere seg selv og bli identifisert innafor en enkelt type virksomhet. Men for at aktøren skal kunne oppleve å ha identitet i en helhetlig forstand, må han kunne gjenkjenne seg og bli gjenkjent som den samme i de ulike typer virksomhet, dvs. i de ulike roller han deltar eller opptrer i. Både aktøren selv og hans medaktører må oppleve kontinuitet i hans/hennes identitet fra én situasjon til en annen.¹⁾ En forutsetning for dette er imidlertid en viss grad av sammenheng eller kontinuitet mellom de ulike typer virksomheter aktøren deltar i. En annen viktig forutsetning vil være at aktøren samhandler med stort sett de samme eller aktører 'av samme slag'²⁾ i de ulike situasjoner han deltar i. Dersom disse to mulighetene ikke foreligger slik at aktøren ikke kan gjenkjenne seg fra en situasjon (rolle) til en annen, vil vedkommende heller ikke kunne oppleve å ha en helhetlig identitet. I hver separat samhandlingssituasjon vil bare 'deler av' aktøren være relevant. Hver slik separat situasjon vil derfor gi opplevelse av del-identitet. Yrkesrollen som lærer vil være eksempel på deltakelse i én avgrenset virksomhet som vil gi slik opplevelse av del-identitet dersom aktøren ikke samtidig er involvert i samhandling med elevene i andre situasjoner utafør skolen.

Identitetsbegrepet vil således måtte inneholde både en kort-

- 1) Identitetsbegrepet må nettopp omfatte en helhet ved aktøren. Jmf. uttrykket totale personer i Edm. Edvardsen/Jens-Ivar Nergård: Funksjonshemming og lokalsamfunn. En studie av de pedagogisk-psykologiske distriktssentrene i Troms. Arbeidsperspektiv og betingelser i forsøksperioden. Tromsø 1975 (s. 34).
- 2) Et overordnet kriterium vil derfor være at noen fundamentale verdier samhandling baseres på er de samme i ulike situasjoner.

tidsdimensjon som vil omfatte det forholdet at aktøren kjenner seg igjen og blir gjenkjent i én enkelt type virksomhet, og en langtidsdimensjon som innebærer at han kjenner seg igjen og blir gjenkjent som den samme i alle ulike typer virksomhet vedkommende deltar i. I en viss utstrekning vil derfor det å bli gjenkjent som den samme fra situasjon til situasjon derfor forutsette at en omgås stort sett de samme aktører i de ulike typer virksomhet en deltar i. Dette betinger derfor at aktører må forholde seg til materiell av en bestemt type.

En kan nå si at identitetsspørsmålet slik det er forsøkt utledet i de tidligere avsnittene, både har det en kunne klassifisere som sosiale og materielle betingelser. Jeg skal i det følgende forsøke å vise noen sammenhenger mellom identitetsproblemet og grunnleggende sosio-materielle forhold gjennom et tenkt eksempel. Jeg benytter begrepet integrasjon som en samlebetegnelse for slike betingelser det her er tale om.³⁾ Integrasjon brukt som et uttrykk for sider ved den sosiale organisasjon vil også samtidig være et uttrykk for organisasjonens (aktørenes) materielle betingelser for samhandling. Grad av integrasjon vil således være et uttrykk for i hvilken utstrekning aktørene innafor organisasjonen opplever behov for og avhengighet av hverandre.

I samfunn X kan aktørene bare klare seg gjennom en viss form for varebytte og investering i tjenester hos og for hverandre. Aktør A kan bare drive fiske i kraft av at B bygger båter. Aktør C kan bare lage (produsere) redskap i kraft av at A driver fiske og B bygger båter. Samfunn X eksisterer således bare i kraft av at A, B og C samarbeider fordi dette samfunnet i stor grad er avhengig av å være selvforsynt. Og p.g.a. forholdene med selvforsyning, må en rekke andre virksomheter foregå. Det må være en viss grad av overlapping mellom de virksomheter aktørene deltar i. Aktør D har for eks. et så lite småbruk at

3) Jeg vil her "lukke rommet" på en slik måte at konsekvensene av demokratiske versus udemokratiske (el. "sosialistiske" versus "kapitalistiske") samhandlingsbetingelser ikke teller med i vurderingen. Det betyr imidlertid ikke at denne dimensjonen er irrelevant. Når den likevel ikke trekkes inn her, er det fordi det prinsipielle i mitt poeng kan illustreres uten å ta opp denne svært omfattende problematikken.

han må drive fiske ved siden av. Noen ganger investerer han også i tjeneste som medhjelper til båtbyggeren B. For dette får han gjenytelser fra B i form av 'fri' reparasjon av egen båt. I X er det også en viss form for arbeidsdeling mellom kvinnene slik at også disse opplever samarbeid som en nødvendig betingelse for å klare seg i X. Flere har utviklet spesialiteter som de hjelper hverandre med, og i arbeidspressede situasjoner hjelper de hverandre eller overtar hverandres arbeidsfunksjoner helt, for eks. under barsel/nedkomst.

Eksemplet illustrerer at stor selvforsyningsgrad i samfunn X som bl.a. gjør samarbeid nødvendig, også skaper stor grad av integrasjon. Det er bl.a. nødvendig at aktørene deltar i en rekke virksomheter eller at de opptrer i mange roller. Dette er nødvendig for å vedlikeholde den materielle situasjon i X sett under ett. (Vedlikehold av materiell-situasjonen oppleves som en positiv verdi av aktørene.)

Den relativt høye grad av integrasjon det er i samfunn X, gjør at aktørene gjenkjenner hverandre fra ulike typer virksomhet. A kjenner B ikke bare som båtbygger, men også som gårdbruker og skomaker. A og B kjenner hverandre fra de ulike typer virksomhet eller roller de opptrer i. De er for eks. naboer slik at de også er informasjonsformidlere overfor hverandre.⁴⁾ For A betyr dette nære forholdet at han ikke bare blir gjenkjent, men også at han kjenner seg igjen i forhold til B som fisker, gårdbruker, nabo osv. Det blir på denne måten kontinuitet i interaksjonen de to imellom idet de veksler mellom ulike typer virksomhet (roller) de opptrer i forhold til hverandre i. Men dette medfører også at aktørenes opptreden og gjenkjenning av seg selv og hverandre i én type virksomhet også foreligger som premiss for deres opptreden for hverandre i andre typer virksomhet. Det vil med andre ord under slike forhold være det jeg

4) Jmf. T. Thuen/ C. Wadel: Lokalsamfunnet som fenomen og begrep. Artikkel i lokalsamfunnskompedium, ISV, Universitetet i Tromsø 1976. Utveksling av informasjon ville være det artikkelforfatterne kaller bytte av immaterielle verdier.

tidligere har k alt betingelser for kontinuitet i identitetsopplevelsen.

Dette forholdet vil være av særlig stor betydning i relasjon til det faktum at ikke alle i den samme grad mestrer ulike typer virksomhet eller roller. Det sterkt integrerte miljø (samfunn) vil i motsetning til det sterkt desintegrerte by på to ubetingede fordeler i denne henseende:

For det første vil det være lettere å lære den enkelte virksomhet som er nødvendig i det 'nære' eller integrerte miljø fordi nærheten i seg selv gjør det lettere å lære virksomheten. Strukturen i materiellsituasjonen gjør det dessuten nødvendig at alle eller de fleste fungerer rent arbeidsmessig sett. Det vil derfor være i alles interesse at hver enkelt lærer en eller flere nødvendige arbeidsoperasjoner og på den måten i størst mulig grad bidrar til vedlikehold av materiellsituasjonen. For det andre vil en aktørs manglende evne til å mestre én bestemt virksomhet (rolle) i det integrerte miljø neppe få avgjørende konsekvenser for andre aktørers oppfatning av og dermed også identitetstilskrivning til vedkommende. Denne aktørens eventuelle mestring av andre virksomheter vil komme inn som en formidlende omstendighet i miljøets vurdering av hans tilkortkomning i én enkelt type virksomhet.⁵⁾ Sagt i Wittgensteinske vendinger: Selv om aktøren spiller sitt eget spill i én sammenheng, vil han fortsatt oppnå   være medspiller i den totale livsform og dermed også i andre spill, fordi aktørenes kjennskap til vedkommende som kompetent spiller i disse andre spill (virksomheter), vil foreligge som premiss også i det spill vedkommende mislykkes i.

I det desintegrerte miljø hvor aktørene derimot samhandler bare i én enkelt eller noen svært få typer virksomhet, vil det være større sjanse for at den som mislykkes i en enkelt rolle, utelukkes også fra andre samhandlingssituasjoner. Han vil under slike forhold bli oppfattet som inkompetent spiller og blir med

5) Jmf. Jens-Ivar Nergård: Funksjonshemming - et avgrensingsproblem. Pedagog nr. 5, 1976 (s. 5 ff.).

stor sannsynlighet stigmatiser eller tildelt en avvikerstatus som er total eller altomfattende.

Samhandlingen mellom B og D bryter ikke sammen selv om D klarer seg mindre bra som båtbygger. I båtbyggingssituasjonen hvor B og D samarbeider, inngår i B's vurdering av D også hans mestring av andre virksomheter som nabo, skomaker, gårdbruker osv. B og D er således ikke to abstrakte (begrepsmessige) identiteter⁶⁾ i forhold til hverandre på samme måte som de ville være det i et desintegrert samfunn eller miljø.⁷⁾ Aktør D som ikke makter rollen som båtbygger særlig godt, viser seg likevel å ha annen relevant kunnskap på andre felt som totalt setter ham istand til å beholde sitt medlemskap og dermed også en identitet i samfunn X. Han både gjenkjenner seg selv og blir gjenkjent som en slett båtbygger, men som en alminnelig dyktig fisker.

En kan således si at det integrerte miljø gir mulighet for kontinuitet i identitetsopplevelsen til aktørene. De kan både gjenkjenne seg selv og andre som den/de samme i de ulike sammenhenger de opptrer i. På denne måten vil det også være sjans for å kunne kompensere tilkortkomning i én type virksomhet eller rolle, fordi aktørens identitet omfatter en helhet eller om en vil: hele personen.

Når samhandlingen innafor et desintegrert miljø bryter sammen, vil dette i første rekke ha sammenheng med at aktørene kjenner og har med hverandre å gjøre i bare én enkelt eller noen få typer virksomheter. Erfaringene med hverandre fra denne ene

6) En abstrakt identitet vil nettopp være noe som kan karakterisere omgangsformen i det totalt desintegrerte miljø. En kjenner bare en side ved personen eller personen fra en enkelt opptreden. (Dørselgeren vil være et godt eksempel.)

7) Dette er således en klar problematisering av begrepsparet status/rolle slik det brukes i sosialantropologien. Når B og D i samfunn X samarbeider hjelper de etter beste evne hverandre som B og D (ikke som to delstatuser som utfører bestemte roller overfor hverandre - de er to hele personer eller identiteter). Selv om begrepene er analytiske påstår jeg altså at de er for vide til å fange opp situasjonen i X. En måtte i tilfelle si at alle aktørens delstatuser gjøres relevante for all samhandling i X.

eller disse få virksomhetene vil derfor danne grunnlaget for den identitet en tilskriver hverandre totalt sett. Dette forholdet kommer eksempelvis særlig klart til uttrykk i skolesituasjonen hvor det å fungere i elevrollen tillegges vital betydning for den identitet skolen tilskriver barnet.

Også et annet forhold vedrørende identitetsproblemet er relevant å vise til i denne forbindelsen: Dersom aktøren blir stigmatisert i én rolle og derfor blir tilskrevet identitet som i en eller annen forstand er avvikende på grunnlag av denne, vil vedkommende kunne komme til å videreføre denne identitets-tilskrivningen til nye sammenhenger, uten at et reelt grunnlag for slik selytilskrivning foreligger. Dette vil være tilfelle med eleven dersom han gjør avvikerstatusen relevant i situasjoner utafor skolen.

Identitetsspørsmålet må også kunne påstås å ha et kontrollaspekt - særlig når aktørens identitet er knyttet til integrerte miljø, dvs. miljø hvor det er stor grad av kontinuitet eller overlapping mellom de ulike typer virksomhet (roller) aktørene deltar i. I samfunn X vil aktørene ikke bare gjenkjenne seg som A, B, C osv. Fordi de også blir gjenkjent som A, B og C, "tvinges" de i en viss forstand til å være A, B og C. Denne slags 'treghet' som er innebygget i et integrert miljø, gjør at aktørene for å opptre adekvat må vise en viss grad av stabilitet. Samfunn X er på en måte konstruert på grunnlag av (eller også: er resultat av) at A er slik, B slik osv. En kunne si at formasjoner eller særtrekk ved samfunn X og aktørenes identitet-gjensidig betinger og konstituerer hverandre. Dersom X fortsatt skal være X, må A, B og C osv. opptre i forhold til det faktum at de bor i X. Aktørene må med andre ord være seg selv i en viss utstrekning. Og ved å være seg selv vedlikeholder de samfunn X som de har knyttet sin identitet til og som de dermed også handler og samhandler med referanse til. Aktørene har således sin identitet i kraft av at samfunn X er samfunn X. Og fordi samfunn X er A, B og C's virkelighet, er de seg selv fordi de handler og samhandler med referanse til denne virkeligheten (X - virkelighet).

Denne kontrollen som ligger innebygget i det oversiktlige og integrerte miljø, må sees som en fundamental forutsetning for demokrati og medbestemmelse. (En annen sak er at denne kontrollen som ligger innebygget i oversiktlige miljø, ikke alltid oppleves like behagelig. Men nettopp i dette ligger denne kontrollens effektive virkning.)

Nå kan en innvende at slike miljø vil være rigide og vanskelig å få til ønsket forandring i. Og det er selvsagt riktig. Men også dette må etter min oppfatning betraktes som en positiv verdi fordi manipulasjon er vanskelig å få til p.g.a. "tregheten" i miljøet. Forandring kan vanskelig komme istand dersom ikke hele samfunnet som samlet enhet skaffes en type innsikt som får dem til å velge forandring. Dette fordi alle eller de fleste kontrollerer betingelsene for sosial forandring.

Dette vil således være et motstykke til samfunn hvor noen få sitter inne med kontrollen over de betingelser som gir sosial og materiell forandring eller stabilitet. I denne forstand er det integrerte miljø mer dynamisk enn det er tregt og konformiterende. Jeg vil karakterisere det integrerte miljø som et kollektiv.

Med kollektiv forstår jeg derfor en type samfunn eller sosiale system hvor det å fungere som en enhet er en overordnet målsetting. Forholdet mellom kollektivets totale funksjonsdyktighet og enkeltaktørens prestasjoner er ikke som forholdet mellom kjeden og det svakeste ledd. Kollektivet vil bl.a. være opptatt av å påvirke sine egne betingelser på en slik måte at det kan tilby funksjonsbetingelser og dermed reelt medlemskap til alle sine medlemmer. Tendenser til avvik eller stigmatisering av enkeltaktører i kollektivet vil av medlemmene bli sett på som et symptom ved den måten hele kollektivet fungerer på.

Samfunn X vil ha mange betingelser for å kunne fungere som kollektiv. Men de strukturelle forhold er ingen garanti hverken for eller mot kollektivet. I samfunn av en viss type (bl.a. m.h.t. organisering av materiell) vil det imidlertid være lettere å få kollektivet til å fungere enn i andre.

4.2 Identitet og ulike kommunikasjonsformer

Jeg har til nå - i alt vesentlig - fokusert på aktørenes mer direkte eller umiddelbare forhold til hverandre og sett identitetsspørsmålet i lys av dette. Jeg har derfor også i overveiende grad snakket om handlinger som aktørene retter mot hverandre mer umiddelbart eller direkte, dvs. handlinger som umiddelbart oppretter kommunikativ forbindelse mellom aktører. Det er også innafor kommunikasjonsteori vanlig å regne bare handlinger av denne typen som kommunikative handlinger. Et slikt syn gjør for eks. Watzlawick/Beavik/Jackson seg til talsmenn for idet de uttaler:

"... behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as nonbehavior or, to put it even more simply: One cannot not behave. Now, if it is accepted that all behavior in an interactional situation (min understrekning) has message value, i.e., is communication, it follows that no matter how one may try, one cannot not communicate. Activity or inactivity, words or silence all have message value; they influence others and these others, in turn, cannot not respond to these communications and are thus themselves communicating

... the man at the crowded lunch counter who looks straight ahead, or the airplane passenger who sits with his eyes closed, are both communicating that they do not want to speak to anybody, or be spoken to, and their neighbors usually "get the message" and respond appropriately by leaving them alone."8)

Forfatterne understreker at aktørens handlinger er kommunikative når vedkommende er i interaksjonssituasjoner, dvs. når han direkte henvender seg til andre eller er umiddelbart tilgjengelig for andre (kan sees, høres osv.).

Kommunikative handlinger vil alltid ha et senderaspekt (avsender), dvs. en som produserer en melding og et mottakeraspekt, dvs. noen handlingen er rettet mot. Kommunikative handlinger oppretter på denne måte forbindelse mellom aktører. Vi må derfor bestemme kommunikative handlinger som forutsetning for

8) Watzlawick/Beavik/Jackson: Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes. W.W. Norton & Company Inc., New York 1967 (s. 48 ff.).

identitetsopplevelse og identitetstilskrivning.

Jeg vil i det følgende forsøke å argumentere for det synspunkt at handlinger aktøren utfører i sammenhenger eller situasjoner der vedkommende ikke umiddelbart eller direkte interagerer eller samhandler med andre - også er kommunikative handlinger.⁹⁾

Jeg skal i det følgende se på identitetsproblemet i forhold til de to hovedformer for kommunikasjon jeg her antyder, nemlig det jeg vil kalle direkte kommunikasjon og det jeg vil kalle indirekte kommunikasjon.

Direkte kommunikasjon vil, som det ligger i uttrykket, omfatte både verbale og ikke-verbale samhandlingsformer. Men det vil bare omfatte den type samhandling eller interaksjon hvor aktørene henvender seg direkte til hverandre eller er direkte tilgjengelige for hverandre.

Indirekte kommunikasjon vil som et slags motstykke, omfatte den type samhandling hvor aktørene ikke umiddelbart henvender seg til hverandre, men hvor andre er mål for atferden på lengre sikt og derfor også i en viss forstand er til stede i handlingen idet den utføres.

Til disse to kommunikasjonsformene vil vi således også måtte skille mellom to ulike typer kommunikative handlinger, nemlig handlinger som direkte eller umiddelbart oppretter kommunikativ forbindelse mellom aktører og handlinger som mer indirekte oppretter slik forbindelse. Et interaksjonssystem hvor aktørene i overveiende grad benytter den ene eller andre samhandlings- eller kommunikasjonsformen, vil en i alle fall fra et prinsipielt synspunkt måtte klassifisere som et direkte eller indirekte kommunikasjonssystem. Men det er klart at de ren-

9) I realiteten kan en vel si at all handling har et kommunikativt aspekt fordi de utføres av aktører eller det en i samfunnsvitenskap også kaller sosiale personer. Derfor vil også handlinger aktøren retter mot seg selv, dvs. der aktøren er objekt for sin egen handling, i en viss forstand være kommunikativ fordi de rettes mot aktøren som del av en sosial kontekst. De handlinger aktøren retter mot seg selv blir derfor en del av hans måte å være tilstede på i denne konteksten. Dette forholdet og problematiseringen av det skal jeg imidlertid la ligge i denne omgang.

dyrkede formene ikke finnes, og at alle kommunikasjonssystem vil være blandingsformer og befinne seg på et kontinuum mellom de (teoretisk sett) rene former. En må likevel kunne tenke seg sosiale system (samfunn) med hovedvekt på den ene av de to formene.¹⁰⁾

Vi skal nå vende tilbake til vårt samfunn X og forsøke å finne eksempel på de to typer kommunikative handlinger:

Når B og D henvender seg direkte til hverandre - gjennom samtale eller ved at de samarbeider om å bygge båter - vil dette være eksempel på den direkte kommunikasjonsformen. B og D er umiddelbart tilgjengelige for hverandre - de kan kommunisere verbalt eller iaktta hverandres blikk, bevegelser osv. De er det en kunne kalle direkte sansbar for hverandre.

Men vi kan ellers tenke oss at båtbyggeren B har lite direkte omgang med andre i samfunn X. Idet han bygger båter for andre, er imidlertid også dem han bygger for tilstede i hans båtbygging. Båtbygging blir en av B's måter å være tilstede på i X. Selve båtbyggingen blir da en type atferd eller handling som B markerer sin tilstedeværelse i X med. Men han henvender seg stort sett indirekte til C, E og F som han bygger og reparerer båter for. Likevel opplever B seg knyttet til samfunn X og aktørene der. Han vet at han er en viktig og nødvendig del av samfunnet, og at andre er avhengige av hans båtbygging. Dette opplever også hans medaktører på samme måte.¹¹⁾

10) Når jeg her benytter uttrykket kommunikasjonssystem er dette et forsøk på avgrensning av sosiale kontekster hvor en av ulike grunner har sin spesifikke samhandlings- og kommunikasjonsform. Avgrensningen vil ha samme utgangspunkt som kodebegrepet, men jeg vil forsøke å vise noe mer konkret enn dette hva kommunikasjonen innafor for eks. et "redskapssamfunn" betyr for identitetsproblemet. Jeg har derfor bruk for noe mer presise eller spesifikerte begrep enn kodebegrepet. Både det jeg her kaller direkte og indirekte kommunikasjon vil således være en presisering og mer bestemte sider av et begrep om kode.

11) Her er det også viktig å understreke at handlinger aktøren retter mot seg selv også indirekte kan kommunisere eller melde til andre. Enten B hogger ved eller steller dyr i fjøset er dette en måte å være tilstede på i samfunn X fordi alle hogger ved og steller dyr i X. Når B fyrer i ovnen om morgenen er dette selvsagt primært fordi han ønsker varme i huset. Men for A er røyken opp av pipa også en melding om at B alt er oppe.

I forhold til identitetsspørsmålet kan distinksjonen mellom det jeg her kaller direkte og indirekte kommunikasjon etter min oppfatning være nyttig. I drøftingen av identitetsbegrepet har vi bestemt dette som et tosidig forhold der både selvtilskrivning og tilskrivning fra andre står sentralt. På denne måten danner kommunikasjon selve grunnlaget for aktørens identitet. Men om denne er direkte eller indirekte, vil ikke være uten betydning.

Vi ser i eksemplet med båtbyggeren B at han gjennom båtbyggingen kommuniserer med sine medaktører i samfunn X selv om han står i dagevis alene i naustet og arbeider. Det forhold at det ferdige produkt (båten) er til noen gir selve produksjonsfasen (en arbeider for noen) og dermed også produsenten identitet. Båtbygging er et nødvendig ledd og hører derfor til i det større fellesskap som X utgjør. Den nødvendige kommunikasjon for identitetstilskrivning både fra aktøren selv og fra andre, foregår derfor for B's vedkommende primært gjennom båtbyggingen. B's daglige identitetstilskrivning skjer primært i forhold til hans bruk av redskap og hans praktiske arbeidsoperasjoner. Identitetstilskrivningen skjer altså med referanse til en praktisk orientert kommunikasjonsform hvor arbeidsoperasjoner og bruk av verktøy indirekte oppretter kommunikativ forbindelse med andre aktører. Båtbygging gjør det således i en viss forstand mulig for B å kommunisere daglig med andre aktører i X selv om han har direkte kontakt med dem langt sjeldnere.

Identitetskategoriene 'flink' eller 'dårlig' båtbygger er et event. resultat av en lang serie med praktiske operasjoner som er plassert (lagret) i det ferdige produktet (båten). (En slik språklig tilskrivning til B bestemmes bl.a. ut fra båtens tjenlighet på sjøen.) I en slik serie eller komposisjon av arbeidsoperasjoner er hver enkelt avgjørende for om aktøren kommer ut med språklig sum (identitet) 'god' eller 'dårlig'. Dette viser også til en annen viktig forskjell mellom direkte og indirekte kommunikasjon: Mens et indirekte kommunikasjonsystem altså baseres på praktiske omgangs- eller kommunikasjonsformer, kjennetegnes et direkte kommunikasjonsystem i

første rekke ved dets totale avhengighet av og tilknytning til (nyanserte) verbale samhandlings- og interaksjonsformer. Identitetstilskrivning vil dermed også være fundamentalt avhengig av verbale identitetskategorier som kan fange opp de ulike nyansene i aktørenes opptredener. Fordi aktørene erfarer hverandre umiddelbart og direkte, må de også ha et begrepsapparat som gjør det mulig å fange opp og lagre denne umiddelbare og direkte erfaringen.

Det direkte kommunikasjonssystem stiller således store krav til verbalfunksjonen hos aktørene idet gjenkjenning eller identifisering av seg selv og andre forutsetter at de nyanserte, verbale kategoriene er intersubjektive og beherskes av alle. Å ha identitet som medlem av et kommunikasjonssystem, forutsetter også at aktørene behersker kommunikasjonssystemet. Dette betyr da også at aktører som ikke behersker de nyanserte, verbale samhandlingsformene i det direkte kommunikasjonssystem, også står med sterkt redusert mulighet til å etablere identitet innafor denne kommunikasjonsformen.

I delvis kontrast til dette står således det indirekte kommunikasjonssystem. Her vil behovet for de verbale samhandlingsformene være betydelig mindre generelt, men også m.h.t. identitetsproblemet, fordi aktørene tilskriver både seg selv og andre identitet i forhold til en type praksis som indirekte gir aktøren hans tilknytning til den sosiale kontekst eller det kommunikasjonssystem han tilhører. I samfunn X har B's ferdige produkt (båten) noe av den plassen nyanserte begrep har i et direkte kommunikasjonssystem. Dette vil i seg selv redusere betydningen og behovet for verbale samhandlingsformer. Dette vil selvsagt også gjelde behovet for nyanserte begrep for å kunne tilskrive seg selv og andre identitet. Fordi B kjenner seg igjen og blir gjenkjent i forhold til aktørene i X gjennom sin båtbygging, sin deltakelse i fiske osv., trenger dette ikke noen nærmere utgreiing. Andre gjør stort sett det samme og vet derfor hva det innebærer. Aktøren B får sin identitet bestemt ut fra sin form for tilknytning til X. Det B arbeider med og produserer i X, danner også grunnlaget for hans identitet i X.

Forholdet mellom aktørens identitet, hans omgang med redskap og hans arbeidsoperasjoner blir drøftet i Jakob Meløes artikkel: "Aktøren og hans verden"¹²⁾, hvor aktørens verden blir definert ut fra aktørens operasjoner (praksis) i verden. Meløe sier det slik:

"Vår verden er i én forstand det som konstitueres av vår praksis, med objekter for eks. av eksistensformene materiale, redskaper, penger, varer, kalkyler etc., i en annen forstand selve vår praksis. Hver enkelt gjenstand i verden får sin identitet, eller sin form, fra vår form for tilknytning til en eller flere av våre operasjonsformer, og hver operasjonsform får sin identitet fra sin plass i det totale system av våre operasjonsformer."

Aktørens handlinger får som vi har vist i eksemplet fra X, sin identitet ved å være rettet mot andre aktører (eller aktøren selv) som del av husholdning, lokalmiljø osv. På denne måten vil aktøren bli gjenkjent og vil også kunne gjenkjenne seg selv ved at hans handlinger (operasjoner) inngår i en totalitet. Dette forholdet gjør Meløe rede for gjennom uttrykket - operasjonens tautologe landskap, dvs. den kontekst som en handling eller operasjon med nødvendighet må sees i for å bli identifisert. Det tautologe landskap må også romme det tautologe subjekt (aktøren) til operasjonen.¹³⁾

Det er her viktig å understreke at aktøren i et indirekte kommunikasjonssystem kan skaffe seg identitet uten at vedkommende samhandler direkte med andre. Gjennom sin omgang og befatning med materiale, redskap og det ferdige produkt, som igjen har en plass i et system alle opplever som nødvendig og dermed avhengighet i forhold til, gir dette også den enkelte aktør opplevelse av tilhørighet og identitet knyttet til dette fellesskapet.

Denne problematikken treffer vi igjen hos Heidegger¹⁴⁾ som

12) Jakob Meløe: Aktøren og hans verden. Norsk filosofisk Tidsskrift nr. 2, 1973.

13) Det tautologe subjekt til operasjonen båtbygging vil således være båtbyggeren.

14) Jeg bygger her i alt vesentlig på Guttorm Fløystads bok: Heidegger. En innføring i hans filosofi. Pax Forlag, Oslo 1974.

også opererer med et begrep verden som han nærmere bestemmer som det mennesket gjør i verden. Mennesket er sin verden, sier Heidegger. Verden er med andre ord bestemt av den menneskelige væremåte. En slik væremåte er menneskets praktisk-brukende omgang med tingene som også fører til deres forståelse av verden og sin egen plass i den. Tingene (brukstingene) er ikke noe i seg selv. Det er bare gjennom den måten de er til på, dvs. slik mennesket anvender tingene, at de har sin identitet. Dette vil også gjelde brukeren av tingen. Bruken eller omgangen med redskap, materiale, osv. blir dermed brukerens måte å være til på.

Den praktisk-brukende omgang med tingene gir således både tingen og brukeren sin identitet. På denne måten kan en viktig del av verden bli å forstå som en sammenheng mellom bruksting og sitt eget forhold til disse brukstingene.¹⁵⁾

- "En bruksting (Zeug) "er" strengt tatt ikke. Til en brukstings væremåte hører alltid en brukssammenheng (Zeugganzes) som gjør at brukstingen kan være det den er. En bruksting er vesentlig sett "noe til å" eller "noe for å" (etwas um-zu). De forskjellige måter av "til å" slik som tjenlighet, konstituerer en brukssammenheng (Zeugganzheit). I strukturen "til å" ligger en henvisning av noe til noe." ¹⁶⁾

Brukstingen er således bare bruksting ved sin tilknytning til aktørens væremåte og aktøren får på denne måten også bestemt sin væremåte i relasjon til brukstingene. En kan derfor si at aktørene og brukstingene tilsammen utgjør en eksistensform og at både aktørene og brukstingene får sin identitet ved sin tilknytning til hverandre. De danner på en måte grunnlaget for hverandres identitet.

Heideggers synspunkt på forholdet mellom aktøren og tingene (brukstingene) vil måtte betraktes som et poeng som støtter min distinksjon mellom en direkte og en indirekte kommunikasjonsform. Jeg mener det er viktig å skille en kommunikasjonsform hvor bruksting (redskap, materiale osv.) har en sentral mellommenneskelig posisjon, fra en kommunikasjonsform hvor ver-

15) Guttorm Fløystad: op.cit. (s. 168).

16) Guttorm Fløystad: op.cit. (s. 164).

balt språk har denne plassen mellom aktører.

Et miljø hvor kommunikasjon eller samhandling mellom aktørene i overveiende grad formidles gjennom deres omgang med materiale, redskap osv. og i det hele er knyttet til produksjon som på en indirekte måte oppretter kommunikativ forbindelse mellom aktørene, vil en fra et prinsipielt synspunkt kunne klassifisere som et indirekte kommunikasjonssystem. En slik kommunikasjonsform vil med stor sannsynlighet gjøre behovet for verbale omgangsformer mindre.

Kommunikasjonsformen må betraktes som en del av aktørens kulturform og kan som sådan ikke kvalitetsvurderes som 'god' eller 'dårlig' i forhold til hverandre. Kommunikasjonsformen inngår i aktørenes rasjonelle måte å være til på i forhold til materielle vilkår og hverandre.¹⁷⁾

Det er imidlertid klart at aktører som har etablert identitet innafor én av de to hovedformene for kommunikasjon, med stor sannsynlighet vil ha vanskelig for å oppleve kontinuitet både i egen og andres identitet ved eventuell overgang til den andre kommunikasjonsformen.

Å etablere identitet i samfunn X er å bli medlem av X, dvs. å være tilknyttet X gjennom en eller annen form for produksjon. Eller for å si det med Wittgenstein: aktøren må lære det spill som allerede spilles i X, for å kunne etablere identitet i dette samfunnet. Dette kan bare skje ved at aktøren blir med-spiller.

Aktøren må med andre ord ha en plass i produksjonen i X for å forstå betydningen av den form for tilpasning en har i dette samfunnet og for å kunne oppleve identitet knyttet til samhandlingsformen i X.

Like klart som det byr på problem for aktører som har etablert en identitet i et indirekte kommunikasjonssystem å gjenkjenne

17) Det er vel dette som danner kjernen i poengene med kodebegrepet. (Jmf. B. Bernstein og W. Labov i Language and Social Context, Penguin Education 1973, s. 160 og s. 192).

seg i et mer direkte kommunikasjonssystem, vil det by på problem å gå den motsatte veien. Fordi en aktør med referanse i en bestemt kommunikasjonsform vil mangle forutsetningene for medlemskap i det sosiale system med den andre kommunikasjonsformen, vil han samtidig også mangle forutsetning for å knytte identitet til det nye sosiale systemet.

Verst vil selvsagt en kontinuerlig pendling mellom et såkalt direkte og et mer indirekte preget kommunikasjonssystem være. Dette kan tenkes å føre til at aktørene ikke makter å etablere noen sikker identitet i noen av de system en deltar i. Et eksempel på dette vil en kunne tenkes å ha i forholdet mellom skolen som klart må sies å tilhøre gruppen direkte kommunikasjonssystem, og enkelte lokale miljø som like klart kan sies å tilhøre den andre gruppen. Dette vil forøvrig være et sentralt tema i den empiriske delen av dette arbeidet.

4.3 Oppsummering

I denne mer teoretiske drøftingen av identitetsbegrepet har hovedvekten ligget i forsøket på å utlede noen grunnleggende forutsetninger for og implikasjoner av det å identifisere og det å bli identifisert - to sentrale og utfyllende deler av identitetsprosessen og dermed også identitetsbegrepet. I det følgende skal jeg nå forsøke - fortsatt på det mer teoretiske plan - å anvende dette identitetsbegrepet ved å trekke opp noen mer prinsipielle sider ved (i) forholdet mellom etniske grupper og (ii) forholdet mellom skolen og dens nære eller lokale miljø. Begge disse områdene vil ha en relativt sentral plass (særlig ii) i den empiriske delen. Den etterfølgende, mer teoretiske drøfting må derfor også sees som et forsøk på operasjonalisering eller anvendelse av identitetsbegrepet på de to områdene.

5. ETNISITET OG IDENTITET

5.1 Innledning

Innafor samfunnsforskning er ulike inntak til etnisitetsproblematikken praktisert. Etniske grupper er for eks. forsøkt avgrenset ved hjelp av en del ytre kjennetegn eller karakteristika hos aktørene. I forhold til et slikt utgangspunkt har en således også forsøkt å skille mellom ulike etniske grupper ved vise til slike ytre og antatt stabile trekk hos aktørene. Fredrik Barth¹⁾ sier bl.a. om dette:

"The term ethnic group is generally understood in the anthropological literature (cf. e.g. Naroll 1964) to designate a population which:

1. is largely biologically self-perpetuating
2. shares fundamental cultural values, realized in overt unity in cultural forms
3. makes up a field of communication and interaction
4. has a membership which identifies itself, and is identified by others, as constituting a category distinguishable from other categories of the same order."

Men som også Barth understreker, er slike definisjoner eller klassifikasjoner svært uheldige som utgangspunkt for analyser av etniske relasjoner fordi de implisitt kan lede til den antakelse at hver etnisk gruppe utvikler sine særtrekk i sosial isolasjon. Et slikt utgangspunkt vil selvsagt være uforenlig med den samfunnsvitenskapelige analyseform som ser interaksjon eller samhandling som selve nøkkelen til sosiale formasjoner.

5.2 Noen grunnleggende betingelser for samhandling med referanse til etnisk eller nasjonal tilhørighet

I det følgende kommer jeg til å bygge på et resonnement som forstår etnisitetsspørsmålet i et interetnisk perspektiv. Jeg

1) Fredrik Barth: Ethnic Groups and Boundaries. The social Organization of Culture Difference. Universitetsforlaget 1969 (s. 10 ff.).

antar således at særtrekk og karakteristika i én etnisk gruppe bare blir relevant å vise til ved å se disse i forhold til de betingelser for utvikling av slike særtrekk som ligger i en annen eller andre etniske grupper.

Mitt utgangspunkt er altså at en ikke uten videre kan forutsette at aktører i alle situasjoner handler med referanse til for eks. sin etniske tilhørighet. Som nordmann handler aktøren i de fleste av sine dagliglivssituasjoner ikke primært med referanse til det å være nordmann. Dette vil han imidlertid i noen tilfeller gjøre dersom han samhandler med personer han tilskriver en annen nasjonalitet enn sin egen. Møtet med aktører av en annen nasjonalitet eller også med annen etnisk bakgrunn enn sin egen, vil således i en viss forstand bevisstgjøre aktørens egen nasjonale eller etniske tilhørighet.

Nå kan en imidler tid heller ikke uten videre anta at aktører med for eks. ulik etnisk bakgrunn i alle situasjoner samhandler med bevisst referanse til denne. Dette kan for eks. være tilfelle i situasjoner hvor andre verdier enn de som springer mer direkte ut av aktørenes etniske bakgrunn overordnes i samhandlingssituasjonen og hvor verdier som mer direkte kan tilskrives aktørens nasjonale eller etniske bakgrunn underkommuniseres i tilsvarende grad.²⁾ Sagt på en annen måte: Når to personer samhandler på tvers av for eks. etablerte etniske skillelinjer må dette forstås på den måten at begge identifiserer seg med de verdier samhandlingen bygger på og underkommuniserer event. etniske ulikheter. Begge aktørene gjenkjenner seg selv og hverandre i et (tidsbegrenset) interessefelleskap. I prinsippet må det derfor være mulig å tenke seg at disse verdiene kan gå på tvers av verdier eller interesser som kommer til uttrykk i det etniske fellesskap aktørene tilhører eller har primær-referanse i. Det er således ikke mulig å forutsette at etnisk tilhørighet uten videre er aktørens referanse i interetniske samhandlingssituasjoner.³⁾ Problemet vi her står

2) Jfr. F. Barth i Sosialantropologiska problem. Bokförlaget Prisma 1971 (s. 42 ff.).

3) I denne forstand deler jeg Barths oppfatning når han sier at vi må "attempt to explore the different processes that seem to be involved in generating and maintaining ethnic groups" (s. 10) i Ethnic Groups and Boundaries, Univ.forlaget 1969.

overfor er altså å prøve å finne fram til noen særtrekk i utviklingen mot en situasjon hvor aktører samhandler med eksplisitt referanse til verdier og kjennetegn en samler under betegnelsen etnisk identitet. Sentralt i dette forholdet står altså problemet med å finne ut av aktørenes implisitte begrunnelse for handling eller samhandling med referanse til slik tilhørighet.

Det vil alltid være vanskelig å finne et egnet inntak til dette problemet fordi en ikke med sikkerhet kan peke på hvilke faktorer som er viktigst i forhold til identitetstilskrivningen, dvs. om etnisk identitet eller handlingsreferanse er årsak til eller konsekvens av samhandling. Jeg vil i det følgende forsøke å forstå etnisk tilhørighet eller identitet som et kultur-fenomen. På denne måten må identitetsproblemet også inneholde et aspekt av intersubjektivitet. Og det intersubjektive i etnisk eller kulturell tilhørighet vil foreligge både som forutsetning for og som konsekvens av en intersubjektiv situasjon. Etnisk tilhørighet (identitet) vil derfor være resultat av en interetnisk samhandlingssituasjon hvor det kulturelle aspekt i etnisk tilhørighet blir bevisstgjort og forsterket i en slik grad at det i enkelte situasjoner kan danne eller utgjøre aktørens primære handlingsreferanse.

En må således regne med at felles språk (eller koder) i en mindre gruppe bare kan bli bevisstgjort som et fellesgjørende eller kulturelt særtrekk dersom aktører med ulikt språk samhandler. Interkulturell kontakt vil således danne forutsetning for bevisstgjøring og dessuten virke forsterkende både på hva som er kulturspesifikt for aktørene og hvem de deler dette med. En må derfor anta at intersubjektive eller felleskulturelle normer og verdier allerede må foreligge i en gruppe for at slike verdier skal kunne bevisstgjøres og mer eksplisitt danne referanse for handling eller samhandling mellom aktørene i visse situasjoner. (Jmf. Wittgensteins Språkspillbegrep.)

Mot denne bakgrunn vil jeg også bestemme etnisk tilhørighet som et identitets- eller gjenkjenningsproblem. Jeg vil ta utgangspunkt i følgende eksempel:

intersubjektivitet

To aktører med ulik bakgrunn på en rekke områder møtes. De er helt fremmede for hverandre og vil nå spontant og umiddelbart presentere seg overfor hverandre både gjennom en rekke ytre kjennetegn som språk, klesdrakt osv., og gjennom mer grunnleggende eller fundamentale verdier som kommer til uttrykk i de handlinger de foretar overfor hverandre og som en må anta at de deler med en større eller mindre referansegruppe. Aktørene vil med andre ord handle med utgangspunkt i verdier de gjenkjenner seg i og blir gjenkjent i forhold til i en referansegruppe.

Dersom forskjellene mellom de verdier som kommer til uttrykk i samhandlingssituasjonen de to aktørene imellom, er så store at de ikke opplever det jeg tidligere har kalt kontinuitet i identitetsopplevelsen, vil det ikke være betingelser til stede for videre samhandling de to imellom.

Begge aktørene vil nå måtte velge nye samhandlingspartnere som de med rimelighet kan forvente å få ivaretatt sine interesser med. På denne måten vil kulturspesifikke trekk kunne bevisstgjøres og forsterkes fordi aktører alltid vil ha en tendens til å oppsøke og samhandle med andre aktører som deler deres egne verdier. Dette gjelder selvsagt bare under forutsetning av aktørens frihet til å velge samhandlingspartner. En vil med andre ord ha en tendens til å velge samhandlingspartnere med referanse til verdier en setter sentralt hos seg selv. Det vil derfor også være nødvendig å gi uttrykk for at en selv er av en bestemt 'type' som kan bli identifisert som representant for en bestemt type verdier.⁴⁾

4) Barth: op.cit. (s. 14).

"The cultural contents of ethnic dichotomies would seem analytically to be of two orders: (i) overt signals or signs - the diacritical features that people look for and exhibit to show identity, often such features as dress, language, house-form, or general style of life and (ii) basic value orientations: the standards of morality and excellence by which performance is judged. Since belonging to an ethnic kategori implies being a certain kind of person, having that basic identity, it also implies a claim to be judged, and also judge oneself, by those standards that are relevant to that identity."

Med et slikt utgangspunkt må nødvendigvis etnisitetsproblemet komme til å være en samlebetegnelse for en rekke karakteristika personer i en gruppe tilskriver seg selv og blir tilskrevet av andre.⁵⁾ I en etnisk gruppe kan slike verdier komme til å utgjøre en kulturell egenart selv om gruppen har de samme ytre betingelser (økologiske, økonomiske osv.) som andre etniske grupper i det samme område. I antropologisk litteratur uttrykkes dette forholdet gjennom begrepet imperativ status⁶⁾, dvs. at de karakteristika en samler under betegnelsen etnisk tilhørighet er overordnet alle andre statuser (rettigheter og plikter) en person har og som han handler og samhandler med referanse til. Etnisk tilhørighet vil på denne måten kanalisere atferd og aktørene vil opptre ulikt i ulike situasjoner alt etter om de samhandler med andre aktører som har den samme eller forskjellig etnisk bakgrunn. Sentrale trekk ved menneskelig samhandling som språk, mer fundamentale verdipreferanser osv. vil være grunnleggende forutsetninger for utviklingen i retning av en kulturell egenart og identitet. Dette fordi slike karakteristika peker mot sosiale eller intersubjektive forhold og således også utgjør forutsetningen for kontinuitet i identitetsopplevelse hos aktørene. Bestrebelsene på å bevare en kulturell egenart blir derfor også et ledd i å bevare ens egen identitet, dvs. det blir nødvendig å bevare det verdi- og meningsfellesskap en gjenkjenner seg selv og blir gjenkjent i for å bevare en allerede etablert identitet.

På denne bakgrunnen må en også forsøke å forstå oppretting og vedlikehold av etniske grense- eller skillelinjer⁷⁾ som et ledd i vedlikehold av identitet. Vedlikehold at etniske skillelinjer må derfor tas som et rasjonelt uttrykk for ønsket om å bevare muligheten for kontinuitet i identitetsopplevelsen.

5) Jmf. Harald Eidheim: Aspects of the Lappish Minority Situation. Universitetsforlaget 1971 (s. 68).

6) Jfr. Barth: op.cit. (s. 17).

7) Barth: op.cit. (s. 17).

5.3 Mekanismer i forandring og utvisking av etniske skillelinjer

Det ligger etter min oppfatning er kjerne til samhandlingsdynamikk i identitetsspørsmålet og dermed også til forståelse av etnisitetsproblemet. Etniske grupper vil sannsynligvis tendere mot å vedlikeholde seg som gruppe. Og dette må som nevnt sees som et ledd i enkeltaktørens bestrebelse på å bevare egen identitet. Vedlikehold av en etnisk gruppe vil likevel være en idealtypisk situasjon som bl.a. forutsetter at aktørene har uinnskrenket frihet til å vedlikeholde seg som en gruppe med et felleskulturelt preg.

I praksis vil en slik situasjon antagelig være lite typisk. Oppløsning av etniske grupper (i alle fall når de utgjør en minoritet) og inkorporering av denne i større grupper er derfor vel så vanlig som vedlikehold. Årsakene til dette kan selvsagt være flere. Sentralt i bildet står imidlertid betingelser en kan se i lys av begrepene makt og avmakt. Fordi forutsetningene eller betingelsene for vedlikehold av etnisk identitet som regel vil ligge i interetniske relasjoner, vil også maktforholdet i slike relasjoner være avgjørende som betingelse for vedlikehold av gruppen og aktørens identitet. Hærnes definerer makt gjennom det forhold

"at aktørene har stor evne til å planlegge og styre utviklingens gang, selv om de må gi etter på enkelte punkter for å få det som de vil på andre. Det legger vekt på den bevisste og viljemessige bruk av ressurser for å oppnå forutsette resultater. Det betoner oversikt, metodikk, kontroll og formåenhet. Maktutøvelse er målrettet virksomhet for å frambringe tilsiktede virkninger."⁸⁾

M.h.t. avmakt vil dette på tilsvarende måte være en situasjon som er betegnet av at nevnte forutsetninger mangler:

"For det første vil aktørene ofte ikke ha klare interesser, eller vite at og hvordan de affiseres av an-

8) Gudmund Hærnes: Makt og avmakt. Et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn. Universitetsforlaget 1975 (s. 133).

dres betingelser. De kan være uten bevissthet om⁹⁾ eller ha falsk forståelse av hvordan de påvirkes."

Anvendt på forholdet mellom etniske grupper kan en si at én etnisk gruppe har makt til å realisere sine interesser på bekostning av en annen eller andre etniske grupper. Styrkeforhold eller maktforhold om en vil - mellom ulike etniske grupper uttrykker (og tilslører) vi ofte gjerne gjennom begrepene majoritet og minoritet.¹⁰⁾ Per Mathiesen¹¹⁾ gir følgende definisjon av forholdet majoritet/minoritet som jeg i det etterfølgende vil ta utgangspunkt i og basere meg på:

"Minoritetssituasjonen foreligger altså når en av to eller flere etniske grupper som bebor samme nasjonale territorium, definerer sine kulturelle forutsetninger som plikt- og rettighetsgrunnlag for de øvrige grupper."

Dette betyr for eks. at når aktører (medlemmer) fra minoritetsgruppen i interetniske samhandlingssituasjoner handler med referanse til de verdier som deles innenfor minoritetsgruppen, er handlingen ikke komplementær målt med eller i forhold til majoritetens kriterier for den tilsvarende handling. Dette fører som regel til at handlingen blir sterkt negativt sanksjonert¹²⁾ ved siden av at aktøren som utfører handlingen blir typifisert i forhold til majoritetsgruppens verdier. Ofte vil hele handlingsmønstret eller aktørens atferd utsettes for kontinuerlig sanksjonering så lenge atferden foregår med referanse

9) Gudmund Hærnes: op.cit. (s. 134).

10) Egentlig betegner begrepene størrelsesforhold m.h.t. antall aktører i ulike sosiale grupperinger. (Jmf. for eks. Lexi v/red. Einar Lundebj: Majoritet: 1. Stemme-flertall ved avstemning (mots. minoritet). 2. Flertall (sgruppe)).

11) Per Mathiesen: Boligreisning og nasjonal tilpassing hos den samiske minoritetsgruppe i INAS-rapport nr. 3 1974 (s. 18).

12) Jfr. Per Mathiesen: op.cit. (s. 24) som bl.a. sier om dette:

"Når derfor minoritetspersoner i samhandling med majoritetskulturen stadig får avdekket og markert særdrag hos seg som ikke er akseptert i den sosiale sfære som samhandlingen foregår i (nemlig majoritetens), vil dette nesten uunngåelig svekke individets selvfølelse og/eller bidra til å legge bånd på ens selvutfoldelse."

til verdier i minoritetsgrupper.¹³⁾

Når derfor aktører som hører til en minoritetsgruppe utfører autentiske handlinger, dvs. handlinger hvor vedkommende identifiserer seg med de verdier og interesser handlingen uttrykker¹⁴⁾ i forhold til aktører i majoritetsgruppen, vil vedkommende ofte samtidig presentere seg som¹⁵⁾ representant for verdier og holdninger som har institusjonalisert¹⁶⁾ status som avvikende i majoritetssamfunnet. Dette vil således foreligge som premiss i nye samhandlingssituasjoner på tvers av gruppene både for den aktuelle aktør og de som gjennom signal/tegn/holdninger blir gjenkjent som 'medlem' av den samme sosiale gruppe. En kan således si at majoritetsgruppen ikke bare identifiserer handlingene, men også aktørene som utfører disse, som avvikende fra deres eget norm- og verdisystem (jfr. Berger & Luckmann, fotnote 16).

Ethvert sosialt system vil i større eller mindre grad ha innebygget former for sosial kontroll for å sikre seg at institusjonalisert eller allment godtatt atferd blir utført. Slike

- 13) Jfr. Harald Eidheim: When ethnic identity is a social stigma i Aspects of the Lappish Minority Situation. Universitetsforlaget 1971.
- 14) Jfr. Jon Hellesnes: Sjølvkunnskapen og det framande medvitet. Idé og tanke, Oslo 1968 (s. 14 ff.).
- 15) Erving Goffman: The Presentation of Self in Everyday Life. Cox & Wyman Ltd. (Pelican Books) 1971.
Når aktøren opptre i en sosial sammenheng ... "the individual will have to act so that he intentionally or unintentionally expresses himself, and the others will in turn have to be impressed in some way by him." (s. 14).
- 16) P.L. Berger & T. Luckmann: Den samfundsskabte virkelighed. Lindhard og Ringhof, Danmark 1972.
Forfatterne sier bl.a. følgende om institusjonalisering: "Institusjonalisering finder sted, hver gang forskellige slags aktører gensidigt typificerer vanemæssige handlinger. Sagt på en anden måde, så er enhver typedannelse af den art en institution. Det må understreges, at den institutionelle typedannelse er gensidig, og at det typiske ikke kun gælder handlingerne, men også de handlende i institutionerne. Typedannelserne over de vanemæssige handlinger eller sædvaner, der udgjør institutionerne, man man altid fælles med andre. Typedannelserne er tilgængelige for alle medlemmer af den særlige sociale gruppe, det dreier sig om, og selve institutionen typificerer individuelle handlende, såvel som individuelle handlinger. Institutionen bevirker, at handlinger af typen X vil blive udført af handlende af typen X."

kontrollfunksjoner vil som regel være knyttet til strategiske posisjoner og institusjoner innafor organisasjonen (eks. nasjonalstaten) og som regel innehas (som i Norge) av representanter for majoritetsgruppen. Sanksjonene som benyttes kan være både av positiv/forsterkende karakter som for eks. visse former for premiering i skolesystemet og av mer negativ/straffende art.

En vanlig måte å ivareta den sosiale kontrollen over minoritetsgrupper på, kan være å hindre aktører fra vedkommende gruppe i å realisere sine mest vitale interesser innafor rammen av nasjonalstaten. Dette kan for eks. skje ved at aktører fra minoritetsgrupper hindres fra deltakelse og delaktighet i velferdsutvikling, rett til utdanning, innflytelse på avgjørelsesprosesser osv. Når slike 'trusler' føles tilstrekkelig sterke av medlemmene i minoritetsgruppen, ser det ut til at aktørene i minoritetsgruppen vil ha en tendens til (i alle fall tilsynelatende) å gi uttrykk for å dele majoritetens mer fundamentale verdi- og interessefelleskap. Men ofte kan de offisielle tegn på slik enighet bare være tilsynelatende hos medlemmer av minoritetsgruppen.

De vil altså offisielt, dvs. i samhandling med medlemmer eller representanter for majoritetsgruppen, føle seg tvunget eller forpliktet til (gjennom handling/atferd) å uttrykke de mer fundamentale og allment godtatte verdier i majoritetsgruppen. Men samtidig med slik offisiell utvisking av et etablert verdi-felleskap, ser en ofte tendenser til vedlikehold av denne minoritetsgruppen uoffisielt, dvs. at gruppen som gruppe forsøkes holdes skjult for medlemmer av majoritetsgruppen.¹⁷⁾

17) Per Mathiesen beskriver denne situasjonen ved hjelp av begrepene 'front-stage' og 'back-stage' fra Goffman: "Fordi majoritetskulturen er den som definerer legitimiteten for alle enkeltindividers posisjon i det nasjonale system, kan de som hører til minoritetskulturen bare opptre i storsamfunnet ut fra rettigheter og plikter som dette har fastlagt. Når så dette sett av regler bare i liten grad faller sammen med minoritetens, må samer i relasjon til nordmenn og det norske samfunn opptre i det vi med et begrep fra Goffmann vil kunne kalle 'front-stage' (eller for offentlighetens øyne) på premisser som ikke er dens egne. Innenfor eget kulturområde og i relasjon med andre samer (det som svarer til Goffmann-begrepet 'back-stage' vil en imidlertid kunne spille ut sin egen kulturform uten å bli sanksjonert av majoritetssamfunnet, i den grad ikke også dette er dominert av norsk administrasjon og normsetting". Per Mathiesen: op.cit. (s. 22).

Disse to parallelle prosessene uttrykker Harald Eidheim gjennom begrepene assimilasjon og etnisk inkorporasjon:

"Assimilation is the process by which individual Lapps obtain a Norwegian identity; and ethnic incorporation is the process by which ethnic membership is made relevant to the mobilization of group spirit and joint political action vis-a-vis the majority population. (Cf. Barth on incorporation. Barth 1966.) These two processes manifest themselves simultaneously in everyday relationship."¹⁸⁾

Det er temmelig klart at situasjonen for aktørene i minoritetsgruppa i samhandlingssituasjoner med aktører fra majoriteten ('front-stage') hvor de i en viss forstand ser seg nødt til å utføre inautentiske handlinger, dvs. handlinger hvor de ikke identifiserer seg med verdiene handlingen uttrykker, er en konfliktpreget situasjon. At slike handlinger utføres må tolkes som et kompromiss mellom ønsket om å beholde en opprinnelig etablert identitet og det å være deltaker i samfunnsprosesser innafor rammen av nasjonalstaten (for eks. innafor arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner osv.). Fordi aktøren har primærreferanse i minoritetsgruppen, vil identifiseringen med majoritetens verdier bare være pseudo-identifikasjon. Det er åpenbart at denne situasjonen ikke vil kunne inneholde forutsetninger for det jeg tidligere i denne teoretiske delen kalte nødvendigheten av kontinuitet i identitetsopplevelsen. Og fordi denne forutsetningen mangler, vil aktørens opptreden både i sin primære (minoritetsgruppen) og i sin sekundære (majoritetsgruppen) referansegruppe, gi opplevelse av det jeg har kalt del-identitet.

Dersom aktøren som et resultat av for eks. flytting ikke lenger har primærreferanse i sin minoritetsgruppe, slik at han ikke lenger er nødt til å pendle mellom to grupper, vil det kunne oppstå forutsetninger for et reelt identitetsskifte, dvs. at en aktør overtar eller identifiserer seg med nye verdier som hører til en annen referansegruppe enn hans opprinnelige. Dette vil altså for eks. kunne tenkes å forekomme hos personer fra en minoritetsgruppe som helt blir avskåret fra sin deltakelse i og

18) Harald Eidheim: op.cit. (s. 68).

dermed referanse i forhold til en tidligere primærgruppe.¹⁹⁾

Et slikt identitetsskifte kan sannsynligvis illustreres ved hjelp av noen begrep hentet eller lånt fra Anthony Wallance & Raymond Fogelson.²⁰⁾ De deler et begrep om total identitet i følgende underkategorier med slike kjennetegn eller karakteristika:

- 1) Virkelig identitet - som er de forestillinger en person rent privat mener er et reelt og riktig bilde av seg selv.
- 2) Ideell identitet - de forestillinger om seg selv personen ønsker at andre skal ha.
- 3) Fryktet identitet - de forestillinger om seg selv personen tar avstand fra.
- 4) Krevd identitet - det bilde av seg selv personen vil at andre skal tro er hans virkelige identitet.

Wallance og Fogelson mener at det er en generell tendens hos mennesket til å ville endre den virkelige identitet i retning av den ideelle identitet. Eller - dersom dette av ulike grunner ikke er mulig - å forsøke å endre den ideelle identitet i retning av den virkelige. Dersom jeg skulle forsøke å anvende disse begrepene på mitt problem, kunne dette kanskje gjøres slik:

19) Jeg forutsetter at individet for å 'overleve' sosialt må ha en referansegruppe som det kan gjenkjenne seg og bli gjenkjent i forhold til enten direkte eller indirekte. Et slikt synspunkt har for eks. støtte i deler av eksistensfilosofien. Johannes Sløk sier bl.a. om dette:

"For eksistensialismen er det bare ved å bli eksisterende at mennesket blir til; gjennom forsøket på å bli en ting blir det derimot ingenting, for det kan aldri virkelig finne et sted å være tilstede på; de relasjonene som skulle gjøre det begripelig, er brutt sammen, og å være en ting uten relasjoner er det samme som å være ingenting (min understrekning). (En stein har ikke relasjoner; mitt eksempel). I den fortapte anonymitet støter mennesket på identitetsproblemet. Mennesket må kunne godtgjøre hvem det er, må kunne identifisere seg."

Johannes Sløk: Eksistensialisme. Fakkeltbok, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1966 (s. 62).

20) Etter Åge Steinset/Jo Kleiven: Språk og identitet. Det norske samlaget 1975 (s. 49).

En persons ideale identitet må kunne sees i nær sammenheng med og forstås ut fra de mer grunnleggende eller ideale verdier personen har eller identifiserer seg med. Dersom dette er de verdier personen har felles med andre og deles av en minoritetsgruppe, vil hans ideale identitet være knyttet til medlemskap i minoritetsgruppen. Dersom personen nå mister kontakten med denne primærgruppen og det verdifelleskap den representerer for ham/henne, vil en overtakelse av grunnleggende verdier i majoritetssamfunnet komme til å danne grunnlaget for personens ideale og dermed etterhvert også hans virkelige identitet.

Under visse forhold vil altså aktøren fra minoritetsgruppen føle behov for å identifisere seg med verdier som er majoritetens. Han kan føle dette kravet så sterkt (krevd identitet) at han delvis bryter med den opprinnelige gruppen (minoritetsgruppen).²¹⁾

Men en slik aktiv overtakelse av majoritetens verdier kan også bli svært kritisk for personen, fordi en del ytre tegn (kjennetegn) kanskje fortsatt røper vedkommendes etniske tilhørighet (for eks. språkrest, hudfarge osv.). Problemet vil da bestå i at vedkommende - som prøver å kvitte seg med alle ytre tegn som røper hans etniske bakgrunn, samtidig utelukker seg fra sin opprinnelige referansegruppe. I tillegg vil så en del ytre kjennetegn utelukke vedkommende fra fullstendig assimilering i en ny gruppe (for eks. majoritetsgruppen). Aktøren vil da stå i en meget usikker posisjon m.h.t. identifikasjonskriterier - noe som igjen vil føre til en ustabil og usikker identitetsopplevelse hos ham/henne. Dette forholdet vil således lett føre til at både aktøren selv og andre ikke tilskriver vedkommende noen sikker eller entydig identitet - noe som i seg selv utelukker vedkommende fra bestemte og stabile samhandlingsrelasjoner.²²⁾

21) Dette vil være et eksempel på "- den aktive fornorsknings-samen, som meiner at samekultur er gammaldags romantikk og uforeinlig med den utdanning og levestandard tida krev - " som Per Mathiesen refererer etter Nils Jernsletten. Per Mathiesen: op.cit. (s. 23).

22) Jfr. Harald Eidheims eksempel med samegutten Per i H. Eidheim: When ethnic identity is a social stigma. I Harald Eidheim: op.cit. (s. 58).

6. SKOLEN¹⁾ OG IDENTITETSSPØRSMÅLET

I det følgende vil jeg forsøke å se skole- og undervisningsforhold i lys av det identitetsbegrepet jeg har forsøkt å komme fram til. Jeg vil prøve å belyse en del sentrale betingelser for at en etablert lokalmiljøidentitet hos barn skal kunne videreføres eller ivaretas også i skolesituasjonen. En sentral problemstilling i dette avsnittet vil således være: I hvilken grad kjenner barn/unge (og foreldre) seg igjen i det som foregår i skolen og i den kunnskap skolen forsøker å formidle.

I utgangspunktet forutsetter jeg at slik identifisering er en nødvendig betingelse for at læring skal kunne foregå hos barn. Hvorvidt skolen er vellykket i sitt forsøk på å formidle kunnskap, avhenger m.a.o. av at dem denne kunnskap skal formidles til identifiserer seg med noen av de grunnleggende verdier som kommer til uttrykk i den kunnskap skolen forsøker å formidle.²⁾

I forhold til identitetsproblematikken kan det derfor være av interesse å se nærmere på noen grunnleggende trekk ved skolen som utdanningsinstitusjon fordi den berører alle barn. Som en innledning til drøftingen av skolen og identitetsspørsmålet skal jeg imidlertid først fra et mer prinsipielt synspunkt forsøke å vise noen grunnleggende trekk ved skolen som sosialt system.

6.1 Skolen som sosial institusjon

Fra et prinsipielt synspunkt kan skolen betraktes som et sosialt system hvor de ulike områder det er relevant for aktører å opptre på, for en stor del er regulert gjennom lovverk, reglement og fagplaner. Dette kommer også til uttrykk i Mønsterplanen hvor det bl.a. heter:

1) Skolen er i denne forbindelse i første rekke grunnskolen, dvs. barne- og ungdomsskolen.

2) Jmf. A. Hoëm: Makt og kunnskap. Universitetsforlaget 1976(A) (s. 325 ff.).

"Gjennom lov og reglement, instruksjer og fagplaner får en et inntrykk av skolens allsidige oppgaver og de mange og varierte problemer som skal løses. Samtidig er det viktig å være klar over at de forskjellige sider ved arbeidet i skolen danner et mønster. Skolen framtrer som et miljø, som et samfunn."³⁾

En kan si at rettigheter og plikter for de ulike aktørgrupper i skolesystemet er institusjonalisert⁴⁾, dvs. at rollene det er relevant eller mulig å opptre i, er relativt klart definerte allerede før de blir befolket av aktører. At rollene er institusjonaliserte betyr også at de er underlagt sosial kontroll gjennom både formelle og uformelle sanksjoner. Avgrensningen av skolens virkefelt gjennom klargjøring av relevante roller, kommer kanskje tydeligst til uttrykk i språkbruken i fagplaner og reglement.

Med utgangspunkt i slike fagplaner og reglement må en derfor bl.a. kunne si at skolen primært er opptatt av eleven⁵⁾, dvs. ungen i skolesituasjonen.⁶⁾ Fordi skolen på denne måten tenderer mot å legge hovedvekt på denne siden av barnets virksomhet, og derfor nødvendigvis i tilsvarende mindre grad på barnets situasjon utafør skolen (la oss kalle det barnets lokalsamfunns-situasjon), ser en samtidig bort fra den helheten som det vil være nødvendig for skolen å ta hensyn til i forhold til identitetsspørsmålet.

La oss foreløpig konstatere at det her ligger en kime til konflikt - et forhold jeg etterhvert skal komme tilbake til. Jeg vil nemlig først forsøke å vise noen eksempler som støtter det prinsipielle synspunktet: at skolens interessefelt er sentrert om eleven.

3) Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug 1974 (s. 17).

4) Jmf. note 17 i avsnittet Etnisitet og identitet (s. 47) 

5) Distinksjonen mellom elev og person ble introdusert i artikkelen: Skolen i lokalsamfunnet (forf. Jens-Ivar Nergård og Edm. Edvardsen), Vår skole nr. 3, 1975.

6) Dette forhindrer selvsagt ikke at en rent empirisk, dvs. i virkeligheten kan finne eksempler på det motsatte.

Mønsterplanen snakker gjennomført om eleven. Også i sammenhenger hvor skolen henvender seg til hjemmet eller nærmiljøet, er det elevens hjemmesituasjon en primært er opptatt av.⁷⁾ Mønsterplanens omtale av skolens samarbeid med hjemmet gir klart uttrykk for dette:

"I mange tilfeller vil det være ønskelig at den enkelte elev stilles i sentrum når skole og hjem møtes, og det vil derfor være et betydelig behov for samarbeid på det personlige plan

Samarbeidet stiller også store krav til hjemmet. I første rekke er det viktig at de foresatte blir klar over den nye situasjonen barna deres befinner seg i på skolen. De som har med barnet å gjøre der, vil kanskje se andre sider av det enn foreldrene har sett i hjemmet
.....

Erfaringsmessig vil foreldre først og fremst være interessert i den faglige framgang elevene gjør på skolen. Interessen bør også omfatte utviklingen av elevenes karakter og personlighet."⁸⁾ (Mine understrekninger.)

Selv om den enkelte skole gjennom Mønsterplanen (som det her vises til i siste avsnitt) pålegges å ta hensyn til flere sider enn det rent kunnskaps- og læringsmessige aspekt i skolesituasjonen (som karakter- og personlighetsutvikling), er det likevel klart at denne helhetstenkning i Mønsterplanen primært er rettet mot eleven, dvs. barnet i skolesituasjonen. Det kan derfor - dersom en holder seg strengt til Mønsterplanen - være

7) Nå kan det tenkes ulike innvendinger mot denne måten å stille problemet på - bl.a. denne: Når Mønsterplanen uttaler seg om skolen vil det være en selvfølgelighet å snakke om eleven, læreren osv. og at en derfor heller ikke kan legge noe særlig i dette forholdet eller bruk av disse begrepene ut over det faktum at en trenger noen begrep for å betegne skolesituasjonen til forskjell fra andre situasjoner.

Jeg vil forsøke å vise at det fra et prinsipielt synspunkt og med henvisning til bl.a. Wittgensteins teori om språkets (begrepenes) konstitutive funksjon ligger 'noe mer' enn en slik selvfølgelighet i Mønsterplanens språkbruk - nemlig det forhold at Mønsterplanen ikke gjør det klare - og etter min mening nødvendig skille mellom elev og person som får til konsekvens at en i skolesituasjonen også legger vekt på elevens totalsituasjon. Jeg vil forsøke å vise at Mønsterplanens språkbruk m.h.t. omtale av aktørene i skolesystemet står i et funksjonelt forhold til det syn på skolens virksomhet den ellers gir uttrykk for.

8) Mønsterplan for grunnskolen, op.cit. (s. 16).

vanskelig å se hvordan skolen skal kunne ivareta en slik helhetstenkning i forhold til barnet i skolesituasjonen. Vi må konstatere at Mønsterplanen på dette punkt ikke tar klart hensyn til at barnet også er involvert i en rekke andre typer virksomhet utafor skolen. For barnet er elevrollen bare én av mange roller det innehar. I mange tilfeller er barnets skolesituasjon kanskje heller ikke den viktigste av alle de gjøremål det har. At Mønsterplanen ikke tar klart eller eksplisitt hensyn til dette, må oppfattes som en vesentlig mangel ved dens perspektiv på skolens virksomhet.

På samme måte som skolen (med referanse i lover, reglement og fagplaner) primært er opptatt av aktøren i elevrollen, er den på tilsvarende måte primært opptatt av aktøren i lærerrollen.

Mønsterplanen konstituerer (i Wittgensteins terminologi) gjennom sin språkbruk skolen som en sosial virkelighet hvor en ikke klart eller eksplisitt definerer lærerrollen som en delvirksomhet. Vi kan kanskje si at Mønsterplanen initierer en skole som ikke ser det som vesentlig at læreren deltar i et sosialt fellesskap utafor skolen.

En slik tenkning må derfor nødvendigvis få som én konsekvens at læreren ser sin viktigste oppgave i å representere skolen (og ikke for eks. lokalmiljøet, det større samfunn eller forholdet skole/samfunn) overfor elevne:

"Når elevene møter en bestemt skole for første gang, søker de etter et helhetsbilde, et samlet inntrykk av hvordan skolen som samfunn er. De enkelte fag, den enkelte time, den enkelte lærer, den spesielle situasjon har selvsagt betydning for elevenes opplevelse av skolen, men trygghet og trivsel er langtidsvirkninger av den samlede kontakt med et godt miljø. Å ta imot nye elever på en vennlig måte er en viktig oppgave for både elever, lærere og skolestyrere."⁹⁾
(Mine understrekninger.)

Mønsterplanens beskrivelse av barnas møte med skolen og det inntrykk en ønsker de skal få av denne, initierer allerede gjennom sin språkbruk en forståelse av skolen som en institusjon med

9) Mønsterplan for grunnskolen, op.cit. (s. 17).

relativt fasttømrede roller som det blir et primært siktemål for barnet å lære å opptre adekvat eller tilfredsstillende i. Dette er samtidig et uttrykk for det en anser som de primære oppgavene til de voksne aktørene som befolker lærerrollene i skolesystemet. De skal særlig være opptatt av å få barn til å fungere i elevrollen som "stiller en rekke forventninger og krav til dem".¹⁰⁾

Mønsterplanen konstitutterer på denne måten skolen som et virkelighetsfelt og bestemmer nokså utvetydig lærerens virkefelt til å være i skolen sammen med elever. På denne måten kan en også si at Mønsterplanen implisitt gjør det til en privat sak for læreren å holde seg orientert om barnas situasjon utafor skolen og selv å være en person som kan gjenkjennes fra deltakelse i virksomhet knyttet til barnas lokalsamfunnssituasjon - en fundamental betingelse for identitetsspørsmålet.

Gjennom understrekningen av lærer- og elevrollenes sentrale plass i skolen, viser Mønsterplanen samtidig til hvilke samhandlingsrelasjoner den oppfatter som relevante i skolen. Voksne og barn skal i skolesituasjonen primært omgås som lærere og elever. Dette blir bl.a. uttrykt slik i Mønsterplanen:

"Samhørighet og samvirke utvikles i skolen først og fremst ved at elevene lærer å forstå verdien av å samarbeide med sine lærere og medelever."¹¹⁾ (Mine understrekninger.)

Det heter også:

"Nær kontakt mellom enkeltpersoner og grupper er en forutsetning for samarbeid. Det daglige arbeid i skolen gir lærer og elever store muligheter for kontakt og fortrolighet. Samtale mellom lærer og elev må få bred plass i det daglige arbeid. Samtaler skal styrke følelsen av samhørighet, uavhengighet av standpunkter og vurderinger.

I det daglige arbeid med fagstoffet vil et mer systematisk og organisert samvirke mellom elevene være av betydning både for deres faglige og sosiale utvikling."¹²⁾ (Mine understrekninger.)

10) Mønsterplanen, op.cit. (s. 17).

11) Mønsterplanen, op.cit. (s. 12).

12) Mønsterplanen, op.cit. (s. 21).

En slik understrekning av hvilke roller som er relevante i i skolesituasjonen og samtidig av hvilke samhandlingsrelasjoner skolen kjennetegnes ved¹³⁾, danner etter min oppfatning en funksjonell forutsetning eller betingelse for vesenskjenne-tegn ved skolens standardiserte (eller uniformerte¹⁴⁾) kunnskapsbegrep.

6.2 Noen prinsipielle synspunkter på skolens rolle som kunnskapsformidler

En av skolens sentrale oppgaver er å formidle kunnskap. I utgangspunktet kan en si at skolens kunnskapsbegrep har svært vidde rammer. I Mønsterplanen har det fått følgende utforming:

"Skolen har som oppgave å hjelpe elevene til å skaffe seg kunnskaper som gjør dem bedre skikket til å forvalte verdifull arv fra fortiden, til å forstå og finne seg til rette i dagens samfunns- og kulturliv, og til å forberede seg for oppgavene i morgendagens samfunn. Allmenkunnskapen må derfor omfatte den grunnleggende innføring i hele det livs- og kultur-mønster som grunnskolen selv hører til."¹⁵⁾

En slik vidde ramme for skolens virksomhet vil kreve en rekke presiseringer i den praktiske skolesituasjonen. Det kan være av interesse å finne fram til noen hovedtrekk ved den mer konkrete utformingen av skolens begrep om kunnskap og kunnskapsformidling.¹⁶⁾

13) Jmf. Antcn Hoëm: Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk? Universitetsforlaget 1976(B) (s. 187 ff.). Gjennom understrekning av forskjeller mellom lavere og høyere klassetrinn illustreres dette poenget ganske godt.

14) Karl Jan Solstad: Riksskole i utkantstrok. Tromsø 1974 (stensil) (s. 96).

15) Mønsterplanen, op.cit. (s. 12).

16) Som en bakgrunn for dette vil jeg i 5 punkter vise til en del grunnleggende trekk ved skolen som samfunnsmessig institusjon:

- 1) Skolen gjør krav på å være relevant for alle barn idet den er obligatorisk.
- 2) I kraft av denne status (som obligatorisk) konkurrerer skolen med andre viktige sosialisering- og opplæringsinstitusjoner i barnets verden som for eks. familien og andre 'institusjoner' i barnets lokale miljø.
- 3) Som offentlig tiltak er skolens status legitimert ved at den har som målsetting å kvalifisere for deltakelse i en

6.2.1 Skolens kunnskapsbegrep

Et begrep om kunnskap vil alltid samtidig implisere et begrep om verdi. Sagt på en annen måte: kunnskap vil alltid være uttrykk for bestemte verdier. I Mønsterplanen heter det om dette:

"Når grunnskolen ønsker å fremme grunnleggende verdier, kan den best gjøre det ved å realisere de samme verdier i sitt eget oppdragerarbeid og i sin egen undervisning."¹⁷⁾

Det heter også:

"At skolen representerer visse verdier og oppfatninger er i virkeligheten en nødvendighet hvis forventningen om åndsfrihet og toleranse skal ha noen mening. Verdinøytralitet ville gjøre all oppdragelse og undervisning umulig."¹⁸⁾

Skolens virksomhet (undervisning) må derfor prinsipielt kunne betraktes som uttrykk for formidling av bestemte verdier gjennom et begrep om kunnskap.

footnote 16) forts.

- rekke former for (sosial) virksomhet utenfor seg selv som institusjon (for eks. i visse former for arbeid). Skolen blir derfor nødt til å dekke visse (artikulerte) behov i den praktiske utforming av kunnskapsbegrepet. (Jmf. Jon Hellesnes: 1975).
- 4) Som et ledd i offentlig virksomhet har skolen tilgang til nødvendig makt til å gjøre seg gjeldende som premissleverandør for alle aktører i nasjonalstaten.

I forhold til mange av sine konkurrerende sosialiseringsinstitusjoner står skolen derfor i den strategiske maktposisjon at aktørene i større eller mindre utstrekning er avhengig av å akseptere de kunnskaper og verdier skolen har som mål å formidle. Å avvise sentrale sider ved skolens kunnskaps- og verdibegrep betyr i mange tilfelle at aktøren utelukker seg selv fra deltakelse og delaktighet i en rekke lov- og reglementsfastede rettigheter og plikter på ulike felter i samfunnet. Skolen har selvsagt også tilgang til en rekke andre uformelle sanksjoner.

- 5) I motsetning til mange andre sosialiserings- og opplæringsinstitusjoner i barnets omgivelser eller nærmiljø, er skolen i betydelig mindre grad kontrollerbar fordi dens ideologisk/maktmessige grunnlag og posisjon i stor grad skapes og vedlikeholdes utafør lokalsamfunnets kontroll.

17) Mønsterplanen, op.cit. (s. 15).

18) Mønsterplanen, op.cit. (s. 15).

Karakteristisk for mye av den type kunnskap skolen (grunnskolen) formidler er at den er langtidsrettet, dvs. at den ikke nødvendigvis peker umiddelbart mot bestemte former for praksis i barnets (elevens) daglige eller lokale verden.¹⁹⁾ Dette problemet har stått sentralt i det såkalte Lofotprosjektet. I en rapport fra dette uttaler Høgmo/Solstad bl.a.:

"Vi har allerede levert indisier for at grunnskolen i liten grad har et kunnskapsinnhold som reflekterer nærsamfunnet eller lokalsamfunnet, delkultur eller den lokale kultur. Dette kunne sies på en annen måte: Den samfunnsvirkelighet som denne skolen presenterer for eleven, omfatter i liten grad deres daglige virkelighet, den virkelighet de møter rett utafor skolestua."²⁰⁾

I svært mange lokalmiljø kan skolen derfor komme til å stå i et asymmetrisk²¹⁾ forhold til de verdier og det kunnskapsbehov barn trenger å utvikle for å være medlemmer av dette miljøet etter at de er ferdig med skolen.²²⁾ Hvor stor kontrasten vil være mellom de verdier som kommer til uttrykk i den kunnskap skolen formidler og verdier som springer ut av virksomhet i lokalmiljøet, er selvsagt avhengig av i hvilken grad det foregår noen former for virksomhet i lokalmiljøet og hva slags virksomhet som foregår der.

Alt etter hvor klart denne kontrasten kommer til syne, dvs. hvorvidt skolen/lærere på den ene siden og barn/foreldre på den andre, opplever at de er i en formidlingskonflikt i forhold til hverandre, må en anta at utgangen på denne konflikten vil være avhengig av i hvilken grad barn/foreldre opplever å ha alternativ til skolen.

19) Jmf. A. Hoëm: op.cit. (B) (s. 182).

20) Asle M. Høgmo/Karl Jan Solstad: Lofotprosjektet - intensjoner og utviklingsstrategi. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø 1975 (s. 80).

21) Uttrykket asymmetri brukt i denne sammenheng stammer fra A. Hoëm: op.cit. (B) (s. 100).

22) Skolen vil selvsagt ikke stå i et slikt asymmetrisk forhold til alle lokalmiljø. Tvert om må vi forestille oss at skolen mange steder står i et funksjonelt forhold til de verdier og den type kunnskap barn trenger å utvikle for å opprettholde sitt medlemsskap i disse miljøene og det arbeidsliv de tilbyr etter endt skolegang. I Norge blir skolen påstått å være funksjonell i forhold til byer og urbane miljø (jfr. Solstad 1974).

Vi kan imidlertid i denne forbindelse slå fast som et mer prinsipielt og teoretisk synspunkt, at skolen bl.a. med utgangspunkt i Mønsterplanen ser ut til å være langtidsorientert i det kunnskapsbegrep den baserer sin virksomhet på. Dette forholdet må igjen sees i sammenheng med ønsket/målet om å skape en lik skole for alle. Måten likhetsidealet er nedfelt i skolen på, har imidlertid også ført til en innholdsmessig standardisert skole.

"En standardisert skole i et ikke-homogent samfunn vil alltid måtte bli fjern for mange. Søkes den gjort like relevant for alle, vil den samtidig også bli like irrelevant for alle."²³⁾

Denne standardiseringen gjennom et langtidsrettet perspektiv på den virksomhet som foregår i skolen (og som i framtida tenkes å likestille elevene m.h.t. utdanning, yrkesvalgmuligheter osv.), nedfeller seg i Mønsterplanen gjennom et standardisert språkbruk. Dersom det var et overordnet og entydig mål å utvikle en lokalt relevant skole (som en også kan finne dekning for i Mønsterplanen - jmf. Lofotprosjektet), måtte dette også nedfelle seg i språkbruk. Både skolen og aktørene i den måtte i større grad benevnes med eksistensielle, språklige kategorier, dvs. språklige benevnelser som i en viss forstand umiddelbart innrettet skoleaktørenes bevissthet på å skape/vedlikeholde skolen som en lokal virkelighet. Viktigst av alt måtte selvsagt være en målformulering og begrunnelse for en slik skole i fagplaner og reglement. Mønsterplanen er svært uklar på dette punkt.

6.2.2 Verdikonflikt mellom skole og lokalmiljø

Fordi skolen med utgangspunkt i inkonsistente fagplaner, ikke entydig pålegges å være opptatt av og å reflektere barnets nærmiljø, vil den gjennom kunnskapsformidlingen stå i et asymmetrisk forhold til en rekke typer lokale miljø. Men dermed vil også skolen hevde verdier og gjøre krav på relevans for barn og unge som dens standardiserte verdier ikke med noen rimelighet kan sies å være relevante for. Den sosiale situasjonen enkelte

23) Høgmo/Solstad: op.cit. (s. 34).

barn er en del av utafør skolen, kan tvert imot tenkes å stå i klar kontrast eller konflikt til skolens standardiserte verdier, eller det verdibegrep som ligger mer implisitt i skolens kunnskapsbegrep.

I slike tilfeller ligger det an til mer åpne konflikter mellom skolen og det omliggende eller nære miljø. Dette er også klart innsett eller forutsett i Mønsterplanen, hvor det bl.a. heter:

"Det er tenkelig at grunnskolen vil kunne oppleve konflikt mellom toleranseidealet og de verdier den eller er bundet av. I slike tilfeller må skolen forsøke å finne en løsning som flest mulige hjem kan godta. Dette må gjelde både på landsbasis og i den lokale krets. Grunnskolen skal være et tilbud for alle, uten hensyn til forskjeller i synet på kultur- og samfunnsspørsmål."²⁴⁾ (Mine understrekninger.)

Mønsterplanen går imidlertid enda lengre idet den også hevder:

"Et viktig mål for skolen er å gi elevene et rikere livsinnhold. Den skal gi dem mer å glede seg over, mer å interessere seg for, mer å strekke seg etter. Alle elever vil ikke med en gang oppfatte at det de lærer er verdifullt. Skolen kan likevel ikke la være å ta med stoff som elevene først ser verdier i når de er kommet lenger i sin utvikling."²⁵⁾ (Mine understrekninger)

Den holdningen passusen i Mønsterplanen uttrykker, må oppfattes som en erkjennelse av at de verdier som kommer til uttrykk i skolens kunnskapsbegrep, ikke nødvendigvis korresponderer med andre viktige verdier hos barn. Skolen har likevel til oppgave å fellesgjøre sine verdier for alle elevene. Men fordi en her (som i Mønsterplanen) ser bort fra eller i det minste ikke samtidig gjør til et poeng, at elever også er barn og på denne måten knyttet til ulike typer virksomhet utafør skolen, er det samtidig klart at skolen ligger på kollisjonskurs med grunnleggende fellesverdier i en lang rekke typer lokalmiljø. Dette bør bl.a. kunne leses ut av de konsekvenser en standardisert skole ser ut til å ha. Karl Jan Solstad sier det slik:

24) Mønsterplanen, op.cit. (s. 15).

25) Mønsterplanen, op.cit. (s. 18). Prinsipielt mener jeg at slike formuleringer kan komme til å stå i direkte konflikt med ønsket om å "fremje åndsfridom og toleranse".

"Skolen er blitt sett på som ein urbaniserande faktor i samfunnet ved at han først og fremst kvalifiserer og motiverer dei unge i utkantstroka for eit liv i dei urbaniserte delar av landet (jfr. pkt. 3.411). Jamvel om det ikkje ligg føre ugjendriveleg empiri til støtte for denne måten å sjå skolens funksjon i utkantstroka på, det vil det kanskje heller aldri gjere, er det ei heil rad forhold som stør synsmåten."²⁶⁾

I lys av spørsmålet om en generell kunnskaps- og kulturkonflikt mellom skolen og enkelte typer lokale miljø, er det også interessant å vise til skolens strategiske maktposisjon (jmf. pkt. 1-5 s. 56-57). Når skolen derfor i kraft av sin posisjon og med tilgang til slike sanksjoner som den i realiteten har, 'formidler stoff', dvs. kunnskaper og verdier "som elevene først ser verdien av når de er kommet lenger i sin utvikling", gjør den etter min oppfatning et klart brudd med de demokratiske prinsipp den ellers gir uttrykk for. Også dette vil derfor være eksempel på den inkonsistens Mønsterplanen sett under ett, må sies å inneholde. At elevene "ser verdien" i det skolen formidler (kunnskap/verdier) "når de er kommet lenger i sin utvikling", må oppfattes som en form for selvoppfyllende profeti. Det ville ellers være urimelig om den virkelighet barnet nesten daglig og i årevis får presentert i skolen ikke etterhvert også ble virkelig for dem.²⁷⁾

6.3 Barnet, eleven eller kollektivet

Jeg har til nå i drøftingen av skolen, med spesiell referanse til Mønsterplanen, forsøkt å vise noen grunnleggende sammenhenger mellom språkbruk, skolen som sosialt system og skolens kunnskapsbegrep.

At skolen fra et prinsipielt synspunkt kan sies å være individ- (eller elev-) sentrert, må i følge dette resonnementet således sees i nær sammenheng med sentrale sider ved skolens kunnskapsbegrep.

26) Karl Jan Solstad: op.cit. (s. 101).

27) Mønsterplanen, op.cit. (s. 18).

Fordi mye av det som foregår i skolen i regelen peker ut over mange barns aktuelle situasjon i nær- eller lokalmiljøet, setter skolen seg også ut av stand til å reflektere de sosiale relasjoner barnet inngår i utafør skolen. For barn som har en lokalsamfunnssituasjon som fungerer nært opp til eller etter prinsippene for det jeg tidligere i denne teoretiske delen har kalt et kollektiv, vil derfor skolesituasjonen fortone seg annerledes eller forskjellig fra kollektivsituasjonen.

En av grunnskolens sentrale faglige grunntanker er at hvert individ utgjør en selvstendig og uavhengig enhet i skolesamfunnet. Hver enkelt elev bør ha maksimal frihet til å tilegne seg mest mulig kunnskap og dermed også best mulige forutsetninger for å nå lengst mulig (sikre seg 'høyest' mulige posisjoner) i samfunnet. Dette er et resonnement en kan si danner det ideologiske fundamentet for skolen. Denne grunntanken er eksplisitt uttrykt i skolens målsetting. Mønsterplanen sier således:

"Ved å gi elevene allmenkunnskap setter skolen igang en læring som kan føres videre i mange retninger så langt og så lenge som den enkelte har forutsetning for."²⁸⁾
(Min understrekning.)

Gjennom ønsket om at hver enkelt elev bør nå 'så langt som mulig', må en i skolesituasjonen i større eller mindre grad se bort fra verdier som springer ut av fellesskap eller det forhold at barn fungerer sammen. Kollektivsituasjonene i skolen er legitime i den utstrekning de ikke er til hinder for den enkelte, eller ikke hindrer den enkelte i å gå 'så langt som mulig'.²⁹⁾ En kan si at skolen³⁰⁾ representert ved Mønster-

28) Mønsterplanen, op.cit. (s. 13).

29) "Elevene må få arbeide med stoff som svarer til den enkeltes forutsetninger, men de må så langt råd er, få være sammen om lærestoffet." Mønsterplanen, s. 11.
(Min understrekning.)

30) Jeg må igjen understreke at skolen i dette tilfelle er den skole som er utformet - i første rekke i Mønsterplanen. Om det således skulle finnes gode eksempler på skolekollektiv i Norge, ville slike eksempler ikke være noe motargument. De må snarere oppfattes å eksistere på tross av enn på grunn av for eks. Mønsterplanen. Bl.a. vil vel slike eksempler være resultat av lokalmiljøets gjennomslagskraft i skolen. (Jmf. Anne Rasmussen: 1972.)

planen har individet (den enkelte elev) som en overordnet dimensjon. Skolen (fortsatt representert ved Mønsterplanen) ser ut til å mangle et begrep om kollektiv. Derfor blir dens oppfatning av både skolesamfunnet og samfunnet utafor, atomistisk og en må vel også kunne si, usammenhengende. Også dette danner en funksjonell forutsetning for enkelte trekk ved skolen som sosial organisasjon, sentrale sider ved dens kunnskapsbegrep osv. I denne forstand avtegner Mønsterplanen et sammenhengende mønster. Et individbegrep som etter min oppfatning burde relateres til og sees som del av et begrep om kollektiv, synes enkelte steder i Mønsterplanen å bli stilt som motstykke til kollektivet (kollektivbegrepet benyttes ikke i Mønsterplanen).

Skolen mangler generelt sett et begrep om kollektiv som en sentral dimensjon i sin virksomhet, og understreker således individets eller elevens sentrale plass. På denne måten blir det også mulig å understreke forskjellen mellom aktører (elevene) på den måten Mønsterplanen gjør:

"Et vilkår for harmonisk vekst og utvikling er at elevene blir klar over rekkevidden av sine egne evner og interesser, og at de får hjelp til å bruke dem. En nødvendig konsekvens av dette vil kunne føre til en sterkere individualisering av arbeidet enn hittil.

Individualisering av arbeidet i skolen betyr i seg selv en akseptering av at elevene er ulike." (Mine understrekninger.)

Det kan være vanskelig å se hvordan en tenker seg at en slik understrekning av forskjeller mellom barn - ikke minst i forhold til ulike tiltak i den praktiske skolesituasjonen - skal kunne la seg forene med det likhetsidealet en samtidig ifølge Mønsterplanen skal bestrebe seg på. Det heter således i fortsettelsen av samme avsnitt:

"Når skolen i sitt arbeid tar hensyn til ulikheter, må den samtidig gjøre hva den kan for at det ikke skal dannes skillelinjer og skapes avstand mellom elevene. Skolen må både ved sin holdning og ved aktiv påvirkning gjøre sitt til at elevene godtar hverandre som innbyrdes ulike, men samtidig likeverdige."³¹⁾

31) Mønsterplanen, op.cit. (s. 10 ff.).

Fordi skolen altså primært ikke er opptatt av å se sin virksomhet som et ledd i å skape fellesprosjekt eller kollektiv, kan den vanskelig gi reelle tilbud for den enkelte til å realisere sine muligheter. Reelt sett kan det skolen uttrykker som "den enkelte elevs forutsetninger" bare komme til syne innafor det jeg har kalt et kollektiv. "Elevenes individuelle behov" kan bare komme til syne innafor rammen av et avgrenset sosialt hele (et kollektiv) hvor det er mulig å definere de totale behov. Et barns (elevs) forutsetninger innafor ett kollektiv, er ikke nødvendigvis de samme innafor et annet.³²⁾

Derfor må den enkeltes behov både oppdages (komme til syne) og tas hensyn til (tilfredsstilles) innafor det samme kollektiv. I skoleklassen som kollektiv vil det således være relevant å dele arbeidsoppgaver (etter hver enkelts forutsetning) når en har definert et totalprosjekt. I skoleklassen som kollektiv ville det ikke være interessant å vurdere elevene i forhold til et ferdig sett av arbeidsoppgaver. Et kjennetegn ved kollektivet vil nettopp være at det forsøker å ordne seg slik, dvs. definere sine arbeidsoppgaver slik, at det har/kan tilby arbeid til alle medlemmene. Å få kollektivet til å fungere vil således være en overordnet målsetting.

I vurderingen av samfunn X som kollektiv, satte jeg opp materielle situasjonen i dette tenkte samfunn som en nødvendig (men ikke tilstrekkelig) betingelse for kollektivdannelsen. De materielle betingelser folk i X har å forholde seg til, gjør det nødvendig å fungere som et arbeidsdelt kollektiv. I en viss forstand kan en si at materielle situasjonen i X konstiturerer X som kollektiv.

Mange sider ved den materielle situasjonen en finner igjen i skolen har lite av kollektivets betingelser i seg. Materiell som bidrar til individualisering og differensiering i skolen, må betraktes som kollektiv-nedbyggende istedet for kollektiv-skapende. Moderne, programmerte regneverk som benyttes i skolen,

32) Den "enkeltes forutsetning" er selvsagt også bestemt av hvilke oppgaver kollektivet har.

er etter min mening gode eksempler på materiell som skaper avstand istedet for nærhet mellom barn i skolesituasjonen.³³⁾

Det forhold at skolen generelt mangler et begrep om kollektiv, må etter min oppfatning forstås i forhold til sentrale sider ved skolens kunnskapsbegrep og resultatet av dette - nemlig at skolen primært ikke reflekterer sitt eget og dermed heller ikke barnas (elevenes) nærmiljø. Fordi skolen gjennom fag og pensum er innrettet mot barns deltakelse i bestemte former for arbeid - som regel utafør det nære eller lokale miljø - (dette når skolen er i et asymmetrisk forhold til nærmiljøet), er det kollektiv barnet eventuelt inngår i utafør skolen (i familie og kameratflokk osv.) heller ikke relevant i skolesituasjonen. Barnet vil på denne måten kunne komme til å oppleve at det er forskjell på det en kunne kalle skolerelevante kunnskaper og verdier og det en kunne kalle lokalsamfunnsrelevante kunnskaper og verdier.³⁴⁾ Denne interessekonflikten blir av særlig stor betydning for identitetsspørsmålet.

6.4 Skolen og tilskrivning av identitet

Fordi skolen med bakgrunn i fagplaner ikke nødvendigvis fungerer etter prinsippene til et kollektiv slik at samhandling mellom aktørene er et vesentlig trekk ved dens virksomhet, blir det også nødvendig å løse kommunikasjonsspørsmålet og dermed identitetstilskrivning på en måte i tråd med dette. Det er flere vesentlige trekk en kunne vise til ved en beskrivelse av skolen som kommunikasjonssystem.

Et vesenskjenntegn ved skolen som kommunikasjonssystem må vel sies å være at det i alt vesentlig omfatter delpersoner, dvs. personer i deres opptreden på skolen som lærere eller elever.

En av skolens primære oppgaver er - som vi har sett - kunnskaps-

33) Et slikt synspunkt vil ha vidtrekkende konsekvenser for en standardisert skole, standardiserte tester osv. fordi disse ikke tar kollektive hensyn, men ser aktørene i et 1:1-forhold. Dette skal jeg imidlertid ikke gjøre til noe poeng i denne forbindelse.

34) Jmf. Edm. Edvardsen/Jens-Ivar Nergård: op.cit. (s. 54 ff.).

formidling og en av lærerens viktigste oppgaver som representant for en slik skole er rollen som kunnskapsformidler. Elevens primære plass i dette systemet blir på tilsvarende måte rollen som kunnskapsmottaker. I forhold til den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen med sender og mottaker, kan vi betrakte skolen som et kommunikasjonssystem bestående av læreren som avsender og elev som mottaker eller motsatt.³⁵⁾

Fordi en av skolens primære oppgaver nettopp er kunnskapsformidling og fordi det primært er elevene som skal lære, kan en si at kommunikasjonen for en stor del er envegs med lærere(n) som avsender.³⁶⁾ I skolen hvor rollene er institusjonaliserte som lærere og elever, er det i første rekke lærerne som har anledning til å levere situasjonsdefinisjoner. (Jmf. Barth:1969.)

Fordi et begrep om kollektiv ikke står sentralt i skolens virksomhet, blir samhandling heller ikke noen nødvendig virksomhet i skolen. I stedet foregår det en kunne kalle parallellvirksomhet, dvs. at hver elev er opptatt med sitt private arbeide og at det hver enkelt gjør, ikke i noen utstrekning, har betydning for klassen eller skolen som helhet. Det er således ikke mulig (som i kollektivet) at en aktør med relativt store ressurser kan utfylle en annen med få eller mindre ressurser, slik at de to tilsammen kan utgjøre et fullverdig team.

Fordi arbeidet i skolen ikke foregår etter prinsippene i kollektivet, men tar utgangspunkt i 'den enkelte elev', blir det også nødvendig å lage sosiale konstruksjoner der en vurderer hver enkelt over samme lest, eller i det jeg tidligere har kalt et 1:1-forhold. La oss tenke oss følgende eksempel:

En mann skal bygge en mur og materialet skal være stein. Han vet omtrent hvor høy denne muren skal være. Byggingen kan nå foregå på to prinsipielt ulike måter. Han kan enten samle

35) Elev-elev er også en samhandlingsrelasjon som har en plass i dette kommunikasjonssystemet.

36) I alle fall må lærere som representanter for skolen oppfattes som de viktigste premissleverandørene i denne kommunikasjonsmodellen.

steiner av omtrent samme størrelse og systematisk bygge én jevn rekke i høyden ad gangen. Men han kan også bruke stein av ulik størrelse og komponere slik at større og mindre stein utfyller hverandre. Han får riktignok ikke jevne systematiske rekker, men til slutt en mur med omtrent den størrelsen han skulle ha.

Dette 'mur-eksemplet' illustrerer noe at mitt poeng - nemlig det forhold at det i alle former for sosial organisering må tas eksplisitt hensyn til at ressursene aktørene disponerer er ulike, dvs. at de ikke er fordelt i et 1:1-forhold. Eksemplet er ellers ikke egnet til å illustrere sosiale forhold fordi det her ikke ville være snakk om noen som 'bygger' og noen som blir bygget med (materiale). I denne forstand er eksemplet irrelevant og uten enhver form for overføringsverdi til sosiale forhold.

Det spesielle ved den samhandling som oppfattes å være av verdi i skolen (i alle fall sett fra skolens synspunkt), foregår for en stor del mellom lærer og den enkelte elev eller eleven og pensum/bøker, slik at det hver enkelt elev presterer i undervisningssituasjonen, ikke får noen konsekvenser for et større fellesskap.

Innafor dette systemet blir det nødvendig å løse tilskrivningsproblemet m.h.t. identitet på andre måter enn de som springer ut av samhandling og intersubjektive situasjoner. I skolen tilskrives elevene ofte identitet gjennom såkalte abstrakte identitetstyper som ofte beskriver enkeltfunksjoner, dvs. at skolen har et visst repertoar eller sett av typeskjema som elevene kategoriseres i forhold til-alt etter hvilke kjennetegn (atferd) som kommer til syne hos den enkelte-primært i skolesituasjonen.³⁷⁾

Skolen mangler kollektive identitetskategorier. Også dette

37) En elev kan for eks. klassifiseres som "flink", "svak", "lettlært", "interessert", "lærehemmet" eller "funksjonshemmet", "atferdsforstyrret" osv. osv. En vesentlig del av lærernes oppgave består således også i å lære slike abstrakte identitetstyper (elevtyper) - hva som kjenner tegner dem og hvilke undervisnings- og behandlingsopplegg de krever.

forhold føyer seg etter min oppfatning i rekken av indisier for oppfatningen av skolen som sterkt individorientert. En skole med reell interesse for å skape funksjonelle kollektiv kan bare være opptatt av individet som del av og deltaker i kollektiv virksomhet. Bare den kollektive virksomhet kan yte enkeltindividet en sann og rettferdig identitet. I en skole med kollektive identitetskategorier ville det ligge større sikkerhet mot at den identitet aktøren ble tilskrevet i en enkelt type virksomhet (hvor han event. mislykkes), dannet grunnlag for en totalvurdering av vedkommende. I den individorienterte skolen har den tilskrivning eleven får i (deler av) skolesituasjonen, en tendens til å bli avgjørende for skolens (lærerens og under visse forutsetninger også medelevenes) totale oppfatning av barnet. I en skole hvor aktørene i første rekke omgås som lærere og elever, vil Pers lesesvakhet lett kunne føre til at hans totale identitet blir "evneveik", "funksjonshemmet" osv. I et event. kollektiv utafor skolen vil identitetstilskrivningen basere seg på en totalvurdering av Per. Forskjellen mellom Pers skolesituasjon og hans lokalsamfunnssituasjon markerer seg først og fremst i forhold til det faktum at mens han i skolen er delperson (dvs. elev) er han i sin lokalsamfunnssituasjon (dersom denne er tilnærmet et kollektiv) det en kanskje kunne kalle hel person, dvs. både elev, kamerat, fotballspiller, nabo osv. osv.³⁸⁾

I sin lokalsamfunnssituasjon (fortsatt under forutsetning av at denne fungerer som et kollektiv) får altså Per ivaretatt betingelsene for å ha det jeg tidligere kalte kontinuitet i identitetsopplevelsen, dvs. at aktørens selvtilskrivning og tilskrivning fra andre i én type virksomhet (i en rolle) foreligger som premiss også i de andre sammenhenger aktører opptrer i. Den type miljø som gjør dette mulig, har jeg også kalt et integrert miljø. Jeg har argumentert for at slike miljø er nødvendige for at aktører skal kunne gjenkjenne seg og bli gjenkjent som den samme i ulike situasjoner. Dersom skolen hadde som klar eller eksplisitt målsetting å bidra til slik kontinuitet i identitetsopplevelsen hos barn, måtte skolen (fagplaner

38) Edwardsen/Nergård: op.cit. (s. 58).

og reglement) eksplisitt definere sin virksomhet som del av barnets øvrige virksomhet på linje med og ikke overordnet andre aktiviteter i barnets nære eller lokale miljø.

6.5 Skole, nærmiljø og identitetsspørsmålet

I dette avsnittet vil jeg ta utgangspunkt i det en fra barnets synspunkt kunne kalle en totalsituasjon - som bl.a. også må omfatte barnets skole- eller elevsituasjon.³⁹⁾ Fordi totalsituasjonen må være overordnet, må også skolesituasjonen som del-situasjon, få definert sine oppgaver i forhold til den første. Dersom skolens oppgave i et slikt perspektiv fortsatt skal være kunnskapsformidling, vil denne formidlingen måtte ha som overordnet mål å ta utgangspunkt i og bidra til å gi barnet de kunnskaper det har behov for i sin totalsituasjon. Skolen vil på denne måten måtte få til oppgave å supplere (men også drøfte og vurdere) den kunnskapsformidling som allerede foregår i de ulike virksomheter barnet deltar i (i familien, på arbeidsplasser osv.).⁴⁰⁾

På denne måten ville skolen ikke oppleve sin situasjon som konkurrerende i forhold til den virksomhet som allerede foregår i ulike lokale miljø. Slik betraktet ville all kunnskapsformidling i skolen - også den som hadde preg av å være langtidsrettet - like fullt kunne være relevant for barnas totalsituasjon.

Vi kan nå si at i en skole hvor undervisning for en stor del er tilordnet barns totalsituasjon, dvs. deres situasjon innafor den verden de har oversikt over, og skal bidra til en forståelse

39) Min beskrivelse av kollektivet X vil jeg karakterisere som en beskrivelse av en totalsituasjon når jeg ser bort fra det forhold at jeg har lukket rommet slik at X's betingelser som del av en større sammenheng ikke er vurdert. I samfunn X får hvert medlem bestemt sin identitet og opplever sin tilhørighet ved sin form for tilknytning til dette samfunnet (for eks. som båtbygger, fisker, produsent av redskaper osv.). Karakteristisk for X var at folk hadde med hverandre å gjøre i ulike situasjoner, dvs. at folk hadde innsikt i hverandres totalsituasjon.

40) Jmf. Edvardsen/Nergård: op.cit. (s. 56).

av verden utafor på dette grunnlaget, vil også barnets totalsituasjon i nærmiljøet måtte gjenspeiles eller foreligge i skolesituasjonen.

Fordi en slik skole må reflektere barnets nærmiljø, vil den samtidig også måtte reflektere og gjøre relevant i skolesituasjonen det kollektiv barnet eventuelt tilhører i sin situasjon utafor skolen. I en slik skole vil barnet på samme tid være kamerat, nabo osv. også i skolesituasjonen. Denne skolen vil med andre ord få ansvar for å skaffe seg innsikt i barnets totalsituasjon.

En slik skole vil fylle de viktigste betingelser for at unger skal kunne oppleve kontinuitet mellom skole- og lokalsamfunnsituasjonen. De vil med stor sannsynlighet oppleve å ha en meningsfull totalsituasjon.

Ved å understreke skolesituasjonen som forskjellig fra andre situasjoner (bl.a. gjennom språklige kategorier som elev - elevatferd osv.), kan barnet vanskelig kjenne seg igjen som den samme i skolen og utafor denne, dersom virksomheten i de to situasjonene er ulike. Ved at rollene er adskilte, vil også barnets opptreden i elevrollen ha en tendens til å danne grunnlaget for skolens totale oppfatning av det.⁴¹⁾

Elev-lærer og elev-elev-relasjoner vil ikke være de viktigste samhandlingsrelasjoner i en skole som er orientert mot og styrt av barnas totalsituasjon. Barna vil i en slik totalsituasjon danne sine oppfatninger av hverandre ikke bare med referanse til skolesituasjonen, men også på grunnlag av erfaring med hverandre som medlemmer av samme kollektiv utafor skolen. (Dette impliserer selvsagt også en bestemt geografisk avgrensning av det området skolen rekrutterer elever fra.)

En slik skole vil ha mulighet for å utnytte de kompensatoriske

41) Et viktig poeng i denne forbindelse er således at elevrollen bare er en delvirksomhet barnet har. Dersom det på denne måten blir stor forskjell på de tilskrivninger barnet får i ulike roller, vil barnet selvsagt forsøke å avvise eller unngå den tilskrivning (rollen) det ikke identifiserer seg med.

muligheter som ligger i den kollektive eller totale situasjonen. En slik totalvurdering av barnet vil også være nødvendig knyttet til identitetsproblematikken. Vi må derfor med bakgrunn i dette konstatere, at en skole fundert på barnets totalsituasjon, er en nødvendig forutsetning for å kunne ivareta vitale sider ved barnets identitetsopplevelse (jmf. avsnittene 1-4).

Totalsituasjonen vil nemlig inneholde rehabiliteringsmuligheter for barnet som mislykkes i elevrollen, fordi dets eventuelle mestring av andre situasjoner (fortsatt innafor totalsituasjonen) vil foreligge som premiss i skolesituasjonen. Og motsatt: Effekten av tilkortkomning i en eller flere delsituasjoner i lokalmiljøet, vil kunne oppveies ved at læreren bruker skolesituasjonen med denne kompenserende mulighet klart for øyet.⁴²⁾

6.6 Skolen og identitetsspørsmålet - noen sammenfattende bemerkninger

Vi kan slå fast at de samhandlingsrelasjoner som for eks. Mønsterplanen både rent språklig og på andre måter initierer, (nemlig lærer-elev og elev-elev-relasjoner) ikke umiddelbart er egnet til å fylle betingelsene for barnets opplevelse av en helhetlig identitet.

Fordi barn inngår i en rekke samhandlingsforbindelser med voksne og hverandre utafor skolen, vil det skape diskontinuitet i deres identitetsopplevelse å holde skolesituasjonen atskilt fra andre situasjoner barnet inngår i. Jeg har argumentert for en fundamental sammenheng mellom de ulike typer virksomhet barnet inngår i som en nødvendig forutsetning for en helhetlig identitetsopplevelse. En sosial organisasjon som oppfyller kollektivets vesenskjenntegn, vil være en mer konkret utforming av disse forutsetningene eller betingelsene.⁴³⁾

42) Jmf. Jens-Ivar Nergård: op.cit. (s. 7).

43) Jeg snakker nå idealtypisk eller i alle fall om sterkt integrerte miljø som ligger nært opp til X. Det må imidlertid også gjøres klart at når skolen rekrutterer elever fra flere lokalmiljø, et drabantbymiljø osv., har en heller ikke en slik situasjon. I slike desintegrerte miljø kan det tenkes at elevrollen nettopp er et slags minste felles multiplum i skolesituasjonen og derfor noe læreren må legge vekt på.

En skole basert på barns totalsituasjon vil fylle de viktigste krav for en identitetsfremmende skolesituasjon. En slik skole stiller ikke individet i sentrum for sin virksomhet. En vesentlig oppgave for denne skolen vil nærmest være det motsatte - nemlig å se sin virksomhet som et forsøk på å skape kollektiv med reelle betingelser for den enkelte. Når vår grunnskole slik den er forsøkt utformet i Mønsterplanen, ikke kan sies å være primært opptatt av dette, fjerner den sannsynligvis en del av det mest fundamentale grunnlaget for sin egen virksomhet. Bare gjennom en kollektiv identifisering med skolen er formidling av kunnskap til kollektivet utafør skolen mulig.

Skolens understrekning av elever som forskjellige fra hverandre (og sitt eget norm- og verdisystem) - noe som kanskje klarest kommer til uttrykk innafor hjelpetiltakssektoren - skaper et uopprettelig misforhold mellom det skolen sier ("fremje åndsfridom og toleranse"), dvs. bygge opp fellesskap og det den gjør (segregerer), dvs. bygger ned fellesskap. Det er således neppe rimelig å anta at barn som settes utafør et fellesskap i skolesituasjonen oppnår å bli medlem av det samme fellesskap utafør skolen. En slik situasjon bryter med alle grunnleggende prinsipp eller betingelser for en sikker og entydig identitetsopplevelse.

Også i forhold til kommunikasjons spørsmålet som en ekte del av identitetsproblemet vil den total- eller helhetsorienterte skolen måtte ta hensyn. Fordi en skole basert på barnas totalsituasjon vil betrakte sin egen virksomhet som delvirksomhet (på linje med andre slike delvirksomheter i et barns miljø), vil skolen og lærerne måtte la seg integrere i dette miljøet.

Dette vil bety at den kommunikasjonsform som preger et lokalmiljø, også må bli skolens kommunikasjonsform.

Fordi barnas totalsituasjon vil foreligge i skolesituasjonen, vil også den kommunikasjonsform de kjenner seg igjen i, måtte være en relevant kommunikasjonsform for skolen. I en slik skole vil lærerrollen ikke være en totalvirksomhet, men en delvirksomhet innafor det kollektiv både skolen og lærerne er en del av. Men dermed vil også den mulighet foreligge at læreren

er aktør i situasjoner hvor barna kan skaffe seg kjennskap til ham i nye roller. Fordelen for barna i en slik situasjon vil i første rekke være at læreren får anledning til å stifte bekjentskap med dem utafør skolen - en nødvendig forutsetning for å gjøre deres lokalmiljøsituasjon relevant i skolesituasjonen.

Som en ser: En skole basert på barnas (og de voksnes) total-situasjon, vil oppfylle de fleste betingelser for kontinuitet i identitetsopplevelsen.

7. HISTORIE OG IDENTITET. NOEN TEORETISKE SYNSPUNKTER PÅ IDENTITETSDANNING I HISTORISK PERSPEKTIV

7.1 Innledning

En fundamental forskjell mellom samfunnsvitenskap og historie ligger i det forhold at mens en innenfor samfunnsvitenskapelig forskning som regel har mer direkte tilgang til data, er det alltid slik at historiske fenomen ikke foreligger rent konkret og at de derfor heller ikke er direkte observerbare.¹⁾

Å søke historisk kunnskap vil derfor gjøre det nødvendig å rekonstruere relativt avgrensede sosiale felt²⁾ ved hjelp av de (historiske) data som er tilgjengelige. På grunnlag av slike rekonstruksjoner kan en slutte (mer eller mindre sikkert) om de historiske forhold en studerer. Det er imidlertid viktig å understreke at historisk kunnskap (og innsikt) aldri er sikker kunnskap. Avhengig av en rekke forhold og faktorer kan slik kunnskap imidlertid være mer eller mindre sannsynlig. Dette problemet har nøye sammenheng med det faktum at historisk rekonstruksjon aldri kan konfronteres med en tilsvarende sosial virkelighet.³⁾

Alle slike forhold til tross: En viss historisk kunnskap er alltid nødvendig som forutsetning for å forstå sosiale fenomen eller trekk ved den sosiale organisasjonen på et gitt tidspunkt. Fordi vår sosiale verden er menneskeverk, må de fleste fenomen i denne verden forstås i et historisk perspektiv - dvs. som resultat av prosesser som har foregått over tid - frembrakt og vedlikeholdt av aktører. Å se bort fra denne dimensjonen i samfunnsforskning er ensbetydende med å se bort fra en vesentlig

1) Sivert Langholm: Historisk rekonstruksjon og begrunnelse. Dreyers Forlag 1971 (s. 5).

2) Begrepet sosiale felt stammer fra Reidar Grønhaugs artikkel "Scale as a variable in the analysis". Wenner-Gren, 1972.

3) Sivert Langholm: op.cit. (s. 5).

del av forklaringen på sosiale fenomen og former på ethvert gitt tidspunkt.

7.2 Samhandling - identitet i et historisk perspektiv

I den identitetsteori jeg nå har forsøkt å gjøre rede for, mener jeg (implisitt) å ha klarlagt én viktig faktor med avgjørende betydning for og innflytelse på menneskelig samhandling eller interaksjon generelt. Eksplisitt kunne dette resonnementet uttrykkes slik:

Det vil være en generell tendens hos aktører vil å velge samhandlingspartnere og samhandlingssituasjoner som gjør det mulig å ivareta fundamentale interesser aktøren identifiserer seg med eller gjenkjenner seg i forhold til. Jeg antar likeledes at det vil være et visst samsvar mellom slike valg (av samhandlingspartnere og samhandlingssituasjoner) fordi aktører vil ha behov for å gjenkjenne seg og bli gjenkjent som den samme i ulike situasjoner.

Dette vil da måtte føre til at relativt homogene sosiale felt (aktørgrupper) eller avgrensede, homogene verdi- og interessefelleskap - under visse betingelser - vil framstå som aggregat eller resultat av valg på aktørplanet. Bare gjennom medlemskap i slike kollektiv vil aktøren kunne ha en viss kontinuitet i identitetsopplevelsen.

På denne måten kan en si at oppretting og vedlikehold av stabile verdi- og interessefelleskap (kollektiv) på den ene siden og identitetsspørsmålet hos aktøren på den andre - begge står i et gjensidig konstituerende forhold til hverandre.⁴⁾ Dette forholdet vil da etter min oppfatning kunne bidra til å forklare

4) Her vil et interessant forhold gjøre seg gjeldende fordi det i denne dynamikken også vil ligge muligheter for aktører til å bidra til vedlikehold av en type identitet og dermed også en type felleskap aktørene "objektivt sett" ikke har interesse av. Eksempel på dette vil kunne være felleskap hvor et herre-knekt-forhold vedlikeholdes mellom aktørgrupper. Knekten vil her objektivt sett ikke ha interesse av sin knekt-posisjon.

stabile særtrekk ved ulike samhandlingsmønstre. Stabile trekk ved samhandlingssystem må med andre ord tolkes som uttrykk for aktørenes (mer eller mindre bevisste) ønske om å bevare en allerede etablert identitet.

I dette perspektivet må aktørens identitet forstås historisk, dvs. som en samhandlingsdeterminant som er utviklet over tid. Aktørens opptreden på ethvert gitt historisk tidspunkt vil med andre ord kunne betraktes som atferd strukturert i forhold til aktørens identitet, dvs. hans samlede erfaring fra tidligere samhandlingsrelasjoner. Aktørens identitet vil således også måtte betraktes i lys av hans lagrede samhandlingserfaring med språk og/eller andre praksisformer (operasjonsformer) som viktigste lagringsplass.⁵⁾

Gjennom vedlikehold av egen identitet og dermed det verdi- og interessefellesskap denne identitet er knyttet til, vil aktørene også vedlikeholde grunnlaget eller betingelsene for at stadig nye generasjoner vil etablere den samme type identitet som de selv. De nye generasjoners etablering av en bestemt identitetstype, vil gå parallelt eller samtidig med deres læring av den kommunikasjonsform som er vanlig i det sosiale felt eller kommunikasjonssystem de tilhører. Med referanse til den 'sene' Wittgensteins teori om forholdet mellom språk og virkelighet, vil en her på tilsvarende måte kunne si at aktøren etablerer identitet innafor et kommunikasjonssystem samtidig med læring av kommunikasjonsformene i systemet.

7.3 Kommunikasjonsform og identitetsetablering i historisk perspektiv

En kan nå si at sosialiseringen av nye generasjoner vil foregå via den kommunikasjonsform som er etablert i en sosial kontekst. Denne formidlings- eller sosialiseringsprosessen vil derfor

5) Hovedvekten vil her ligge på den omgangsform (kommunikasjonsform) som er vanligst innafor det kommunikasjonssystem aktøren tilhører og har identitet knyttet til.

primært foregå gjennom verbaltrening i et direkte kommunikasjonsystem, og gjennom det en kunne kalle redskaps- eller operasjonstrening i et indirekte kommunikasjonsystem.

Det er viktig å slå fast at identitetsetablering kan foregå via begge disse former for trening, dvs. at formidlingsprosessen kan være preget av (i) at aktøren i all hovedsak lærer verbalt språk og relativt mindre gjennom redskaps- og operasjonstrening, eller (ii) at aktøren lærer et mindre nyansert verbalt språk i tillegg til (eller som del av) å tilegne seg et nyansert operasjonsmønster.⁶⁾

Disse to ulike former for trening og identitetsetablering⁷⁾ har etter min oppfatning vært ofret lite oppmerksomhet - for eks. i skole- og utdanningsinstitusjoner. Ut fra den erkjennelse at identitet og kommunikasjonsform står i et gjensidig konstituerende forhold til hverandre, vil pendling mellom ulike kommunikasjonsystem måtte bety at aktører vil være i en permanent oversettings- eller omtolkings situasjon i forsøket på å bevare kontinuitet i identitetsopplevelsen. Dersom de ikke makter denne omstillings- eller omtolkingsprosessen, vil de heller ikke kunne oppnå slik kontinuitet i identitetsopplevelsen.

En kan si at likheten mellom de to hovedkommunikasjonsformene er at de begge formidler og gir innsikt i en livsform aktørene skal bli del av og deltakere i. Forskjellen mellom dem er at de krever ulike former for ferdighet og kanaliserer interesser og aktivitet hos aktørene mot ulike forhold. Begge disse formene for kommunikasjon og formidling må imidlertid betraktes som likeverdige sosialiseringformer. Den sentrale plass ord

6) Begge disse formene vil stå i et funksjonelt forhold til aktørens øvrige betingelser for samhandling, for eks. deres materielle betingelser.

7) Når jeg her snakker om to former må det samtidig understrekes at det her er snakk om hovedformer eller kanskje heller: ytterpunkter på et kontinuum. De fleste kommunikasjonsformer vil således ligge på et stadium midt imellom disse ytterpunktene. Jeg mener likevel det er mulig å klassifisere enhver kommunikasjonsform med betegnelse etter ett av ytterpunktene - avhengig av hvor stort innslag en har av den ene eller den andre kommunikasjonsformen.

og begrep har i den mer direkte formen, kan eksempelvis manuelle operasjoner, redskap og produkt ha i den mer indirekte formen. Men dermed vil også ulike manuelle operasjoner komme til å stå som meningsbærende og meningsformidlende elementer i kommunikasjonssystemet på samme måte som verbale uttrykk vil være det i et mer direkte kommunikasjonssystem.

I historisk perspektiv må begge kommunikasjonsformene måtte betraktes som bærere av lagret erfaring fra den livsform kommunikasjonsformene er del av.⁸⁾

En praktisk, manuell operasjon i et indirekte kommunikasjonssystem blir derfor å betrakte som både bærer av slik 'lagret' erfaring i tillegg til å være et intersubjektivt, meningsbærende element (jmf. Meads uttrykk: signifikant gest). På tilsvarende måte vil et verbalt uttrykk være en lagerplass for erfaring samtidig som det er et intersubjektivt symbol i det direkte kommunikasjonssystem.

Når aktører begrepsfester erfaring, oppfylles samtidig betingelsen for at denne erfaring skal kunne gjøre intersubjektiv, dvs. kunne formidles mellom aktører, fordi språket pr. definisjon er intersubjektivt. På denne måten vil også ny erfaring kunne innlemmes i kommunikasjonssystemets (kulturens) kunnskaps- og erfaringsreservoar og dermed i prinsippet gjøres tilgjengelig for alle aktører i systemet. Språket danner her selve forutsetningen for slik lagring og formidling til nye generasjoner. I denne forbindelsen er det derfor viktig å vise til at ved tilføring av ny erfaring eller kunnskap til et indirekte kommunikasjonssystem, vil selve operasjonen eller operasjonsformen bli forandret. Ny erfaring vil altså lagres direkte i operasjonen, redskapet eller produktet.

Formidling av erfaring til nye generasjoner kan derfor både foregå gjennom begrepsfesting og det en kunne kalle "operasjonsfesting" av erfaring. Dette skaffer begge kommunikasjonsformene likeverdig status også i et historisk perspektiv.

8) Jmf. Berger & Luckmann: op.cit. (s. 86).
Forfatterne snakker om språket som lagringsplass for erfaring.

7.4 Oppsummering

I sosialiseringen av stadig nye generasjoner vil formidling av erfaring stå sentralt. Denne formidlingen kan både foregå gjennom verbal overlevering og gjøres som mer praktisk, materiell formidling. Uansett hvordan den formidlingsprosessen foregår, vil den bidra til vedlikehold av grupper og skillelinjer mellom grupper. Erfaring som på denne måten innarbeides i en aktørgruppe gjennom begrepsfesting eller operasjonsfesting, vil derfor ha en tendens til å vedlikeholdes.⁹⁾

Gruppedannelse må betraktes å være av fundamental betydning for identitetsspørsmålet. Jeg har i denne mer teoretiske delen fremhevet kollektivet som den ideelle sosiale organisasjonsformen i forhold til identitetsproblemet.

Når en på et gitt historisk tidspunkt ønsker å undersøke sentrale sider ved identitetsetablering i en gruppe, vil det derfor være nødvendig å undersøke den historiske bakgrunnen for gruppens identitet. Hovedargumentet for dette vil altså ligge i det faktum at enhver gruppe baserer sine kollektive trekk på egen og tidligere generasjoners erfaring.

9) Når det gjelder oppfatninger eller stereotyper har disse en tendens til å vedlikeholdes også etter at det egentlige eller opprinnelige grunnlaget for oppfatningen eller stereotypien er borte. Den mer fundamentale forklaring på dette forholdet ligger i at slike oppfatninger - som opprinnelig gav diskontinuitet i identitetsopplevelsen hos aktørene - førte til avstand eller oppretting av skillelinjer mellom aktørgrupper.

Vedlikehold av oppfatningen (eller stereotypien) blir derfor i seg selv en viktig betingelse for vedlikehold av selve gruppen. Og gjennom vedlikehold av skillelinjer bevares også en avstand mellom gruppene som gjør det vanskelig å kontrollere om det opprinnelige grunnlaget for oppfatningen fortsatt er til stede.

8. SKOLEKRETSEN - NOEN HISTORISKE OG NÆRINGSGEOGRAFISKE HOVEDTREKK

8.1 Innledning

I dette avsnittet vil jeg forsøke å gi en oversikt over noen grunnleggende trekk ved skolekretsen jeg har drevet feltarbeidet i. Jeg vil særlig prøve å gi et bilde av næringsgrunnlag og sysselsettingsforhold både i historisk perspektiv og i dagens situasjon.

For å ivareta det konfidensielle aspekt ved det materialet som presenteres, bruker jeg ikke de autentiske navn på skolekretsen og steder innafor denne. I forhold til kildehenvisninger i den historiske delen byr dette selvsagt på problemer.

Jeg har valgt å dele skolekretsen i 3 områder. Begrunnelsen for dette vil forhåpentlig bli klar gjennom presentasjonen av materialet. Som det vil fremgå er det mange likhetstrekk ved de 3 områdene. Når jeg likevel har valgt å presentere dem atskilt, har dette i første rekke sammenheng med at de rent sosialt fungerer som 3 separate enheter.

I det følgende vil jeg benytte disse betegnelsene:

- 1) X-fjord som er en sidefjord eller 'lomme' av et større fjordområde: Y-fjord.

Skolekretsen omfatter den ene siden av X-fjord. Jeg deler og benevner de ulike områdene av skolekretsen slik:

- 2) Det indre området av fjorden/skolekretsen: A-området
- 3) Det mellomste " " : B-området
- 4) Det ytterste " " : C-området

Hele skolekretsen ligger som nevnt på samme side av fjorden og er ca. 27 km i utstrekning - målt fra veiende til veiende. (Veien slutter ved det som utgjør ytterpunktene i skolekretsen.) Rent topografisk er de 3 områdene nokså klart atskilte.

Selve fjorden er relativt smal med bratte fjell som stenger til på alle kanter. Gjennomgående er terrenget egentlig ulendt og bratt med en smal jordstripe mellom sjøkanten og de bratte fjellssidene. I det indre området av A, i deler av B og i ytterste delen av C er det noen steder både litt flattere og mindre av de store bergkanusene som ellers preger store deler av det området skolekretsen dekker. Fra gammelt av har fjorden vært fiskerik. Den er svært dyp og inneholder et variert antall fiskeslag. Imidlertid er ressurs situasjonen i fjorden idag dårlig, slik at de ulike fiskeslag finnes i relativt begrensede mengder. (Dette gjelder i første rekke de indre delene av fjorden.) Det bor ca. 650-700¹⁾ mennesker innafor skolekretsen. Fordelingen på de 3 områdene jeg har delt kretsen i, skal jeg vise ved presentasjonen av det enkelte området. Jeg vil ellers la det materialet jeg legger fram samtidig være en presentasjon av skolekretsen.

Når jeg ønsker å gå relativt grundig inn på karakteristiske trekk ved skolekretsen og også drøfte eller vurdere materialet underveis, har dette i første rekke sammenheng med at problemstillingen også legger opp til en drøfting av identitetsspørsmålet i forhold til et begrep om samfunn.

At etnisitetsspørsmålet gradvis trer litt i bakgrunnen i materialet, kommer ikke av at jeg etterhvert "glemmer" det ut. Dette er tvert om bevisst fra min side fordi jeg ikke ønsker å forstørre denne problematikken slik at andre sentrale faktorer av identitetsspørsmålet kommer i bakgrunnen. Et forhold er også at folk selv neppe i noen særlig utstrekning handler med eksplisitt referanse til sin etniske bakgrunn, eller opprinnelse. Et annet forhold som jeg imidlertid ønsker å legge mer vekt på er at mye av de kulturspesifikke trekkene en kan legge merke til innafor de 3 områdene og i forholdet mellom befolkningen i områdene, ofte og bl.a. må sees som en forlengelse av en livsform som tidligere har stått i et mer direkte og bevisst forhold til etnisk tilhørighet.

1) En oversikt fra byplankontoret i Tromsø viser et innbyggertall på ca. 670 personer i 1970.

8.2 Noen historiske utviklingstrekk fra X-fjord

8.2.1 Om kildematerialet til avsnittet

X-fjord omfatter som nevnt hele indre delen av et større fjordområde. Fjorden har hatt noe ulik administrativ tilknytning opp gjennom tidene. Et anselig problem tilknyttet studiet av fjordens historie er således at kildematerialet for ulike tidspunkt er å finne ulike steder og i ulike sammenhenger.

Over en periode på vel hundre år har området således hatt 3 ulike administrative løsninger idet fjorden til 1867 tilhørte Karlsøy prestegjeld¹⁾, X-fjord var anneks til Lyngen prestegjeld fra 1867 og tilsluttet kommunalt inntil 1902 da det ble egen kommune. Fra 1964 har X-fjord både kirkelig og kommunalt vært tilsluttet storkommunen Tromsø.

Med den tidsramme jeg har hatt for dette arbeidet, har jeg hatt lite tid til primærkildestudier. I den grad primærkilder er konsultert, har dette skjedd via henvisning eller etter referanse fra andre arbeider.

8.2.2 En kort skisse av den befolkningsmessige og bosetningsmessige opprinnelse i X-fjord

Dersom en skal få et bilde av den befolkningsutviklingen en ser trekk av i skolekretsen idag, må en faktisk så langt tilbake som til i begynnelsen av 1700-tallet. Da begynte nemlig en innvandring til de nord-norske fjordområdene som skulle komme til å sette spor etter seg i landsdelens historie. Dette er således min begrunnelse for å trekke opp det historiske perspektivet i et tidsrom av vel 250 år eller 3-4 generasjoner tilbake i tid.

Gjennom matrikkel av 1723 kan en få et inntrykk av befolknings- og bosetningsmessige forhold i X-fjord. Det er forøvrig første gang at navnet på den indre delen av det større fjord-

1) Emil Larsen: Bygdebok for Lyngen, Tromsø 1976 (s. 9).

området benyttes, slik at det kanskje er særlig grunn til å feste tillit til det en kan lese ut av denne matrikkelen.

I denne matrikkelprotokollen (av 1723) blir det oppgitt 12 gårder med i alt 23 oppsittere i hele X-fjord.³⁾ Av de 12 gårdene er 9 såkalte 'finnerydninger' med tilsammen 17 oppsittere.⁴⁾ Det er litt usikkert hvorvidt de 3 gårdene som ikke fikk betegnelsen finnerydning i matrikkelprotokollen befolkes av nordmenn fordi senere folketellinger bl.a. av 1789 viser et relativt beskjedent antall nordmenn i X-fjord.⁵⁾ En kan således si at matrikkelprotokollen av 1723 gir et klart inntrykk av X-fjord som et relativt homogent samisk fjordområde.

Det er også viktig å vise til at fjorden fram til nå var befolket av sjøsamere. På dette tidspunkt var det indre fjordområdet (dvs. det jeg i innledningen kalte A-området) ubebodd og utgjorde allmenning for sjøsamene som bodde i det ytre området av X-fjord (det jeg har kalt C-området).⁶⁾

Fra midten av 1700-tallet begynte en relativt sterk tilstrømming av svenske samer til de nord-norske fjordene - også til X-fjord. Disse slo seg periodevis til - med eller uten tillatelse - i de ubebodde almenningene i de indre delene av fjordområdene.

"Norske bøgde- eller fjeldlapper blive her og stadig i Norge og tilholde enten i kongens almindig eller på bøndernes fjelde; endel have bøndernes forlov hertil, en del ikke. At disse bøgdelapper komme mangfoldige fra Sverrig hidover udarmede, hvoraf nogle trygle sig frem fra et sted til andet, at det

3) Hver navnegård kan være delt i flere bruk. Hvert bruk har altså én oppsitter eller innehaver.

4) Just Quigstad: Nationalitetene i Troms fylke, særlig i ældre tid. Håløygminne 3-4 1923 (s. 39).

5) J. Quigstad: Nationalitetene i Troms fylke, særlig i ældre tid. Håløygminne 1924 Hefte 1 (s. 7).

6) J. Quigstad: op.cit. Håløygminne 3-4 1923 (s. 39).

ret besværges ():besværes) almuen. Om vinteren sidde de ved fjordene og fiske og bruge skougen, som dem lyster, uden at spørge bonden, på den tid (om vinteren nemlig) de deres ren med de svenske østlapper til Sverrigs lapmark have oversendte. Om sommeren, når de ved de svenske østlapper have fået deres ren tilbage, ligge de i fjeldene, hvor de vil, uden lov. Nogle af disse bøgdelapper have nu nogle ren, nogle ingen. (Dokument l. 414 f., 259)". 7)

Denne tilstrømmingen av svenske reindriftssamer over til de norske fjordene var således til å begynne med ikke permanent, men startet som en form for pendel-trafikk. Mens reinen var på sommerbeite ute ved kysten, drev samene fiske i de norske fjordene. Om vinteren dro de ofte tilbake til svensk side med reinflokkene sine, eller som kilder forteller - oppholdt seg i norske skog- og fjellområder litt tilbaketrasket fra kysten.

Fram mot midten av 1700-tallet ble de svenske samene mer bo-faste i X-fjord. Et bilde på denne overgangen til mer fast bosetning i området får en bl.a. gjennom de såkalte grenseeksaminasjonsprotokollene⁸⁾ som ble utarbeidet i forbindelse med grenseforhandlingene med Sverige i tiden 1742-45. Disse grenseforhandlingene som bl.a. hadde sammenheng med striden om skatteretten til de nord-norske områdene - som på denne tid var skatte-rett-område både for Norge/Danmark, Sverige og Russland samtidig. (Hvilket altså betyr at befolkningen ble skattelagt av 3 ulike nasjoner.)

Forarbeidene til disse grenseforhandlingene som ble ledet av major Peter Schnitler, foregikk på den måten at en innkalte til regulære rettsmøter hvor en bl.a. 'avhørte vitner' om deres nasjonale opprinnelse. Til et slikt møte på Jægervatn 5. oktober 1743 var det bl.a. utarbeidet en liste over samer i Y-fjord (dvs. en større del av det fjordområdet X-fjord tilhører og som derfor også innbefatter X-fjord). Denne over-

7) J. Quigstad: op.cit., Håløygminne 1924 Hefte 1 (s. 2).

8) Jmf. J. Quigstad: op.cit., Håløygminne 1924 nr. 1 (s. 1).

sikten oppga at det i hele Y-fjord bodde 27 bufinner (sjøsamer), 3 sjøfinner (husmenn), 4 bygdelapper (bygdesamer) som var innvandret fra Sverige.⁹⁾

De 3 'avhørte' var alle svenske reindriftssamer som hadde fått lov til å bosette seg i de indre deler av X-fjord. Alle disse 3 hadde rein på beite hos slektninger i Sverige om vinteren.¹⁰⁾

Det er rimelig å anta at det ikke uten videre ble noe varmt forhold mellom de norske sjøsamene og de tilflyttede svenske reindriftssamene - først og fremst fordi de tok i bruk områder som sjøsamene hadde som fellesområder (almemming). Dessuten voldte de omflakkende reinflokkene, som de tilflyttede 'øst-lapper' hadde del i, skade på oppdyrket jord.¹¹⁾

Det er likevel ting som tyder på at det etterhvert kom til en viss utvisking av de rent ytre eller tilpasningsmessige forskjeller mellom de tilflyttede reindriftssamer og de norske sjøsamene fordi innflytterne etterhvert overtok en mer sjøsamisk tilpasningsform.

"Også i ... [a-fjord] (nabofjord) fandt Schnitler i 1743 norske bygdelapper, som før hadde været svenske fjeldlapper og etterat de var blit utarmet, hadde nedsat sig her i landet likeså i ... [X-fjord] og i ... (b-fjord) hvor svenske fjeldlapper også hadde nedsat sig som sjølapper. (Dokum. 1.329.347)"¹²⁾

Det er likevel viktig å holde fast ved at selv om de svenske tilflytterne etterhvert overtar en liknende tilpasningsform og levemåte, representerer de likevel en annen kultur som gjør at de holder sammen i enheter og opplever seg som en egen gruppe.¹³⁾

9) J. Quigstad: op.cit., Håløygminne 1924, nr. 1. Det er her selvsagt snakk om hushold.

10) Etter Emil Larsen: op.cit. (s. 66/67).

11) Emil Larsen: op.cit. (s. 66).

12) J. Quigstad: op.cit., Håløygminne 1924, nr. 1 (s. 8).

13) Det ser ikke ut som forskere har lagt så stor vekt på dette forholdet. Asbjørn Næshem snakker således i sin artikkel: Samisk og Nordisk - fellesskap og kulturkontakt om "den bortgjemte sjøsamiske grenden innerst i ... X-fjord" (Artikkel i By og bygd 1956/57 s. 5 ff.).

Først mot slutten av 1700-tallet begynner en å få den første norske bosetning i dette området. I 1789-1823 ble det foretatt telling av den mannlige befolkning m.h.p. utarbeiding av 'de militære ruller'¹⁴⁾ hvor alle menn "av en viss alder" ble registrert. På dette tidspunkt var det i X-fjord 99 menn hvorav bare 1 var født i Bergen, 11 i Sverige og 8 i "Lappmark". Hovedtyngden av den mannlige befolkning er altså født innafor kirkesoknet, mens resten i overveiende grad altså er av svensk-samisk opprinnelse - enten født i Sverige eller i "Lappmark", dvs. i norske områder hvor svenske reindriftssamer holdt til.

Det er verdt å legge merke til at norsk bosetning ennå på dette tidspunkt (dvs. fram mot den 19. hundreåret) er meget beskjedent. Det ser ut til at norsk bosetning har begynt ute i øyene og gradvis trengt stadig lenger inn i de nord-norske fjordene. Dette synes også å ha vært tilfelle i X-fjord.¹⁵⁾

Det ble ellers et ledd i dansk/norsk politikk at nordmenn fikk slå seg til stadig lengre inn i fjordene. Quigstad refererer således til at det fra svensk side ble klaget over at de norske fogdene lot nordmenn få slå seg til i de samiske områdene.¹⁶⁾

Nordmennene som i første rekke var interesserte i gårdsdrift, fikk dessuten bygslet de beste (største) jordeiendommene i X-fjord. De fleste nordmenn ble således sannsynligvis boende i den delen av den nåværende skolekretsen jeg har kalt for B-området. (Her stemmer forøvrig den generelle beskrivelsen av bosettingen (som hos Quigstad) med den informasjonen jeg har fått hos eldre i X-fjord idag.)

I løpet av 1700-tallet startet også innvandringen av finlendere til de norske fjordbygdene i Troms og Finnmark. Det er imidlertid liten grunn til å tro at den finske innvandring til X-fjord var noe betydelig. Matrikkelen opptatt i 1723 viser at bare én finsk familie (oppsitter) var bosatt i X-fjord, mens det tilsvarende tall for nærmeste nabofjord var 11. I 1750

14) J. Quigstad: op.cit., Håloygminne 1924, nr. 1 (s. 5).

15) J. Quigstad: op.cit., Håloygminne 1923, h. 3-4 (s. 36).

16) J. Quigstad: op.cit., Håloygminne 1923, h. 3-4 (s. 35).

bodde det fortsatt bare 1 finsk familie i X-fjord, mens det nå bodde 18 finske familier i nærmeste nabofjord (b-fjord).¹⁷⁾

Grunnen til den beskjedne finske og norske tilflytting til X-fjord må vel bl.a. forstås på bakgrunn av at så få deler av denne fjorden egnet seg til jordbruksformål. Dessuten var fjorden allerede godt befolket på det tidspunkt da tilflytting av nordmenn og finlendere tok til for alvor.

Ovenstående er ikke ment som en dekkende historisk beskrivelse av den tidlige bosetning i X-fjord. Jeg har heller tenkt den som en slags 'dokumentasjon' av hovedtrekkene ved etnisk og kulturell bakgrunn til den tidlige eller opprinnelige befolkningen i fjorden.

I hovedtrekk kan en da si at det området som nå utgjør skolekretsen ble slik befolket:

A-området som til 1740-årene var ubebodd, ble etterhvert befolket av svenske reindriftssamer. Dette gjorde at den eldste befolkning i fjorden - sjøsamene - ble avskåret fra disse områdene som de hadde hatt som fellesområde (almenning). Sjøsamene ble også delvis drevet bort fra B-området etterhvert som dansk/norske myndigheters politikk gikk ut på å la nordmenn få bosette seg stadig lengre inn i de nord-norske fjordene. B-området ble således overtatt av nordmenn, mens sjøsamene etterhvert trengte seg sammen i C-området.

I den grad befolkningen har vært stabil og det har vært liten kontakt mellom de opprinnelige gruppene, kan en si at de 3 områdene som danner den nåværende skolekretsen er befolket av personer med ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Etterfølgende avsnitt er således et forsøk på å vise samhandling og betingelser for samhandling de 3 gruppene imellom i historisk perspektiv.

17) Emil Larsen: op.cit. (s. 75) og J. Quigstad: op.cit., Håløygminne 1924, nr. 1 (s. 3).

8.3 Næringsliv og handel i 'X-fjord'

8.3.1 Jordbruk, fiske og husdyrhold

Gjennom skatteregnskapene fra 1700- og 1800-tallet får en et ganske godt inntrykk av næringsliv og levekår på denne tiden.

Vi har nå sett at til midten av 1700-tallet var det i X-fjord bare sjøsamere og tidligere svenske reindriftssamer. Sjøsamene levde i all hovedsak av fiske, men drev litt gårdsbruk/husdyrhold ved siden av - dette i første rekke for å dekke det totale matbehov.

Når sjøsamene i X-fjord først og fremst bodde i C-området, må dette forstås på bakgrunn av at de var fiskere og ved å bo ytterst i fjorden (som i alle andre nord-norske fjorder med sjøsamisk befolkning)¹⁸⁾ hadde kort vei til de beste fiskeplassene.

De svenske reindriftssamene tok etterhvert over mye av sjøsamisk tilpassing, men etter alt å dømme la de noe mindre vekt på fisket (fjordfisket) mens de altså også i en overgangsperiode holdt noen rein i flokkene til sine svenske slektninger.

Selv om tilflyttingen av nordmenn og finlendere til X-fjord var beskjedent i denne tiden, gjorde likevel en generell tendens seg gjeldende i de nord-norske fjorder ved denne tilflyttingen. Fordi nordmenn og finlendere primært var gårdsbrukere, fikk de en generell innflytelse på samenes kunnskap om gårdsdrift.

Av ulike grunner kom dette ikke til å gjelde den opprinnelige sjøsamiske befolkningen¹⁹⁾ som i X-fjord altså var bosatt i et område som i tillegg var svært lite egnet for gårdsdrift.

De 3 befolkningsgruppene har i stor grad vært selvforsynte, selv om de har lagt vekt på ulike ting og hatt noe ulike hus-

18) Ørnulv Vorren: Sjøsamene. Heimen Bd. IX, 1952-54 (s. 78 ff.).

19) Etter Emil Larsen: op.cit. (s. 75).

holdningsmessig tilpassing.

Korndyrking var - som i Nord-Norge ellers - svært lite utbredt. Folk var derfor avhengig av å skaffe seg korn og mel utenfra. Det var to kilder en søkte å dekke dette behovet gjennom, nemlig Bergenshandelen og handelen med russerne - den såkalte Pormorhandelen.

8.3.2 Handelsvirksomhet

I krigsårene 1807-14 tok handelen med russerne seg sterkt opp - bl.a. fordi ferdene til Bergen ble stadig mer risikable p.g.a. handelsblokader hvor engelskmennene hadde meget strengt vakt- hold av kysten helt til Finnmark.²⁰⁾

Fra begynnelsen av 1800-tallet begynte dessuten en del samfunns- organisatoriske ordninger å gjøre seg gjeldende, bl.a. i form av en monopoliseringstendens i handelen.

I 1789 ble Senjen og Tromsø fogderier (nåværende Troms fylke) sammensluttet med Vardøhus Amt (Finnmark), og det ble opprettet 3 såkalte kjøpsteder i Nord-Norge - nemlig Vardø, Hammerfest og Tromsø.²¹⁾

Gjennom opprettingen av disse handelsstedene ble russernes handel direkte med "almuen" forbudt. I 1810 ble det opprettet kornmagasin i Tromsø som vesentlig ble fylt med korn/mel skaffet gjennom handelen med russerne. Men fra nå av skulle all handel foregå med kjøpmenn på de større handelsstedene. Gjennom bevillinger til oppretting og drift av de såkalte gjestgiveriene (fra ca. 1770), var også grunnlaget for de større handelshusene i distriktene lagt.

For fiskerne og småbøndene i trange kår betydde denne monopoliseringstendensen bl.a. at de ble gjort avhengige av

20) Axel Coldevin: Vårt folks historie, Bd. V. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1963. (s. 450).

21) Axel Coldevin: op.cit. (s. 361).

kreditt hos kjøpmennene på handelsstedene og på kjøpstedene. "Russehandelen" hadde vært svært viktig for folk mens de hadde anledning til å handle direkte med russerne. For det første foregikk denne handelen lenge som byttehandel - noe som passet svært godt inn i naturalhusholdningen som var husholdsformen i landsdelen til moderne tid.²²⁾ Dessuten var handelen med russerne ofte mer lønnsom for fiskerne enn Bergens- og (etterhvert også) Tromsøhandelen, fordi de gjennom den direkte handelen sparte flere omsetningsledd.²³⁾

Utover i det 19. århundret stod det mye strid om monopolene til kjøpstedene, idet også handelsmennene i distriktene så sine interesser truet. I denne anledning stod det således å lese i dagbladet Tromsø i et avisinnlegg:

"... kan ikke Tromsø florere uten å trekke saften fra de vækster som er uundværlige til den almindelige trivsel, så kan man uten medynk se dens henvisnen."²⁴⁾

Utgangen på denne distriktspolitiske striden ble at det gjennom lov av 9. august 1839 igjen ble gitt tillatelse til å drive direkte handel med russerne, noe som bl.a. fikk stor betydning for samhandlingsmønsteret mellom de ulike folkegrupper som befolkede de nord-norske fjordene. Dette ble også tilfelle i X-fjord.

Bl.a. fordi en gjennom byttehandelen med russerne skaffet seg en viktig bestanddel av det en trengte til husholdningen, utviklet fisket seg til å bli en dominerende næringsvei i fjordområdene. Dette gjaldt i første rekke de store sesongfiskeriene i Lofoten og Finnmark. Mens fjordfisket etter alt å dømme hadde karakter av å skaffe mat til husholdningen, fikk de store sesongfiskeriene i første rekke sin betydning gjennom

22) Arthur Brox: Russehandelen i Finnmark og Troms. Heimen Bd. IX, 1952-54 (s. 527).

23) Emil Larsen: op.cit. (s. 109).

24) Referert etter Emil Larsen: op.cit. (s. 130).

handelen med russerne og kjøpmennene i distriktene.²⁵⁾

8.4 Modernisering av fiskeflåten - spesialisering av næringslivet i X-fjord

Begynnelsen av det 20. århundre ble en tid med store forandringer innen fiskeriene. Da kom nemlig fiskebåtmotoren som en epokegjørende faktor inn i bildet. Like før hundreårsskiftet dvs. i 1880/90-årene hadde nordlandsbåten blitt byttet ut med større båttyper.

Overgangen til større båter og motorer skjedde relativt raskt i Y-fjord (som altså er en større del av det fjordområdet X-fjord tilhører). Noen tall kan illustrere denne utviklingen:

I 1909 var det 15 mindre seilfartøy, 2 større seilfartøy og bare 2 motorfartøy i Y-fjord. I 1910 var det 9 motorfartøy i hele fjorden, og to år senere, dvs. i 1912, hadde antallet motorfartøy steget til 16. I 1914 var antallet motorfartøy 20.²⁶⁾

Overgangen til større båttyper og motorer førte også et annet viktig utviklingstrekk med seg - nemlig en situasjon der penger kom til å få en annen og mer dominerende plass enn tidligere. Anskaffelse av nytt og bedre utstyr gjorde låneopptak nødvendig. Dermed satt fiskerne med store renteutgifter og båtene kunne ikke på samme måte som før være ute av drift i store deler av året.

25) Et inntrykk av hvilken betydning fjordfisket hadde, får en bl.a. av Amtmannsberetningen for 1930-35:

"Resultatet av hjemmefiskeriene lader sig vanskelig opgive, da Fangsten foregaar succesigt i løbet af hele Aaret, og kun den mindste Deel af Udbyttet kommer i Handelen, hvormed dette Fiskerie avgiver et vesentlig Bidrag til Almuens daglige Underholdning, saavel som kreaturføde."

Etter Emil Larsen: op.cit. (s. 158).

26) Emil Larsen: op.cit. (s. 164).

Utviklingen i retning av mer kontinuerlig eller helårsdrift fikk også som konsekvens at fiskerne måtte redusere arbeidet med gårdsdriften hjemme. En gradvis spesialisering tvang seg fram.

I den første tida ble behovet for spesialisering innenfor fiskeriene vanskeliggjort fordi kombinasjonsdrift, som bl.a. innebattet at folk hadde relativt store gårder, dannet forutsetning for denne spesialiseringen. Bankene stilte nemlig krav om garanti for lån både til båter og utstyr. Slike garantier skaffet folk tilveie ved å sette gårdene sine i pant for slike lån.

Sjøsamene (i C-området) som først og fremst var fiskerne i X-fjord, ble på mange måter satt ut av spill i denne utviklingen. Deres generelle problem var nemlig at de ikke hadde gårder av nødvendig størrelsesorden som sikkerhet for lån til moderne båter og utstyr.²⁷⁾

Ifølge muntlige kilder løste samene dette problemet i en overgangsperiode ved å leie seg båt med skipper og maskinpasser, mens de selv holdt bruk og mannskap.²⁸⁾

Den tiltakende spesialiseringen på begynnelsen av 1900-tallet kom i første rekke til å gjelde folk i C-området, ifølge mine muntlige kilder. Dette hadde kanskje i første rekke sammenheng med at de fra før av primært var fiskere, og derfor også i en viss grad nødt til å følge med i 'utviklinga' til tross for de store låneproblemene de fikk. Fordi de ikke hadde større gårder å falle tilbake på eller livberge seg ved hjelp av, var de tidlig i den situasjon at de enten trengte å bytte til seg eller kjøpe forbruksvarer.

I de øvrige deler av fjorden (A- og B-området) hvor en som regel

27) Ørnulv Vorren: op.cit. (s. 345).

28) Bruket produserte de selv, og materialet til dette var ifølge mine muntlige kilder relativt billig. Båtene de leiet var ofte fra steder lenger sør i fylket.

hadde større gårder og hvor gårdsbruk hadde bedre tradisjoner, kom en fortsatt til å livberge seg av kombinasjonsdrift (småbruk og fjordfiske) i tillegg til deltakelsen i sesongfiskeriene. Men i de to innerste områdene hadde de ikke større båter, slik at de på denne måten heller ikke fikk så stort behov for tilgang til kontanter som båt- og brukseierne i C-området.

8.5 Utvikling av samhandlingsrelasjoner i X-fjord

Samenes vanskelige situasjon på lånemarkedet skapte ikke bare problem for samene²⁹⁾, men også for forholdet mellom samer og nordmenn, fordi samene stadig opplevde seg forskjellsbehandlet. I 1902 ble hele fjordområdet egen kommune hvor det ble nordmenn som kom til å bekle de viktige og strategiske maktposisjoner i kommunen. Å få norske myndighetspersoner så tett inn på livet (en del av kommuneadministrasjonen ble lagt til B-området), betød egentlig en sterkere personifisering blant samene av sine norske naboer som norske myndigheter.

I slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet var det imidlertid ett forhold som satte samene (sjøsamene) i en strategisk viktig posisjon i forhold til nordmennene - nemlig Pormorhandelen. Pormorhandelen var - som vi har sett - en meget viktig og avgjørende livsbetingelse for en god del av den nord-norske fjordbefolkning. Noen tall fra år 1900 kan kanskje si litt om omfanget av handelsvirksomheten med russerne. I dette året byttet nordmenn til seg 27 796 matter - dvs. 80 000 50-kilos sekker mel. Delt på folketallet i Troms og Finnmark gir dette ca. 40 kilo pr. innbygger.³⁰⁾

I denne omfattende byttehandelsvirksomheten kom den sjøsamiske befolkningen - med sin lange erfaring og vel utviklete eksper-

29) Den vanskelige lånesituasjonen omfattet ikke bare sjøsamene men også de tidligere svenske reindriftssamene eller etterkommere av disse. En av informantene i A-området forteller for eks. at han under bygging av fjøs bare fikk låne en symbolsk sum. Han mente at samene ('finnan') hadde mye vanskeligere for å få lån enn sine norske naboer. Dette synspunktet ble også hevdet av informanter i C-området.

30) Arthur Brox: op.cit. (s. 528).

tise på fiske og fiskeredskaper - til å stå i en meget strategisk maktposisjon i forhold til sine naboer i X-fjord. Så lenge en var avhengige av Pormorhandelen, var befolkningen på mange måter også avhengige av hverandre. Hverken etterkommere av de svenske reindriftssamene i A-området eller nordmenn i B- og i aller ytterste del av C-området hadde noen tradisjon å se tilbake på når det gjaldt de større sesongfiskeriene. I X-fjord har disse to gruppene som nevnt aldri heller holdt større båter. Samarbeid ble derfor på mange måter selve krumtappen i kampen for å overleve.

Et tegn på samenes stilling i forhold til nordmenn i denne tiden var at samisk var båtspråk, dvs. at samtaler, befalinger osv. under arbeidet ombord, ble foretatt på samisk. Dette gjorde igjen at nordmenn som hadde plass på båtene til sjøsamene, måtte lære samisk.³¹⁾ Flere av dem jeg har snakket med om dette under feltarbeidet viser til at samene nok kunne norsk, slik at norsk like godt kunne vært benyttet som 'befalingspråk' ombord. Når dette likevel ikke ble gjort, hadde det - ifølge mine informanter - i første rekke sammenheng med at samene på denne måten ønsket å markere styrkeforholdet til sine norske naboer. Det er derfor god grunn til å tro at det var et relativt balansert forhold mellom nordmenn og samene (sjøsamene) så lenge handelen med russerne pågikk.³²⁾

En forandring på denne situasjonen fikk en således ved opphøret av Pormorhandelen 1916/17. Opphøret av denne handelsforbindelsen førte til at samene igjen ble svært avhengige av handelshusene og nessekongene. I forhold til nordmennene i B-området og samene i A-området stod nå sjøsamene i C-området i en særlig vanskelig stilling, fordi de altså ikke hadde noe jordbruk å falle tilbake på.³³⁾

31) Dette forholdet blir pekt på av flere eldre informanter i X-fjord.

32) Flere av de muntlige informasjonene jeg har fått gir grunn til å tro at samarbeidet i fisket i første rekke var mellom det nåværende B- og C-området. Inne i fjorden, dvs. i A-området, hadde en helst kontakt med og båt plass hos folk på andre siden av det indre fjordområdet. De hadde ikke større båter selv.

33) Dette var et forhold som ikke bare gjaldt X-fjord, men et mer generelt resultat av fortrengningspolitikken som hadde vært ført overfor samene. Jmf. Ørnulv Vorren: op.cit. (s. 34

Mange kom derfor i stor gjeld til handelshusene, og særlig for samene ble 20- og 30-årene i dette århundret en kritisk periode. En tilleggsbelastning for samene var at de som regel kom til kort i konkurransen om knappe ressurser med nordmennene. Et eksempel er således deres reduserte muligheter til lån - ikke bare fordi de hadde mindre gårder å stille som sikkerhet for lån, men også rett og slett fordi de var samer ('finna'). Om en slik forskjellsbehandling rent konkret foregikk, står en kanskje idag uten særlig mulighet til å kontrollere. Det er likevel viktig å vise til at samene opplevde dette forholdet slik.

Samenes umulige sosiale situasjon førte dem ofte i en ond sirkel. De depresjonsperiodene de gjennomlevde - som ofte medførte stort alkoholforbruk hos enkelte - bidro i seg selv til å forsterke denne vanskelige situasjonen. Sterotypier som 'latskap', 'drikkfeldighet' osv. som ble brukt av nordmenn, betegner vel ganske godt oppfatningen av samene. Mange i skolekretsen idag mener at slike stereotyper bidro til å utelukke samene fra deltakelse på like fot med nordmenn i det norske samfunnet, noe som altså ofte førte til handlemåter hos samene som stemte eller oppfylte stereotypiene.³⁴⁾

Det var ellers en utbredt oppfatning (også blant nordmenn i X-fjord) at samene kunne rune og gane. Dette førte ofte til at nordmenn holdt seg borte fra situasjoner som kunne føre til at en ble utsatt for samenes overnaturlige evner.

Et annet forhold som vedlikeholdt avstanden mellom nordmenn og samer var språket. En av mine informanter forteller at en ofte under besøk i samiske familier kunne oppleve at det ble slått

34) Henry Minde refererer til en uttalelse fra lensmann Dyblie i Alta som i en kommentar til folketellingen i 1855 bl.a. uttalte om sjøsamene:

"de er i saa stor Fattigdom og Gield, og naar derhos erindres Søfinnernes eiendommelige Ureglighed, Aandsløvhed og Dovenskap i det hele, saa vil det ikke synes saa forunderligt at den hele Finske befolkning, er i Aftagende."

Henry Mindre: Tre stammers møte - sett i et sosiologisk/historisk perspektiv - foredrag på lokalhistorisk seminar i Nordreisa 4.-6. okt. 1974. Upubl. art. (s. 17).

om og snakket samisk mens en var tilstede. Slike og liknende forhold økte neppe tilliten mellom de to gruppene og bidro sannsynligvis til at kontakten mellom dem innskrenket seg til et minimum.

Og fordi kontakten mellom samer og nordmenn etterhvert innskrenket seg, gav dette også grunnlag for vedlikehold av stereotypiene. En generell mistenksomhet kom derfor etterhvert til å prege forholdet mellom de ulike sosiale grupperingene også i X-fjord.

Helge Dahl gir et inntrykk av forholdet mellom de ulike nasjonaliteter og etniske grupper i Finnmark ved århundreskiftet. Når en ser bort fra at innvandringen av finlendere til X-fjord var mindre enn i Finnmark, er det neppe noen grunn til å anta at forholdene her var annerledes enn dem Dahl beskriver:

"Om alle tre folkegrupper gjaldt det samme som før at de foretrakk sine stammefeller til naboer og såvidt mulig grupperte seg i norske, samiske eller svenske kolonier eller grenser, så ublandet som mulig."³⁵⁾

Det er således grunn til å tro at de tre områdene i X-fjord har fungert relativt uavhengig i forhold til hverandre og at det stort sett har vært liten kontakt mellom folk i disse områdene. I X-fjord gir flere av informantene opplysninger som kan tyde på dette. I og for seg bekreftes dette til en viss grad ved det samhandlingsmønsteret som er innafor det området skolekretsen dekker idag.

Denne relativt store isolasjonen som har eksistert mellom de 3 folkegruppene i X-fjord, må i første rekke forstås som et identitetsproblem og hvor isolasjonen nettopp er et resultat av at enkeltaktører har valgt samhandlingspartnere og samhandlingssituasjoner som har gitt anledning til vedlikehold av grunn-

35) Helge Dahl: Språkpolitikk og skolestell i Finnmark i 1814 til 1905. Universitetsforlaget 1957 (s. 164).

leggende verdier hos seg selv.³⁶⁾ I et slikt perspektiv må hvert av de 3 områdene betraktes som aggregater av enkeltaktørenes samhandling.³⁷⁾

I presentasjonen av det materialet jeg har samlet inn - hvor jeg også skal vise noen sentrale trekk ved samhandlingsmønsteret i skolekretsen idag - vil jeg derfor delvis være nødt til å se dette i historisk perspektiv. Jeg tror således de forhold som preger samhandlingen innafor skolekretsen idag, må forstås i forhold til sentrale historiske betingelser hvor bl.a. de 3 gruppernes oppfatninger av hverandre er blitt en del av hvert områdes kultur - oppfatninger som vedlikeholdes gjennom vedlikehold av skillelinjer mellom og spesifikke trekk ved hver av de 3 del-kulturer.

36) Jmf. teoridelen - kap. 5 - som i sin helhet drøfter (mer teoretisk) betingelser for at interetnisk/interkulturell samhandling vedlikeholdes og forandres.

37) Fredrik Barth::The analytical importance of transaction i Models of Social Organization. Royal Anthropological Institute of Great Britain & Ireland, 21 Bedford Square, London W.C.1, 1966 (s. 4 ff.).

9. NOEN HOVEDTREKK VED BOSETNING OG SYSSELSETTING I SKOLEKRETSEN

Jeg har allerede antydnet at det totale antall innbyggere i skolekretsen ligger på ca. 650-700. Disse fordelte seg i 1970 slik i de 3 områdene jeg har delt kretsen i: A-området ca. 130, B-området ca. 270 og C-området ca. 270. I det følgende vil jeg kort forsøke å gi noen karakteristiske trekk ved bosetningen i de 3 områdene.

9.1 Trekk ved bosetningen i A-området

A-området har en naturlig geografisk avgrensning fra resten av skolekretsen. Et lengre, bratt og ulendt område danner et naturlig skille mellom denne indre delen og resten av fjorden. A-området utgjør derfor også et eget og naturlig avgrenset bygdesamfunn. Bebyggelsen er relativt konsentrert, men i den indre delen av området finnes det også noen større jordbrukseiendommer, og dette legger selvsagt en del premisser for konsentrasjon av bebyggelsen.

I den ytterste delen av dette området er terrenget svært bratt og ulendt og husene ligger nærmest plassert på naturlige avsatter i de bratte skråningene. Her ute ligger husene også nært sjøen. Hver gård har som regel et naust ved fjæra. Noen steder er det også to gårder på samme eiendom. Som regel er dette i tilfeller hvor en sønn eller datter har overtatt gården og bygget nytt hus.

9.2 Trekk ved bosetningen i B-området

Rent bosetningsmessig likner B-området mye på A-området. En vesentlig forskjell er imidlertid at dette området har et slags sentrum hvor en rekke serviccinstitusjoner for hele det området skolekretsen dekker er plassert. Her finnes bl.a. to forretninger, poståpneri, skole og kirke. I dette sentrumsområdet ligger husene noe tettere plassert, bl.a. 3 lærerboliger og noen nyetablerte hushold. Legens og helsesøsters faste kontordager for

hele skolekretsen er lagt til 'helsehuset' i B-området. Sentrumsområdet i B har gatelys. (Dette mangler i områdene A og C.)

Terrenget ca. 2 km til hver side fra 'sentrum' er relativt flatt og her ligger også noen store gårdsbruk. Det samme gjelder det området som ligger langs veien som knytter området til riksveinettet.

9.3 Trekk ved bosetningen i C-området

C-området skiller seg - med noen unntak - klart fra de andre områdene når det gjelder de rent bosetningsmessige forhold. En kan si at C-området består av 3-4 'husklynger' som er delvis adskilte p.g.a. bratte skråninger og ulendt terreng.¹⁾ I begge ytterendene av dette området finnes noe flatere terreng hvor en også har jordbrukseiendommer som skaper naturlig geografisk avstand mellom hver gård. Som jeg skal gå nærmere inn på senere, er dette området et typisk fiskermiljø, og det er 5-6 større båter (30-50/60 fot) hjemmehørende i dette området.²⁾ Alle disse båtene ligger samlet på én felles havn hvor det også finnes kaianlegg. Dette fellesskapet i å ha båter og det å ha disse på samme sted, er én viktig grunn til at folk i C-området regner seg som én bygd. Et viktig trekk ved de rent ytre, bosetningsmessige forhold er også at en god del av bebyggelsen er av nyere dato. I så henseende skiller C-området, sammen med 'sentrum' i B seg ut fra de øvrige områder av skolekretsen.

1) Det aller ytterste området ligger helt avstengt fra resten av C-området. Det har ingen yngre befolkning og hører forsåvidt heller ikke naturlig til C-området rent befolkningsmessig.

2) En av båtene eies av én fra område B. Vedkommende har imidlertid sterk slektmessig tilknytning til C-området.

9.4 Sysselsetting i skolekretsen. Noen hovedtrekk

Under dette avsnittet vil jeg forsøke å vise noen hovedtrekk ved det totale sysselsettingsmønster innafor skolekretsen. Under sysselsetting regner jeg således alle former for virksomhet med det formål å skaffe til veie kontantinntekter eller andre viktige aktiviteter som er ledd i husholdets måte å vedlikeholde eventuelt forbedre sin materielle standard. Et annet uttrykk for dette kunne også være husholdets totale produksjon. Under dette avsnittet vil en således også måtte regne arbeid eller virksomhet som ikke gir kontantinntekt, men som likevel bidrar til å vedlikeholde eller forbedre den materielle standard i husholdet, dvs. også arbeid som gjør husholdet mindre avhengig av kontantinntekt.

Generelt kan sies om arbeids- og sysselsettingsforhold at hele området har lite arbeidsplasser sett i forhold til den prosentvise andelen av yrkesaktiv befolkning, dvs. befolkning i aldersgruppen 16-67 år. Befolkningstallene pr. 1.1.77 viser 401 personer for hele området i dette aldersintervallet. Totalt finnes 114 registrerte arbeidsplasser (høsten 1975). Dette gir 27,7% arbeidsplasser sett i forhold til behovet. Dette forholdet har bl.a. resultert i at ca. 19,2% (eller ca. 77 personer) fra hele området pendler. Et annet viktig trekk i sysselsettingsbildet er at yrkesprosenten bare er ca. 46,9%. Ett forhold som forklarer noe av dette bildet er at svært mange i området har en eller annen form for trygdestatus. Eksakte tall for dette har jeg av ulike grunner ikke klart å skaffe.³⁾

I det følgende skal jeg forsøke å behandle hvert av de 3 områdene for seg i en mer kvalitativ beskrivelse, der jeg bl.a. prøver å drøfte eller vurdere noen av de faktorer som kan forklare trekk ved sysselsettingen innafor hvert område.

3) Alle ovenfor nevnte tall har jeg fått ved Byplankontoret i Tromsø. I en bemerkning til tallene heter det bl.a. at de "ikke er egnet til annet enn å illustrere forholdene, da grunnlagsmaterialet er beheftet med betydelig usikkerhet."

9.4.1 Sysselsettingen i A-området

A-området har en nokså variert nærings- eller yrkesmessig tilpasning. Et begrep om arbeid må derfor gis en svært vid ramme for å kunne fange opp de ulike aktiviteter som utgjør arbeid i dette området. Dette henger for en stor del sammen med at mange hushold i området (i større grad enn i de to andre områdene) lever etter prinsippene i naturalhusholdet. Mange menn har en nokså løs tilknytning til det tradisjonelle arbeidsmarkedet. Fra gammelt av er A-området er typisk 'kombinasjonsområde' (jmf. del 8) der småbruk/husdyrhold og fiske (særlig fjordfiske) har utgjort hovedkildene i det enkelte husholds matvareforsyning. Området har hatt stor selvforsyningsgrad, men den mannlige delen av befolkningen har del-tatt i de større sesongfiskeriene for å skaffe tilveie nødven-dige kontanter til varer en ikke produserte selv. Av slike varer var særlig mel og enkelte typer klevarer viktige. Idag forholder dette seg noe annerledes - i alle fall i en del hus-hold.

9.4.1.1 Sysselsetting i ulike typer fiske

Fra å være en hovedbeskjeftigelse sammen med gårdsdrift har fjordfisket⁴⁾ i A-området utviklet seg i retning av en stadig mindre betydningsfull virksomhet innafor mange hushold. Mens fjordfisket tidligere har hatt en dobbeltfunksjon, dvs. både vært et ledd i å skaffe det enkelte hushold et verdifullt tilskudd til matvareforsyningen samtidig som en del av over-skuddet har gått til salg og således skaffet til veie en del kontanter, har det idag først og fremst preg av å være 'kok-fiskvirksomhet', dvs. at fiske for salg foregår i ubetydelig grad.

4) Som fjordfiske betegner jeg den type fiske som gjør det mulig å være hjemme (bo hjemme) slik at dette arbeidet kan kombineres med annen virksomhet.

Med utgangspunkt i "Fiskarmanntallet for Tromsø kommune 1977"⁵⁾ har jeg laget følgende oversikt over sysselsettingsforholdene innafor fiske i A-området⁶⁾:

I manntallet skjelnes mellom en A- og en B-gruppe blant fiskerne. A-gruppen utgjøres av personer som regnes som "biyrkefiskere", dvs. personer med mindre enn 20 ukers fullbeskjeftigelse i fiske og fangst pr. år. Her vil det således være grunn til å anta at de fleste fjordfiskere er representert i A-gruppen. B-gruppen utgjøres av "hoved- og eneyrkefiskere", dvs. personer med minst 20 uker i fiske og fangst pr. år.

Personer i begge grupper kan ha registrert større eller mindre fiskefartøy. Kriteriet her er at vedkommende fisker for minst 1000 kr. pr. år. Som en slags "gjenytelse" får den registrerte eier kjøpe bensin med prisreduksjon på ca. kr. 1,30 pr. liter.¹

I manntallet står båtenes størrelse i fot registrert. Jeg har delt de registrerte båtene i to grupper: 1) De som er over 30 fot. 2) De som er under 30 fot. Begrunnelsen for dette er at båter på over 30 fot også brukes til fiske utafor fjordområdet - for eks. i sesongfiskeriene på Lofoten og Finnmark. Båter under 30 fot brukes bare til fiske på fjorden. (Dette skillet har jeg drøftet med fiskere i området.)

Oversikten for A-området ser da slik ut:

1) Registrerte fiskere:

Biyrkefiskere

4

Eneyrkefiskere

12

5) Listen er ikke åjour-ført for 1977 slik at det kan tenkes en del forskyvninger/forandringer i den nye listen som vil foreligge i løpet av våren 1977.

6) P.g.a. en rekke usikkerhetsmomenter må denne og oversikten for de to andre områdene tas som et uttrykk for en tendens mer enn en nøyaktig oversikt. Tabellene er fremkommet ved at jeg har gjennomgått fiskermanntallslista som bl.a. inneholder navn på personer, og plassert disse innafor hvert av de 3 områdene kretsen er delt i. Når det gjelder antakelsen om at fjordfiskerne er registrert i A-gruppen, bygger dette både på informasjon fra området og på det faktum at antallet registrerte båter under 30 fot og antallet A-fiskere i hvert område stemmer noenlunde.

2) Aldersfordeling:

20-30 år	30-40 år	40-50 år	50-60 år	60-70 år	70-80 år
2	2	4	5	3	0

3) Registrerte båter:

Under 30 fot	Over 30 fot
5	

Av tabellen går det fram at det i A-området er ca. 12 eneyrkefiskere. Disse deltar i sesong- og helårsfiske med båter som hører hjemme utafor A-området fordi det her ikke er båter på over 30 fot. Videre går det fram av tabellen at det i hele A-området er registrert bare 4 biyrkefiskere.

At fiske i fjorden ikke lenger er en viktig virksomhet i A-området, kan tilskrives en rekke forhold. En av de viktigste grunnene er selvsagt at forekomsten av fisk i fjorden har blitt sterkt redusert de siste årene. Det er heller ikke noe skikkelig mottakerapparat som gjør det mulig å få solgt fisken. Hver vår kommer en oppkjøper fra et annet sted i fylket og henter den fisken som er hengt og tørket i løpet av høsten og vinteren. Sett i forhold til det generelle prinivå og de behov for kontantinntekt dette har medført, sier det seg selv at en slik drift hvor en får én årlig utbetaling ('oppgjør') ikke er særlig gunstig.

Utviklingen innafor fjordfisket må derfor også sees i nøye sammenheng med utviklingen i retning av folks stigende behov for kontante inntekter. Dette sett i sammenheng med ressursfaktoren, dvs. forekomsten av fisk, har således bl.a. ført til at fjordfisket som regel må drives ved siden av annen kontantinnbringende virksomhet. I A-området vil dette i mange tilfelle si kontanter som stammer fra offentlig støtte i ulike former for trygd, fordi det altså ikke er mulighet for annet inntektsbringende arbeid i området. (Ved pendling og sysselsetting

utafor A-området er hovedbetingelsen for å kunne drive fjordfiske selvsagt borte.)

Daglig fiske på fjorden drives således bare av menn som er hjemme, og det vil altså i realiteten si de som enten er trygdede eller 'arbeidsledige'. Fjordfisket er også en mulig sysselsettingsvei i kombinasjon med gårdsbruk for eldre, gjeldfrie personer. Denne siste kategorien (kombinasjonsbrukere) vil nok i perioder av året være betydelig. Fisket på fjorden i A-området må derfor klart kunne sies å ha fått redusert sin betydning fra å være en hovednæring (sammen med gårdsbruk) til å være en virksomhet som drives i perioder da en ikke er opptatt av andre gjøremål. Dette fisket har også fått et klart 'hobbypreg'. Bare 4 personer er registrerte biyrke-fiskere i A-området.

Et spesielt forhold som gjør seg gjeldende her er at ved uføretrygding på basis av 100% uførhet, kan en person ikke ha noen form for registrert inntekt ved siden av. Dette er sannsynligvis noe av forklaringen på at det finnes såpass få fjordfiskere i A-området. Det er nemlig helt klart at flere driver fiske på fjorden enn de som er registrerte fiskere.⁷⁾

M.h.t. å utgjøre en viktig del av eller tilskudd til enkelte husholds matvareforsyning har fjordfisket således beholdt sin betydning de siste årene.

En rekke faktorer gjør at fjordfisket ikke egentlig er noe godt sysselsettingsalternativ i A-området. Enkelte mener at dersom en kunne drive fiske lenger ute i fjorden, ville det kunne lønne seg bedre p.g.a. større fiskeforekomster. Imidlertid ville dette kreve sjarker av en slik størrelse og kostnad at det ikke ville være regningssvarende. For å kutte ned gangtiden eller avstanden fra innerst i fjorden til bedre fiskeplasser lengre ute mot fjordåpningen, måtte en for eks. ha sjarker med ganske store og dyre motorer samtidig som en måtte

7) Av en funksjonær på trygdekontoret stedet hører inn under har jeg fått opplyst at 100% uførhet er den vanligste formen for uførhet i områder hvor det er dårlig tilgang på arbeidsplasser (som for eks. i X-fjord).

ha hus, oppvarming osv. ombord.

Deltakelse i større fiskerier utgjør en viktig del av sysselsettingen blant noen få av den mannlige, yrkesaktive delen av befolkningen (ifølge fiskerimantallet 12 personer). Det finnes som nevnt ingen større båter i området. Dette medfører således at alle som deltar i de større fiskerier har plass på båter som hører til utafor A-området. (Og også utafor det totale området som skolekretsen utgjør.) Vanlig her har vært at en har hatt plass på fiske med båter eid av slektninger eller 'kjenninger' i en fjord like ved. De siste årene har også noen hatt plass på større trålere som hører hjemme i nærmeste by..

9.4.1.2 Sysselsetting innafor jordbruk

De fleste gårdene i A-området er gjennomgående mindre bruk. P.g.a. terrengets topografi er det i de fleste tilfeller ikke muligheter til å utvide størrelsen på de enkelte brukene. (En annen viktig årsak til at brukene er små er at de ved tilveksten av nye generasjoner er blitt delt opp i stadig mindre enheter mellom søsken.) Brukenes størrelse gjør at de i svært få tilfeller kan utgjøre hovedinntektskilden for et hushold, - i alle fall ikke i et nyetablert hushold med de behov for kontantinntekt dette krever.

På denne måten må derfor forholdene innafor jordbrukssektoren sees i nær tilknytning til muligheter for å kombinere denne driften med andre inntektsbringende næringer. Vi har allerede sett at en rekke forhold gjør fjordfisket til en lite attraktiv næring rent inntektsmessig. Når derfor brukene i tillegg er små, kan en si at det er en svært begrenset gruppe av befolkningen som kan livnære seg av å kombinere disse to virksomhetene. Det er da også slik at flere av de minste brukene som er i drift, i første rekke drives som attåtnæring (av noen få eldre som hovednæring - 3-4 stk. - sammen med fjordfiske), og utgjør i første rekke sysselsetting for den kvinnelige delen av befolkningen i A-området. Også i familier med en eller annen form for trygd drives som regel et lite småbruk

som attåtning, men da som regel i et slikt omfang at en ikke får registrert inntekt på denne driften.

Som del av det jeg har kalt kombinasjons-virksomhet, drives de mindre brukene lite intensivt. Som regel holdes noen sauer ved siden av at en dyrker poteter og de viktigste grønnsaker.

Også forholdene innafor gårdsdrift må sees i sammenheng med utviklingen i retning av et stadig økende behov for kontaktinntekt hos folk. Denne utviklingen har derfor ført til at småbruket på samme måte som fjordfisket har fått sin betydning betraktelig redusert i forhold til annen, mer inntektsbringende virksomhet. Dette gjelder i første rekke menns forhold til gårdsdrift.

På de gårder som har den nødvendige størrelsesorden ser en, som følge av det økte behov for inntekt, en tendens til spesialisering. Her må det skytes inn at svært få gårder i A-området har en slik størrelse at det egner seg for rasjonell drift. I feltarbeidsperioden har jeg således bare registrert 4 hushold som livnærer seg av gårdsdrift alene. Disse husholdene har satset på geitehold og hver av dem har fra 30-80 geiter. Alle disse 4 hushold oppgir å klare seg bra, selv om de har hatt store utgifter til å rasjonalisere driften (innkjøp av maskiner, modernisering av fjøs osv.).

Tendensen til spesialisering - og kanskje helst bruken av maskinelt og teknisk utstyr - har bl.a. ført til at mannen i hvert av de 4 husholdene er opptatt med selve gårdsdriften på heltid. Dette utelukker således ham fra for eks. å drive fiske på fjorden daglig ved siden av å drive gården.

Vi kan altså slå fast at gårdsbruk i A-området egentlig er to ting: Den ene hovedgruppen bruk er de mindre brukene som drives som attåtning av den eldre del av befolkningen. Disse mindre brukene danner således grunnlaget for de mer 'marginale' yrkesgruppene i området, dvs. kvinner, eldre og barn. Disse driver brukene, ofte i fellesskap, mens mannen deltar på fiske eller annet arbeid utafor A-området. At mannen er borte deler av året

utelukker som regel muligheten for at de mindre gårdene blir drevet særlig intensivt. Den andre hovedtypen av gårdsbruk er de større og mer spesialiserte brukene hvor selve omfanget av driften umuliggjør (men også overflødiggjør) kombinasjonen med andre aktiviteter som for eks. fjordfiske.

Under behandling av de mer generelle forhold vedr. arbeid skal vi se at disse ulike former for drift som bl.a. impliserer ulik tilgang til penger skaper noe ulike forhold mellom medlemmene i hushold.

9.4.1.3 Annen sysselsettingsvirksomhet

Jeg har nå vist noen hovedtrekk ved den arbeids- og yrkesmessige tilpasning som eksisterer innafor A-området. I det følgende skal jeg knytte noen korte kommentarer til sysselsettingsvirksomhet som finner sted utafor området, og de viktigste konsekvenser dette har for familiene i området.

Det er ganske mange fra A-området som pendler inn til nærmeste by på ulike typer arbeid. Jeg har ikke eksakte tall, men det er grunn til å tro at antallet pendlere er omtrent det samme som antallet eneyrkefiskere i dette området.

Et vesentlig trekk ved gruppen pendlere fra A-området er at de utgjør en ufaglært gruppe og er derfor også svak og som regel ustabil på arbeidsmarkedet. Dette fører for eks. til at flere blir oppsagt eller selv sier opp og er hjemme i deler av året. I slike 'arbeidsledige' perioder utgjør småbruk/fjordfiske en viktig reservergeskjeft. Sannsynligvis er dette forholdet en viktig grunn til at mange driver de mindre gårdene sine, og derved gjør gårdsdriften til en viktig nisje i slike 'arbeidsledige' perioder.

Et hovedtrekk ved alle former for arbeidsmessig tilknytning utafor A-området vil være at de impliserer en eller annen form for pendling og fravær fra familien i kortere eller lengere perioder.

Nå må det riktignok innskytes at fravær fra familien i og for

seg ikke er noe nytt fenomen i området. Gjennom menns deltakelse i de større sesongfiskeriene tidligere er dette et kjent fenomen også i A-området. En må likevel kunne si at fravær fra familien har skiftet karakter gjennom de siste års utvikling. Folks generelle opportunitetssituasjon har endret seg bl.a. på den måten at en i større grad enn tidligere har behov for jevn tilgang på kontantinntekt hele året igjennom. Og dette må igjen sees i forhold til det faktum at en i mindre grad enn tidligere (helst i yngre hushold), produserer forbruksvarer og dermed også i større grad enn tidligere er avhengige av å kjøre disse. (Her er farens fravær fra husholdet en del av årsaken til at en produserer mindre forbruksvarer nå enn tidligere.)

Forskjellen i omfanget av fravær i forhold til fiskerne er i første rekke at mennene i pendlerfamiliene kommer oftere hjem - som regel til hver helg. Men selve fraværet setter både fiskerne og pendlerne i prinsipielt samme situasjon m.h.t. mulighetene for å drive intensivt gårdsbruk. Men pendlingen eller deltakelsen i fisket foregår for manges vedkommende ikke på helårsbasis. Og fordi slik sysselsetting ofte finner sted i en mindre arbeidsbelastet tid i gårdsdriften (f.eks. bare om vinteren, slik sesongfiskeriene tidligere gjorde), utelukker dette heller ikke gårdsdriften helt i A-området. I hushold hvor menn er borte hele året drives ikke gårdsbruk ut over det kona makter evt. det foreldre eller svigerforeldre sammen med henne makter. I tillegg kommer selvsagt det forhold inn i bildet at mannen, dersom han klarer å holde seg med helårig sysselsetting i for eks. fiske eller anleggsarbeid, også klarer å holde husholdet med nødvendige midler og gjør seg derfor mer eller mindre uavhengig av å drive gården.

Sammenfattende om arbeids- og sysselsettingsforhold i A-området kan en si at de ser ut til å være i sterk endring. Det mest fremtredende trekk i denne endringsprosessen ser en i første rekke i en økende spesialisering. Mens den vanlige sysselsettingsformen tidligere har vært kombinasjonsdrift (kombinasjon av gårdsbruk/småbruk og fjordfiske/sesongfiske), synes sysselsettingen idag å endre seg i retning av ren jordbruksnæring i de hushold som har gårder av slik størrelsesorden at det er betingelser for dette. Andre spesialiseringer er dessuten bare

fiske (helårsfiske) eller bare annet arbeid med det til felles at det foregår utafor A-området. Dette gjelder da i første rekke den mannlige delen av befolkningen. Kvinner (gift med menn som er fiskere, pendlere osv.) driver så gårdene ved siden av, men på langt nær så intensivt som før, og betydningen av gårdsdrift i hushold hvor menn pendler hele året er betydelig redusert i forhold til tidligere. Her er det imidlertid viktig å vise til at mange menn i området har en 'løs' tilknytning til arbeidsmarkedet. For de kvinner som ikke er/blir gifte med menn fra området, finnes ikke mulighet for sysselsetting innafor A-området. Resultatet av dette er en god del fraflytting.

I tillegg til disse gruppene, har en så hushold med eldre som lever av kombinasjonsdrift. En har også en del hushold med slik kombinasjonsdrift i tillegg til en eller annen form for trygdestønad. Også relativt yngre folk driver småbruk/fjordfiske ved siden av en eller annen form for trygd.

Den totale situasjon i sysselsettingsmønsteret og de viktigste utviklingsrekk i dette må, som jeg allerede har argumentert for, forstås på bakgrunn av den generelle materielle endring i folks levekår som bl.a. i stigende grad har gjort dem avhengige av jevn tilgang på kontantinntekter i løpet av hele året.

9.4.2 Sysselsettingen i B-området

B-området skiller seg, som nevnt tidligere, en del fra de to andre områdene bl.a. på den måten at det har et sentrum med relativt konsentrert bebyggelse. For en del hushold betyr for eks. dette at de er helt uten mulighet til å drive gårdsbruk eller fjordfiske eller begge i kombinasjon. En kan derfor si at en del hushold i B-området har noen 'strukturelle' eller materielle betingelser som en ikke har - i alle fall ikke i tilsvarende grad - i A-området.

9.4.2.1 Sysselsetting i ulike typer fiske

I begge ytterområdene i B-området er fjordfiskerne relativt

godt representert. Her finnes det nemlig noen jordbrukseierdommer av en slik størrelsesorden at de i kombinasjon med fiske (i særlig grad fjordfisket) gir hovednæringsgrunnlag for en del hushold.

I B-området ser tabellene over registrerte fiskere⁸⁾ slik ut:

1) Registrerte fiskere:

Biyrkefiskere	Eneyrkefiskere
14	12

2) Aldersfordeling:

20-30 år	30-40 år	40-50 år	50-60 år	60-70 år	70-80 år
0	3	2	7	9	3

3) Registrerte båter:

Under 30 fot	Over 30 fot
12	1

Vi ser her en markert forskjell i antallet registrerte A-fiskere (av dem sannsynligvis de fleste heimefiskere) i forhold til A-området. Dette forholdet markerer seg også i et langt større antall registrerte båter under 30 fot. Antallet heimefiskere i B-området er klart høyere enn i A-området, og tendensen i aldersfordelingen er noe ulik. Vi ser at en 'forgubbingstendens' i fiskeryrket gjør seg sterkere gjeldende i B- enn i A-området. De fleste registrerte fiskere ligger i aldersgruppen 50-70 år.

En del av forklaringen på at antallet biyrkefiskere er høyere i B-området enn i A-området ligger i det forhold at en innafor dette området har relativt større gårder, slik at kombinasjonsdrift er et reelt alternativ til annen sysselsetting.

8) Fra "Fiskarmantallet for Tromsø kommune 1977".

Et annet forhold som må tillegges betydelig vekt er at forholdene ligger bedre tilrette for fjordfisket i de ytre fjordområdene. I B-området ligger en således nærmere de beste fiskeplassene i fjorden. Men heller ikke her utgjør fjordfisket noe attraktivt yrkestilbud. Dette ser en i første rekke av rekrutteringa. I tabellen over aldersfordeling blant samtlige fiskere (A og B) er det ingen registrerte i aldersgruppen 20-30 år, 3 i gruppen 30-40 og bare to i gruppen 40-50 år.

Dette forholdet må således betraktes på samme måte som de tilsvarende forhold for A-området. Den lave rekruttering til kombinasjonsdrift må derfor sees i nøye sammenheng med særlig yngre folks behov for arbeid som tilfører husholdet kontanter. Dette vil særlig gjelde de nyetablerte familiene som setter seg i stor gjeld for å skaffe bolig o.l.

Når det gjelder registrerte eneyrkefiskere er tallet for B-området noenlunde det samme som for A-området. Det er én større båt registrert i A-området, men eieren har sitt slektsmessige opphav og sosiale tilknytning i C-området og hyrer som regel mannskapet fra dette området. Dette betyr at yrkesfiskerne fra B-området må skaffe seg hyre på båter utafor hele det området skolekretsen dekker. I realiteten betyr dette at de fleste må reise med båter hjemmehørende i nærmeste byområde. Og fordi dette som regel er større spesialiserte båter og driften er mer intensiv, betyr dette også at fiskerne får relativt mindre fritid i løpet av året. De er helårsfiskere i bokstavelig forstand.

9.4.2.2 Sysselsetting innafor jordbruk i B-området

Det finnes flere større gårder i B-området. Likevel drives bare 5-6 av dem i et omfang som gjør at de sammen med annen virksomhet utgjør husholdets hovedinntektskilde. Det er derfor som regel slik at de som driver disse gårdene også er representert i gruppen biyrkefiskere. En kan derfor ut fra det slutte at det også innen jordbruk er en klar forgubbingssprosess i B-området.

På de større brukene i B-området har en ikke hatt den samme

tendens til spesialisering slik en har sett dette i A-området. Hovedårsaken må vel nærmest sies å ligge i rekrutteringsforholdet, idet det var yngre familier som hadde satset på intensivt geitehold i A-området. Fordi eldre hushold som regel har mindre gjeld, kan en også anta at de har mindre behov for slik spesialisering.

Generelt må B-området klart sies å ha fått det mest urbane preg av de 3 områdene i skolekretsen. Det er dette området som har mest kontakt med "byen", bl.a. gjennom trafikken til service-institusjonene i området. Et hovedinntrykk er derfor at en særlig i yngre hushold legger stor vekt på å eie og ha ting som i bymessig eller urbane sammenhenger regnes som verdifullt. (Noen av de nyetablerte familiene i B-området har tidligere bodd i nærmeste by og har på mange måter 'tatt byen med' til B-området.)

Rekruttering til kombinasjonsdrift med utgangspunkt i opplevd behov for inntekt og avkastningen/lønnsomheten gir seg nok sterkere utslag i B-området enn det gjør i A-området. Generelt kan en si at dette forholdet må tillegges vesentlig vekt når en vil forsøke å forklare forholdene omkring den svake rekruttering til jordbruk i B-området, til tross for mange større og relativt lettdrevne gårder.

Det er klart at nyetablering (husbygging, evt. modernisering av fjøs osv.) ville sette husholdet i en slik økonomisk situasjon at det neppe kunne ivareta mer urbane verdier og således bli regningssvarende. I alle fall ville dette måtte bety en vesentlig 'senkning' av den materielle standard. Jeg tror dette er en meget viktig grunn til at gårdsdriften kombinert med fisket på fjorden etter all sannsynlighet kommer til å forsvinne ut av bildet med den generasjon som livberger seg av denne driften i B-området idag.

9.4.2.3 Annen sysselsettingsvirksomhet

Fra B-området har en det største innslag av faste pendlere. En del av årsaken til dette er at de som har slått seg ned i

den mer 'konsentrerte' bebyggelsen er avskåret fra å drive noen form for kombinasjonsdrift. Idet en heller ikke kan livnære seg av fjordfisket alene, er en således avhengig av å skaffe seg arbeid utafor området, og det vil som regel si i nærmeste by (for dem som ikke er helårsfiskere).

Et sentralt trekk i dette bildet er at det er mye ungdom som pendler. Mange av dem er ugifte. I de senere årene har også en del yngre ektefolk med barn slått seg ned i B-området. Noen av disse er som nevnt familier som allerede har vært bosatt i by-områder - og som etter noen år har funnet hjemstedet som et bedre boalternativ enn byen til tross for at mannen ble nødt til å pendle.

En annen type pendling som riktignok ikke er så vanlig, men som allikevel er representert i B-området, er det en kunne kalle familiependling. Dette gjelder familier som har hus/leilighet både innafor B-området og utafor. Helgene tilbringes som regel 'hjemme', og det vil da si innafor B-området.

Det meste av sysselsettingen som foregår utafor B-området betinger en eller annen form for pendling. Den mest vanlige formen er som i A-området at faren er borte hele uka og kommer hjem i helgene.

Et karakteristisk trekk for ungdom fra B-området er at de i større grad enn ungdom fra de to andre områdene i alle fall til nå ser ut til å ha tatt utdanning. Dette gjør da også at pendlere fra B-området i større grad enn fra A- og C-områdene representerer skolert eller faglært arbeidskraft. Idet det ikke finnes arbeidsplasser innafor B-området som stiller krav om utdannet arbeidskraft, bortsett fra skolen, vil dette forholdet i seg selv være en vesentlig del av forklaringen på at en har relativt større innslag av helårspendling fra B-området enn fra de to andre områdene i skolekretsen.

Med utgangspunkt i ovenstående kan en sammenfattende si om sysselsettingsforholdene i B-området at de på samme måte som i A-området synes å være i sterk endring. Av tallene som er

presentert ser vi for eks. en klar tendens til "forgubbing" i primærnæringene (småbruk, fjordfiske og helårsfiske). Dette betyr at de yngre i stigende grad tar seg jobber innen industri, anleggsvirksomhet osv. utafor B-området og blir på denne måten pendlere.

Denne utviklingen kan i første rekke sies å være betinget av det generelle lønnsomhetsnivå innafor såkalt kombinasjonsdrift sett i forhold til grunnleggende verdier hos folk med hensyn til materielt forbruk.

Et annet forhold som særlig gjør seg sterkt gjeldende innafor B-området er at kontakten med byen har gjort folk mer bevisste på "fine hus", "kvalitet" osv. Jeg skal behandle dette forholdet i et eget avsnitt senere, og derfor i denne forbindelse bare vise til at folks opplevde behov for kontantinntekter ser ut til å være sterkt farget av grad av kontakt med urbane miljø og urbant pregede verdier.

9.4.3 Sysselsetting i C-området

En rekke sider ved de rent topografiske forhold i C-området gjør at de betingelsesmessige sidene for arbeid og sysselsettingsforhold er delvis annerledes enn i de to andre områdene. Som jeg allerede har vært inne på, bor det ca. 270-300 mennesker i C-området. Disse er konsentrert i 3-4 mindre grender og bor relativt tett. I de deler av C-området hvor det ikke bor folk er det svært bratt og ulendt terreng. Det ser således ut til at valg av bosted har vært knyttet til muligheten for å ha en liten dyrkbar jordflekk omkring bolighuset.

9.4.3.1 Sysselsetting i ulike typer fiske

Når det gjelder sysselsetting innen fisket i C-området, finner en en rekke forhold som skiller dette området klart fra de to andre. Det er etter min oppfatning meningsfullt å snakke om en egen (særegen) kultur med basis i fisket i dette området (jmf.

avsnitt 8).

Tabellene over sysselsetting i fisket ser slik ut:

1) Registrerte fiskere:

Biyrkefiskere	Eneyrkefiskere
15	44

2) Aldersfordeling:

20-30 år	30-40 år	40-50 år	50-60 år	60-70 år	70-80 år
11	13	9	13	9	3

3) Registrerte båter:

Under 30 fot	Over 30 fot
15	6

Dersom vi sammenlikner disse tabellene med de tilsvarende tabeller for A- og B-områdene ser en at sysselsettingen i fisket er langt større i C-området enn i de to andre. Når det gjelder biyrkefiskere er antallet omtrent det samme som i B-området. Også i C-området utgjøres gruppen biyrkefiskere helst av eldre menn med de betingelser denne gruppen har i forhold til gjeld og behov for kontante inntekter. Av de 15 registrerte biyrkefiskerne er det grunn til å anta at de fleste er fjordfiskere.

I C-området er det kortest vei til de beste fiskeplasser i fjorden. Når gruppen av heimefiskere likevel ikke er større enn i B-området, må dette sees i sammenheng med de begrensede mulighetene for kombinasjonsdrift området byr på.

Forskjellen fra de to andre områdene er imidlertid mest markert i gruppen eneyrkefiskere, hvor hele 44 menn er registrerte, mens de tilsvarende tall for A- og B-området er henholdsvis 12 og 12.

En rekke forhold kan være interessante å vise til i denne forbindelse. Det er bl.a. verdt å merke seg av de registrerte eneyrkefiskerne er jevnt fordelt i alle aldersgrupper.

Dette markerer en sterk forskjell de 3 områdene imellom, og setter C-området i en særstilling. Et annet vesentlig forhold eller trekk i dette bildet er at det innafor C-området finnes flere større båter. De fleste eneyrkefiskere har derfor plass med båter hjemmehørende i B-området og deltar i de større sesongfiskeriene på Finnmarks-kysten og i Lofoten. Men også her ser det nå ut til å være en utvikling i retning av at de yngste tar plass på båter som hører til utafor området - for eks. på større trålere eller større linebåter ("stubb-fiskere") som driver fiske på helsårsbasis. Båtene fra C-området har ofte liggeperioder hjemme mellom de større sesongene.

Det spesielle fiskermiljøet en har i C-området skaper ikke bare spesielle vilkår eller betingelser for mennene. Fisket her har også vært et arbeidsplasstilbud til kvinner fra området.

Hver båt har nemlig praktisert en ordning der en har hatt med kokk(e) og egnere fra hjemstedet. Siden dette har vært ettertraktet arbeidskraft i de fiskeværene der båtene fra C-området har vært stasjonert samtidig som en har hatt god tilgang på slik arbeidskraft hjemme, har en hyrt kvinner hjemmefra. Inntil de siste årene har dette arbeidet blant kvinnene vært ettertraktet sysselsetting. Fortjenesten i løpet av året kan nemlig bli svært god. Dette gjelder særlig for kokkenes vedkommende som "har stamp i sjøen", dvs. at de får egne en stamp line til hvert sjøvær, og får inntekten av den fisken som denne 'stampen' fisker.

Etter de inntrykk jeg har fått, har dette vært en ganske omfattende eller utbredt virksomhet blant kvinner i C-området. Mange av informantene påstår at det er få kvinner på over 30 år som ikke har deltatt en eller flere sesonger i dette arbeidet.

I og for seg er denne sysselsettingen et kortsiktig fenomen, fordi de unge jentene ofte får barn og gifter seg i ung alder. På denne måten blir de bundet til hjemmet og barna. Dette betyr at det er god tilgang til nye plasser, selv om det bare er 6-7 båter i hele området.

Denne 'nisjen' danner et helt spesielt og unikt sysselsettings-

grunnlag for den kvinnelige delen av befolkningen i C-området sammenliknet med de to andre områdene. 'Å reise på egning' til Finnmark eller Lofoten representerer således to helt ulike ting for en 16-17 års jente fra C-området og A-området. For jenta fra C-området betyr det at hun reiser sammen med kjenninger (far, bror, onkel, nabo osv.), og det er klart at dette representerer en helt annen form for trygghet enn det gjør for jenta fra A-området som i de fleste tilfeller ikke har noen slektninger å ha kontakt med eller arbeide sammen med når hun er borte. Den samme form for trygghet og kontroll med de unge er også viktig for foreldrene. Dette gjør også at det er ulike holdninger i foreldregruppene i A- og C-området m.h.t. jenters deltakelse i sesongfiskeriene som kokker eller egnere. Også overfor skolen representerer dette noe ulike betingelser for ungdom fra de ulike områdene som vi skal se.

Et annet trekk i sysselsettinga med utgangspunkt i fiske er at de unge relativt tidligere enn i de andre områdene i skolekretsen får erfaring med inntekt. Før ordningen med obligatorisk 9-årig skole ble innført, begynte guttene sin fiskerkarriere allerede som 14-15-åringer - som regel først som landarbeidere. De fikk med andre ord tidlig sin status som voksen. Dette forholdet har forandret seg idet nettopp den obligatoriske skolegang har ført til at en tidligst kan begynne å fiske i 16-17 års alderen. Det er grunn til å tro at denne forskyvningen i samspill med andre faktorer betyr en del for rekrutteringen til fiskeryrket.

Rekrutteringen til fisket må også sees i sammenheng med utviklingen innen fiskeriene de siste årene, hvor bl.a. lønnsnivået er drastisk hevet. Fisket står således i et funksjonelt forhold til den type sysselsetting de unge opplever seg særlig avhengige av - nemlig best mulig lønnet arbeid. Dette kravet fyller fiskeryrket særlig godt i tillegg til at en får oppfylt en del andre positive arbeidsplassproblemer som for eks. det å arbeide sammen med slektninger, naboer osv.

I tillegg til dette kommer så den fordelene de fiskerne har som reiser med båter fra C-området - nemlig at de får være hjemme i deler av året.

Vi ser av dette at den sentrale plass fisket har i C-området setter dette området i et spesielt og særegent forhold til de to andre områdene i skolekretsen. I neste avsnitt, dvs. i del 10, skal jeg forsøke å vurdere noen mer fundamentale sider ved og konsekvenser av den sentrale plass fisket har i C-området.

9.4.3.2 Sysselsetting innafor jordbruk i C-området

Jeg har allerede vist til at en stor del av C-området egner seg dårlig til jordbruksformål. Dette er da også en av grunnene til at fisket alltid har hatt en sentral plass i dette området. (Jmf. del 8.) En del husdyrhold har imidlertid utgjort en viktig bestanddel i det enkelte husholds matvareforsyning, noe vi også har sett i den mer historiske presentasjonen av dette området.

Det må være riktig å si at jordbruk eller gårdsdrift ikke har noen sentral plass i C-området. Bare to gårdsbruk har kyr, og begge brukene er så små at eierne må høste flere nabojerder for å skaffe nok vinterfor. Begge mennene på disse to gårdene er fiskere. Begge er nok registrerte som eneyrkefiskere, og begge har større båter. Ut over disse to gårdene er det lite virksomhet innafor jordbrukssektoren i C-området. På de fleste gårdene med en liten jordlapp holder en imidlertid noen sauer, slik at en er delvis selvforsynt med kjøtt. Uten at jeg selv har registrert dette systematisk, påstår flere av informantene at det er merkbar forskjell mellom eldre og yngre hushold m.h.t. aktivitet på gårdene. "Di onge ist ikkje å drive", mener flere eldre jeg har snakket med. De fleste informantene i C-området ser dessuten ut til å være enige i at gårdsdriften generelt har gått sterkt tilbake i området.

Det kan selvsagt være flere grunner til begge disse forholdene. En av de viktigste faktorene i dette bildet er sannsynligvis utviklingen innen fisket. Både 60- og 70-årene har vært meget gode år for fiskeriene. De rent inntektsmessige og materielle kår for fiskerne har blitt betraktelig forbedret i forhold til

de første årene etter krigen.⁹⁾ Den relativt sett bedre tilgang på kontantinntekter har således gjort fiskerne mindre avhengige av å drive et småbruk ved siden av. Flere av dem har ganske enkelt fått stadig bedre råd til å kjøpe de produktene de tidligere måtte skaffe via et lite småbruk.

En annen viktig premisse for gårdsdrift i C-området, som også må tilskrives utviklingstrekk innen fiskerinæringen, er konsekvensene av økt rasjonalisering og andre forhold som har sammenheng med ønsket om å gjøre arbeidsplassene ombord mer lettvinne eller bekvemme. Også forhold som har med sikkerhet ombord å gjøre, har på samme måte krevd økte investeringer og dermed også økt behovet for stadig større tilgang på kontante inntekter. Som eksempel på slike mer moderne hjelpemidler kan nevnes radar, ekkolodd, juksemaskiner osv.

Alle disse tingene har direkte innvirkning på gårdsdriften i C-området i den forstand at fiskerne må drive mer intentivt og dermed være mer borte slik at de rett og slett ikke får anledning til å gjøre noen innsats på et eventuelt småbruk.

En av informantene i C-området som er båteier og har båt på over 30 fot, forklarte vanskene med å kombinere bortefiske med gårdsbruk ved bl.a. å vise til at det var nødvendig for ham å delta i vårfisket i Finnmark. Dette var et av de beste (mest inntektsbringende) av alle de større sesongfiskeriene han deltok i. For ham var det derfor av avgjørende betydning å delta i dette fisket. Men dermed ble han også borte i en av de travleste perioder for gårdbrukeren - nemlig våronna - noe som han mente umuliggjorde mulighetene for kombinasjonsdrift for hans vedkommende.

En annen viktig grunn til at gårdsbruk er en lite attraktiv levevei er som nevnt at brukene er små. Flere er derfor av den oppfatning at sett i forhold til den avkastning det enkelte bruk gir, er det neppe innsatsen verdt.

9) Her gjorde selvsagt en rekke andre forhold seg sterkt gjeldende, bl.a. statens lånepolitikk overfor eiere av mindre fiskebåter.

Resultatet av disse forholdene er da bl.a. det at det stort sett er eldre og gjeldfrie som 'påkoster' seg den 'luksus' å ha noen sauer. Det er derfor som regel også slik at det er hushold med eldre mennesker som kombinerer gårdsbruk med fjordfisket.

9.4.3.3 Annen sysselsettingsvirksomhet i C-området

Dersom en foreløpig begrenser seg til den mannlige delen av befolkningen i C-området, skulle det være relativt klart at med den posisjon fisket har i C-området, tar dette mesteparten av den mannlige arbeidskraft. I tillegg er det også slik at en god del fiskere reiser med båter som hører hjemme utafor C-området.

De aller siste årene har en imidlertid fått en klar endring i rekrutteringen til fisket. Et relativt klart indisium på dette er at det til Lofotsesongen 1977 for enkelte båteiere i C-området har vært vanskelig å skaffe mannskap.

En av grunnene til rekrutteringssvikten er at folk - særlig de yngre fiskerne - tar seg arbeid på større båter, dvs. båter på over 100 fot, da dette bl.a. er kriteriet for å få arbeidsledighetstrygd i den tid av året da det ellers ikke drives fiske blant dem som selv har båter og som deltar i sesongfiskeriene. I slike perioder må mannskapet ut på arbeidsmarkedet for å skaffe seg annet å gjøre. I de siste årene har det ikke vært helt enkelt å skaffe seg slik periodevis sysselsetting. I tillegg har en så stått i den meget usikre posisjon at en ikke har fått arbeidsledighetstrygd.

En annen viktig utviklingstendens i sysselsettingsmønsteret i C-området (på samme måte som i A- og B-områdene) er at de unge i større grad tar skoler eller finner seg annet arbeid på land - for eks. innafor ulike typer arbeid i tettsteder. Denne formen for arbeid blir stadig mer vanlig blant de unge.

Grunnen til at unge setter seg i en situasjon hvor de pendler må i tillegg til de grunner jeg alt har nevnt, også sees i sammenheng med flere andre forhold:

Det ene er det faktum at fisket drives mer intensivt nå enn tidligere, slik at den tiden av året fiskerne må være borte stadig har blitt utvidet. (Grunnen til dette har jeg bl.a. forsøkt å vise til ved at utgiftene til selve driften har økt sterkt de siste årene - samt det forhold at folks levevis og mer generelle situasjon krever stadig og jevn tilgang på kontante inntekter.)

En annen viktig faktor i denne sammenheng er sannsynligvis det sosialiseringsgrunnlaget skolen danner både i forhold til barn/ungdom og foreldre. En rekke sider ved skolens virksomhet må antas å danne et viktig grunnlag for de unges oppfatninger av hva som er arbeid/ikke arbeid, dvs. det arbeidsbegrep skolen formidler.

En tredje viktig faktor som antas å spille en avgjørende rolle på ungdommens yrkesvalg er den formidling som foregår mellom unge i skolepliktig alder og eldre som allerede er i en arbeids- eller skolesituasjon utafør skolekretsen, dvs. som regel i en by. Flere av jentene i ungdomsskolen påstår at eldre venninner som arbeider eller går på skole i nærmeste by spiller en viktig rolle for eks. m.h.t. hvilke klær en selv velger, m.a.o. hvilke moter en selv følger. Det er ikke usannsynlig at denne påvirkningen også vil kunne omfatte yrkesvalg. Til en viss grad foregår også denne påvirkningen mellom voksne. Som jeg tidligere har vært inne på, er konsentrasjonen av pendlere i sentrum av B-området størst. Dette sentrum er også sentrum for skolekretsen. I B-området ligger de "fineste" eneboligene i hele skolekretsen, og "standard" på disse er meget høy. Det er særlig de unge - bl.a. gjennom sin skolegang - som får mest kontakt med dette området og de verdier dette representerer m.h.t. en rekke forhold. Ungene blir derfor ofte premissleverandører og en viktig pressgruppe på foreldre i den grad de overtar de mer urbane verdier en finner godt representert i B-området. (Her er bl.a. lærerne som også bor i B, en meget strategisk gruppe m.h.t. identifikasjon.)

I C-området har en de siste årene vært i en slik økonomisk situasjon at en har kunnet påkoste seg 'det fine' en har hatt i B-området. Jeg har inntrykk av at det ofte 'bestemmes' i B

hva en skal ha også i C, selv om interaksjonen generelt er liten. Her tror jeg nettopp de unge spiller en meget vesentlig rolle.

For de unges vedkommende er det antakelig god grunn til å anta at denne påvirkning også gjelder yrkesvalg, dvs. hvilke yrker som er 'fine' og hvilke som ikke er det. Et visst bekreftende inntrykk av dette synes jeg å ha fått særlig hos jentene i en intervjurunde jeg har gjennomført med alle elevene i ungdomsskolen.

Generelt antar jeg også at forholdet mellom B- og C-området her blir mer forståelig dersom en ser det i historisk perspektiv (jmf. del 8). Den relativt gode tilgang på kontanter de siste årene gir hushold i C-området anledning til å være 'like god' som de beste ('fineste') i B.

10. NOEN GENERELLE TREKK VED LEVEVIS OG LIVSVILKÅR I DE TRE OMRÅDENE

Det kan muligens virke kunstig eller oppkonstruert å omtale de 3 områdene hver for seg når jeg skal forsåke å gi noen inntrykk av de mer generelle levevis og livsvilkår. Dette har først og fremst sammenheng med at forskjeller mellom hushold m.h.t. slike grunnleggende materielle trekk i første rekke springer ut av arbeidsmessige og sysselsettingsmessige forhold og er i liten grad geografisk betinget. Det vil således antakelig være større likhet mellom generelle kår i et A- og et C-hushold som lever av småbruk/fjordfiske enn det er mellom to B-hushold der det ene er et pendlerhushold og det andre et kombinasjonshushold.

Når jeg likevel har valgt å se de tre områdene adskilt, er det i første rekke fordi de i mange andre henseender er ulike og at de totalt sett er eller representerer unike sosiale enheter i forhold til hverandre. Fordi det bl.a. er delvis systematiske forskjeller mellom de 3 områdene rent sysselsettingsmessig, vil en hovedtendens også være at de er forskjellige når det gjelder mer generelle levevis.

10.1.1 Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i A-området

Av den mer historiske delen har det gått relativt klart fram at det indre fjordområdet, dvs. det jeg her har kalt A-området, ble de svenske reindriftssamers område. Opprinnelig ble området boplassert av folk med en langt annen erfaringsbakgrunn enn de økologiske forholdene skulle tilsi. Det er vel derfor rimelig å anta at de nye betingelsene de fikk (som bl.a. innbefattet en ikke altfor hjertelig holdning fra sine naboer lengre ut i fjorden) bidro sterkt til at de utviklet en egen kultur (også næringskultur) i forhold til sine nye økologiske betingelser.

Idag vil det antakelig være vanskelig å peke på bestemte ting og avmerke eller avgrense noe som et typisk A-område-fenomen.

Dertil likner tilpasningen i de 3 områdene for mye på hverandre.¹⁾ Men en del (sannsynligvis vanskelig registrerbare) trekk ved tilpasningen gjør likevel områdene ulike.

En god karakteristikk av viktige forskjeller mellom A-området og de øvrige områdene i skolekretsen gav en av informantene som i egenskap av helse- og sosialarbeider med flere års erfaring fra hele området (skolekretsen)uttalte:

"De der inne i fjorden (dvs. i A-området) får mye mer ut av det lille de har å hjelpe seg med enn de der ute."

Dette dekker også noen av de mer generelle inntrykk jeg har dannet meg av forholdene i A-området.²⁾ En kort karakteristikk av de forholdene i dette området jeg vil konsentrere meg særlig om, er betegnelsen redskapssamfunn. Denne betegnelsen henspiller eller refererer til en rekke forhold, men kanskje først og fremst til den gjennomgående store selvforsyningsgrad og grad av ressursutnytting en ofte ser i hushold innafor området.³⁾

Selvforsyning gir svært mange hushold i området et meget karakteristisk preg. Når jeg bruker uttrykket redskapssamfunn i denne forbindelse, er dette også ment å betegne det forhold at mange hushold til en viss grad er mindre avhengig av storsamfunnet⁴⁾ enn et pendlerhushold, fordi den første typen

- 1) Det vil her være viktig å understreke at de svenske rein-driftssamer som slo seg ned i området tok en sjøsamisk tilpasning, dvs. en tilpasning som de gamle sjøsamene i fjorden lenger ut allerede hadde. En del forskere har derfor betraktet dem som sjøsamere (jmf. Asbjørn Næsheim's tidligere refererte artikkel i By og Bygd 1956/57).
- 2) Jeg må igjen understreke at det her selvsagt er forskjell mellom hushold. Den beskrivelse jeg her vil gi passer bedre for et kombinasjonshushold enn det gjør for en 'moderne' helårs pendlerfamilie som det forøvrig ikke finnes så mange av i A-området.
- 3) Jeg skylder her å gjøre oppmerksom på at jeg ikke har systematiske registreringer av dette. Dette er likevel hovedinntrykket som har dannet seg ved besøk i ulike familier i dette området.
- 4) Jmf. Ottar Brox: "Avvisning av storsamfunnet som økonomisk tilpasningsform". Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 3, 1964.

produserer mesteparten av de varer og tjenester et typisk urbant pengehushold vanligvis kjøper. Arbeid vil således omfatte svært ulike ting i A-området sammenliknet med et tilsvarende begrep om arbeid i et urbant miljø.

Å bo og arbeide i A-området vil stort sett si å klare seg med liten tilgang på kontantinntekter. Dette setter i seg selv begrensninger på hva som kan kjøpes og betales for. (I prinsippet vil dette gjelde de aller fleste hushold i A-området fordi arbeidssituasjonen særlig for pendlere, men også for en del fiskere (bortefiskere), har vært nokså ustabil.)

Et tilpasningsmønster som står i et funksjonelt forhold til denne situasjonen krever således at en rekke ulike arbeidsaktiviteter blir utført i det enkelte hushold. Husholdet må ikke bare ta sikte på å være mest mulig selvforsynt m.h.t. mat eller matproduksjon, men også på en rekke andre områder. Menn må kunne være delvis snekkere, malere, reparatører av ulike typer gårdsredskap osv.osv. Kvinner må kunne utføre mesteparten av arbeidet i huset uten tilgang til tekniske hjelpemidler i vesentlig grad. Og fordi det er en hel rekke arbeidsoperasjoner som skal dekkes i løpet av dagen (og periodevis også om natta, for eks. i forbindelse med nedkomst hos husdyr), må hele husholdet fungere som en arbeidsmessig enhet - dvs. som et kollektiv (se s. 29). Vi kan si at mange hushold i A-området har et materielt grunnlag for å kunne fungere som kollektiv. Boligstandarden i de fleste gårder i A-området er ofte svært ulik den en har i en moderne byleilighet. Men å si at boligstandarden i A gjennomgående er dårligere enn i moderne byleiligheter, ville være sterkt misvisende. Boligstandard er selvsagt uttrykk for en viss materiell 'velstand', men den er også et uttrykk for en livssituasjon eller for en bestemt type tilpassning, og dermed funksjonell for en praktisk brukende arbeidsenhet.⁵⁾

5) Jeg vil her distansere meg fra den type resonnement som bygger på den antakelse at 'moderne' eller 'fine' hus eller boliger er uttrykk for 'høy' materiell standard - et resonnement som implisitt også bygger på den antakelse at 'høy' standard er bedre enn 'lav' standard.

Husene i A-området er som regel ikke store og mangler som nevnt det meste av det en moderne byleilighet inneholder.⁶⁾ Dette gjelder såvel det rent innredningsmessige (maling, tapeter, paneler osv.) som det utstyrmessige (kjøkkenutstyr, moderne redskap, møbler osv.).

En komfyr for fast brensel på de gjennomgående store kjøkkenene danner de fleste husholds viktigste varmekilde. I A-området fyrer de fleste med ved (bjørk) som husholdet skaffer fra egen vedskog. Kjøkkenet er som regel viktigste arbeidsplass i huset og er samtidig familiens oppholdsrom. Dette gjelder for en stor del også arbeid som utføres av menn - særlig i vinterhalvåret. Dette er da sannsynligvis viktigste årsak til at kjøkkenet har varmekilden.

Alle hus jeg har vært innom har innlagt vann og elektrisk strøm. Dette samme gjelder moderne elektrisk utstyr som elektrisk komfyr (jeg tror også vaskemaskin). Mye av maten tilberedes likevel på den store vedkomfyren som det er varme i hele dagen. De fleste hushold har også TV, men dette er ikke plassert på kjøkkenet.

I familier med barn har barna sjelden egne rom. De har heller ikke eget rom for lekselesing.

Til hvert hushold hører som regel også en sjå eller en arbeidsbu. Fjøset (på de gårder som ikke driver spesialisert) er som regel mindre. Hver gård har som regel også et naust, eller deler et større naust med en nabogård (el. far, bror o.l.).

Dersom en sammenfattende skulle karakterisere bosituasjonen, kunne en kanskje si at denne gir uttrykk for et nokså 'spartansk' levesett, dvs. en livsform med relativt lavt materielt forbruk i den 'moderne' betydning.

6) Moderne er her ikke et kvalitativt uttrykk, men et begrep som først og fremst bestemmer fenomenet i et tidsperspektiv.

10.1.2 Arbeid⁷⁾ - arbeidsdeling - arbeidsforhold i A-området

Jeg har allerede antydnet at et begrep om arbeid må gis en svært vid tolking eller definisjon innafor svært mange hushold i A-området. Mesteparten av det som foregår av aktivitet innafor husholdet kan i de fleste tilfeller settes i klar forbindelse med husholdets måte å overleve på, eller for å si det mindre dramatisk: å vedlikehold eller forbedre den materielle situasjonen. (Et unntak her er imidlertid det arbeidet ungene utfører med lekser i fritida.)

'Mangelen' på tekniske hjelpemidler i husholdet, gjør det nødvendig at alle medlemmer deltar. En kan kanskje si det slik at 'mangelen' på arbeidsbesparende teknologi oppveies ved at 'merarbeidet' ved denne 'mangelen' fordeles på flere personer.⁸⁾

Arbeidet i huset spenner over et vidt felt og består av en rekke aktiviteter. En god del matvarer produseres hjemme, mye av klærne sys eller strikkes og repareres hjemme. I denne forstand er hvert hushold for en stor del selvforsynt. (Her danner klærne til barn/unge et viktig unntak fordi disse ofte bruker motebetonte klær som det hverken er råstoff eller ekspertise i husholdet til å produsere).

'Utearbeidet' omfatter stell av fjøs, vedsaging og vedhugging, reparasjon av ulike typer redskap (også fiskeredskap) osv. Utearbeidet omfatter også matfisket på fjorden, vedhugging i skog, stell av åkrer, de ulike onnearbeid (vårønn, slåttonn og høstønn). Under dette siste vil også bærplukking komme inn som en viktig faktor i husholdets totale virksomhet.

7) Arbeid vil i denne sammenheng begrense seg til arbeid som utføres innafor husholdet. I denne omgang behandles således bare indirekte arbeid (lønnarbeid) som utføres utafor husholdet.

8) Begrepet 'mangel' er her ikke noen korrekt betegnelse fordi begrepet forutsetter at noe mangler som burde være til stede. Det ville derfor være mer korrekt å si at denne arbeidssituasjon i husholdet skiller seg ut fra en mer teknologisert husholdssituasjon og uttrykker en fundamentalt forskjellig tilpasning.

Om vinteren vil det være en god del arbeid i forbindelse med husdyrenes nedkomst - noe som også krever nattarbeid. Ellers blir vinteren oppgitt å være en ganske rolig periode når det gjelder fjøsarbeidet.

Det er klart at et slikt mangfold av arbeidsoppgaver innafor hvert hushold krever en viss form for arbeidsdeling.

Generelt er det slik at utearbeidet tilfaller mannspersonen i husholdet, mens innarbeidet tilfaller kvinnen. Et relativt nytt fenomen er likevel verdt å merke seg: Mens arbeidet i fjøs tidligere primært har vært et kvinnelig anliggende, er det nå - innafor de hushold som har spesialisert seg på større og mer omfattende husdyrhold - mennene som utfører arbeidet med fjøs og stell av dyr. Den viktigste grunnen til dette er nok i første rekke det nye utstyret som er kommet til i fjøset i forhold til tidligere. På de største brukene med 30-50 geiter har en for eks. melkemaskin. En annen grunn til dette utviklingstrekket blir av et par informanter oppgitt å ha sammenheng med at de gamle bygdespesialistene på lamming, kiing osv. som var kvinner, gradvis er erstattet med dyrlegen som i regelen er en mann.

Når det gjelder arbeidsfordeling mellom husholdsmedlemmer tilhørende ulike generasjoner, kan det være en rekke interessante forhold å vise til. Så vidt jeg har oversikt over forholdet, er det bare i rene unntakstilfeller at de eldre plasseres i institusjon (aldershjem, sykehjem osv.). I de familier jeg har besøkt i A-området har det vært vanlig at de eldre - når de av helsemessige eller andre grunner ikke har funnet det formålstjenlig å sitte med gården lenger, har overdratt denne til en sønn eller datter som har vært interessert i å overta. Ved en slik overtakelse har det vært vanlig at begge foreldre (dersom de lever) har fulgt med gården, og på denne måten fått sikret alderdommen i umiddelbar nærhet av nære slektninger. I tillegg får de også bo hjemme, og det er kanskje det aller viktigste ved denne praksisen.⁹⁾

9) Dette er selvsagt av fundamental betydning for de eldres identitetsopplevelse i situasjonen som eldre.

I noen tilfeller bor de sammen (i samme hus) med de nye brukseierne. I andre tilfeller bygger det nye husholdet eget hus like ved, slik at de to husholdene på mange måter blir ett. På denne måten har svært mange hushold i A-området hatt betingelser til å fungere som storfamilier (eller flere-generasjonsfamilier).

Storfamilien gir rom for, men krever samtidig en form for arbeidsdeling mellom generasjonene (barn, foreldre og besteforeldre) for å kunne fungere tilfredsstillende. Generelt kan en si at denne familieformen skaper et naturlig forhold mellom generasjoner idet den i stor grad inneholder betingelser for hvert medlem til å utføre en arbeidsinnsats etter sine forutsetninger. Dette gjelder i første rekke det arbeid som er knyttet til og foregår i eller i umiddelbar nærhet av husholdet. M.h.t. slik arbeidsfordeling vil mange hushold i dette aktuelle området være gode eksempler på det jeg kaller et naturlig forhold mellom generasjonene. Hovedtyngden av det totale arbeid som utføres i husholdets regi faller naturlig nok på de som står som formelle eiere av gården, dvs. foreldregruppen. Men både de yngre (barna) og de eldre (besteforeldre) utfører viktige og nødvendige gjøremål innafor rammen av det totale arbeid, dvs. det arbeid som er nødvendig innafor husholdet for å vedlikeholde den materielle standard. Selv om de eldre karakteriserer sine daglige gjøremål på gården som "puskarbeid", representerer deres arbeid likevel en viktig ressurs i husholdet og gjør at husholdet totalt 'spares' for tjenester som ellers ville bety større pengeutlegg. De eldre kvinnene deltar i husarbeid (som for eks. i matlaging, vasking, baking, barnepass osv.). For de eldre mennenes vedkommende består arbeidet som regel i vedsaging og vedhugging, vedbæring, utføring av enkelt reparasjonsarbeid osv. Mye av det samme arbeid tilfaller også de unge, men da disse er opptatt med skolen mesteparten av dagen utfyller de to marginale gruppene (barn/besteforeldre) for en stor del hverandre. Tilsammen frigjør de to generasjonene arbeidskraft i foreldregruppen og skaper ofte en mer behagelig arbeidssituasjon for medlemmene i denne. Også ut over det rent arbeidsmessige må denne familiesituasjonen antas å ha stor betydning for alle tre gruppene. Barn får et fortrolig forhold til livs-

syklusen samtidig som de har flere stabile kontaktpersoner tilgjengelige. I de hushold der fedre deltar i arbeid utafor A-området (for eks. i sesongfiskeriene) vil fraværet av faren ikke være så merkbart hverken for barna eller moren både med hensyn til de rent arbeidsmessige og de mer sosiale forhold i husholdet.

Rent økonomisk (pengemessig) sett er det sannsynligvis snarere en fordel enn en ulempe å ha eldre integrert i husholdet fordi de p.g.a. sin alderspensjon yter et verdifulle tilskudd til husholdets behov for kontanter, for eks. i forbindelse med matvareinnkjøp. Med de relativt billige levevaner, stor selvfor- syningsgrad og egen matvareproduksjon, forbedres den økonomiske situasjonen i husholdet snarere enn den forverres når flere enn foreldregruppen bidrar med kontanter.

Et viktig trekk ved arbeidet i husholdet er at det er tilpasset ytre forhold som årstid, værforhold osv. (jmf. Hoëm 1976). Det er derfor slik at arbeidet innpasses og arbeidstiden tilpasses en totalsituasjon, men med stor grad av frihet innafor denne. I tillegg impliserer dette at familiemedlemmene ser (innser) og vet når ting bør utføres, slik at det ikke er nødvendig å befale eller gi hverandre ordrer. Om våren må en plukke stein av åkrene, sette poteter, pløye og harve, så osv. Når vedkassen er tom må det bæres inn ved, sages og hugges mer osv. Til grunn for de enkelte arbeidsoperasjoner som utføres av de ulike medlemmer av husholdet ligger som regel innsikt om en nødvendighet som ikke begrunnes av enkeltpersoner, men som gir seg mer logisk av en situasjon også barna tidlig skjønner.¹⁰⁾

Et annet vesentlig trekk er at en alltid må ligge på forskudd med det arbeid som er særlig nødvendig. En har for eks. store lager med ferdig saget og ferdighugget ved slik at en klarer seg over lengre tidsrom selv om det skulle dukke opp situasjoner som gjør det vanskelig å komplettere vedforsyningen i en periode.

10) Dette forholdet antas å danne et vesentlig grunnlag for det jeg har kalt et indirekte kommunikasjonsystem.

Dette forholdet eller eksemplet kan sies å uttrykke en vesentlig del av holdningen til sin egen materielle velferd i mange av de hushold jeg har besøkt i A-området. Gjennom det forhold at en selv har hånd om de fleste daglige livsbetingelser, ser det ut som en får en spesiell form for både ansvar og trygghet. Folk er mer trygg med å være sikret rent materielt et godt stykke inn i framtiden. De setter seg bare rent unntaksvis i gjeld som binder dem til det åpne arbeidsmarked for lengre tid.

Et eksempel på dette forholdet er at de fleste reparerer på husene når de har spart opp penger som setter dem i stand til det. En viktig forandring i dette bildet er derfor de nyetablerte hushold som også er avhengige av å bygge nye hus og dermed også setter seg i gjeld for 200-300.000 kroner. På denne måten binder de seg også for mange år framover innafor en type arbeid som gir maksimalt med kontante inntekter, og det vil i regelen si arbeid utafor A-området.

Mens foreldres og besteforeldres arbeid i stor utstrekning tilpasses ytre og mer 'naturgitte' forhold, er dette i alle fall periodevis i døgnet, uken og året vesentlig annerledes for barn og unge. Dette har i første rekke å gjøre med deres rolle som elever. Det obligatoriske og nesten daglige frammøte på skolen betinger en helt annen arbeidsrytme og dermed også andre arbeidsforhold. Skolearbeidet er ikke innpasset i det mer totale arbeid i husholdet og har delvis også et autonomt forhold til dette. I svært mange henseender representerer skolens krav til arbeidsinnsats en konflikt med husholdets krav til arbeidsinnsats fra barnas side. Og fordi de to institusjoners krav ikke justeres og avpasses i forhold til hverandre, gir dette ofte meget vanskelige arbeidsforhold for barna. Ofte må de sløyfe skolearbeid til fordel for arbeid i husholdet, og kommer dermed i konflikt med skolen. Dersom de i motsatt fall sløyfer husarbeid til fordel for skolearbeid, risikerer de å komme i konflikt med de øvrige medlemmer av husholdet.

Jeg har tidligere vist til at kjøkkenet er arbeidsrommet i huset. Dette gjelder også for barn og deres arbeid med skolesaker. Ofte må de utføre skolearbeid i et rom hvor en rekke andre (og ofte støyende) aktiviteter foregår. Det er selvsagt at dette

får konsekvenser både for kvaliteten på arbeidet og arbeidsinnsatsen. Da kjøkkenet dessuten som regel er oppholdsrom, er det sjelden at barna har anledning til å sitte for seg selv med lekser (noe skolearbeid ofte krever).

Også ut over de rent arbeidsmessige forhold må en slik hjemmesituasjon antas å ha betydning for barns syn på og oppfatning av det arbeidet de utfører i regi av skolen. Det har ved flere anledninger slått meg at på kjøkkenet møtes to ulike verdener i samme rom; barnas teoretiske verden (skoleverden) og foreldres praktisk-brukende verden (redskapsverden). Det er lite sannsynlig at dette ikke på en eller annen måte oppleves som et konfliktpreget forhold både av barna og foreldrene.

De forhold som er beskrevet ovenfor må sees på bakgrunn av at mange i A-området har en meget løs tilknytning til det tradisjonelle og åpne arbeidsmarked. (Jmf. oversikten over de viktigste trekk ved sysselsettingen i A-området.)

For unntakene fra dette passer den beskrivelse jeg har gjort i mindre grad. Gjennomgående vil arbeidsbegrepet for dette området måtte defineres svært vidt og bl.a. i stor grad også romme aktiviteter som ikke gir kontante inntekter. På denne måten vil arbeid som ikke gir kontanter i en viss forstand kompensere for mangelen på kontantinnbringende arbeid. Dette kan således forklare den relativt løse tilknytning til arbeidsmarkedet i A-området.

Imidlertid er denne situasjon i ferd med å endre seg drastisk. Tegn på utvikling i denne retning er bl.a. fraflytting, pendling, økt trygdeforbruk osv. En kan si at arbeidsbegrepet - særlig for de unge - er i ferd med å snevre seg inn etterhvert som pengehusholdningen gradvis overtar sterkere. I de to andre områdene - som gjennomgående er mer preget av pengehusholdsøkonomi - vil en således kunne finne noen særtrekk ved den situasjonen A-området er på vei mot.

10.2.1 Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i B-området

Vi har sett av forrige kapittel (del 9) at B-området kanskje er i ferd med å utvikle seg til det mest typiske pendlerområdet innafor skolekretsen. Jeg har vist at det finnes en del eldre kombinasjonsbrukere og helårsfiskere innafor dette området. En stadig større del av det totale antall pendlere som i kommende år vil befinne seg innafor skolekretsen totalt, vil sannsynligvis komme til å bo innafor B-området. Dette er en utviklingstendens som særlig har gjort seg gjeldende de siste årene. (Området har tidligere vært et typisk kombinasjonsområde.) Pendlergruppen utgjøres i første rekke av den yngre del av befolkningen. Dette har et tosidig årsaksforhold og således både å gjøre med rent økologiske forhold som for eks. mulighet for gårdsdrift, men også med det forhold at B-området har fått et stadig mer urbant preg og at en del urbane verdier således legges til grunn ved folks valg av arbeid.

Både selve arbeidssituasjonen og forhold i direkte tilknytning til denne, preger området allerede på flere måter.

Denne nye situasjonen hvor stadig flere blir pendlere eller går over i mer moderne (urbane) yrker innafor B-området, legger selvsagt en rekke premisser for hva folk i dette området regner som arbeid. I familier med det en kunne kalle en moderne eller urban tilpasning er arbeid i første rekke lønnsarbeid. 'Avskallingene' fra et relativt vidt arbeidsbegrep - slik en treffer det i mange hushold i A-området - til et snevrere begrep (lønnsarbeid) har nær sammenheng med to forhold:

- 1) En får ikke tid til å kombinere en rekke arbeidsaktiviteter med det en har som hovedarbeid - først og fremst fordi en arbeider borte.
- 2) Lønnsarbeidssituasjonen setter dessuten folk istand til å kjøpe de varer og tjenester de ikke selv får anledning til å utføre eller bytte til seg.

Innsnevringen av arbeidsbegrepet kan således ikke betraktes som

et resultat av at folk aktivt går inn for slik innsnevring eller at innsnevringen er ønsket. En kan kanskje si at arbeidsbegrepet snevres inn ved at folk velger innafor strukturer eller alternativ hvor et opprinnelig vidt arbeidsbegrep ikke er valgalternativ. Innsnevringen av arbeidsbegrepet må derfor ikke bare sees i lys av folks valg, men også av selve oppstillingen av de strukturer eller alternativ de velger innafor.

Den nye arbeidssituasjon og det arbeidsbegrep som er i ferd med å etablere seg sterkt i området, har endret drastisk en del av levesettet og livsbetingelser i forhold til tidligere for de aller fleste pendlere.¹¹⁾ Dette gjelder for eksempel deres boforhold. En rekke nye og helt moderne eneboliger er ført opp i løpet av de siste årene. Både boligene og boligstandarden må sees som et resultat av at folk innehar en lønnsarbeidersituasjon. Den relativt sett større tilgang på kontante inntekter setter altså folk istand til å holde mer moderne hus.¹²⁾

Den moderne boligstandard markerer seg som forskjellig på en rekke ulike måter i forhold til den eldre bebyggelsen. På mange måter kan en si at de nyere boligene står i et mer funksjonelt forhold til den mer urbane livsstil eller livsform som pendlingen og andre moderne yrker medfører. Husene inneholder

11) Følgende beskrivelse av boligforhold, arbeidslivssituasjon osv. baserer seg i første rekke på situasjonen for pendlere som vel må sies å ha satt sterkt preg på området de siste årene. Når det gjelder de som lever av såkalt kombinasjonsdrift, vil deres situasjon m.h.t. disse forhold likne mye på den som nettopp er beskrevet for A-området. Det må likevel understrekes at kombinasjonsbrukerne i B-området ofte er eldre personer og derfor også som regel uten barn i skolepliktig alder. I B-området er dessuten en del yrker med et sterkt urbant tilsnitt representert - for eks. verksteddrift/verkstedarbeidere, sjåførere, handelsmenn og i en viss forstand må vel også lærere regnes som en urban yrkeskategori dersom en ser denne gruppen i forhold til det arbeidsliv og arbeidsbegrep jeg nettopp har beskrevet for A-området.

12) I virkeligheten har en her å gjøre med et meget komplisert forhold fordi det i første rekke er nødvendigheten av å ha hus som gjør folk avhengige av lønnsarbeid. Offentlige institusjoner (Husbanken) stiller meget bestemte krav til boligstandard. Når folk så har blitt lønnsarbeidere, har de dermed tilgang til kontanter som setter dem istand til å holde en mer 'moderne' stil enn folk med lavere kontantinntekter har råd til.

som regel flere mindre rom som også er oppvarmet. Kjøkkenet er merkbart mindre enn i de eldre husene. Dette begrenser selvsagt også bruksformen og gjør at en rekke aktiviteter som foregår på de større 'brukskjøkken' blir 'utestengt' fra kjøkkenet i en moderne enebolig. Dessuten blir kjøkkenet i den moderne enebolig holdt i en slik utsmykningsmessig kvalitet at det ville være delvis utenkelig å komme med garnbruk eller reparere linestamper i et slikt kjøkken.

Til gjengjeld har mange andre rom overtatt de funksjoner som det moderne kjøkken i bokstavelig forstand ikke gir rom for. En har således vaskerom (tørkerom), boder (sportsbod, redskapsbod) og husholdningsrom. Av flere grunner er barna i slike hushold neppe avhengige av å utføre skolearbeid på kjøkkenet. En kan kanskje derfor si at den moderne boligtypen er mere funksjonell i forhold til barns skolesituasjon, uten at dette enkeltstående momentet bør tillegges noen avgjørende vekt.¹³⁾

10.2.2 Arbeid - arbeidsdeling - arbeidsforhold i B-området

I virkeligheten er de nye boforhold ikke bare funksjonelle i forhold til barn og deres aktivitet i forbindelse med skolen. Den moderne enebolig passer for eks. bedre for totalsituasjonen hjemme i pendlerfamilien enn den gamle boligtypen i B-området. Den moderne boform må sies å stå i et funksjonelt forhold til en segregert dvs. ikke kollektiv arbeidssituasjon i husholdet. Dersom en sammenlikner totalsituasjonen i en pendlerfamilie med en 'kombinasjonsfamilie' for eks. i A-området, fremstår to familiesituasjoner i delvis sterk kontrast.

Arbeid vil være et langt mindre omfattende begrep innafor pendlerfamilien enn det vil være i kombinasjonsfamilien. I pendlerfamilien vil familiesituasjonen være sterkt preget av at faren er borte fra mandag evt. søndag til fredag. I denne tiden er moren som regel alene sammen med barna. Foreldrene arbeider altså adskilt over flere dager hele året igjennom - år

13) Egentlig kan det kanskje fortone seg banalt at jeg foretar såpass grundige beskrivelser av bolig og boligforhold. På den annen side er det kanskje nettopp summen av slike 'banaliteter' som danner hovedforklaringen på kulturelle forskjeller mellom miljø som tilsynelatende likner svært mye på hverandre.

etter år. Farens fravær gjør det bl.a. umulig for barna å skaffe seg innsikt i hans arbeidssituasjon. Dette utgjør en markant forskjell fra den heimearbeidende far på kombinasjonsbruket både i forhold til ektefelle og barn. I pendlerfamilien blir fars fravær - i alle fall for mindre barn - meningsløst fordi de ikke er i stand til å oppfatte familiens behov for penger som grunn til farens fravær.

Den moderne enebolig bygd etter Husbankens standard og krav¹⁴⁾ er bl.a. slik utstyrt at den frigjør en mengde arbeidskraft i huset. Dersom en sammenlikner en gjennomsnittsbolig i A-området med en moderne enebolig i B-området, er det klart at boligen i A (som bl.a. har mindre teknisk preget utstyr) krever en større arbeidsinnsats for å holdes i orden enn den moderne eneboligen i B.

For husholdet i den moderne eneboligen betyr dette at boligen i seg selv legger opp til mindre fellesoppgaver hjemme. Det er færre arbeidsoppgaver å dele på. Det tekniske og automatiserte utstyret krever ofte en voksen persons omtanke - noe som igjen strukturerer hjemmesituasjonen m.h.t. barns innsats. I det hele må en vel kunne si at den moderne boformen egentlig legger opp til en sterkt individuellt preget hjemme- eller familiesituasjon. Dette danner således et slags motstykke til den sterkt kollektivt pregete storfamilien i A-området. I flere pendlerfamilier med moderne eneboliger har barna ofte egne rom og dermed også egen arbeidsplass for lekser osv. (I virkeligheten betyr dette også en arbeidssituasjon unndratt andre familiemedlemmers kontroll.)

En må således kunne påstå at arbeid for det selvforsynte natur- alhusholdet og det relativt sett mer kjøpekraftige pengehusholdet innebærer helt ulike ting.

Et eksempel kan kanskje illustrere dette godt:

14) Her må det vel bare for ordens skyld gjøres oppmerksom på at så godt som ingen i det området skolekretsen dekker er i en slik situasjon at de har alternativ til Husbanken som finansieringskilde.

Både i A- og B-området er det vanlig at en fyrer med fast brensel i ovn. (I noen av de nyere eneboligene har en også varme fra en oljekamin.) Mens man i A-området i flere hushold hovedsakelig bruker ved (bjørk) som brensel, brukes hovedsakelig kull (eller olje) i pengehusholdet. Begge typer brensel fyller samme funksjon, men innbefatter svært ulike ting m.h.t. et begrep om arbeid for husholdet.

Mens A-familien må innpasse vedhogst i skogen, vedkjøring fra skogen ved passe føre og anledning, vil pengehusholdsfamilien som kjøper kull, til en viss grad være uavhengig av slike ytre faktorer. I A-familien må en dessuten fordele arbeidsoppgaver og samarbeide for å få vinterbrenslet i hus. Dette skaffer arbeid til hele husholdet. I forhold til det arbeid vinterbrensel krever, må hele husholdet organiseres som kollektiv eller fellesprosjekt.

I pendlerfamilien kjøpes kullet med midler fra fars arbeidsinntekt. En bil kjører som regel hver høst rundt til de ulike hushold og bringer vinterbrenslet (kull) på plass. Vinterbrenslet kan altså komme i hus, uten at dette skaper felles arbeidsoppgaver for husholdet i pengehusholdfamilien i vesentlig grad.

Vi kan si at vi har en lang kjede av sammenhengende betingelser eller premisser¹⁵⁾ som fører til denne og en rekke andre situasjoner m.h.t. arbeid i pengehusholdet. Noen av disse mer grunnleggende trekk ved pengehusholdsfamilier har sannsynligvis nøyve sammenheng med det faktum at flere-generasjonsfamilien ser ut til å være et sjeldnere fenomen i disse enn i det jeg har kalt kombinasjonsfamilier.

I B-området er det mye snakk om noen eldreboliger som skal bygges og om behovet for pleiehjelp til eldre. Dette kan lett

15) Utviklingstrekkene har utgangspunkt i forhold omkring mulighet for arbeid i forhold til faktisk kostnadsnivå for familien, folks verdier o.l. Når en først er blitt lønnsarbeider, har en ikke tid til å hogge ved i skogen. Derfor må en kjøpe kull eller olje. Når en er lønnsarbeider er det heller ikke nødvendig å hogge ved fordi en har råd til å kjøpe kull.

tolkes i retning av at betingelsene for å beholde eldre innafør såkalte pengehushold er færre enn i familier sterkt preget av naturalhusholdning. Forklaringen på dette må evt. søkes i det faktum at for eks. pendlerhusholdet ikke har arbeidsmessige nisjer for de eldre på samme måten som kombinasjonshusholdet. Det er m.a.o. færre naturlige arbeidsoppgaver. Økonomisk vil pendlerhusholdet også være mindre avhengig av de eldre. Samlet kan en derfor si at folk i pendlerhushold sannsynligvis opplever å ha mindre bruk for de eldre enn i et kombinasjonshushold.

10.3.1 Noen hovedtrekk ved grunnleggende materielle forhold i C-området

I redegjørelsen for de næringsgeografiske forhold innafor C-området, har jeg bl.a. forsøkt å få fram at en i dette området har å gjøre med det jeg har kalt en fiskerkultur. De aller fleste mannlige yrkesaktive er eneyrkefiskere, dvs. fiskere med mer enn 20 ukers deltakelse i fiske. De fiskerne som ikke har plass med båter fra C-området, har som regel plass med større båter utafor området.

Med det lønnsnivå en har hatt innen fiskerinæringen de siste årene, kan en vel si at fiskerne (som yrkesgruppe) i stor grad har utviklet seg til å bli en lønnsarbeidsgruppe. Dette gjelder i første rekke de fiskere som har hatt plass på større båter (trålere, bank-linebåter) utafor C-området. Forholdet nedfeller seg i en rekke sentrale sider ved de ulike husholds materiell-situasjon. Denne vil således være sterkt preget av at hushold har fått pengehushold-økonomi. Fordi fisket de siste årene har holdt et godt lønnsnivå, har det vært god tilgang på kontantinntekter både for unge og eldre fiskere. Et forhold som pengeøkonomien har nedfelt seg sterkest i er vel kanskje boforhold og boligstandard. Flere eldre hus er modernisert eller under modernisering. I tillegg til dette må vel C-området kunne sies å ha det største innslag av nye, moderne eneboliger i hele skolekretsen. C-området har flest nyetablerte hushold, dvs. unge som gifter seg, bygger hus og slår

seg ned.

De fleste av de nye husene holder den tradisjonelle standard m.h.t. utstyr og utsmykning en finner i moderne hushold. I denne forstand kan en si at bosetningen i C-området har et sterkt urbant preg sammenliknet med for eks. A-området. Husene er 'praktiske' og 'lettstelte' - noe som forøvrig legger en rekke premisser for et begrep om arbeid innafor rammen av husholdet.

Flere-generasjonsfamilien i tradisjonell forstand er ikke vanlig. Derimot er det ofte slik at de eldre bor i umiddelbar nærhet av en sønn eller datter. På denne måten har eldre som regel daglig tilsyn og kan få eventuell tiltrengt hjelp. Så lenge de eldre er friske, steller de imidlertid seg selv og har alt for seg selv.

De unge, som har god tilgang på penger, har dermed også tilgang til utstyr, klær osv. som bys unge forbrukere med alminnelig godt økonomisk utkomme. Til en viss grad er det nok riktig å si at penge-husholdsøkonomien har skapt avstand mellom foreldre- og barngenerasjonen. Fordi barna ofte har tilgang til leker og utstyr en ofte ser i bymiljø (platespillere, stereoanlegg osv.), ser en også tendenser til atskillelse mellom de unges og de voksnes verden. Her er det imidlertid riktig å vise til at noen lang ungdomsperiode har en som regel ikke i dette området, fordi de unge som regel gifter seg tidlig. Dessuten er det også slik - som jeg vil vise i neste avsnitt - at det spesielle fiskerimiljøet i mange henseender danner en overordnet samhandlingspremiss bl.a. for forholdet mellom de eldre og de yngre.

10.3.2 Arbeid - arbeidsdeling - arbeidsforhold i C-området

Boligforhold må klart sees i sammenheng med utviklingen av andre materielle trekk innafor C-området. Tidligere har dette området liknet mer på et kombinasjonsområde, men med hovedvekt på fiske og betydelig mindre vekt på gårdsdrift (jmf. del 8). Vi kan si at området her har stått i delvis kontrast til det indre

området hvor forholdet mellom jordbruk/småbruk og fiske nærmest har vært motsatt. Forklaringen på dette er i første rekke - som jeg også har antydnet i avsnittet om sysselsetting - at de rent økologiske forholdene og det faktum at de ytre områdene ligger nærmere og høveligere til de beste fiskeplassene.

Det spinkle grunnlaget for gårdsdrift har likevel sammen med fjordfisket skapt et visst grunnlag for arbeid heime for fiskerne. Idag er fiskerens innsats i jordbruket sterkt innsnevret i forhold til tidligere. Grunnen til dette (se også kap. 9) er bl.a. at kostnadsnivået i fiskeriene har steget i en slik grad at dette betinger helårsdrift. Et annet vesentlig moment i denne forbindelsen var at mens sommeren tidligere for fiskerne var 'makketid', dvs. en periode hvor en ikke kunne lagre fisk ved hending og tørking, er sommeren gjennom filét- og fryseridrift blitt en av fiskernes beste sesonger. Fraværet om våren/forsommeren hindrer således menn i å delta aktivt i gårdsbruk. Dette blir av flere oppgitt som viktigste grunn til at de har sluttet.

Denne spesialiseringa innenfor næringslivet i C-området har også medført en klar innsnevring av arbeidsbegrepet i en rekke hushold i området. En del hushold er således blitt sterkt preget av at folk er i en lønnsarbeidssituasjon. En slik utvikling - der bl.a. gårdsdriften blir helt eller delvis borte - i alle fall i nyetablerte hushold - fører selvsagt til at arbeidsoppgavene hjemme blir stadig færre. Som en viktig konsekvens har da dette også medført at arbeidsoppgavene innafor husholdet har hatt en tendens til å skrumpe inn.

Husene er som sagt såpass lettvinde å holde i orden at de ikke krever noen stor innsats rent arbeidsmessig sett. På de færreste gårdene er det fjøsstell i noe betydelig omfang, slik at dette heller ikke krever særlig stor arbeidsinnsats. Fordi mennene er borte i de perioder av året da det er særlig gunstige arbeidsforhold hjemme, bidrar de i liten utstrekning med felles oppgaver hjemme.inntektsnivået gjør dessuten at en kjøper mange av de varer og tjenester en tidligere produserte i området. I så måte likner C-området i mange henseender

på B-området. Et eksempel på dette er at en kjøper kull i stedet for å skaffe brensel fra egen vedskog.¹⁶⁾ Samlet gjør disse forholdene at få arbeidsoppgaver skal deles på hjemme, noe som ofte skaper færre betingelser for at husholdene skal kunne fungere som kollektiv.

Vi kan derfor si at pengehusholdet i en viss forstand ekskluderer de to generasjonene som er i den klareste marginalposisjon i hushold - nemlig de unge og de eldre (barn/besteforeldregenerasjonen). C-området er likevel totalt heldigere stillet m.h.t. arbeid for de unge (og de eldre) enn de to andre områdene i skolekretsen.

"Å klare seg selv" ser ut til å være en sentral verdi i dette området. De unge begynner derfor tidlig, som i A-området, å arbeide. Hovedforskjellen fra A-området er imidlertid at de unge i C-området tidlig blir lønnsarbeidere, dvs. at de relativt tidlig blir involvert i sammenhenger hvor de får betaling og status som voksen. Dette gjelder som vi har sett både gutter og jenter. De gutter som blir fiskere, tar som regel fatt umiddelbart etter at de er ferdige med obligatorisk skolegang. Dette gjelder også for en god del jenter, idet de tidlig reiser med familie (far, søsken, naboer eller slektninger) som kokker, egnere eller tar annet arbeid innen fiskeindustri på land. Men også i slike tilfeller på steder hvor det er mulig å opprettholde/vedlikeholde et visst slektsnettverk.

Fordi C-området av de 3 områder ligger nærmest og høveligst plassert i forhold til de beste fiskeplassene i fjorden, innebærer dette et visst grunnlag for arbeid til eldre menn. I de hushold hvor fiske på fjorden er en viktig geskjeft, drives det som regel et lite småbruk ved siden av. Fjøsstell er som regel en del av konas arbeid i tillegg til arbeidet i huset. I en viss forstand kan en vel derfor si at C-området - på tross av sitt nokså sterke pengeøkonomi-preg, har arbeidstilbud til de fleste mannlige medlemmer. (For hjemmeværende kvinner uten et småbruk er det lite å ta seg til.) Imidlertid må det også vises til at denne situasjonen er i ferd med å endre seg. Synlige tegn på

16) De fleste fyrer med fast brensel også her.

dette er økende grad av pendling, uførepensjonering osv.

Mer fundamentalt må en vel forklare denne situasjonen ved at folks begrep om arbeid sannsynligvis er meget sterkt preget av at folk har blitt 'viklet inn' i en situasjon hvor penger eller kontante inntekter har blitt en viktig del av deres tilværelse.

I særlig grad preges C-kvinnenes tilværelse av dette forhold, idet de - som vi har sett - til forskjell fra kvinner i de to andre områdene - kommer tidlig i sammenhenger hvor de får lønnet arbeid. Etter en tid, og som regel lenge før fylte 30 år, opphører denne situasjonen idet de ofte meget tidlig får barn og blir dermed som regel hjemmeværende. Men da har de allerede hatt en situasjon som gjør det vanskelig å tilpasse seg den grunnleggende arbeidssituasjonen i C-området, fordi det ikke finnes tilgang på betalte arbeidsplasser her. Erfaringer med lønn for arbeidet de utfører, må således antas å være en grunn til at så få unge driver de mindre brukene med den begrunnelse at det ikke lønner seg - dette selv om de går hjemme og brukene ellers ligger brakke. En annen viktig årsak er selvsagt at mennene tjener såpass at de likevel har råd til å kjøpe de produktene de kunne få ut av denne driften. Dette kan vel ellers også forklare den store fraflytting av kvinner som ikke blir gift og bosetter seg med familie i området.

En av informantene det er grunn til å feste god lit til, påstår at ganske mange kvinner i C-området har trygd. Uten at utsagnet tillegges stor vekt, vil det neppe være vanskelig å godta det om en ser det i forhold til C-kvinnens erfaring med lønnet arbeid.

For barn i skolealder - som er av særlig interesse i denne sammenheng - kan en si at medlemsskapet i en fiskerfamilie¹⁷⁾ byr på en helt spesiell sosialisering m.h.t. arbeid.

17) Begrepet fisker betyr i C-området minst 3 ting:

- 1) fiskere som reiser på større havgående trålere/
banklinebåter
- 2) fiskere som eier eller har plass på båt i C-området
- 3) fjordfisker (heimefisker).

Mens fedrene er borte har de ansvar for en del arbeidsoppgaver som de deler med moren.. Særlig for guttene betyr dette at de må delta og delvis inneha farens arbeidsrolle i mange henseender fra de er ganske unge. Sønner av fedre som eier båter deltar gjerne sammen med faren i 'vårpussen', dvs. maling og reparering av båt og bruk mellom vår- og høstsesongene. ("Vår-Finnmarken" og "Haust-Finnmarken".) Dette fører da til at de fleste unge i dette distriktet er ganske fortrolig med båter og sjø fra de er ganske unge. Meget tidlig har denne kontakten preg av arbeid. På de andre stedene, dvs. i A- og B-området, sier man derfor gjerne: "Døm där ute e' no voksen opp i fjær'steinan" eller "Døm e' no voksen opp i lin'stampen" når en skal forklare innbyrdes forskjeller mellom de ulike områder i kretsen. På mange måter er dette uttrykk som karakteriserer situasjonen i C-området ganske godt. Til en viss grad gir uttrykkene også et bilde av jentenes sosialiseringssgrunnlag i C-området.

På mange måter må en kunne si at den spesielle 'fiskerkulturen', til tross for dens sterke preg av pengeøkonomi, også er sterkt redskapspreget. Dette forholdet må sees i lys av en rekke ting: Fiskerne lager og reparerer mye av redskapene sine selv. De ordner og reparerer mye på båtene selv, osv. Samlet gir alle slike forhold dette miljøet et sterkt praktisk preg, noe som danner en svært viktig basis for ungenes forhold til skolen.

10.4 Sammenfattende om noen grunnleggende materielle trekk i skolekretsen

Dersom en meget kort skulle sammenfatte hovedtrekkene i det nokså brokete bilde jeg har gitt av området, kunne dette muligens uttrykkes omtrent slik:

Fra å være et fjordområde befolket av hushold som opprinnelig har vært maksimalt selvforsynt m.h.t. de fleste behov (både materielt og sosialt), har alle de 3 områdene jeg har delt kretsen i, i større eller mindre grad fått dette mønsteret forandret. Hovedkjennetegnet ved denne utviklingstendensen har vært folks stadig økende behov for lønnet arbeid.

Her har de 3 stedene hatt noe ulike betingelser både m.h.t. "demme opp" for de nye utviklingstendensene, og m.h.t. et brukbart grunnlag for å dekke de nye krav som endrede livsbetingelser har stillet.

Hva disse nye betingelsene har ført til for hvert område har jeg allerede prøvd å gi et relativt grundig bilde av. Det er her viktig å slå fast at det kan ha ført til ulike ting for ulike familier innafor det enkelte område. Jeg har således også prøvd å understreke at det vil være større likhet mellom grunnleggende materielle trekk i hushold med samme nærings- og arbeidsmessige tilpasning innafor forskjellige områder enn familier med ulik tilpasning innafor samme område.

Jeg har i dette avsnittet oppholdt meg ved hushold og deres materielle betingelser for å fungere som arbeidsmessige og sosiale kollektiv. Det kan derfor være relevant å forsøke å vise noen sammenhenger mellom grunnleggende materielle forhold (betingelser) og samhandling mellom hushold.

11. SAMHANDLINGSRELASJONER I SKOLEKRETSEN

I den beskrivelse av grunnleggende trekk ved materielle forhold, arbeid. osv. som er gitt, ligger også implisitt en redegjørelse for de mest vesentlige betingelser for samhandlingsrelasjoner både innafor hvert enkelt område og innafor hele det området skolekretsen dekker. Jeg har presentert noen sentrale trekk ved samhandlingsrelasjoner innen hushold og vist til at betingelsene for samhandling innafor disse for en stor del springer ut av den arbeidsmessige basis det enkelte hushold har.

Innafor hvert av de 3 områdene finnes lite organisert samhandling. Et par foreninger blant kvinner danner unntaket. Det er også en del mer organisert virksomhet i et par religiøse foreninger. Dette er forsåvidt viktige betingelser for samhandling, men som jeg likevel har valgt å se bort fra i denne sammenhengen.¹⁾

11.1 Samhandlingsrelasjoner innafor hushold - noen hovedtrekk

Fordi jeg allerede har sagt en hel del om dette, skal jeg her kort og summarisk skissere noen hovedtrekk. Jeg har forsøkt å vise til at betingelsene for å oppleve husholdet som et felles anliggende eller kollektiv, i første rekke ligger i at den materielle tilpasning er av en slik karakter at det skaffer arbeid til husholdet. Av det materialet som tidligere er presentert skulle det gå fram at penge-husholdsøkonomi i regelen skaper grunnlag for mindre interaksjon enn hushold med dårligere utkomme til å skaffe seg tekniske hjelpemidler som letter arbeidet innafor husholdet. Det vil således ofte være slik at det er 'tettere' samhandlingsrelasjoner i mindre kjøpekraftige hushold med relativt liten tilgang på kontanter enn det er i hushold hvor det motsatte er tilfelle. (Det er her selvsagt snakk om gradforskjeller.) I

1) Jeg velger her ikke å beskrive forholdene i hvert område for seg, både fordi likhetstrekkene innafor hushold med samme tilpasning i hele området er store, og fordi det i første rekke er områdene i forhold til hverandre som er interessante.

flere-generasjonsfamilien som bl.a. har sine betingelser i et variert arbeidsmønster innafor husholdet, vil det således være nærere samhandlingsrelasjoner mellom for eks. barn og besteforeldregenerasjonen enn i hushold bestående bare av kjernefamilien.

Et viktig trekk ved samhandlingsrelasjonene innafor husholdet er at de ofte som vi har sett, framstår på grunnlag av arbeid og arbeidsdeling. I en viss forstand kan en si at samhandling i hushold forutsetter igjen at husholdet totalt fungerer på en slik måte at det 'produserer' arbeid til seg selv. Oppfyller husholdet denne betingelsen er også sjansene tilstede for at barna er integrerte i selve husholdet og dets forbindelser med omgivelsene.

Mange av elevene i ungdomsskolen oppga at de ofte brukte fritiden til å avlaste foreldrene med arbeid hjemme. Fritiden ble således ofte brukt til arbeidspregede aktiviteter som vasking, baking, strikking, stell for besteforeldre osv. for jentenes vedkommende. Guttene deltok ofte i aktiviteter som var vanlige for menn i området. Bare en liten del (fra B og C) svarte at de brukte 'fritiden' til mer urbant pregede aktiviteter som for eks. lesing, spilling av plater osv.

En kan si at materiellsituasjonen det enkelte hushold har er avgjørende for samhandlingen innafor dette. Et hushold med liten tilgang på kontanter vil således også være et hushold med stort behov for at alle medlemmene yter en arbeidsinnsats i forhold til sine forutsetninger. (Ofte kan nok denne innsatsen i perioder måtte gå noe over det som danner den enkeltes forutsetninger.) Likevel vil denne situasjonen bety at hvert familiemedlem tilhører et system som er avhengig av at den enkelte fungerer rent arbeidsmessig sett. Det blir derfor viktig at hele husholdet bestreber seg på å få den enkelte til å fungere.

Dette vil være delvis annerledes i hushold hvor 'økonomien' er god, slik at en ikke er nødt til å fungere sammen og dele på arbeidsoppgavene i samme grad. I hushold med godt økonomisk utkomme kan en se tendenser til at det gode utkommet bidrar til avstand mellom for eks. foreldre og barn. Barn og foreldre er ikke

nødt til å fungere sammen og samarbeide. Til å fylle fritiden får de unge (i hushold med god økonomi) kjøre utstyr som nettopp setter dem istand til å utvikle en egen kultur - ofte sterkt avgrenset fra de voksnes. Dette er ikke noe utbredt fenomen i skolekretsen, men tendenser til det er det flere eksempler på.

11.2 Samhandlingsrelasjoner barn/barn og barn/voksne på skolen og hjemme

Et viktig trekk ved samhandlingsrelasjoner mellom barn og unge er ofte at andre kriterier enn alder ligger til grunn for de viktigste forbindelsene. Således ser for eks. naboskap og slektskap ut til å være viktige og bestemmende faktorer for vennerelasjoner mellom de unge. I intervjuet med elevene i ungdomsskolen svarte svært mange at deres beste venn eller venninne var yngre eller eldre enn dem selv. Dette må sannsynligvis sees i sammenheng med det forhold at valg av venner først og fremst skjer innafor hvert av de 3 områdene barna tilhører. Områdetilhørighet (i A, B, C) utstyrer i en viss forstand barna med verdier som i neste omgang blir overordnede kriterier ved valg av venn eller venninne. Et godt eksempel på dette er den rolle fisket spiller som en fellesgjørende faktor mellom de unge i C-området:

Flere av guttene i ungdomsskolen forteller at de ofte er sammen med gutter som er ferdig med skolen for flere år siden når disse er hjemme fra fiske. En gutt i 7. klasse oppga at hans beste kamerat i fritiden går i 1. klasse. De eldre guttene forteller at de ofte prater/diskuterer forhold som har med fisket å gjøre. De yngre har ofte lekeaktiviteter som har utgangspunkt i fisket.

En kan altså si at miljøet i seg selv inneholder slike samhandlingsbetingelser at skillet mellom aldersgrupperinger er betydelig mindre enn en vil finne i et mer urbant miljø.

Dette forholdet finner en også i samhandlingsrelasjoner mellom barn/unge og voksne. Flere av elevene i ungdomsskolen oppgir at de bl.a. bruker fritiden til besøk i nabogårdene hvor de "prater og drikker kaffe" sammen med voksne/eldre. Samtalene dreier seg

ofte om "fiske", "gamle dager", "alt det som skjer" osv.

Disse eksemplene viser at det i de ulike nabolag innafor skolekretsen ikke legges noe særlig vekt på aldersforskjeller mellom unge og eldre. Eldre og yngre er like i en langt annen forstand enn de for eks. er det i skolen. Det er således viktig å vise til at de unge tidlig nærmest har voksenstatus i lokalmiljøet mens de ennå er elever i skolen. Både det at de godtas og behandles som voksne (for eks. får kaffe) når de besøker voksne/eldre, og at de har kamerater blant voksne (over 20 år), viser etter min oppfatning en klar markering av voksenstatus i lokalmiljøet blant ungdom i skolepliktig alder.

Det er også viktig å understreke at vennerelasjonene i skolesituasjonen ofte er svært ulik dem barna har i lokalmiljø-situasjonen. Jeg stilte elevene i ungdomsskolen spørsmål om deres beste venn/venninne i heimesituasjonen også var mest sammen med vedkommende på skolen. Svarene var ofte: "Nei, N.N. går i en annen klasse" eller "N.N. går ikke på skolen".

Det er med andre ord to slags samhandlingsrelasjoner som gjør seg gjeldende mellom barn og unge, nemlig de som er relevante i skolesituasjonen og de som er relevante i situasjoner utafor skolen. På mange måter vil det samme forholdet være tilfelle med samhandling mellom unge og voksne i skolesituasjonen og utafor. Forholdet til de voksne i skolesituasjonen (lærerne) er i første rekke preget av asymmetri: Det er lærerne som vet og derfor også bestemmer. I forhold til identitetsproblemet markerer dette seg som et meget viktig moment.

11.3 Samhandling og betingelser for samhandling mellom hushold

Det som først og fremst vil kjennetegne samhandling mellom hushold i området er at de i en viss forstand står i et funksjonelt forhold til den materielle tilpasning som preger de enkelte hushold. Teoretisk sett kunne en kanskje karakterisere samhandling mellom hushold som en slags "bruksgjenstand". Dette innebærer i første rekke at samhandling

alltid fyller et formål²⁾ som strekker seg fra samråding, informasjonsutveksling osv. til bytte eller låneforhold av mer materielt pregede varer og tjenester.

Dette innebærer for det første at samhandling mellom hushold er uformelt organisert og finner sted når folk mener de har et behov for slik samhandling. Formelt ordnet samhandling slik en for eks. ser dette i organisert foreningsvirksomhet, møtevirksomhet osv. (fenomen en kjenner godt fra mer urbane miljø), er lite vanlig i skolekretsen. Dette må da sees eller forstås som et uttrykk for felles opplevde behov for slik formell samhandling. Det må antas at dersom det er jevnlig og uformell kontakt, vil det neppe være noe stort behov for å møtes i spesielle, mer formelle sammenhenger. (En kan likevel vise til enkelte, spesielle sammenhenger eller situasjoner hvor det har vært tatt initiativ til mer formelt tilkalte møter - for eks. i en konflikt med skolen for et par år siden.)

Det som foregår av mer formelt preget samhandling foregår ellers innafor hvert av de 3 områdene. I A- og C-områdene er en del av samhandlingsrelasjonene basert på tilhørighet til lestadianismen. Delvis etter initiativ fra lærere ved skolen har en nå fått til et visst 'samarbeid' mellom kjernegruppen innafor de lestadianske miljøene i A- og C-områdene.

En lite aktiv lokal fiskerforening er et eksempel på mer formelle samhandlingsrelasjoner i C-området. Alle 3 områdene har dessuten hver sine sanitetsforeninger. Samhandling ut over dette må kunne sies å ha et sterkt uformelt preg.

Et annet spesielt trekk ved samhandlingsmønsteret er tendensen til å vedlikeholde etablerte samhandlingsrelasjoner (slik disse kommer til uttrykk innafor hvert enkelt område) også i situasjoner hvor en befinner seg utafor områdene. Et godt eksempel på dette er at fiskerne i C-området alltid er stasjonert i det samme fiskevær i Lofoten eller på "Finnmarken" under de større

2) Jmf. Thuen/Wadel: op.cit.

sesongfiskeriene. En mer spesialisert form av denne naboskap-interaksjonen blant fiskerne praktiseres gjennom systemet med 'lag-båt'. Kort fortalt dreier dette seg om at to og to båter fra dette området holder sammen både på fiskefeltet og på turene til og fra fiskefeltene. På denne måten ivaretas et trygghetsmoment både for fiskerne selv og familien hjemme. (En kan bli berget eller meldt savnet dersom noe går galt.) Samtidig utgjør også dette innarbeidede prinsippet et slags privat hjelpesystem som er trygt å ha i bakhanda dersom det skulle bli bruk for hjelp på fiskefeltet eller på vei til og fra (også på veien mellom hjemstedet og fiskeværene en er stasjonert i under de større sesongene).

Alle disse eksemplene på en praktisk utnyttning av det kollektiv en tilhører i hjemmesituasjonen også på arbeidsplassen, i fiskeværet og på fiskefeltet er gode illustrasjoner på hvordan samhandling er innflettet i folks materielle situasjon. Mer fundamentalt må dette systemet sees som forsøk på vedlikehold av den sterkt kollektivt pregede identitet som er karakteristisk for folk fra C-området. Det er altså ikke tilfeldig hvem en føler seg trygg sammen med på feltet eller i fiskeværet, hvem en hjelper og vil hjelpes av osv.

En av de tingene som vanskeliggjør samhandling er det tiltakende innslag av pendling i skolekretsen. På mange måter har pendlingen endret det materielle grunnlaget for samhandling drastisk i de 3 områdene.

Mens folk tidligere i større grad var sysselsatt hjemme, hadde de også i større grad bruk for og anledning til å investere i tjenester hos hverandre. Lønnsarbeidssituasjonen har endret dette forholdet. Den nye arbeidssituasjon mange har fått har for eks ført til at en i stigende grad har tilvennet seg å få betalt for utført arbeid. Det at enkelte menn har et arbeidsbegrep sterkt farget av lønnsarbeidsbegrepet har ført til at bytterelasjoner med sine hjemmearbeidende naboer på mange måter ikke lenger er mulig. Pendlerne og bankfiskerne som er blitt vant til å få betalt for arbeid de utfører, er også innstilte på å betale for tjenester de selv får utført av andre. Jeg har vist til at denne utviklingen også må forstås

i forhold til det faktum at folk har gjeld - noe som bidrar sterkt til oppfatning av arbeid som lønnet arbeid.

Også på andre måter kan en si at den tiltakende pendling i skolekretsen og forsåvidt også intensivering og spesialiseringen innafor både fiske og gårdsbruk, har tatt bort noe av grunnlaget for samhandling. Folk (særlig menn) er mer opptatte nå enn tidligere. Menns fravær for eks. i forbindelse med pendling medfører en mer stresset hjemmesituasjon for mødre og legger en rekke premisser for deres samhandling innafor lokalmiljøet.

Fjernsynet hører med blandt de viktige faktorer som bør nevnes når en skal beskrive samhandling og endrede betingelser for samhandling mellom hushold i skolekretsen. Blant de mange konsekvenser fjensynsseing har, må bidraget til å redusere betingelser og behov for samhandling betraktes som en av de viktigste. Svært mange av informantene innafor skolekretsen påstår at fjernsynet har endret nabosamkvemet drastisk. En besøker hverandre mindre enn før - og velger gjerne et TV-program istedet for å besøke naboer, slekt og venner.

Nå kan fjernsynet som fenomen eller premiss for samhandling neppe betraktes isolert. Men i tillegg til folks stadig mindre generelle behov for å samarbeide (hvor bl.a. de materielle forhold bare kan vedlikeholdes og eventuelt forbedres gjennom samarbeid og likeverdige bytteforhold), overtar fjernsynet også mye av de 'underholdningspregede' funksjoner naboskapsrelasjonene tidligere hadde. Fjernsyn må således betraktes som ett av flere nye (og endrede) betingelser for samhandling og kan neppe tillegges så stor betydning som det folk selv gjør fordi de har en tendens til å betrakte fjernsynet som isolert faktor.

Noen av disse endrede forhold (over relativt kort tid) m.h.t. samhandling mellom hushold er også oppfattet av skolen. Lærerne har innsett at stimulering og økt grad av samhandling innafor skolekretsen som en vei til å øke den generelle interessen for skolen og skoleaktiviteter. Lærerne har derfor forsøkt å få til

et samarbeide blant foreldre i skolens regi - bl.a. gjennom ulike typer kurs, møtevirksomhet osv. På mange måter må skolen derfor betraktes som en innovatør når det gjelder samhandlingsrelasjoner innafor skolekretsen. Skolens rolle i denne sammenheng kan en få et ganske godt inntrykk av når en ser på samhandlingsrelasjoner i skolekretsen over tid. Selv om skolen delvis mislykkes i sine forsøk på å skape interaksjon innafor skolekretsen, må den likevel sees som en viktig faktor i denne sammenheng, spesielt når det gjelder forholdet mellom de 3 områdene skolekretsen dekker.

11.4 Samhandlingsrelasjoner mellom de 3 områdene som danner hele skolekretsen

Grad av samhandling mellom de 3 områdene i skolekretsen må oppfattes som et uttrykk for eller et bilde på hvorvidt skolen rekrutterer elever fra en homogen eller en heterogen foreldregruppe. M.h.t. sentrale sider ved identitetsspørsmålet må denne delen av samhandlingsmønsteret i skolekretsen derfor betraktes som særlig viktig.

Når jeg i presentasjonen av skolekretsen har delt denne inn i 3 deler, er det fordi skolekretsen både geografisk er og sosialt fungerer som 3 ulike enheter. Dette inntrykket synes de aller fleste innafor de 3 områdene å kunne bekrefte.

Det jeg vil kalle 'naturlig' interaksjon, dvs. det som springer ut av folks opplevde behov for samhandling, synes således ikke å føre til noen betydelig grad av kontakt de 3 områdene imellom. (Her danner som nevnt en del initiativ fra skolen unntak, noe jeg skal komme tilbake til.) Alle informanter i foreldregruppen oppgir at de har sine viktigste kontakter innafor det området de bor i. Flere informanter i A-området oppgir dessuten å ha viktige kontakter med familie (familienettverk) på andre siden av fjorden, som både tilhører en annen kommune og skolekrets. Noen i A oppgir at de for eks. i sommerhalvåret bruker butikken på andre siden av fjorden fordi de der "treffer kjenninger". Dette må således betraktes som forsøk på vedlikehold av samhandlingsrelasjoner som tidligere har vært særlig viktige.

Dersom en legger en vurdering av interaksjonen i foreldregruppen i de 3. områdene til grunn, må en klassifisere skolekretsen som svært heterogen. Et viktig problem blir derfor å finne de viktigste grunnene til dette.

Vi har sett at de 3 områdene totalt sett er noe ulikt stillet (har ulike betingelser) når det gjelder å kunne videreføre evt. videreutvikle den type næringsliv som opprinnelig har dannet grunnlaget for bosetning i området - nemlig arbeid tilknyttet gårdsbruk og fiske. Denne ulikhet i betingelser bidrar helt klart til en polarisering innafor skolekretsen med basis i arbeid og inntektsmuligheter for folk fra de ulike områdene. En må derfor anta at dette spiller en viktig rolle når det gjelder å vedlikeholde eller forandre samhandlingsrelasjoner i skolekretsen. De ulike betingelser må i sin tur også sees i sammenheng med andre viktige forhold.

Jeg har allerede antydnet at et forsøk på å komme fram til de mer fundamentale grunner til det samhandlingsmønster en idag kan 'avlese' innafor skolekretsen (mellom de 3 områder), bør innbefatte en studie av de historiske betingelser for slik samhandling. I et slikt perspektiv må samhandlingen de 3 områdene imellom også sees på bakgrunn av tidligere interetniske relasjoner i det området skolekretsen idag dekker.

Vi har allerede sett (i del 8) at de ulike etniske gruppene i området i en fase representerte en trusel mot det materielle grunnlaget for hverandre. De svenske reindriftssamene som slo seg ned i A-området fortrengte og ødela dermed de tidligere bosatte sjøsamenes mulighet til å benytte dette området som allmenning. Da nordmennene bl.a. som et ledd i dansk/norsk befolkningspolitikk etterhvert etablerte seg i fjorden, oppnådde de en langt gunstigere situasjon m.h.t. å kunne byksle de beste og største jordeiendommene enn samene i området. En kan derfor anta mer eller mindre sikkert - noe eldre informanter i skolekretsen bekrefter - at det ikke utviklet seg til noe varmt forhold mellom disse 3 grupperingene - bl.a. fordi de altså representerte en slags trusel mot hverandres eksistensgrunnlag. (Unntakene er her de tilfeller da menn fra de ulike gruppene var

nødt til å fungere sammen - som for eks. under pormor-handelen hvor en opplevde et visst avhengighetsforhold til hverandre.) Dette opprinnelige forholdet mellom de etniske grupper i fjorden fikk også sine språklige uttrykk, både når det gjaldt beskrivelser av kulturelle særtrekk og betegnelser for forholdet mellom de 3 gruppene. De språklige uttrykk for forholdet mellom gruppene er gjerne det en kunne kalle negative fordi de ofte refererer til det en opplevde som negative trekk hos hverandre.

Således uttrykker begrepet "finn" og de ulike variantene av dette opplagt negative trekk og må vel nærmest oppfattes som skjellsord. Bakgrunnen for disse uttrykkene må bl.a. sees i sammenheng med det forhold at de opprinnelig ble skapt i møte mellom grupper med ulik bakgrunn (sosialt og kulturelt) og sist, men ikke minst: grupper som sto i et konkurranseforhold til hverandre om meget vitale livsbetingelser. En av informantene i B-området som tilskriver seg selv 'ren' norsk bakgrunn fortalte at det først og fremst var i konfliktsituasjoner at "finnan fekk høre ka' døm va' førr nokka".

De språklige typifiseringer av hverandre må derfor også betraktes som en slags lagret samhandlingserfaring. Det jeg i teordelen uttrykte som vedlikehold av typifisering også etter at det opprinnelige grunnlaget for typifiseringen er borte, mener jeg å ha funnet gode eksempler på i forholdet mellom de 3 gruppene i skolekretsen.

En ser for eks. dette forholdet i at typifiseringen 'fjell-finn' vedlikeholdes uten at det opprinnelige grunnlaget - nemlig reindrift - fortsatt er til stede. De gangene jeg har hørt uttrykket 'fjell-finn' benyttet direkte eller fått referert situasjoner hvor det har vært benyttet, har det alltid vært brukt som skjellsord eller benyttet til å betegne noe negativt ved den personen eller grupper av personer det har vært brukt om.

Fordi negativ samhandlingserfaring på denne måten ligger lagret i språket, er også holdningene og oppfatningene som ligger til grunn for de språklige uttrykkene overførbare.

Dette utgjør etter min oppfatning en viktig del av forklaringen på de samhandlingsrelasjoner eller mangel på slike en har

innenfor skolekretsen. I tillegg til dette kommer så faktorer som har utgangspunkt i det folk synes er nyttig og formålstjenlig. Mangelen på samhandling de 3 områdene imellom må derfor også tas som uttrykk for folks behov for samhandling på tvers av områdene i skolekretsen.

De siste årene har en rekke nye faktorer av betydning for samhandlingsrelasjonene i området endret seg. Av slike faktorer må vei- og skoleutbygginga betraktes som særlig viktige.

Vei og skolespørsmålet ble faktisk sett i sammenheng på det tidspunkt da utbygging var aktuelt. De 3 områdene som tidligere eller opprinnelig også utgjorde 3 skolekretser, ble sammenslått til én og fikk sentralskole i sentret av B-området etter hvert som veiforbindelsen mellom områdene ble opprettet. A- og C-området ble i 62 knyttet sammen med B-området ikke bare m.h.t. skole, men også i forhold til en rekke andre servicefunksjoner som handel (butikker), post, telefon o.l.

En kan derfor si at politiske trekk førte de 3 områdene som opprinnelig ikke hadde noe nært forhold til hverandre, sammen, eller opprettet noen formelle samhandlingsrelasjoner mellom dem.

Heller ikke når det gjelder elevene i skolen kan en vise til noen utstrakt samhandling mellom barn som kommer fra de ulike områdene i skolekretsen. Som jeg allerede har forsøkt å vise, er samhandling basert bl.a. på basis av naboskap den viktigste for barn i skolekretsen. Når det gjelder kameratforhold mellom jenter i ungdomsskolen, kan en likevel vise til noen få unntak her. Dette gjelder jenter som bodde i B- og C-området. Her var det imidlertid snakk om venninneforhold mellom slektninger (søskenbarn).

Vi kan altså slå fast at det er en lite sammensveiset og enhetlig gruppe skolen rekrutterer elever fra. En rekke forhold ligger til grunn for dette.

Skolen opplever som nevnt dette som et problem. Lærerne har derfor tatt initiativ til ulike tiltak for å løse noen av

problemene som oppstår p.g.a. mangelen på samhandling i skolekretsen. En har således prøvd å få igang tiltak på skolen om kveldene (kursvirksomhet o.l.), men ofte med det resultat at det i første rekke er de som bor nærmest skolen og fra før også er mest 'skole-minded' som møter opp. Samme skjebne har flere andre av skolens tiltak fått, og det er neppe A- og C-områdenes geografiske plassering i forhold til skolen som alene kan danne forklaring på det faktum at skolen ofte mislykkes i sitt forsøk på å skape eller omskape skolekretsen til et fellesprosjekt.

12. BARNAS HJEMME- OG LOKALSAMFUNNSSITUASJON SOM IDENTIFISERINGSGRUNNLAG

I det følgende skal jeg drøfte forholdet mellom grunnleggende sosiale og materielle trekk ved skolekretsen og noen av de begrep som ble presentert i den teoretiske delen av dette arbeidet. Et overordnet problem i dette avsnittet blir således å vise noen viktige sider ved barns tidlige sosialisering. Jeg vil forsøke å vise hvordan karakteristiske trekk ved barnas hjemme- eller lokalmiljøsituasjon i førskolealderen får avgjørende innflytelse på utviklingen av den identitet de har etablert når de begynner på skolen.

Særtrekk ved de enkelte lokale miljø¹⁾ innafor skolekretsen vil således danne eller utgjøre en type virkelighet som må antas å få avgjørende innflytelse på oppbygging av bl.a. de kognitive strukturer hos barna innafor hvert enkelt område.²⁾ I denne sammenheng kan det derfor ha en hensikt å holde de 3 områdene atskilte i forsøket på å liste opp eller utlede noen konsekvenser av betydning for identitetsspørsmålet.

12.1 A-området som identifikasjonsgrunnlag for barn

I det materiale jeg har presentert tidligere har det gått klart fram at A-området i relativt mindre grad enn de to andre områdene er preget av pengehushold-økonomi.³⁾ Et hovedkjennetegn

1) Thuen/Wadel: op.cit. (s. 3).

2) Jmf. Piaget/Inhelder: Barnets psykologi. J.W. Cappelens Forlag a.s. 1974. Det er særlig to forhold hos forfatterne som bør regnes som relevante i denne sammenheng: Det er for det første utviklingen av de kognitive strukturer (se bl.a. s. 10) og for det andre utviklingen av en kollektiv identitet hos barn (se s. 105/106).

3) Her må jeg igjen presisere at det her er snakk om en hovedtendens og at det selvsagt finnes unntak også i A-området.

ved sysselsettingsmønstret synes å være en relativt løsere tilknytning til arbeid og virksomhet utafør A-området (som regel sjelden fast arbeid borte som fiskere eller pendlere) med en tilsvarende sterkere satsing på arbeid hjemme. (Eks. på dette er bl.a. vedfyring/vedhogst.) Jeg har derfor antydnet at innafor mange hushold i A-området kan en snakke om et utvidet arbeidsbegrep. Dette innebærer bl.a. som vi har sett, at tendensen til å innsnevre arbeidsbegrepet til lønnsarbeid gjør seg mindre gjeldende i A-området enn i de to andre områdene. (Men også her er selvsagt denne tendensen klart tilstede.)

Denne materielle strukturen skaper en rekke grunnleggende betingelser for identitet og identitetsopplevelse hos aktørene. Kollektivet som bl.a. oppstår på bakgrunn av den nødvendige arbeidsdeling i husholdet⁴⁾ vil være preget av en stabilitet som gjør det mulig å være den samme i de ulike sammenhenger en opptrer i. En vil gjenkjenne andre og gjenkjennes av andre som den samme i ulike situasjoner. Kort sagt: Det vil være mulighet for å ha det jeg i den mer teoretiske delen kalte kontinuitet i identitetsopplevelsen - et forhold jeg prøvde å vise eller begrunne nødvendigheten av bl.a. m.h.t. stabilitet i selvpoppfatningen. Vi må her slå fast at de kollektiv barna inngår i i sin hjemmesituasjon, ivaretar et tilnærmet total-aspekt ved deres identitet.

Det relativt svake innslag av pengeøkonomi har - som jeg også har forsøkt å vise tidligere - ført til at en i enkelte hushold i stor grad er nødt til å produsere eller lage ting selv istedet for å kjøpe. Dette gir også flere hushold i området sterkt preg av det en kunne kalle en redskapskultur - noe som ville være en spesifisert utgave av Hoëms begrep: livsform⁵⁾. Mitt uttrykk refererer bl.a. til det forhold at de aller fleste daglige gjøremål vesentlig er av praktisk karakter. Både unge og eldre bidrar til og deltar i en eller annen form for pro-

4) Jmf. Durkheims' begreper om mekanisk vs. organisk solidaritet og betingelsene for dette. Dag Østerberg: Emil Durkheims' samfunnslære. Pax Forlag A/S 1974 (s. 44 ff.).

5) Anton Hoëm: op.cit. (s. 158 ff.).

duksjon. Svært mange av de ting en foretar seg som barn eller ungdom ivaretar ofte et klart nyttehensyn m.h.t. husholdet og regnes således som en del av husholdets totale arbeid. Barna og de unge blir derfor tidlig integrerte som 'ekte' deler av husholdet (kollektivet). Et vesentlig trekk ved de ulike arbeidsoperasjoner i husholdet er at selv om de inngår i husholdets totale arbeid har den som utfører arbeidsoperasjonen stor grad av autonomi. Fordi arbeidet er knyttet til en helhets- eller totalsituasjon (husholdet) som alle kjenner - og som barna kjenner tidlig fordi de tidlig blir ekte deler av denne (dvs. deltar tidlig i produksjonen) - gir de fleste av de enkelte arbeidsoperasjoner seg selv.⁶⁾ Arbeidet utføres ofte med det Hoëm kaller "enmannsbetjente redskaper".⁷⁾ Alle disse forhold peker mot en type interaksjon eller samhandling der verbalt språk sannsynligvis ikke har en så sentral plass som tilfellet er i miljø der konkrete og manuelt pregede arbeidsoperasjoner og bruk av redskap i liten grad inngår i samhandlingen.

Jeg vil her knytte an til min drøfting av forholdet direkte og indirekte kommunikasjon i den teoretiske delen. En rekke sider ved samhandlingen innafor enkelte hushold har karakter av den type samhandling eller kommunikasjon som særpreger et indirekte kommunikasjonssystem. Den korte eller knappe uttrykksmåten som er svært karakteristisk bør etter min mening også tas til inntekt for den oppfatning at samhandlingen er av en slik karakter at den i seg selv legger mindre vekt på verbalt språk. Dette er bl.a. mulig fordi redskap og praktiske arbeidsoperasjoner har en sentral plass som en meningsformidlende del av kommunikasjonen.

Dersom en legger et slikt perspektiv på den meget korte, nesten imperative uttrykksformen en særlig finner eksempler på i A- og C-områdene, kan en neppe snakke om 'dårlig språk' i og for seg (slik vi skal se det bl.a. er tendenser til på skolen) -

6) Jmf. Hoëm: op.cit. (s. 156 ff.).

7) Hoëm: op.cit. (s. 68).

fordi det fyller sin plass innafor det kommunikasjonsystem eller den livsform det er del av.

Kontakten med skolen kommer således som et forstyrrende element inn i dette bildet. Grunnen til dette vil bl.a. være at skolen representerer eller utgjør en annen type kommunikasjonsystem enn det elevene tilhører i sin hjemmesituasjon. I et eget avsnitt om skolen skal jeg drøfte mulige konsekvenser av dette forholdet m.h.t. identitetsspørsmålet noe grundigere.

12.2 B-området som identifikasjonsgrunnlag for barn

Under avsnittet om sysselsettings- og arbeidsforhold forsøkte jeg å vise til at de fleste av de unge, nystartede familier som har slått seg til i B-området ikke har noe egnet livsgrunnlag innafor selve området. I de fleste nyetablerte familier er derfor sysselsetting utafor selve bo-området en vanlig tilpasningsform. Dette betyr også at de yngre husholdene er sterkt preget av penge-husholdsøkonomi med de konsekvenser dette har for en rekke forhold av betydning for identitetsspørsmålet.

Som vi har sett tidligere, har penge-husholdsøkonomien bl.a. medført at den relativt store selvforsyningsgrad en finner i enkelte hushold i A-området, delvis er borte i mer moderne hushold (rett og slett fordi de ikke er nødvendige). Dette har således medført et mindre antall arbeidsoppgaver som kreves løst av et samlet hushold - dvs. en type virksomhet som gir husholdet preg av kollektiv.

Flere-generasjonsfamilien er ikke vanlig i slike sammenhenger. Dette medfører derfor at besteforeldre-generasjonen i svært liten utstrekning er integrert i hushold med barn. En må gå ut fra at barna i slike hushold ikke identifiserer seg i samme grad med eldre menneskers leve- og tenkemåte som i flere-generasjonsfamilien. De eldre opplever på sin side heller ikke tilværelsen med samme grad av kontinuitet fordi de ikke inngår i sammenhenger hvor det er mulig å vedlikeholde eller fortsette den samme type virksomhet en har hatt i mer arbeidsdyktig

alder' slik eldre i storfamilien har det. En må derfor også gå ut fra at eldre i en slik situasjon i mindre grad kan bevare kontinuitet i egen identitetsopplevelse.

Barnas og foreldrenes arbeid eller virksomhet er sterkt atskilte i hushold med mer urban tilpasning. Barna i pendlerfamilien opplever neppe noen klar sammenheng mellom den aktivitet de selv gjør og den virksomhet faren bedriver på fabrikk eller verksted i byen.⁸⁾ På denne måten ligger også muligheten til diskontinuitet i barns identitetsopplevelse fordi deres og de voksnes verden skilles ganske klart fra hverandre - de befinner seg i en viss forstand og ustrekning innafor hver sine virkelighetsområder (i alle fall vil dette gjelde forholdet mellom faren og barn og pendlerfamilier).

Det vil således være rimelig å anta at mens den sterkt naturalhusholdspregede familie gir barna en identitet sterkt knyttet til selve familien (kollektivet), vil den sterkt pengehusholdspregede familie med sin mangel på fellesoppgaver gi barna en identitet sterkt preget av individualisme. Hele barnas hjemmesituasjon i en pendlerfamilie vil ha et antatt større preg av individualistisk tilpasning enn den tilsvarende situasjon for barnet i storfamilien med bl.a. arbeidsmessig tilknytning primært innafor husholdet.

En rekke forhold ved barns sosialisering i B-området taler for slike sammenhenger i deres sosialisering. Ett eksempel en kunne vise til, er at disse barna ofte er de mest aktive i de fritidsaktiviteter som arrangeres på skolen om ettermiddagene. Forklaringen på dette er neppe bare at de bor nærmere skolen og således har lettere adgang til denne også på ettermiddagstid. Dette forholdet må også forstås i forhold til barnas hjemmesituasjon som i en viss forstand 'passer bedre' til skolens fritidstilbud enn det for eks. gjør for de unge fra A-området som ofte bruker ettermiddagen til aktiviteter en gjerne kaller arbeid. (Jeg skal senere i avsnittet om skolen

8) En må anta at det går lang tid før barna oppfatter nødvendigheten av og sammenhengen mellom fars arbeid/inntekt og familiens vedlikehold/eksistens.

vise flere eksempler som bygger opp under dette synspunktet.)

Dersom en skulle klassifisere livs- og samværsformen i pendlerhushold i forhold til de to typer kommunikative system som er redegjort for i den teoretiske delen, vil valget sannsynligvis måtte falle på en form med stort innslag av direkte kommunikasjon. (Selv om det kan være vanskelig å fremskaffe god empiri på dette, mener jeg likevel det gir seg av selve samværsformen bl.a. med utgangspunkt i de grunnleggende materielle forhold jeg har beskrevet.) Ulike former for teknologi har her fjernet noe av grunnlaget for den mer indirekte kommunikasjonsformen i arbeidskollektivet. Og her er det ikke bare teknologi brukt i hjemmesituasjonen som er viktig. Faren som arbeider på bilverksted i byen, kan ikke formidle eller forklare hva hans arbeid egentlig går ut på fordi barna ikke har begrep til å oppfatte den virksomhet han utfører og forstå den teknologi han benytter i sitt arbeide. De har ingen trening i og erfaring fra de arbeidsoperasjoner han utfører som bilmekaniker. Farens yrke er mer et navn på en (for barnet) diffus tilknytning til by-miljøet enn det er innsikt i bestemte arbeidsoperasjoner og tilknytning til arbeid som ledd i vedlikehold av familien.

På den annen side må en likevel anta at identifisering med farens mer diffuse yrke finner sted i pendlerfamilien. Dette skulle da også tilsi - særlig for gutter - en større orientering mot bestemte yrker i tradisjonell forstand, dvs. arbeid som finnes utafor B-området. Dette er i overensstemmelse med faktiske forhold, idet langt de fleste gutter og jenter fra B ifølge rektor tar arbeid borte (utafor hjemstedet). Jeg har tidligere vist at dette har en slags dobbelteffekt, slik at B-området er det absolutt mest urbant pregede av samtlige 3 områder skolekretsen består av.

Det er grunn til å tro at befolkningen i B-området som i all hovedsak er av norsk avstamning (jmf. del B), har hatt lettere for å innordne seg strukturelle forandringer i det norske samfunn for eks. i forhold til arbeidsmarkedspolitik, skolepolitikk osv. På mange måter kan en derfor si at folk i B-området er kommet

'lengre' i et kontinuum på en utviklingsskala enn de 2 andre områdene. Og nettopp fordi hushold i B-området er de mest urbant pregede, er det rimelig å anta at også barna i dette området får en mindre stedbundet identitet. En slik identitet gjør det sannsynligvis lettere for B-barna å identifisere seg med skolens verdier enn det vil være for barn fra A-området.

12.3 C-området som identifikasjonsgrunnlag for barn

Når det gjelder mer grunnleggende materielle forhold, står C-området på mange måter i en særstilling i forhold til de 2 andre områdene. Selv om de fleste hushold de siste årene er blitt sterkt preget av å være pengehushold, kan en likevel si at fellesskapet innafor området stort sett er bevart på tross av pengeøkonomien. Dette skyldes i første rekke det samme forhold som har ført til utbredt pengeøkonomi - nemlig fisket.

Fisket utgjør - som jeg har vært inne på tidligere - en slags fellesgjørende faktor både mellom hushold, innafor hushold og mellom barn/unge og voksne.⁹⁾ Til tross for intensiveringen innafor fiskeriene de senere årene er likevel arbeidet nært knyttet til C-området fordi det delvis foregår hjemme ved at båtene periodevis befinner seg her, slik at det for de unge er mulig 'å bli kjent' med dem. De fleste menn er fiskere (eller har vært det). Svært mange av kvinnene har vært i en situasjon der de har skaffet seg nært kjennskap til fisket gjennom egen deltakelse. Alle disse forholdene danner et spesielt grunnlag for identitetsetablering hos barna. Selv om fedrene er borte på fiske store deler (størstedelen) av året, utelukkes ikke barna fra deres arbeidssituasjon på samme måte som i pendlerhusholdet. Når båtene ligger hjemme i C-området er barna (særlig guttene) ombord sammen med faren enten han reparerer eller ordner med båten/motoren eller fiskeredskapene. Hver sommer foregår mesteparten av "vårpusen" hjemme.¹⁰⁾ Denne utføres av faren og eldre sønner i fellesskap. (Gutter i ungdomsskolen får ofte betalt for dette arbeidet.)

9) Dette poenget har jeg forsøkt å få fram under behandlingen av samhandlingsrelasjoner.

10) 'Vårpusen' er den lokale betegnelse for det årlige vedlikeholdsarbeid eierne foretar på båtene, og innbefatter bl.a. maling, pussing, reparasjon av båtskrog osv.

En far i C-området som har en større fiskebåt fortalte at hans to sønner (som begge går i ungdomsskolen) gjorde mesteparten av "vårpussen" sist sommer.

Mesteparten av fiskeredskapene ordnes og repareres hjemme. Ofte er kjøkkenet arbeidsplassen også for menn når garn bøtes eller lina skal "settes opp". Dette representerer en ytterligere anledning for barna til å bli kjent med farens arbeid. En må derfor anta at barna får en sterk orientering i retning av denne spesielle 'fiskekulturen' både før, under og etter skolealderen. I en viss utstrekning vil dette forholdet også gjelde jenter. Gjennom morens nære tilknytning og kjennskap til fisket samt gjennom en for området sentral verdi om å klare seg selv tidligst mulig, blir også en god del jenter tidlig innrettet mot en arbeidsmessig tilknytning til fisket.

For de unges identitet kan en kanskje si at fisket og alle forhold det manifesterer seg i, representerer eller har karakter av en slags grunnleggende verdi som en både gjenkjenner seg selv og andre i forhold til. I Wittgensteins betydning danner det grunnlaget for og hovedkomponenten i en livsform (eller kanskje også et kommunikasjonssystem) som den enkelte aktør kan legitimere seg innafor - et kommunikasjonssystem som tidlig beherskes også av barn¹¹⁾ og som derfor også barn etablerer identitet innafor og opplever tilhørighet i.

I forhold til distinksjonen direkte/indirekte kommunikasjon må C-området sies å være preget av en indirekte form. Uttrykket "gå i båten" omfatter følgende operasjoner: 1) Gå fra kjøkkenet og ut for å kle på seg, 2) Gå ned til fjæra/naustet, 3) Sette robåten på sjøen, 4) Ro ombord i skøyta (den større båten). Vi ser her hvordan en meget kort (verbal) setning 'dekker' et relativt stort operasjonsfelt. En kunne nevne flere eksempel på dette. Fordi alle vet hva 'å gå i båten' betyr - rekker imidlertid den korte setningen. Dette er etter min oppfatning et godt eksempel på det jeg har kalt indirekte kommunikasjon.

Den relativt store rekruttering til fisket en i alle fall tidligere har hatt i C-området, har skapt grunnlaget for kontinui-

11) Jeg snakker her om den tilpasningsform som utgjør en hovedtrend innafor området. Det er nemlig helt klart at en har hushold også innafor C-området der denne beskrivelsen passer dårligere - for eks. i familier der far pendler. Det finnes noen slike også i C-området.

tet imellom generasjonene. Etterhvert som de unge har vokst til og trappet opp sin direkte deltakelse i fisket, har de eldre kunnet trappe ned i tilsvarende grad. Mange eldre i C-området har også muligheten til videre sysselsetting innafor fisket gjennom fjordfisket. Fordi rekrutteringen til båtene i C i alt vesentlig har foregått innafor området, har dette C-området delvis også vært et 'lukket system'.¹²⁾

Et forhold som sannsynligvis har betydd mye her er at befolkningen i området stort sett har vært en homogen etnisk eller sosial gruppe som gjennom kontakt med de andre gruppene i fjorden har fått bevisstgjort noen sentrale verdier som er blitt vedlikeholdt gjennom isolasjonen fra disse andre gruppene. Av betydning for mangelen på kontakt i fjorden har selvsagt de dårlige forbindelsene (bl.a. mangel på vei) spilt en viktig rolle.

Selv om betingelsene for vedlikehold av opprinnelig tilpasning nå delvis er borte, kan en likevel si at en i mange hushold i C-området har bevart en rekke trekk eller forhold som var typisk for den tidlige bosetningen. Her er det således en klar likhet mellom A- og C-området. Bevaring av tidlige eller gamle kulturspesifikke trekk må også forstås som et forsøk på og en følge av at folk i området har forsøkt å bevare og videreføre en allerede etablert og sterkt kollektivt preget identitet. (Rekruttering av mannskap til båtene og giftemål innafor området er fenomen som må tolkes i denne retning.) Men at en også aktivt har gått inn for - i alle fall offisielt - å utviske sin tilknytning til samisk bl.a. ved bruk av språk, er tydelig.¹³⁾ Dette er forsåvidt godt forståelig fordi

12) Det har i alle fall til nå vært slik at mannskap til båtene fra C-området utelukkende har vært rekruttert fra dette området. Andre forhold som har bidratt sterkt til "lukking" er den relativt store grad av giftemål inngått mellom folk fra området. Dette siste har jeg ikke selv undersøkt systematisk, men flere av informantene både innafor området og personer utafor med godt kjennskap til det påstår at det forholder seg slik.

13) Isolasjonen er kanskje nettopp et tegn på at det samiske er forsøkt videreført (bevaring av samisk identitet), men som et 'back-stage-fenomen' (jmf. Per Mathiesen:op.cit., s. 22).

folk i området gjennom fiske har vært avhengig av det norske samfunnet og offentlige institusjoner på en helt annen måte og i en helt annen forstand enn for eks. folk i A-området. Fisket har vært en relativt kapitalkrevende næring og fiskerne har ved anskaffelse av dyre båter og utstyr ofte vært avhengige av lån. Folk i C-området idag oppgir at det å være av samisk opprinnelse, dvs. å bli oppfattet som 'finn' ofte vanskeliggjorde deres situasjon på lånemarkedet.¹⁴⁾ Dette hadde nok også et reelt innhold fordi samenes verdi om å vedlikeholde og ikke nødvendigvis forbedre sin materielle standard ofte ble sett på som en form for likegyldighet av nordmenn, som bl.a. også kontrollerte lånemarkedet og bestemte hvem som skulle få penger.

Alle slike forhold har da ført til at folk med samisk bakgrunn offisielt har vært nødt til å opptre med en slags pseudo-norsk identitet. Idag, da de fleste fiskerne i C-området er 'pengefolk', brukes sannsynligvis penger bevisst til å kjøpe utstyr som i en viss forstand legitimerer en 'norsk' identitet. En får ofte inntrykk av at de konkurrerer om å holde en 'like bra' synlig materiell standard som den en har i sentrum av B-området. Et annet forhold som bekrefter en slik offisiell avvisning av samisk tilhørighet er at det ofte - i alle fall sammenlignet med mange hushold i A-området - er mye vanskeligere (for ikke å si umulig) å få igang en samtale om forhold som røper noe av det faktum at området tidligere har vært et relativt homogent samisk område hvor bl.a. samisk språk ble brukt i dagligtalen helt fram til 20-30-årene.

Også forholdet til skolen viser noe av det samme, hvor folk fra C-området synes å være særlig på vakt mot forhold som kan røpe etnisk tilhørighet eller opprinnelse.¹⁵⁾ Det forhold at en i dette området har isolert seg i det jeg har kalt en egen

14) Dette er forøvrig en meget utbredt oppfatning også i A-området. Her har spesielt én av informantene en del eksempler han mener viser hvordan han ble avvist og ikke fikk lån til bygging av et fjøs fordi "fjellfinner var late" som han mente var en vanlig oppfatning av samer blant nordmenn.

15) En av lærerne forteller at barna ofte flirer og gjør narr av underprivilegerte grupper - også samene når slike tema behandles i undervisningen.

fiskerkultur, kan derfor også tolkes i retning av et ønske om å bevare seg som egen gruppe (vedlikehold av back-stages-situasjon) som kan danne grunnlag for en viss kontinuitet i identitetsopplevelsen, samtidig som det offisielle bildet av denne kulturen får et akseptert uttrykk i det norske samfunn (fiskerkultur).

Vi skal se at denne situasjonen danner grunnlaget for et meget problematisk forhold til skolen.

13. SKOLE- OG SPRÅKSPØRSMÅLET OVERFOR SAMENE - NOEN GENERELLE OG SPESIELLE HOVEDTREKK

Følgende meget kortfattede oversikt over noen viktige trekk ved norsk (og dansk/norsk) skole- og språkpolitikk overfor samene er ment å danne en bakgrunn for drøftingene av sentrale skoleforhold i X-fjord idag (del 14).

Denne oversikten inneholder både en generell og en spesiell del. Begrunnelsen for den generelle delen er at den setter de mer konkrete eller distriktspolitiske utspill overfor samene (slik disse bl.a. kommer til uttrykk i visitasprotokoller o.l.) i en sammenheng som skulle gjøre dem forståelige.

Begrunnelsen for den spesielle delen, dvs. det som går mer direkte på utformingen av skole- og språkspørsmålet i X-fjord og innafor den administrative enhet dette området tilhørte, skulle være mer innlysende. Det er neppe noen tvil om at norsk skole i de deler av skolekretsen som hadde samisktalende befolkning til i midten av dette århundre, har satt dype spor etter seg i folks bevissthet og i deres holdning til skolen.

Å presentere det empiriske materialet jeg har samlet inn fra skolekretsen i feltarbeidsperioden uten enhver form for historisk referanse, ville sannsynligvis være ganske meningsløst. I særlig grad gjelder dette foreldrenes holdninger til skolen. Dette i første rekke fordi foreldre- (og besteforeldre-) generasjonen idag praktisk talt har følt skole- og språkpolitikk overfor samene på kroppen.

13.1 De første skole- og språkpolitiske framstøt overfor samene

I lang tid bestod samenes offisielle kontakt med det norske (eller dansk/norske) samfunn i skatte og avgiftsbetaling. Utover 1500- og 1600-tallet ble det imidlertid også gjort forsøk fra dansk-norsk side på å få samene til å forlate sin 'hedendom' til fordel for kristendommen. Det ble i denne forbindelse gått

hardt til verks - bl.a. ble samene truet med forvisning dersom de ikke lot seg døpe.¹⁾ Men dette arbeidet skulle vise seg problematisk fordi det som ble oppfattet som samenes 'hedendom' var involvert i en hel levemåte og utgjorde en viktig del av deres kultur.

Systematisk ble det ikke arbeidet med skole- og språkspørsmålet blant samene før Thomas von Westen tok fatt på sitt arbeide i Nord-Norge i 1716. Han gjorde 3 reiser nordover til Finnmark og Troms og på disse reisene delte han ut bøker (Luthers lille katekismus, ABC-bøker, evangeliebøker og salmebøker). Bøkene - som forøvrig var på dansk - var et middel i arbeidet med å lære "alle Søe- og Boe-Finner forstaae Norsk".²⁾

Men von Westen gikk også mer drastisk til verks idet han tok samene i forhør for sine villfarelser og sin ofring til de 'hedenske' gudene. Han tok også opp det store alkoholmisbruket blant samene med handelsmennene og handelsselskapene i Trondheim som drev en utstrakt brennevinshandel med samene. von Westen bad om at denne handelen måtte opphøre. Dette fikk han løfte om, men handelsselskapene gjorde det samtidig klart at de bare etterkom ønsket dersom prestene sluttet med sin brennevinshandel med samene. Dette førte da til at den dansk/norske kongen i 1724 i brev til prestene påla dem å avholde seg fra brennevinshandelen og føre oppsyn med de som solgte brennevin.³⁾ von Westen var særlig opptatt av 'opplysnings- og kristningsarbeidet blant samene. Han foreslo derfor at det skulle bygges flere "Forsamlingshuse" (også i Y-fjord), og at det ved hvert forsamlingshus skulle settes opp en skole slik "at unge og gamle Finner paa beleilige Tider, kunde desbedre undervises og lære at læse Bøger".⁴⁾ Nå ble imidlertid denne planen aldri gjennomført fordi det innen kirken ikke var enighet om de mer prinsipielle retningslinjer i skole- og språk-

1) Emil Larsen: op.cit. (s. 44).

2) Emil Larsen: op.cit. (s. 49).

3) Emil Larsen: op.cit. (s. 49).

4) Emil Larsen: op.cit. (s. 49).

spørsmålet overfor samene.

De framstøt som ble gjort mot den samiske befolkning på 1700-tallet på kirke- og skolehold, må sees i sammenheng med religiøse, pedagogiske og politiske strømninger på riksplanet i denne tiden. Det er særlig et par forhold som kom til å virke sterkt inn på denne situasjonen - nemlig Luthers idéer/reformasjonen og pietismen. Det var bl.a. under sterk innflytelse og påvirkning av den siste at von Westen utførte sitt arbeide.

En grunnleggende idé hos Luther var understrekning av morsmålets betydning for å forstå det fundamentale i kristendommen og derigjennom også understrekningen av det viktige ved at barn og voksne gjennom egenaktivitet fikk tak i kristendommens grunntrekk.⁵⁾ I tråd med dette oversatte som kjent Luther bl.a. Bibelen til tysk og kom på denne måten til å gjennomføre et prinsipp som senere skulle vise seg å få stor betydning for bl.a. pedagogisk tenkning. På grunnlag av Luthers pedagogiske idéer som for øvrig fikk sin mer konkrete utforming av Phillip Melanchton, ble det ved innføring av reformasjonen i Danmark/Norge oversatt både katekisme, forklaring, salmebok og Bibelen - alt til dansk som med dette ble det offisielle undervisningsspråk i Norge.⁶⁾

Den første undervisning her i landet var ikke særlig omfattende, idet en kirkeordinans som ble gjort gjeldende i 1539 påla klokkeren i hver menighet å undervise barn i katekismen én gang i uken. Først og fremst p.g.a. mangel på klokkere kom denne ordningen neppe noen gang til å bli gjort gjeldende over hele landet før ordningene ble avløst av nye. Viktig er det imidlertid å understreke prinsippet om geistlighetens (prestere og biskopers) overoppsyn og kontroll med undervisningen.

Den andre strømmingen i tiden som kom til å få stor innflytelse på pedagogisk tenkning og arbeid i Norden, var som nevnt pietismen. I motsetning til Luther og reformatorene som i første

5) E. Høygård/H. Ruge: Den norske skoles historie. En oversikt. J.W. Cappelen's Forlag, Oslo 1947 (s. 21).

6) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 23).

rekke oppfattet kristendommen som en trossak, understreket pietistene kristendommens rolle som grunnlag for all menneskelig handling. Kristendommen skulle også praktiseres, dvs. bli altomfattende for individet og gjelde alle.⁷⁾ Pietistene oppfattet derfor skolen som en viktig faktor i en slik oppdragelse og de mente derfor at skolen burde ha tilbud til alle barn.

Under sterk påvirkning av pietistisk tenkning, tok så Thomas von Westen i 1716 initiativet til og fikk opprettet et "seminarium scholasticum" ved katedralskolen i Trondheim.⁸⁾ Her skulle det bl.a. utdannes misjonærer til Nord-Norge som var oppdelt i såkalte misjonsdistrikt.⁹⁾

Undervisnings- og skolestellet fikk en ny oppblomstringsperiode under Christian VI. I 1736 kom lov om konfirmasjonen og 3 år senere (i 1739) kom loven om skoler på landet i Danmark-Norge.¹⁰⁾

Loven av 1739 innfører forsåvidt skoleplikt, i det den pålegger alle barn over 7 år å gå på skole for å lære kristendom og lesning.¹¹⁾ Ordningen ble imidlertid aldri skikkelig gjennomført bl.a. fordi den økonomiske siden ikke ble fulgt opp parallelt med lovarbeidet. I 1741 kom det derfor en ny bestemmelse eller tilleggsordning der hvert prestegjeld ble pålagt å greie opp med egne skoler og undervisning. Men folk var lite begeistret for denne ordningen - særlig fordi de måtte finansiere den selv gjennom den såkalte skoleskatten. Skoleordningen ble derfor stort sett omgangsskole.¹²⁾ Dette kom til å gjelde Nord-Norge i særlig grad. Her ble ordningen med omgangsskole den viktigste helt fram til 1860-årene.¹³⁾ I Nord-Norge ble menig-

7) Magnus Jensen: Norges historie. Under eneveldet 1660-1814. Universitetsforlaget 1963 (s. 60). Høygård/Ruge: op.cit. (s. 38).

8) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 39).

9) Emil Larsen: op.cit.

10) Magnus Jensen: op.cit. (s. 63 ff.).

11) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 44).

12) Magnus Jensen: op.cit. (s. 64).

13) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 45).

hetene etter mye strid fritatt for loven av 1739, og det kom ikke fart i arbeidet med skoleutbygging i landsdelen før i 1775.¹⁴⁾

Ovenstående forhold var viktige grunner til at det utbyggingsprogram for skoler som Thomas von Westen hadde foreslått, ikke ble fulgt opp.

Det er ellers klart at skolen neppe fikk noen varm mottakelse i samiske distrikt. For det første innså samene neppe noen nytte i skolen, og på toppen av det hele måtte de selv betale ordningen.¹⁵⁾ Etterhvert som skoleordningen kom inn i fastere former ble også foreldre pålagt mulkt for ikke å sende barna på skole.¹⁶⁾ De stadig nye avgiftsbestemmelser var en hard belastning på hushold hvor pengeøkonomi ikke hadde noen sentral plass. Samene hadde vanskelig for å betale skoleskatten, og fra von Westens tid fikk skolene i de samiske områdene økonomisk støtte i Finnemisjonen.

Men de økonomiske problemene med skoleordningen var neppe de største. Det måtte fortone seg temmelig meningsløst for de samiske barna i denne skolen hvor de ikke engang skulle lære norsk, men dansk. Stort likere var det neppe for barn av svensksamer som igjen hadde en annen kulturell og språklig bakgrunn enn de norske sjøsambarna.

I skriv av 16. jan. 1790 til biskopen fra prost R. Schelderup i Tromsø får en et inntrykk av problemet med dansk skole i de samiske distriktene. Prosten viser til at undervisningen foregikk i "vort sprog ved Danske Lære Bøgers læsning". Men han understreket at undervisningen hadde liten effekt da den bare varte 6-8 dager på hvert sted. Dessuten var størstedelen av lærerne samer selv. Andre vesentlige problem ble også tatt opp i prostens skriv: For det første ble det pekt på som et

14) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 47).

15) Vi må her holde klart for oss at samene var hardt skattet fra før, hvor de betalte skatt til 3 ulike land samtidig.

16) Emil Larsen: op.cit. (s. 82).

problem

"at Finne-Almuen i Carlsø, Lyngens og Scherføe- (Skjervøy) Sogner utgjør det største antall av Menigheds-Lemmerne. Finnerne, som mængde, tale deres eget Sprog, som i benevnte Sogne er herskende ..."

På grunn av dette samt at nordmennene var i fåtall, talte også de samisk i omgang ved samer.

Et annet problem som ble tatt opp i skrivet var de samiske kvinnenenes stilling i forhold til norsk språk. Kvinnene hadde i mye mindre utstrekning enn menn kontakt med det norske samfunn. Prosten så dette som et problem både for skolen og for arbeidet blant samene i det hele. For å bøte på denne situasjonen foreslo han følgende tiltak i 5 punkter:

1. Det burde opprettes skoler i hver bygd og skolene måtte være av en slik størrelse at 20-30 samebarn kunne samles i en periode på 6 uker i gangen. På denne måten tenkte en seg altså at en internattilværelse ville øke effekten av undervisningen som bl.a. hadde som mål å lære samebarna norsk (dansk). Internattilværelsen skulle altså utgjøre et viktig middel til at "vort Sprog blive almindelig Opbyggelse for Finnerne".
2. At ingen samisk ungdom måtte bli konfirmert uten å kunne norsk og å kunne lese danske bøker.
3. De samiske lærerne burde byttes ut med norske.
4. En nordmann som snakket samisk (med en same) uten at dette var i et nødstilfelle, skulle straffes med 24 skilling som kunne gå til skolekassen.
5. Samegutter og jenter som ikke hadde en prests attest på at vedkommende snakket og leste godt norsk, måtte ikke tillates ekteskap.¹⁷⁾

Ovenstående - som ikke er noen uttømmende oversikt over pro-

17) Etter Emil Larsen: op.cit. (s. 83 ff.).

blemfeltet - skulle kanskje likevel kunne gi et visst inntrykk av den holdning som ofte ble vist fra offisielt (dansk/norsk) hold i den første utformingen av skole- og språkpolitikken for den samiske befolkning.

Det kan neppe herske tvil om denne påtrengende offisielle politikken også satte spor etter seg i de mer 'nære' kontakter den samiske befolkning hadde med norske naboer. Det må således antas med stor grad av sannsynlighet at den offisielle dansk/norske skole- og språkpolitikken også påvirket naboskapsrelasjonene mellom den samiske og den norske befolkning.

13.2 Noen generelle skole- og språkpolitiske utviklingstrekk etter 1814

Unionen mellom Danmark og Norge blir altså oppløst i 1814 og på dette tidspunkt gjelder den gamle skoleloven av 1739. I 1789 var det blitt nedsatt en skolekommisjon i København. Kommisjonens forslag ble lov i 1814, men uten at denne ordningen kom til å gjelde for Norge.¹⁸⁾ I 1811 ble det imidlertid nedsatt en egen norsk skolekommisjon, og dette kommisjonsarbeidet førte til ny skolelov i 1827.¹⁹⁾ For skoleforholdene i Nord-Norge betyr neppe skiftet ved 1814 særlig mye.²⁰⁾ Og noen omlegging av skole- og språkpolitikken får vi derfor ikke, selv om en norsk regjering overtar.

I 1821 vedtok imidlertid Stortinget å tilgodese skoleforholdene i Nord-Norge gjennom opprettelsen av seminaret på Trondenes. Dermed håpet en å kunne bedre forholdene noe "i den landsdel hvor vilkårene var verst".²¹⁾ En anså lærersituasjonen som en av hovedårsakene til de elendige skoleforholdene. Hittil hadde "lærerutdanninga" gått i kirkens regi. Det var således

18) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 80).

19) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 80 ff.).

20) Helge Dahl: op.cit. (s. 14).

21) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 82).

de flinkeste som ble plukket ut og gjort istand til lærergjeringen. Det var imidlertid vanskelig å holde kontinuitet i lærergruppen fordi lærerne når normal militærtjenestetid var over, også forlot skolen og gikk over til mer "anstendige" yrker.²²⁾

Skoleloven av 1827 bestemte ellers at det skulle være minst én fast-skole i hvert prestegjeld, men at en ellers sto fritt m.h.t. valg av fast-skole eller omgangsskole. De fleste steder holdt en imidlertid på omgangsskole-ordningen fordi en gjennom denne også fikk muligheter til å øve press og påvirke foreldrene slik at skolen og hjemmet ikke skulle motarbeide hverandre.²³⁾ Det var ellers en rekke argumenter som talte til fordel for omgangsskolen, bl.a. det faktum at fast-skolen var en mye dyrere ordning enn omgangsskolen.

Fagene etter 1827-loven var lesning, kristendomskunnskap, regning og skrivning. Men hvor mye barna egentlig lærte er mer usikkert. En oversikt fra Kirkedepartementet fra 1837 viste at bare 20% av barna i omgangsskolen lærte å skrive og bare 11% lærte å regne. De tilsvarende tall for fastskolen var henholdsvis 40% og 30%.²⁴⁾ Det er grunn til å tro at disse tallene var mye lavere for vårt spesielle område, fordi foreldre der - så sent som i 1817 - oftest underviste barna selv.²⁵⁾

22) De som tok seg inn som lærere slapp unna militærtjenesten, men hadde senere anledning til å gå over i andre yrker. Jmf. Høygård/Ruge: op.cit. (s. 82 og 84).

23) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 85).

24) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 86).

25) I beretning av 17. februar 1817 fra sokneprest Godtaas (i Lyngen) til biskop Krog blir det bl.a. gitt uttrykk for meget dårlige skoleforhold i soknet. Det meste av undervisningen ble p.g.a. manglende lærerkrefter for det meste gitt av foreldrene, som ifølge sokneprest Godtaas "ved sin elendige Methode gjøre det næsten umuligst siden efter at faa de Unge til at læse nogenlunde taaleligt". (Etter Emil Larsen: op.cit. (s. 125).

I 1820-30-årene innledes også en ny epoke i "opplysningsarbeidet" blant samene. Dette skjedde i første rekke som et resultat av det arbeidet sokneprest Stockfleth (1787-1866) utførte.²⁶⁾ Stockfleth gjorde en innsats i samespørsmålet i den forstand at han satte seg grundig inn i samisk språk og levevis for senere å oversette og trykke bøker på samisk. Han skrev også en samisk grammatikk. Stockfleths holdning til samespørsmålet var særlig farget av to forhold - nemlig oppfatningen av ethvert folks (og dermed også samenes) rett til å "udvikle sit Sprog og sin Nationalitet".²⁷⁾ Også det faktum at samene var den eldste gruppen i nord, at samisk språk var det eldste og norsk språk og norsk bosetning det inntrengende, betydde mye for Stockfleths holdning i striden om samespørsmålet. Dette var også poeng han understreket sterkt i den debatten som fulgte framover i det 19. århundre og som han deltok aktivt i. Han viste dessuten til at folks moralske og intellektuelle dannelse var nært knyttet til deres språk - et syn han bl.a. fikk Kirkedepartementets støtte for i 1830.²⁸⁾ Stockfleth fikk i en periode støtte fra ulike hold.²⁹⁾

Men også Stockfleths syn var at samene måtte bli del av det norske samfunn. Etterhvert begynte det fra enkelte hold å bli stilt spørsmål om en "ved at virke til at opretholde det Lappiske Sprog er slaaet ind på en aldeles feilaktig Vei ..."³⁰⁾ Og den medvind Stockfleths syn opprinnelig hadde hatt, begynte etterhvert å snu. Et steg i denne retningen var således avslaget på kravet om et eget seminar for lærere i samiske distrikt i Finnmark. Fra tid til annen dukket det også opp innlegg

26) Stockfleth var sokneprest i Vadsø i perioden 1825-28 og senere i Lebesby i 1828 til han gikk av i 1839 for å ta fatt på kristningsarbeidet blant samene. Jmf. Helge Dahl (s. 33) og Emil Larsen (s. 208).

27) Helge Dahl: op.cit. (s. 36).

28) Helge Dahl: op.cit. (s. 27).

29) Helge Dahl: op.cit. (s. 37).

30) Helge Dahl: op.cit. (s. 91).

i debatten som mer direkte argumenterte mot den 'milde' linje mot samene i språkspørsmålet. Helge Dahl referer således et innlegg i Morgenbladet fra 1848 - senere også trykket i Tromsø Tidende - hvor det bl.a. heter at

"det var et misgrep å bevare språk og eiendommeligheter til et folk på 20 000 personer (samer og kvener) som ikke hadde noen historie eller litteratur. Så lenge samene var henvist til sitt eget språk, ville de stå utenfor alt høyere åndelig liv ..."
(s. 91 ff.).

Innlegget gir uttrykk for en sterkt nedlatende holdning til samene idet en bl.a. går ut fra at de ikke hadde noen egen kultur. Et noe liknende inntrykk får en av et innlegg holdt i Stortinget i 1848 som også refereres av Dahl. Innlegget slo i utgangspunktet fast at samene måtte vinnes med det gode for det norske samfunn. Når derfor

"Normanden nærmer sig til dem som Ligemand med deres eget Sprog paa Læberne, naar han saa at sige nedstiger til dem og selv bliver Fin, vil dette røre dem, medens tvertimod en kommando til at lære Norsk ialfald paa de ublandede Finner vil virke afskrækkende som en Seierherres Tvangsbud"
(s. 93) (min understreking)

Debatten om samespørsmålet hadde også bidratt til en bevisstgjøringsprosess blant samene selv, og de begynte enkelte steder å stille krav som ledd i å bevare samisk som undervisningsspråk i skolen. Kautokeino- og Karasjok-samenes krav om egen prest som skulle kunne samisk, førte bl.a. til at Kautokeino ved Kgl. res. av 30. januar 1851 ble eget prestegjeld.³¹⁾

Men Kirkedepartementets linje var å forsøke å lage en syntese av de ulike syn som kom til uttrykk i debatten om samespørsmålet. Og de årlige bevilgninger på 1000 spd. som kom igang ved Kgl. res. av 5. mars 1851, hadde således som primært siktemål å "bibringe Lapperne kyndigheed i det norske Sprog".³²⁾ Det ble nå gitt anledning til å bruke både norsk og samisk som undervisningsspråk, men det primære med undervisningen var -

31) Helge Dahl: op.cit. (s. 109).

32) Helge Dahl: op.cit. (s. 109).

enten en benyttet det ene eller det andre språket eller en benyttet begge - å lære samene de "lovbestede Kundskaber" som i virkeligheten ikke betød annet enn at fornorskingssprosessen blant samene skulle fortsette. Departementet la seg på en tilsynelatende liberal linje i samespørsmålet, og det ble bl.a. gjennom Kgl. res. av 25. januar 1853 bevilget tilskudd både til lærerlønninger og skolebygg i samiske distrikt. Det ble likledes opprettet 8 friplasser ved Tromsø Seminar hvor lærere fikk undervisning i samisk, og hvor de etter gjennomgått undervisning måtte binde seg for 7 år i et samisk distrikt. Men dette var en tilsynelatende liberal politikk, og Helge Dahl betegner således de to resolusjonene fra 1851 og 1853 som "et brudd med Stockfleths linje" i språkspørsmålet.³³⁾

13.3 Skoleforholdene i X-fjord sett i lys av skolelovene av 1860 og 1889

Et av de viktigste prinsipp ved gjennomføringen av skoleloven av 1860 var at fastskolen ble gjort til regelen og omgangsskolen til unntaket. Loven fastsatte dessuten skoletiden til minst 12 uker pr. år for barn i udelt skole og 9 uker i delt skole.³⁴⁾ Det viste seg imidlertid svært vanskelig å følge opp disse minimumskravene, og tall (sannsynligvis fra 1866) viser at mens det i Christiania var ca. 20% som ikke fikk den lovfestede undervisning, var tallet på barn som ikke fikk lovfestet undervisning i Tromsø stift 90%.³⁵⁾

Et annet problem som var sentralt og som bl.a. vises til ved bispevisitats av 10. august 1867 i Lyngen prestegjeld, var den høye fraværsprosenten blant elevene.³⁶⁾ Ved siden av generelt dårlig interesse for skolen, må vel dette også sees i sammenheng med at skolen stort sett opphørte å være omgangsskole fra 1860 - dvs. at skolen ikke lenger oppsøkte elevene. Med den størrelse

33) Helge Dahl: op.cit. (s. 116).

34) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 146).

35) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 146).

36) Emil Larsen: op.cit. (s. 218).

skolekretsene hadde og de kommunikasjonsforhold som fremdeles var i kretsene, ble skoleskulk en naturlig konsekvens.³⁷⁾

En annen viktig forandring som kom med 1860-loven og som kanskje delvis også bidrar til å forklare den høye fraværsprosenten, var utvidelsen av skoletida og de nye bestemmelsene for læreryrket.³⁸⁾ Læreryrket hadde for svært mange lærere fram til 1860 vært et biyrke - ofte kombinert med gårdsbruk og fiske (fjordfiske). Dette betydde for eks. at det ikke ble gitt undervisning under travle perioder på gården for eks. under våronna eller når det var fisk under land. Men dette betydde også at elevene hadde fri fra skolen og dermed anledning til å delta i det samme arbeidet - noe det for øvrig var sterkt behov for i familier der for eks. faren deltok i sesongfiskeriene i Lofoten og Finnmark. Her husker vi også at sei-fisket og Pormorhandelen foregikk i den såkalte makketida som ved lov 3. juni 1874 ble fastsatt til tidsrommet 15. juli til 30. september.³⁹⁾ Det var i dette tidsrommet at det var særlig mye å gjøre på gårdene. Dessuten skulle det skaffes matfisk til husholdningen - noe barna i stor grad måtte delta i når faren var borte.

En viss forståelse for dette kommer vel også til uttrykk i protokollen fra bispevisitasen 10. august 1867 hvor det bl.a. heter om det høye fraværet at det nok har mer allmenne og legitime grunner "end at Mulctstraf her kunde blive hensigtsmessigen at anvende".⁴⁰⁾

Fra 1860-årene skjer en rekke ting på skolehold i X-fjord. Området ble som nevnt anneks under Lyngen i 1867, men allerede i 1864 fikk X-fjord sitt første skolehus i B-området. To år tidligere, dvs. i 1862, hadde en også fått kirke i B-området.⁴¹⁾

37) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 146), og Emil Larsen: op.cit. (s. 218).

38) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 146), Emil Larsen: op.cit. (s. 211).

39) Arthur Brox: op.cit. (s. 527).

40) Emil Larsen: op.cit. (s. 218).

41) Emil Larsen: op.cit. (s. 212).

Fra 1867 fikk "X-fjord anneks" sin egen kirkesanger og dermed også sin første faste lærer. Det er imidlertid grunn til å anta at en ennå i mange år opprettholdt ordningen med omgangsskole i fjordområdet fordi det p.g.a. kommunikasjonene ikke var hensiktsmessig å ha skole bare i B-området.

Skoleforholdene forbedret seg nå betraktelig, i alle fall m.h.t. kvalifiserte lærere, og i 1872 hadde Lyngen prestegjeld 6 "Kredsskolelærere" som alle hadde seminarium. En av dem var "imidlertid ved Mangel paa tilstrekkelig Kundskab i Lappisk hindret fra at fremme Skolens Sag saaledes, som han visselig gjerne vil det" (skriv fra sokneprest K. Schaaning - juli 1872).⁴²⁾

Språkproblemene var på dette tidspunkt ennå meget store i området. Dette gir rapportene fra bispevisitasen i 1867 et klart bilde av. Det heter bl.a. i denne at en som regel brukte norsk under kirkelige handlinger, men at det også var nødvendig å ta samisk i bruk "for Lapper, som vare aldeles ukyndige i det Norske".⁴³⁾

I 1889 kom så ny lov om folkeskolen med bl.a. den viktige forandring at alle barn skulle ha rett til gratis skolegang. Det skulle fortsatt legges stor vekt på å gi barna en kristelig oppdragelse, men skolen skulle ikke være knyttet til kirken på samme måte som tidligere. Fagkretsen ble betraktelig utvidet i den nye loven idet det nå skulle undervises i religion, norsk, regning, skriving, sang, geografi, historie, naturfag og så vidt mulig også i ferdighetsfagene handarbeid, kroppsøving og tegning. Av administrative endringer ble ordningen med skolestyre for hver kommune og tilsynsnemd for hver krets innført ved lov av 1889. Høygård og Ruge karakteriserer denne loven som "skrevet i det lokale selvstyres ånd".⁴⁴⁾

42) Emil Larsen: op.cit. (s. 213).

43) Emil Larsen: op.cit. (s. 218).

44) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 173).

13.4 Skoleutbygging og kretsinnndelinga i X-fjord

Fram mot slutten av det 19. og i begynnelsen av det 20. århundre skjer en hel del på skolesektoren i X-fjord. Området får de første faste skolene og dermed også de første skolekretsene. I 1864 hadde altså X-fjord fått sitt første skolehus i B-området (eller det jeg har kalt 'sentrum' i B-området). Men det var som nevnt ikke veier i området og omgangsskoleformen var ennå en vanlig skoleform i fjorden.

I 1881 fikk X-fjord ennå en skole og det er grunn til å tro at dette var en skole for andre siden av fjorden/fjordområdet.⁴⁵⁾

Noen nye skolebygg i området kom antakelig ikke før i 1910, da det ble bygget ny skole i B-området. Det er usikkert om denne ble tatt i bruk før 1913.⁴⁶⁾

C-området hadde fast skole fra 1903. Skolen holdt først til i et privathus (fast), men ble senere flyttet til eget skolehus som ble bygget i midten av C-området. C-området utgjorde egen skolekrets fram til 1934-35 da skolen ble nedlagt og barna måtte flytte på internat i B-området.

A-området ble også tidlig egen skolekrets og hadde eget skolehus som bl.a. var bygget med midler fra det såkalte Skoleopplysningsfondet. I 1924 sto en internatskole ferdig på andre siden av fjorden i det indre fjordområdet. Barna fra A-området måtte nå gå på denne skolen, og A-området opphørte å være egen skolekrets. Denne situasjonen varte fram til 1956 da A-området igjen ble egen skolekrets og fikk bygget eget skolehus. Dette skolehuset var den tidligere skolen i C-området som etter å ha stått plassert i a-fjord igjen ble flyttet til X-fjord. A-området var nå egen skolekrets til i 1962 da området fikk veiforbindelse

45) Emil Larsen: op.cit. (s. 221).

46) Her er det ikke overensstemmelse mellom Bygdebok for Lyngen og opplysninger jeg har fått fra informanter i X-fjord.

og ble slått sammen med B-området til en skolekrets.⁴⁷⁾

Fra 1920-30 årene ser det ut til at skolen får "et fast grep" både på barna og språkspørsmålet. Skolen får gjennom internatordningen hånd om barna både i den ordinære skoletiden og i mye av deres fritid. En kan kanskje si det slik at skolen gjennom internattilværelsen skaffet seg den kontrollen over informasjonstilgangen til barna som det ble tatt til orde for allerede i 1790-årene (jmf. skriv til biskopen 16. jan. 1790). Det er derfor neppe noen tilfeldig sammenheng mellom utviklingstendensene innen skolesektoren og det forhold at samisk språk forsvinner ut av dagligtalen i 1920- og 30-årene i mange av de samiske familiene i X-fjord. Skolens betydning for fornorskningsprosessen må betraktes som meget sentral. At språket forsvant medførte selvsagt også at mye annet av spesifikke samiske kulturtrekk fulgte med på kjøpet. En av informantene i skolekretsen uttrykte det slik: "Da språket (samisk) forsvant, forsvant også samtidig mye av det andre som var typisk samisk."

Nå må en imidlertid ikke overvurdere skolens betydning i fornorskningsprosessen. Også en rekke andre faktorer spiller inn som vesentlige grunner til fornorskningen. Det faktum at samisk forsvant fra dagligtalen tidligere i C- enn i A-området bygger opp under dette. I A-området - hvor altså barna ble utsatt for internattilværelsen relativt tidligere enn barn fra C-området - holdt en likevel lenger på samisk som daglig- og hjemmespråk enn i C-området.⁴⁸⁾ Jeg har i et tidligere avsnitt antydnet at fornorskningsprosessen i C-området ble sterkt påvirket av sysselsettingen i dette området.

Det må imidlertid holdes helt klart at skolen var et stort irritasjonsmoment særlig for den samiske delen av befolkningen

47) Alle disse opplysningene baserer seg i alt vesentlig på informasjon fra forskjellige informanter jeg har vært i kontakt med under feltarbeidet. En del opplysninger har jeg også fra Bygdebok for Lyngen.

48) Det heter om A-området at "i denne kretsen hadde det samiske (språket) klart seg best i ..." [A-området] Hanne Christine Thorsen: Registreringen av den samiske befolkning i Nord-Norge fra 1845 til 1970. Institutt for samfunnsforskning, Avdeling for sosiologi, Universitetet i Oslo 1972. Appendiks II (s. 9).

i X-fjord. Ikke bare ble barna 'tatt' fra hjemmet og plassert i internat. De måtte dessuten gi avkall på noe helt fundamentalt hos seg selv - nemlig sitt eget språk. Det skulle være liten grunn til å argumentere grundig for det synspunkt at denne skolen i liten utstrekning fremmet barnas identitetsopplevelse i skolesituasjonen.

Skolen kommer gjennom ordningen med internat i en mer strategisk maktposisjon m.h.t. å kunne produsere virkelighet for barna (og foreldrene).⁴⁹⁾ Og denne virkeligheten presenteres bl.a. gjennom læring av det norske språk.⁵⁰⁾

13.5 Noen viktige utviklingstrekk ved norsk skole i dette århundret og dens betydning for fornorskningprosessen

I 1936 fikk vi ny skolelov. Denne loven kan vel best karakteriseres som en lov særpreget av enhetsskoletanken. Det som i Solstads språkbruk var "ei medveten harmonisering av lands- og byfolkeskolen"⁵¹⁾ som igjen må sees som et resultat av de krav den framvoksende industri og handelsvirksomhet i byene stilte til utdanning, kom klart til uttrykk i denne loven.

Det var også betegnende at det nå ble stilt krav til mer planmessig og kontrollert pedagogisk virksomhet i skolen. Dette aspektet tenkte en seg bl.a. ivaretatt ved at "folkeskolen måtte få normalplaner med bindende minstekrav, kontrollert avgangseksamen" og "strengere regler for klassedeling".⁵²⁾

De grunnleggende idéene i enhetsskoleprinsippet ble på mange måter fullført i loven av 1959 som var en felles lov både for

49) Jmf. Berger & Luckmann: op.cit. (s. 140).

50) Det er grunn til å tro at også voksne samer som allerede kunne norsk gikk mer systematisk over til å bruke det i dagligtalen, etterhvert som skolen fikk et bedre grep på barnes språksituasjon. Men dette var en treg prosess bl.a. fordi flere generasjoner bodde under samme tak hjemme.

51) Karl Jan Solstad: op.cit. (s. 6).

52) Høygård/Ruge: op.cit. (s. 301).

by- og landsfolkeskolen. Differensieringstanken sto hele tiden sentralt i bildet⁵³⁾, og det var bl.a. oppfatninga av grunnskolens rolle i forhold til den høgre skolen og høgre utdanning som kom til å få avgjørende innflytelse på landsfolkeskolen (som til 1959 hadde hatt sine egne planer og retningslinjer.)⁵⁴⁾ Det er likevel grunn til å understreke at denne utviklingen innen skolesektoren ikke kan isoleres og oppfattes som et rent pedagogisk forhold. De utviklingstrekk vi finner både i by- og landsskolen er det vel bare rimelig å søke forklaringer på ved å se disse i forhold til grunnleggende utviklingstrekk i vår politiske økonomi.⁵⁵⁾

En kan derfor si at både 1936- og 1959-lovene begge markerer nokså klare utviklingslinjer i et utdanningssystem som er sterkt orientert mot visse typer næringsliv i den industrialiserte delen av samfunnet. Men ved å kombinere de to typer hensyn - nemlig å etterkomme en del næringslivsinteressers behov for utdannet arbeidskraft, med prinsippet om lik rett til utdanning, kom en samtidig i skade for å lage en skole som i liten grad har hatt evne til å ta lokale hensyn. Dette har bl.a. medført at ungdom fra distrikt med sysselsetting sterkt preget av primærnæringene, egentlig ikke har fått lik rett til utdanning dersom de samtidig har ønsket å opprettholde sitt medlemskap i heimemiljøet.⁵⁶⁾ Dersom en i tillegg ser dette

53) Martin Strømnes: Tidskifte i Landsfolkeskolen. Sentralisering eller sentrale idear. Aschehoug 1947 (s. 13).

54) Karl Jan Solstad: op.cit. (s. 8).

55) Jon Hellesnes: Sosialisering og teknokrati. Fakkeltbok. Gyldendal 1975 (s. 164 ff.).

56) Solstad uttaler noe liknende når han påstår at: "Den offentlege, uniformerte, obligatoriske skolen er truleg eit godt døme på ein institusjon som i dei industrialiserte land meir og meir er blitt ein institusjon for den industrialiserte og urbaniserte del av vedkommende land. Samstundes er skolen kanskje blitt mindre og mindre tenleg for å oppseda og utdanne ungdom med slike haldningar og kunnskaper som er nødvendige for å kunne halde oppe og utvikle vidare busetnaden i utkantstroka."
(Solstad 1974, s. 6).

i lys av det forhold at den obligatoriske delen av utdanningen stadig har blitt utvidet, skulle det være lettere å få et begrep om skolens dominerende og kontrollerende rolle i sosialiseringen av barn og ungdom.

Dersom vi nå kan konstatere at skolen som sosialiseringfaktor bidrar til en sterk sentraliseringstendens m.h.t. en del grunnleggende verdioppfatninger (samhandlingsdeterminanter) hos barn i det norske samfunnet, er det vel også enkelt å forestille seg hvilken dobbeltvirkning den må ha hatt i de samiske områdene. Dette forholdet er forøvrig grundig behandlet av Anton Hoëm i hans studier av skolens rolle i det han kaller de samiske kjerneområder. En av Hoëms konklusjoner er at den nødvendige akseptering av foreldrene som skolen må basere sin virksomhet på, i de samiske områdene egentlig bare var en pseudoanerkjennelse fordi foreldrene ble avvist som samer. Hoëm uttrykker seg slik:

"Siden det forelå en pseudoanerkjennelse ikke bare av foreldre, men også av deres kultur, ble skolen i uvanlig grad lukket for påvirkning og innovasjon fra det samiske miljø. I skolen skulle norsk kultur ha forrang for det samiske og samisk kultur eller lokalviten kunne ikke sertifiseres som kunnskap og fag."⁵⁷⁾

Hoëm sier videre:

"Siden det generelle norske samfunn ble holdt som skolens interaksjonspart, ikke de lokale samiske, var det naturlig at skolen skulle gi en generell innføring i den norske rikskultur og at dette ble definert som almen-dannelsen. Like naturlig var det da å avvise den samiske kultur som en kultur for de lokale samfunn, og en undervisning på dette grunnlag som en spesiell innføring i det enkelte samiske lokalsamfunn. Dermed forelå i realiteten svært få muligheter for foreldre til å oppleve pseudoanerkjennelsen som en reell anerkjennelse av retten til som samiske foreldre, å fungere som skolens interaksjonspart så lenge primærnæringene var eneste yrkesgrunnlag og befolkningen homogent samisk. Ved yrkesdifferensiering og øket kulturell heterogenitet i Kjerneområdet steg mulighetene for dette, men dette inntraff for alvor først etter at skoleloven av 1959 var blitt gjeldende. Under landsskoleloven av 1936 hadde statsmaktene følgelig nærmest ubegrenset makt til å realisere landsfolkeskolen i Kjerneområdet."⁵⁸⁾

57) Anton Hoëm: op.cit. (A) (s. 342).

58) Anton Hoëm: op.cit. (A) (s. 342).

Noen av de samme utviklingstrekk som Hoëm beskriver finner en også igjen i X-fjord. Det er således helt klart at Hoëm karakteristikkk av forholdene i Kjerneområdet delvis også er en dekkende beskrivelse av forholdene i X-fjord. Den utvikling av norsk skole jeg har beskrevet noe usystematisk for X-fjordområdet skulle være et relativt klart indisium på dette. Foreldre og besteforeldregenerasjonen i X-fjord som har opplevd norsk skole som samer ("som snakket samisk"), mener at de aldri ble akseptert av skolen. Det er derfor god grunn til å se foreldreholdninger til skolen i X-fjord i dag i lys av dette.

Vi skal dessuten i neste avsnitt også se at de 'etterslep' av samiske kulturtrekk som måtte være del av den livsform en finner i de 'tidligere' samiske områdene idag, utsettes for samme påtrykk fra skolen nå som tidligere.

14. SKOLEN OG IDENTITETSPROBLEMET

14.1 Innledning

Jeg har i avsnittene 9,10 og 11 forsøkt å vise noen hovedtrekk ved barnas hjemmesituasjon i de ulike delen av skolekretsen. Hvert av de 3 områdene jeg har delt kretsen i må kunne sies å ha sine spesielle og på mange måter unike trekk m.h.t. en rekke forhold som for eks. arbeids- og sysselsettingssituasjonen, sosiale og mellommenneskelige relasjoner osv.¹⁾ På mange måter vil derfor barna ha ulik sosialiseringbakgrunn.

I en viss forstand møter barna skolen med noe ulike forutsetninger fordi de har gjennomgått en viktig del av sin primær-sosialiseringfase når de begynner på skolen. I 'førskole-perioden' må en således anta at barna har fått en sterk tilknytning til det spesielle miljø de kommer fra og at de har etablert identitet i dette miljøet.

I flere sammenhenger har jeg nå forsøkt å få fram det forhold at svært mye av virksomheten barna delvis deltar i hjemme (særlig i A- og C-områdene) er av vesentlig praktisk karakter. Jeg har således også forsøkt å vise til at barna tidlig blir opptatt i de voksnes verden ved tidlig å bli involvert i det arbeid som foregår i husholdets regi.

I den mer teoretiske presentasjon av skolen ble det - på prinsipielt grunnlag - antydnet at skolen p.g.a. en rekke fundamentale forhold i liten utstrekning er i stand til å reflektere sitt nære eller lokale miljø og vesentlige trekk ved dette. I sin ytterste konsekvens fører dette bl.a. til at skolen ikke makter å skape den nødvendige grad av kontinuitet mellom heime- og skolesituasjonen - noe som ofte fører til at barn og unge (elever) ikke kjenner seg igjen eller identifiserer seg med skolen og den virksomhet som foregår der.

1) At hvert område utgjør en unik enhet betyr imidlertid ikke at det ikke finnes svært mange likhetstrekk mellom de 3 områdene.

Gjennom presentasjonen av det empiriske materialet vil jeg forsøke å belyse dette forholdet, dvs. i hvilken grad skolen reflekterer det nære eller lokale miljø og i hvilken grad den bidrar til å skape kontinuitet i barnas/de unges identitetsopplevelse. Materialet baserer seg i første rekke på ungdomstrinnet. Fordi det her er svært lite elever fra B-området og mest fra A og C, holder jeg elevene som én gruppe.

14.2.1 Lærernes kjennskap til og syn på barnas hjemmesituasjon

Når det gjelder lærernes kjennskap til det miljø skolen har tilhørighet i, er dette svært ulikt i X-fjord. Det har i første rekke sammenheng med at 3 av lærerne ved skolen er fra skolekretsen og derfor har tildels inngående kjennskap til en rekke sentrale forhold. Når det derimot gjelder de lærerne som kommer utenfra skolekretsen (som regel også sørfra), er kjennskapet til en rekke forhold av betydning for barnas skolesituasjon lite grundig, og har dessuten karakter av 'andrehåndskjennskap', dvs. formidlet informasjon fordi forholdene i skolekretsen generelt er vanskelige å skaffe seg rede på. Dette har bl.a. sammenheng med mer permanente konflikter mellom skolen og deler av skolekretsen. Det må forøvrig betraktes som lite heldig at noen stabile lærere ved skolen (særlig rektor) 'vet' hvordan forholdene i skolekretsen er, og derfor påvirker nye læreres forståelse av disse forholdene ganske fundamentalt. (Begrunnelsen vil fremgå etterhvert.)

Nå vil det antakelig være slik at kontrastene mellom de verdier lærerne uttrykker i skolesituasjonen og de verdier som kommer til uttrykk i elevenes hjemme- og (eller) lokalsamfunnssituasjon som elevene bringer med på skolen, er såpass markante at lærerne ofte legger merke til dem til tross for relativt liten interaksjon med foreldre ut over den fastsatte kontakt som foreldremøter osv. Dette gjør som regel at lærerne etter relativt kort tid har et brukbart bilde - særlig av de forhold som fører til "kollisjon" i skolesituasjonen. Selve bakgrunnen og den større og komplekse sammenhengen den problematiske skolesituasjonen inngår i, ser imidlertid ikke ut til å inngå i lærernes analyse av situasjonen.

Det må sies å være karakteristisk for lærernes oppfatning av barns hjemme- og lokalsamfunnssituasjon at den primært betraktes

fra et skolesynspunkt eller måles med skolens standardiserte verdier. En kan således anta at Mønsterplanens diffuse uttrykk for skolens behov for en lokal tilnærming og tilknytning også oppfattes såpass diffus at lærerne løser problemet ved å la lærebøker bli normgivende for pensum og undervisning.

Et forhold som støtter dette synet er at mens de fleste lærerne mener at skolens innhold er i strid med vitale interesser i lokalmiljøet, er det ikke enighet i lærergruppen om å forandre dette misforholdet på lokalmiljøenes premisser. Jeg mener følgende utsagn røper denne holdningen hos lærerne ganske klart.

På spørsmål om skolens innhold står i strid med vitale interesser i bygdemiljøet, fikk jeg følgende svar:

- 1) "(skolen) fremhever ikke, støtter ikke, tar ikke hensyn til bygdas historie, kultur, næringsbakgrunn."
- 2) "Den kunnskap vi gir dem ligger fjernt fra dem. De ser ingen verdi i det de lærer. Hva lærer vi dem om sjøen, båtmotorer, traktorer og sauehold? På skolen får de ikke engang lære å svømme."
- 3) "Må være det fordi mange elever snakker om å slutte - de trives ikke på skolen. Det er en mur mellom skolen og bygda. Det er bare i heimstadiære at vi legger vekt på bygda, men i mange andre fag 'kræsjer' det."
- 4) "Skolen representerer stor-samfunnet - en fremmed begrepsverden for nesten alle elever."
- 5) "De fleste foreldre har liten forståelse for at skolens teoretiske utdanning er av betydning."
- 6) "Jeg vet ikke om noen vitale interesser hos folk her. Innbyrdes uenighet om bagateller preger lokalmiljøet."
- 7) "På visse punkter er det nok det. Språkmessig. Delvis også innholdsmessig."
- 8) "Ikke med bevisste vitale interesser."

Når det gjelder forslag til løsning av denne konflikten som vi

ser lærerne opplever nokså klart, hadde de følgende forslag:

- 1) "Hjelpe foreldrene til å få bedre innsikt/forståelse av for eks. stimulering, forventning, holdninger og deres virkninger som bedre innføring i dagens skole. Kursvirksomhet o.l. som kan gi foreldrene tro og tillit til seg selv, sine evner og muligheter."
- 2) "Førskoleopplegg, barnehage/lekotek, foreldrekurs, mer praktisk undervisning. Det burde vært lærere som var nordfra, som har større kjennskap til folket, og mer kan spille på elevenes interesser."
- 3) "Flere kulturelle tilbud - flere samlinger med utgangspunkt i skolen."
- 4) "Nokså vidtgående forandring av skolefagenes (de teoretiske) innhold."
- 5) "Mer konkret stoff som elevene kan identifisere seg med."
- 6) "Mer opplysning og innsikt for foreldrene. Jeg tror ikke det kan gjøres gjennom bøker. De fleste har ikke lest noe annet enn ukeblad. Få holder dagsaviser. Tror på diskusjon, samtale ledet av fagfolk utenfor skolen."
- 7) "Større samarbeid mellom skole og hjem. Foreldrene vet lite om det som skjer på skolen; derfor kan de heller ikke være engasjert i skolens arbeid og dermed hjelpe og oppmuntre elevene. Småskoleelevene må få lærere som skjønner dem, og ikke minst språket deres."
- 8) "Hele (før-)skoleperiodens oppdragelse må sentreres om å godta barna som barn, og ikke bare som blivende voksne."

En ser av svarene at mulige løsninger på en sterk konflikt (kulturkonflikt) mellom skolen og lokalmiljøet av mange lærerne foreslås løst gjennom bearbeiding av barna og foreldre, dvs. gjennom en justering av den lokale kulturen i forhold til skolen. Flere av skolens praktiske tiltak går i samme retning.

Læreren i 1. klasse fortalte at han en dag (før han var blitt kjent med forholdene i skolekretsen), ba elevene ta med seg en bok (barnebok) de var særlig glade i. Neste dag hadde ingen

av elevene bøker med seg på skolen. Grunnen til dette var ganske enkelt at bøker ikke inngår i ungenes verden i førskolealderen. Den samme læreren har ofte påpekt at begynner-situasjonen i 1. klasse har vært vanskelig fordi barna har hatt lite trening med papir og blyant, tegne- og formingsaktiviteter før de begynner på skolen. Deres lekeaktivitet hjemme foregår først og fremst utendørs slik at skolesituasjonen også på denne måten representerer noe prinsipielt nytt for ungene. Overgangen til skolen er derfor vanskelig både for lærere og elever.

Som et botemiddel på denne situasjonen har skolen bl.a. tatt initiativ til en førskoleuke og et omfattende 'opplysningsarbeid' blant foreldre bl.a. gjennom en serie av foredrag hvor en mer systematisk prøver å få foreldre til å 'styre' barnas førskole- og skolesituasjon på en slik måte at aktiviteter hjemme støtter opp om skolens mer teoretisk pregede virksomhet. En har for eks. snakket med (til) foreldre om språk og begreps-trening, leke- og formingsaktivitet i førskolealderen osv.

I det hele tatt må skolen sies å ha vært meget aktiv når det gjelder å få igang skolestimulerende tiltak. I en skole med elever fra et mer urbant miljø måtte således skolens aktivitet på dette punkt antakelig verdsettes høyt. Når en i dette tilfelle ikke kan eller bør slutte seg helhjertet til skolens innsats, er det fordi premisene for virksomheten etter min oppfatning er feilaktige, dvs. at det arbeidet skolen her utfører i en viss forstand bidrar til å uthule den lokale kulturen som bl.a. impliserer at barn leker ute istedet for inne.

Mye av dette problemet går også igjen i skolens (lærernes) syn på andre vesentlige sider ved sin egen virksomhet. En av disse er oppfatninger av og holdninger til elevenes skolesituasjon.²⁾

2) For ordens skyld må det her vises til at det neppe er noe enhetlig lærerkollegium som står bak disse tiltakene overfor foreldrene og lokalmiljøet. De refererte læreruttalelsene viser vel dette nokså klart.

14.2.2 Lærernes oppfatning av elevenes skolesituasjon

Mye av det som er nevnt under forrige avsnitt røper selvsagt også en hel del om lærernes oppfatning av elevenes skolesituasjon på en mer indirekte måte. Det er således klart at barnas skolesituasjon som en sammentørning mellom de verdier barna representerer og de verdier skolen representerer, også vil gi seg utslag i de faglige prestasjonene på skolen. Jeg stilte derfor lærerne eksplisitt spørsmålet:

"Hva mener du om elevenes faglige prestasjoner på skolen?"

Jeg fikk følgende svar (som forøvrig bekrefter inntrykk jeg har fått både ved tilstedeværelse/observasjon i timene og ved gjennomgåelse av karakterprotokoller både for nåværende og uteksaminerte skoleklasser):

- 1) "Under middels - sammenliknet med landsgjennomsnittet."
- 2) "Svak."
- 3) "Mange svake elever og ingen topper."
- 4) "Noe ujevne."
- 5) "Kunne ha vært en større innsats."
- 6) "Dårlige faglige prestasjoner - sammenlikner da med '...' hvor jeg har undervist i flere år."
- 7) "Som helhet er elevenes resultater tilfredsstillende. Elevene gjør det de blir bedt om, men de viser ofte lite personlig engasjement."
- 8) "Jevnt over gode."

Vi ser her at det ikke er sammenfall i lærernes oppfatning av skoleprestasjonene. Jevnt over ser likevel lærerne ut til å oppfatte elevenes skoleprestasjoner som lave, dvs. under middels.

Når det gjelder mulige årsakeforhold mener lærerne at følgende er viktige:

- 1) "For lite stimulering i før- og småskolealderen. For få eller for "lave" forventninger hos foreldrene. Mange

foreldrepar er søskenbarn! Store barneflokker - for mye borte."

- 2) "Hjemmenes holdning. Skifting av lærere som medfører skifte av innføringsmetoder, språkføring. Liten trening i å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Det er et gap mellom hva elevene kan ved skolestart, og hva skolen forventer at de skal kunne."
- 3) "De har ikke noe forbilde - verdsetter ikke bra karakterer. Hjemmet verdsetter heller ikke bra karakterer på skolen."
- 4) "En del svake elever på ungdomssteget - en viss avstand mellom skolefag og heimemiljø."
- 5) "Lite stimulerende miljø. Fagene er også noe fremmedartet."
- 6) "Lite erfaring og lite stimuli i de første leveårene fra 0 år - 7 år. Det er ikke nok med tørre votter og brøds-kiva i handa og hysj ut, hvis du forstår hva jeg mener."

Jeg er skuffet over startgrunlaget til 1.-klassingene. Her har ikke skolen hatt noen påvirkning som det er så vanlig å snakke om. Mange behersker ikke de mest elementære praktiske situasjoner, for eks. klippe med saks m.m."

- 7) (Se svar på forrige spørsmål.)
- 8) "De trives ganske godt på skolen (?)"

Her ser vi igjen det forhold at lærerne på en måte "legger skylden" på heimemiljøet i forsøket på å forklare elevenes svake skoleprestasjoner. Dette forholdet røper igjen noe av lærernes holdning til lokalmiljøet - idet skolen tas/oppfattes som en gitt størrelse.

Lærernes oppfatning av elevenes skoleprestasjoner er altså at de gjennomgående er lave³⁾ og at årsakene til dette i første

-
- 3) Her har jeg ikke brydd meg med å liste opp noen gjennomsnittsfordeling av ulike karakterer. Jeg mener det er vesentlig i denne sammenhengen hvordan lærerne opplever elevenes faglige nivå, og dette vil da være et godt uttrykk for lærernes forventninger som igjen skapes av forhold til fagplaner og lærebøker.

rekke er å finne i et lite stimulerende heimemiljø.

Nå er det imidlertid klart at dette inntrykket hos lærerne i første rekke baserer seg på elevenes prestasjoner i de såkalte viktige fag eller redskapsfagene, dvs. norsk og matematikk - i ungdomsskolen også i fremmedspråkene. Når det derfor gjelder mer praktiske fag synes situasjonen å være noe annerledes. Følgende spørsmål og svar kan være en indikasjon på dette. Jeg stilte lærerne følgende spørsmål:

"Hvilke(t) fag tror du de fleste elevene i ungdomsskolen liker best? Hvorfor?"

- 1) "Generelt: Fag de slipper å ha lekse i. Arbeid av enhver art er upopulært. Man ønsker å være forbrukere! Jeg opplever at valgfaget "økonomi m/korrespondanse" er svært populært."
- 2) "Praktiske fag. Gutter: gym. og sløyd. Jenter: heimkunnskap og tekstilforming. De får brukt seg selv. De selv og hjemmet ser verdien av disse fagene."
- 3) "Praktiske fag (forming/heimkunnskap). Stor avstand mellom de teoretiske fagene og deres hverdag. Klarer ikke å kombinere hverdagen og de teoretiske fagene."
- 4) "Forming - praktiske fag har best belegg i heimemiljøet."
- 5) "Har ikke inntrykk av at noe fag utmerker seg."
- 6) "Heimkunnskap og gymnastikk, forming. Med heimkunnskap mener jeg praktisk heimkunnskap. Dersom du legger opp timene med teori som de også skal ha som pensum ifølge M.pl., da er det mye huff og æsj. Heimkunnskap er stell av tekstiler, stell av bolig, boliglære, barnestell, familiekunnskap, samarbeide, økonomi, forbrukerlære, varekunnskap, hygiene, ernæringslære og matstell. Det er det siste jeg legger aller mest vekt på. Altså: De liker å lage mat og spise den, derfor er faget populært, særlig i 7. klasse. De har lekser i faget, men de blir vurdert etter praktisk ferdighet, samarbeidsevne og holdning til faget, interesse."
- 7) "Forming, heimkunnskap, gym., naturfag."

- 8) "Praktiske fag - i miljøet heime liten bakgrunn for rent teoretiske fag."

På spørsmål om det er noen merkbar forskjell mellom elevenes interesse for og innsats i praktiske og teoretiske fag, fikk jeg disse svarene:

- 1) "I grunnen liten. Heimkunnskap er et unntak. Ellers uttrykker elevene interesse for praktiske fag, men i realiteten gidder de ikke å utføre (fullføre) noe som helst av egen interesse/innsats."
- 2) "Ja, forskjell er det, men interessen er ikke på topp hverken teoretisk eller praktisk. Praktisk er de slurvete og gir lett opp - lite selvstendige. Lekser er et ork, hjemmet legger ikke forholdene godt nok til rette for lekselesing."
- 3) "Ja."
- 4) "Teoretiske fag faller tungt - elevene har lettest for å gi opp i teoretiske fag."
- 5) "Nei."
- 6) "Nei, jeg synes ikke det. De som er interesserte og følger med i teoretiske fag, utfører også formingsoppgavene best. De løser oppgavene fortest og nøyaktigst. Det finnes få unntak."
- 7) "Forskjellen i innsats er ikke særlig merkbar, men de viser likevel større interesse i de praktiske fagene. Elevene viser større personlig aktivitet i de praktiske fagene."
- 8) "Sannsynligvis."

Av svarene ser vi en tendens i lærergruppen til å oppfatte en forskjell i elevenes interesse for og innsats i praktiske fag. Også en rekke andre forhold bekrefter dette inntrykket - for eks. det faktum at karakterene i praktiske fag jevnt over er gode og ligger godt over gjennomsnittet i de teoretiske fagene.

Når interessen for formingsfagene heller ikke er entydig posi-

tive, kan dette selvsagt ha med en rekke forhold å gjøre. Det er imidlertid én side ved formingsfagene som må tillegges vesentlig betydning og som bl.a. må sees i forhold til barnas arbeidssituasjon hjemme. Når barna arbeider hjemme, utfører de som regel noe konkret. De lager eller utfører noe bestemt. Arbeidet uttrykker eller ivaretar ofte et eller annet slags nyttehensyn. Dette forholdet markerer seg også i skolesituasjonen, hvor elevene forsøker å ivareta denne siden ved ulike konkrete arbeidsoperasjoner.

En av lærerne som har arbeidet en del med forming forteller at elevene ofte har problemer med non-figurativ forming. Å lage en spekefjøl er ofte mye lettere for en elev enn for eks. det å lage en 'uro'. Dette må forstås i forhold til det faktum at en i hjemmesituasjonen hverken har eller har bruk for en 'uro' (pyntegjenstand). Denne læreren mener å ha lagt merke til som et generelt aspekt ved all undervisning at elevene i en viss forstand 'livner til' når undervisningsstoffet knyttes til forhold som er kjente for elevene. (Jmf. ellers de tidligere refererte svarene fra lærerne på spørsmålet om hvilke fag de tror elevene foretrekker.)

14.3.1 Elevenes oppfatning av skolesituasjonen

Det er neppe noen tvil om at elevene opplever sin skolesituasjon noe problematisk. Lærerne gjør ikke noe spesielt for å forsøke å innpasse skolen til fundamentale verdier slik disse for eks. kommer til uttrykk i den rent arbeidsmessige tilpasning en har innafor store deler av skolekretsen (A og C).

Det ser således ut til at også elevene har ulike holdninger til teoretiske og praktiske fag på skolen. Mitt materiale avdekker et interessant forhold i elevenes oppfatning av skolefagene - nemlig forholdet mellom de fag elevene liker (identifiserer seg med) og de fag de synes (antar) er nyttige (bl.a. med tanke på framtiden).

Til spørsmålet om hvilke(t) fag elevene i ungdomsskolen likte best, fordelte svarene seg slik:

1) 7. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag ⁴⁾
8	1

2) 8. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag
5	3

3) 9. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag
3	3

Spørsmålet (kontrollspørsmålet) om hvilke fag elevene ikke likte, besvarte de slik (ett eller flere fag innen samme gruppe ble nevnt):

1) 7. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag
0	9

2) 8. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag
0	8

3) 9. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag
0	6

En ser altså her en nokså markant preferanse hos elevene av de praktiske fagene på skolen. Dette kunne kanskje også sies på en annen måte: De praktiske fagene uttrykker verdier som

4) Distinksjonen mellom praktiske og teoretiske fag er selvsagt en grov forenkling fordi mange fag vil ligge i grenselandet mellom teoretisk og praktisk fag. (Svarene er kategorisert som teoretiske eller praktiske av meg.)

likner de verdier som kommer til uttrykk i den aktiviteten som preger mange barns/ungdommers hjemmesituasjon. En må derfor anta at barna i en viss utstrekning identifiserer seg med vesentlige sider ved formingsfagene, mens de derimot får større problemer med en slik identifisering i forhold til mer utpregede teoretiske fag.

Når det derimot gjelder elevenes oppfatning av hvilke fag som er nyttige, avtegner det seg et langt annet bilde av forholdet mellom de praktiske og de mer teoretiske fagene. Jeg stilte elevene i ungdomsskolen følgende spørsmål:

"Hva synes du er mest nyttig av det du lærer på skolen?"

Svarene fordelte seg slik (jeg har delt svarene i 3 kategorier):

1) 7. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag	Vet ikke
3	4	2

2) 8. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag	Vet ikke
1	6	1

3) 9. klasse

Praktiske fag	Teoretiske fag	Vet ikke ⁵⁾
1	4	1

Jeg stilte også spørsmål om hvorfor de mente at nettopp det (de) fag de oppga var mest nyttig. Svarene fordelte seg slik (her

5) Her merker vi oss det interessante trekket at det er relativt flere i de høyeste årskullene som mener de teoretiske fagene er mest nyttige sammenliknet med lavere årskull. Jmf. også tabellen over hvilke fag elevene liker best på skolen.

skiller jeg bare mellom to typer svar - nemlig slike som uttrykker noe av elevens oppfatning av fagets betydning i hjemmesituasjonen og svar som gikk på fagenes betydning som ledd i utdanning/yrkeskarriere):

1) 7. klasse

Benytte hjemme	Benytte til videre skolegang/jobb	Vet ikke
4	3	2

2) 8. klasse

Benytte hjemme	Benytte til videre skolegang/jobb	Vet ikke
	6	2

3) 9. klasse

Benytte hjemme	Benytte til videre skolegang/jobb	Vet ikke
	4	2

Flere hadde ikke noen klar oppfatning av spørsmålet om hvorfor de teoretiske fagene på skolen er viktige. Ellers ser vi at begrunnelsen for de 'nyttige fagene' oftest er at de er viktige i yrkes- eller utdanningssammenheng.

14.3.2 Elevenes oppfatning av sin framtidige arbeidssituasjon

Forholdene omkring preferanse for fag hos elevene antyder noe av den konfliktsituasjon elevene i ungdomsskolen befinner seg i m.h.t. framtidig yrkes-/arbeidsliv. Selv om elevene altså ikke presterer høyt eller viser spesiell interesse for de mer teoretisk pregede fagene, opplever elevene likevel disse fagene som viktige fordi de vet at resultater over et visst nivå i de såkalte redskapsfagene (de teoretiske fagene) er selve inngangsbilletten til videre skolegang og dermed også sikkert og stabilt arbeid. Og nettopp fordi elevene er klar over disse

sammenhengene, blir deres diskriminering mellom nyttige og 'morsomme' fag forståelig. Skolegang og utdanning kommer således til å stå sentralt i de fleste situasjoner de nærmeste årene. Dette ble ganske klart bekreftet i svarene jeg fikk på spørsmålet:

"Hva skal du gjøre etter at du er ferdig med skolen?"

Svarene fordelte seg slik:

1) 7. klasse

Gå videre på skole	Ta meg arbeid	Vet ikke
8		1

2) 8. klasse

Gå videre på skole	Ta meg arbeid	Vet ikke
5		3

3) 9. klasse

Gå videre på skole	Ta meg arbeid	Vet ikke
5	1	

Vi ser altså av svarfordelingene at langt de fleste satser på videre skolegang.⁶⁾ Og orienteringen mot videre skolegang er neppe et resultat av skolens påvirkning av barna alene. Det er grunn til å tro at foreldrene representerer en minst like stor påvirkningsfaktor som skolen.⁷⁾ Her vil altså

6) Praksis viser at det er færre fra C-området som satser på videre skolegang enn fra de to andre områdene. Dette forholdet (som er registrert av lærere med lengre erfaring fra skolekretsen) må sees på bakgrunn av at ungdom fra C-området har et yrkesalternativ hvor utdanning ikke er noen sentral betingelse.

7) Foreldreholdningen må bl.a. sees i sammenheng med sentrale utviklingstrekk innafor livsform og arbeidsmessig tilpassning, slik jeg har forsøkt å beskrive disse forholdene i tidligere avsnitt.

skolen og foreldrene i en viss forstand dra i samme retning selv om de på andre sentrale punkt står i sterk motsetning til hverandre.) I tillegg kommer så de unges oppfatning av muligheter for arbeid uten at de skaffer seg utdanning inn som en viktig faktor. Alle disse forholdene må sees som viktige grunner til de unges orientering mot utdanning. Et inntrykk av foreldrenes påvirkning kan en få av svarene på følgende spørsmål:

"Mener foreldrene dine at du bør fortsette å gå på skoler eller mener de du bør ta deg arbeid når du er ferdig med ungdomsskolen?"

Svarene fordelte seg slik:

1) 7. klasse

Mener jeg bør fortsette å gå skoler	Mener jeg bør ta meg arbeid	Vet ikke
9	0	0

2) 8. klasse

Mener jeg bør fortsette å gå skoler	Mener jeg bør ta meg arbeid	Vet ikke
7	0	1

3) 9. klasse

Mener jeg bør fortsette å gå skoler	Mener jeg bør ta meg arbeid	Vet ikke
6	0	0

Vi ser her at elevene persiperer en nokså markert orientering i retning av utdannelse hos sine foreldre m.h.t. spørsmål om utdanning eller arbeid etter endt grunnskole. Dette er forøvrig et inntrykk jeg selv har fått i samtaler med mange av foreldrene. Deres viktigste begrunnelse for holdningen til utdanning er at en gjennom denne ønsker å sikre barna en langt tryggere arbeidssituasjon enn den de selv har opplevd. (Dette gjelder alle yrkeskategorier som er representert i området, dvs. ulike pendlere, gårdbrukere, fiskere av ulike slag,



kombinasjonsbrukere osv.) Barna eller de unge opplever neppe denne 'trygghetstenkningen' på samme måte som skolen og foreldrene. De vet at videre skolegang er ensbetydende med å flytte fra stedet og inn til byen. For de unge betyr derfor en satsing på utdanning i en viss forstand også en svært utrygg framtidig situasjon: Å skaffe seg utdanning er det samme som permanent fraflytting fra hjemstedet. At dette dilemma skaper usikkerhet er det neppe noen tvil om.

Et slags inntrykk av de unges tilknytning til hjemstedet mener jeg det er mulig å få gjennom svarene på følgende spørsmål til elevene i ungdomsskolen:

"Har du mest lyst til å bo på eller flytte fra dette stedet når du er ferdig med skolen?"

Svarene fordelte seg slik:

1) 7. klasse

Mest lyst å bo her	Mest lyst å flytte	Vet ikke
5	4	0

2) 8. klasse

Mest lyst å bo her	Mest lyst å flytte	Vet ikke
6	1	1

3) 9. klasse

Mest lyst å bo her	Mest lyst å flytte	Vet ikke
4	2	0

Det er neppe uventet at langt de fleste ønsker å fortsette å bo hjemme når de er ferdig med skolen. Av de som oppgir at de vil flytte, begrunner de fleste dette med at det ikke er "arbeid" å få hjemme. Noen grunngir svaret med at fisket er et hardt yrke, at en må være mye borte dersom en skal bo innafor området og arbeide et annet sted, at gårdsbruk lønner seg dårlig o.l.

Flere av de som oppgir at de ønsker å flytte, sier imidlertid også at de bare ønsker å flytte delvis, dvs. at de ønsker å bli pendlere som bor i byen i arbeidsuken, men at de ønsker å reise "hjem" i helgene.

For ytterligere å illustrere dette vanskelige forholdet de unge står overfor når det gjelder framtid og arbeid, tar jeg med et annet spørsmål jeg stilte elevene i ungdomsskolen:

"Kunne du tenke deg å slå deg ned som fisker eller gårdbruker på hjemstedet?"

Til jentene stilte jeg spørsmålet slik:

"Kunne du tenke deg å gifte deg med en fisker eller gårdbruker og selv stelle hus/fjøs og drive gårdsbruk?"

Guttene svarte slik:

1) 7. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
0	1	0

2) 8. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
1	2	1

3) 9. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
1	3	0

Jentene svarte slik:

1) 7. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
5	3	0

2) 8. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
2	2	0

3) 9. klasse

Ja	Nei	Vet ikke
1	0	1

Det er selvsagt vanskelig å lese noe sikkert av tabellene fordi tallmaterialet er så lite. Dersom jeg imidlertid sammenholder svarene med andre inntrykk jeg har fått - for eks. ved samtaler med unge jenter/kvinner i området, ser det ut til å være relativt flere jenter enn gutter som kan tenke seg å slå seg ned i området og for eks. overta den samme arbeidsmessige tilpasning som foreldrene. En må nok her anta at tradisjonelle oppfatninger av kjønnsrollene gjør framtiden vanskeligere og mer usikker for gutter enn for jenter.

Den tradisjonelle kjønnsrolleoppfatningen markerer seg her i at det i første rekke er menn som arbeider (borte) og skaffer kontanter til husholdet. Vedlikehold av dette mønsteret 'løser' således de usikre forhold vedrørende de unges framtidige 'yrkeskarriere' enklere for jenter enn for gutter. I realiteten er imidlertid jentenes situasjon like usikker som guttenes fordi dersom den siste gruppen flytter p.g.a. mangel på arbeid, er også en del av jentenes grunnlag for etablering i området borte.

14.4 Foreldrenes oppfatning av skolesituasjonen

Jeg har allerede gitt et par inntrykk av foreldrenes mer generelle holdning til skole- og utdanningsspørsmål. I forsøket på å forstå barnas og de unges holdning til (identifisering med) skolen og skolearbeidet, må også foreldrenes oppfatning av og holdning til deres aktuelle skolesituasjon tillegges vesentlig betydning. Fordi dette spørsmålet er svært omfat-

tende (og i denne skolekretsen vel også spesielt), skal jeg i det følgende konsentrere meg om et par forhold jeg oppfatter som særlig relevante.

Mange foreldres personlige opplevelse med skolen danner grunnlaget for et meget ambivalent forhold til denne.⁸⁾ Dette kommer til uttrykk ved at foreldre på den ene siden oppfordrer barna til å satse på skolen som ledd i framtidig yrkeskarriere. På denne måten må en vel si at de uttrykker en positiv holdning til skolen. På den annen side gir mange av de samme foreldrene uttrykk for en sterkt konfliktpreget holdning til skolen. Denne 'dobbeltholdningen' overfor skolen kommer bl.a. til konkret uttrykk ved at foreldre ofte utviser den største skepsis til det skolen/lærerne foretar seg. Ofte er dette våkne blikket overfor skolen uttrykk for å være på vakt mot at skolen skal bevege seg utafør det de opplever som fasttrukne rammer. Mange foreldre opplever seg svært truet av skolen og lærerne.

Nå synes det imidlertid å være en interessant forskjell innenfor skolekretsen i denne foreldreholdningen. Både gjennom skolens lærere og i samtaler med foreldre har jeg fått inntrykk av at det særlig er foreldre i C-området som i sterkeste grad utviser denne negative holdningen overfor skolen. Enkelte lærere mener også at dette forholdet kommer klart til uttrykk hos elevene fra C-området på skolen, som sammenliknet med barn fra de to andre områdene viser en mer aggressiv atferd i skolesituasjonen.⁹⁾

Det er selvsagt flere mulige måter å forstå eller tolke dette forholdet på. Det er imidlertid nærliggende å tro at det er de ulike betingelser vis a vis skolen som kommer til uttrykk både i elev- og foreldreholdningen. Gjennom samtaler med for-

8) Dette gjelder (kanskje) i første rekke foreldre som i sin egen skoletid opplevde skolen fra det en kanskje kunne kalle et samisk synspunkt.

9) Bussen som kjører barna til og fra skolen kjører vekselvis en uke først til A-området og en uke først til C-området slik at en del barn må vente på skolen eller i umiddelbar nærhet. En av informantene sier det slik: "En kan høre når bussen kjører først til ... (A-området)." Uttalelsen forsøker å gi et bilde av en brautende og bråkende atferd informantene mener er karakteristisk for mange C-barns (særlig gutters) atferd.

eldre i A-området har jeg oppfattet at holdningen til skolen ikke er ubetinget positiv. Flere har på mer direkte spørsmål begrunnet dette med at i perioden mens fjordområdet var egen kommune ble samene ('finnan') særdeles dårlig og nedlatende behandlet av 'storingan' i B-området. (Det var særlig sentrale maktfigurer i den tidligere kommunen som ble nevnt.) I A-området ble det derfor i noen hushold også uttrykt ønske om å benytte en annen skole som ligger på andre siden av fjorden dersom veien hadde vært ferdig inne i fjordbotnen. (Det gjenstår her 4-5 km vei som av ulike grunner ikke er gjort ferdig.)

Når denne holdningen sjelden kommer til uttrykk offisielt, har det nok i første rekke sammenheng med at folk i A-området som måtte representere holdningen, står i en langt svakere posisjon overfor skolen enn folk i C-området.

Mens folk i C-området har fisket "å falle tilbake på" og derfor føler at de har alternativ til skolen, opplever folk i A-området skolen som en ressurs de er avhengig av i en langt annen forstand enn i C-området. Foreldre i C-området synes således å mene (og dette er inntrykk fra samtaler med foreldre) at barna bør gå på skole bl.a. fordi fiskeryrket etter hvert har blitt vanskeligere på flere måter. Men som flere av foreldrene i C-området uttrykker: "Vi kan ikke legge noe press på ungene. De må gjøre som de selv vil." Og nettopp fordi de har et alternativ til yrker som krever utdanning kan de også tillate seg å ta en konflikt med skolen dersom de mener læreren går for langt i retning av å presse elevene. De har med andre ord et materielt grunnlag å ta stilling til skolen på, og som i en viss forstand også gjør dem til et 'slagkraftig' kollektiv. Foreldre i A-området står i en langt annen stilling m.h.t. å øve press på barna for å få dem til å satse på utdanning.

Denne forskjellen i foreldreholdning i de to områdene viste seg også klart i en konflikt mellom lærere/skolen og foreldre for et par år siden. Her var det tydelige skillelinjer i foreldregruppene. Det var således i første rekke foreldre fra C-området som var toneangivende i en konflikt som egentlig utløstes av bagatellmessige grunner, men som vel egentlig må

tolkes som uttrykk for mer fundamentale og dyptgripende skillelinjer mellom skole og lokalmiljø. I denne konflikten som foreldre opplever mer eller mindre klart, kan en si at foreldre i de ulike områder av skolekretsen har ulike betingelser til å avvise eller sanksjonere skolen. Disse ulike betingelsene ligger i første rekke i den arbeids- og sysselsettingsmessige tilpasning som folk i de ulike deler av skolekretsen har. Det at en tilpasningsform er blitt 'oppbrukt' i forhold til andre utviklingstrekk i et moderne samfunn (slik som jeg har forsøkt å vise i dette arbeidet), har sannsynligvis også medført at folk opplever seg avhengig av skolen på en helt annen måte og i en helt annen forstand nå enn tidligere. Men mange foreldre mangler likevel forutsetningen for å kunne identifisere seg med de verdier som kommer til uttrykk i vesentlige sider ved skolens virksomhet.

Ved denne spesielle skolen gir dette seg flere utslag: Med bakgrunn i sin svært praktisk orienterte livsform har foreldre en tendens til bare å se verdien av den delen av skolen virksomhet som har den samme praktiske karakter som deres egen hjemmesituasjon.

Foreldre innser derfor neppe klart de umiddelbare verdier i mye av skolens teoretiske del. For foreldre med en praktisk livsform har den vel neppe heller noen særlig verdi. Et godt eksempel i denne forbindelse er formingsfagene, hvor de nye pedagogiske idéer som har nedfelt seg bl.a. har medført en utvikling i retning av såkalte "friere" formingsaktiviteter, til fordel for forming som har en mer praktisk og konkret målsetting. En skal ikke lenger lage konkrete gjenstander eller bruksting slik som tidligere.

En kan kanskje si at de 'gamle' formingsfagene passet bedre inn i den redskapskulturen mange hushold i skolekretsen ennå bærer preg av enn moderne formingsaktiviteter gjør. En far uttrykte seg omtrent slik:

"Ungene lager jo ingenting på skolen - de har jo ingenting å hjelpe seg med - de kommer heim med

noen lurver¹⁰⁾."

Uttalelsen gir etter min oppfatning klart uttrykk for hvilken verdi en venter eller mener aktivitetene i formingsfagene skal gjenspeile, samtidig som den også røper manglende kjennskap til bakgrunnen for den forandring som har funnet sted. Foreldrene forventer på den ene side at skolens formingsaktiviteter skal være styrt av den samme praktisk-konkrete målrettethet som deres egen aktivitet ofte er. Når dette ikke skjer, antar foreldre at det er mangel på midler som er hovedgrunnen.

Dette må sies å være karakteristisk for mye av foreldrenes forhold til og posisjon overfor skolen. Fordi de ikke har oversikt over forhold som fører til forandring i skolen, henger de seg ofte opp i det skolen selv regner som uvesentligheter. Dette fører igjen til konflikter som skolen neppe kan bidra til løsningen av fordi den ikke er istand til å 'oversette' foreldreuttalelser og foreldreholdninger til det en kunne kalle forståelig 'språk', dvs. å tolke foreldrenes utspill som bl.a. et ønske om å delta i utformingen av skolens virksomhet.

Egentlig står også skolen, inntil den ser seg istand til å fungere mer på foreldrenes premisser, i et håpløst forhold til sin egen virksomhet. Følgende eksempel kan stå som en illustrasjon på dette:

Som et ledd i å forbedre det lærere opplever som et markert 'språkproblem' har det fra skolens side de siste årene ved ulike anledninger (helst på foreldremøter) vært snakket om viktigheten av gunstig språkpåvirkning og stimulering hjemme. Ved et par anledninger har det vært brukt eksempler på ord og uttrykk fra dialekten i skolekretsen som ifølge rettskrivningsreglene er 'feilaktige'. Dette ble oppfattet og tolket som en kritikk av dialekten (noe det i en viss forstand også var). En mor ga uttrykk for dette omtrent slik: "Nå er heller ikke måten vi snakker på god nok lenger."

Det vil ellers være flere gode eksempler på at skolen - i

10) Lokalt uttrykk for filler.

standardisert utgave - står i en umulig og uforenlig posisjon med vitale og grunnleggende interesser i lokalmiljøet. I tillegg strir den med det en kunne kalle foreldrenes lagrede erfaring som gjør at ethvert tiltak fra læreres side blir møtt med den største skepsis.¹¹⁾

14.5 Språk og kommunikasjon i ulike livsformer. Når skolen og hjemmet utgjør to ulike kommunikasjonssystem.

Ett av de mest fremtredende faglige problem ved denne skolen har med språk- og kommunikasjonsspørsmålet å gjøre. Jeg har allerede antydnet at dette sannsynligvis har nøye sammenheng med det faktum at samisk for en generasjon tilbake var dagligspråk i store deler av det området som idag utgjør skolekretsen. Det er derfor nærliggende å se språkproblemet også mot denne bakgrunnen. Men forholdet ville antakelig forenkles sterkt om en bare så det skolen opplever som skoleproblem nr. en mot denne bakgrunn. Det verbale språk og måtene dette uttrykkes på er innvevd i en hel livsform. Men dermed er uttrykksmåten også en kommunikasjonsform; eller det jeg har kalt et kommunikasjonssystem.

Igjen vil jeg anvende min distinksjon mellom direkte og indirekte kommunikasjon for å utdype dette forholdet. I avsnitt 12.1 antydnet jeg som vesentlig for kommunikasjonsformen i A-området og i avsnitt 12.3 for C-området at den svært praktisk orienterte livsformen (dvs. den totale tilpasning) må sees som en vesentlig del av samhandlingen innenfor flere hushold og mellom disse. Jeg har pekt på at praktiske operasjoner i stor utstrekning blir del av kommunikasjonssystemet fordi de formidler mening og også sannsynligvis reduserer behovet for verbalt språk. Denne kommunikasjonsformen vil således likne mye på

11) Jeg tror for øvrig at en slik kumulert effekt i forhold til skolen og lærere blant foreldre også er en sterkt medvirkende årsak til den relativt store gjennomtrekk av lærere i skolekretsen. I hvert av de siste årene har størstedelen av lærerpersonalet sagt opp og reist etter kort tid (ofte bare etter 1 år). I inneværende skoleår reiser 4-5 lærere. Ifjor sluttet alle unntatt 3. Med en fast lærerstab på 9 lærere merkes selvsagt en slik stor grad av utskifting i lærergruppen meget godt.

det jeg i dette arbeidet har kalt en indirekte kommunikasjonsform.

En må - som en grunnleggende hypotese - anta at den kommunikasjonsform som benyttes i enhver relativt stabil sosial kontekst fyller sin funksjon (også m.h.t. den nøyaktighetsgrad som er nødvendig). Den kommunikasjonsformen som benyttes innafør enhver kontekst vil således i en viss forstand også være den mest presise. (Og den vil være så presis som en har behov for presishet i kommunikasjonen innafør denne konteksten.)
denne konteksten.)

Dette resonnementet vil således ekskludere oppfatninger som måtte gå på muligheten for ulik presishetsgrad i kulturelt ulike språk som derfor også muliggjør kvalitetsvurderinger av et språk eller en kommunikasjonsform i forhold til en annen.

Det ser ut som de ulike deler av skolekretsen i en viss utstrekning også har noe ulike kommunikasjonsformer bl.a. m.h.t. indirekte kommunikasjon. Enhver kommunikasjonsform må knyttes til og forstås som del av en større og mer helhetlig livsform. De største innslag av det jeg kaller en indirekte kommunikasjonsform synes å forekomme i de deler av skolekretsen som tidligere har vært samisk-språklige.

Den livsform (eller tilpasningsform) en har og har hatt i disse områdene har således også vært knyttet til samisk språk. Den språk- eller kommunikasjonssituasjonen en har i området idag, må, samtidig som den sees som del av en praktisk livsform, også forstås i lys av forskjellene mellom samisk og norsk språk. En viktig forskjell mellom disse to språkene ser bl.a. ut til å være at en på samisk kan uttrykke et bestemt saksforhold ved hjelp av langt færre ord enn på norsk. Nils Jernsletten sier bl.a. om dette:

"I ett ord kan vi i samisk uttrykke et meningsinnhold som på norsk må sies med en lang setning. Ofte hender det at en ikke kan få med hele meningen, eller stemningen, i et samisk uttrykk når en skal oversette eller omskrive det til norsk."¹²⁾

12) Nils Jernsletten: Noen viktige forskjeller mellom samisk (finsk) og norsk. Artikkel i Vår skole nr. 1, 1972 (s. 37).

Også når det gjelder selve språkstrukturen viser Jernsletten til viktige forskjeller mellom samisk og norsk språk:

"At samisk og norsk er to svært ulike språk, ser vi i måten å uttrykke selv enkle saksforhold på. Men det krever mye øving, skal en beherske de forskjellige måter å tenke på. Lærerne klager ofte over at de samiske elevene uttrykker seg stivt og unyansert på norsk, f.eks. slik: 'Så gikk de'. Denne enkle, lite beskrivende setningen, kan være en grov oversettelse av mange forskjellige samiske setninger, som kan bety det samme, men likevel litt mer, f.eks.:

'De vâz'zileddje' - Så begynte de med ett å gå.
'De vâz'zigâtte' - Så begynte de så smått å gå.
'De vâz'zilad'dagâtte - De begynte så smått å gå, en etter en..
'De sii vâzzaseddje' - Så gikk de og spaserte,

og enda flere mulige setninger. Setningene nyanseres med ordavledninger. Her ligger en dyptgående forskjell fra norsk."13)

To-språklige samer, dvs. samer som bruker både samisk og norsk, vil ofte ha det problem at de overfører den samiske språkstrukturen til norsk slik at deres norsk ofte blir en kort (knapp) uttrykksform. En slik uttrykksmåte eller bruk av norsk språk blir ofte oppfattet i retning av at vedkommende har "fattig" eller "dårlig" språk.¹⁴⁾ En må imidlertid gå ut fra at den to-språklige samer ved anvendelsen av samisk språkstruktur på norsk, også legger et relativt større betydningsinnhold i det han uttrykker (ordene han bruker) enn den innfødte norske språkbrukeren gjør. Vedkommende 'strekker' på en måte ord og uttrykk i det norske språk lenger enn de rekker. Det vil således i første rekke være i kommunikasjon (samhandling) med norske at den norsktalende sames språk synes "fattig" fordi han vil ha en tendens til å flette mer av et saksforhold i hver setning eller i hvert uttrykk enn den innfødte norske språkbrukeren gjør. Han avsender med andre ord mer informasjon enn den 'norske' er i stand til å oppfatte. Med andre ord: Nordmenn vil normalt bruke flere ord for å uttrykke det samme saksfor-

13) Nils Jernsletten: op.cit. (s. 36).

14) Kristian Nymo: Norsk som kommunikasjonsmiddel hos barn med samisk bakgrunn. Vår skole nr. 1, 1972.

hold enn den tospråklige samene vil gjøre. (Dette vil han normalt gjøre til han behersker den 'norske livsformen', dvs. den livsform norsk språk er en del av.)

Barn fra deler av skolekretsen jeg har undersøkt, har som nevnt bastante 'språkproblemer' av denne typen. Dette kan neppe forklares som et to-språklighetsproblem fordi samisk forlengst er gått ut av dagligtalen slik at barna ikke er to-språklige. Forklaringen på den korte, nærmest imperative uttrykksmåten som er vanlig i A- og C-området, må likevel sees i lys av den samiske språkbakgrunnen folk i disse områdene har. Det er således grunn til å anta at en samisk språkstruktur - som altså opprinnelig var del av et to-språklighetsfenomen - også er blitt mer permanent etablert i en egen språkkultur. Da en i de samisk-språklige områdene av den nåværende skolekretsen gikk over til å bruke norsk språk, etablerte en et språk eller en kommunikasjonsform som fra et norsk synspunkt bl.a. fortoner seg som 'dårlig' eller 'fattig' språk.

Når en har kunnet gjøre dette, dvs. 'bevart' tospråklighetsproblemet, må forklaringen sannsynligvis i første rekke tilskrives det forhold at en har bevart den samme livsform eller totale tilpasning som tospråklighetsproblemet opprinnelig var en del av. Bevaring av livs- eller tilpasningsformen har således bidratt til å vedlikeholde grunnlaget for "tospråklighetsproblemene".

Innafor de opprinnelig homogene samiske områdene kan en således si at det som fra et norsk språk-synspunkt ser ut som fattig språk i og for seg, er en egnet del av den mer totale kommunikasjonsform. Deres språk er del av en livsform, og disse utgjør tilsammen en kommunikasjonsform som fyller sin funksjon fullt ut innafor hvert område. Men for den norske språkbruker som ikke har kjennskap til denne livsformen og derfor heller ikke kjenner denne spesielle kommunikasjonsformen - vil denne 'språkbruken' synes 'fattig' eller 'dårlig'.

I skolen er dette forholdet et bastant problem. Barna fra de tidligere samiskspråklige områdene av skolekretsen har ofte vanskelig for å uttrykke seg både muntlig og skriftlig på en

måte som er ønskelig sett fra skolens synspunkt. De bruker en meget kort, ordknapp uttrykksform som til tider også blir tolket i retning av uhøflig opptreden av lærere.

Dette problemet manifesterer seg i ulike forhold. Enkelte lærere viser for eks. til at norsk skriftlig er en lite egnet uttrykksform for mange barn. "Skriftspråket er en tvangstrøye", uttalte en av lærerne i en samtale jeg hadde med ham. Norsk er dessuten et fag der relativt mange får dårlige karakterer - noe som igjen har ført til en viss aversjon hos ungdomene mot faget bl.a. fordi det bidrar til å svekke deres posisjon som elever.

Også når det gjelder muntlig framstilling legger en fort merke til den meget knappe uttrykksmåten.¹⁵⁾ I observasjon i timene har jeg registrert hvordan elevenes korte uttrykksform har etablert seg og danner innarbeidete samhandlings- og kommunikasjonsrelasjoner mellom lærer og elever i klasserommet. I en av klassene i ungdomsskolen hvor jeg har oppholdt meg ganske mange timer, er det særlig merkbart hvordan læreren, i samtale om for eks. elevenes hjemmelekser, stiller spørsmål som kan besvares med enkle ord eller en kort setning. Dette er neppe bevisst atferd fra lærerens side, men en tillært samtaleform som har basis i den måten elevene uttrykker seg på til vanlig.

At elevene opplever sitt eget språk som et problem i skolesammenheng er det neppe noen grunn til å tvile på. Følgende begrunnelser for å oppgi norsk som et nyttig fag kan kanskje si noe om dette (svar fra elevintervju):

"Det er viktig å lære språket sitt."

"Norsk er lett å snakke."

"Får bruk for det (norsk) dersom vi skal gå på skole."

15) Her synes jeg ved observasjon i klassene å ha oppfattet en del forskjeller mellom uttrykksmåten hos førsteklasinger og elever i 7. klasse. Problemet må derfor også forstås som et problem som øker med bevisstheten om den status egen uttrykksmåte har. (Jmf. Hoëm: op.cit., (B), s. 92).

"Vi snakker jo norsk."

"Fordi en blir å bruke språket hele tida."

"Det er jo språket vårt."

Disse eksemplene på uttalelser fra elever i ungdomsskolen, røper vel både litt av elevenes mangeårige erfaring med norskfaget i skolen, samtidig som det vel også er en slags erkjennelse av at 'norskfaget' er et meget ømtålig punkt i deres skolesituasjon.

Skolen opplever elevenes språkproblem som det sentrale av de mer faglige problem skolen strir med. Som et ledd i å avhjelpe dette har skolen forsøkt ulike tiltak. Jeg har bl.a. nevnt 'opplysningsvirksomhet' blant foreldre som ett av de områder en har forsøkt å satse på, men som en delvis også har mislykkes i.

En annen tilnærming med litt heldigere utfall har arbeidet med en førskoleuke vært, idet en gjennom dette mener å ha oppnådd å fange en del foreldres interesse for å kunne avhjelpe problemet.

Alle disse tiltakene må imidlertid sees som en innovasjon mot den mer helhetlige kulturen som den spesielle språk- eller kommunikasjonsformen er en del av. Dette opplever nok også både foreldre og elever mer eller mindre klart, og alle forsøk fra skolens side (som hele tiden baseres på skolens egne premisser) blir derfor som allerede nevnt, møtt med stor skepsis. Skolen opplever på sin side dette som et stort frustrasjonsmoment - noe rektor ved skolen ofte uttrykker omtrent slik:

"Alt skolen foretar seg blir ofte møtt med en svært negativ holdning fra foreldre."

og

"Det er umulig å få til noe som helst ved denne skolen."

Nåværende rektor antyder også at dette negative forholdet til skolen i en del av foreldregruppa, var en viktig grunn til at

den forrige styreren (rektor) etter mange års tjeneste i kretsen reiste.

Dette, fra skolens synspunkt, bastante språkproblemet peker, som mye annet, på en skarp kontrast mellom skolen (en del av lærerne) på den ene siden og lokalmiljøet eller foreldre/barn på den andre.

I og med at skolen opplever barnas språk eller rettere deres kommunikasjonsform som et problem, viser også dette forholdet et markert skille mellom skolen og deler av lokalmiljøet. Denne forskjellen kan etter min oppfatning mer fundamentalt forklares gjennom distinksjonen direkte/indirekte kommunikasjon.

Vi har allerede sett at i hushold av en viss type, vil den 'korte' eller 'amputerte' uttrykksformen fylle sin funksjon fordi den er del av en livsform hvor praktiske, manuelle arbeidsoperasjoner i en viss forstand har et språklig preg eller er av meningsformidlende karakter. Den korte og fra et norsk språksynspunkt, ufullstendige verbale uttrykksmåten 'nytter'¹⁶⁾ eller fyller fullt ut sin funksjon innenfor den livsform den er del av.

Når denne verbale uttrykksmåten derimot blir brukt innafor en ny livsform eller en annen kontekst - hvor den kjente referansen til begrepene mangler, eller i samhandling med personer med de samme begrep knyttet til en annen livsform og annen referanse - oppstår selvsagt problemer dersom bare én referanse regnes som gyldig.

I skolen er dette tilfelle. Barnas språk vurderes etter gitte standarder. Dette gjelder i særlig grad deres skriftlige redogjørelse for et saksforhold. Og her vil vi altså stå i den meget vanskelige situasjonen at elevene i skolen (som i dette tilfelle tilhører et språk- og kommunikasjonsfellesskap hvor

16) Uttrykket 'nytter' i denne sammenheng har jeg fra muntlige samtaler med Jakob Meløe.

deres uttrykksmåte fyller sin funksjon) egentlig står uten mulighet til å skaffe seg rede på hva de fra et norsk språk-synspunkt gjør 'galt'. Dette først og fremst fordi de fra sin egen referanse gir en fullt ut dekkende beskrivelse eller framstilling av et saksforhold. Dersom skolen heller ikke har begrep for denne 'språk- eller kommunikasjonskollisjonen', er en psykologisering av problemet nærliggende¹⁷⁾, men dermed også atskillige skritt bort fra den egentlige løsning av problemet.

Elevene som på sin side har knyttet sin identitet til det spesielle språk- og kommunikasjonssystem de tilhører¹⁸⁾ utafor skolen opplever derfor med stor sannsynlighet en kritikk eller negativ sanksjonering (for eks. i form av dårlige karakterer i norsk) av dette systemet som en kritikk av noe fundamentalt ved seg selv. I dette perspektivet må en vel også si at skolen driver en form for dobbeltkommunikasjon overfor barna ved at den på den ene siden oppmuntrer og motiverer dem til å prestere, samtidig som den på den annen side avviser elevene på vesentlige punkt. Dette forholdet vedvarer så lenge barna ikke er istand til å skjønne eller gripe skolens 'kritikk'. Gjennom oppfatningen av at barnas språk fyller sin oppgave fullt ut i det kommunikasjonssystem de har primær referanse til - nemlig hjemmesituasjonen - er det vel også naturlig at de foretrekker denne framfor skolesituasjonen i den grad de opplever å stå i en valgsituasjon på dette punkt.

Dette må oppfattes som en vesentlig del av grunnlaget for den usikre holdning barna har til skolen og særlig den mer teoretisk pregede delen av skolens virksomheter, fordi nettopp denne forutsetter (som for eks. i norskfaget) at alle barna behersker den samme koden.

Når en del av barna ikke makter denne 'koplingsprosessen' fra

17) Noen slike forklaringer - som vi ser også er brukt av lærerne - går på forhold som inngifte, understimulering i førskolealder osv.

18) Jmf. den mer teoretiske begrunnelsen for denne påstanden (s. 30 ff.).

skole - til hjemmesituasjonen og omvendt - når de ikke behersker skolekoden, vil de også få problemer med å gjenkjenne seg og bli gjenkjent som kompetente språkbrukere - nettopp fordi de mangler den koden som danner forutsetning for slik gjenkjenning eller identifisering i skolen.

14.6 Skolen og identitetsspørsmålet

I den mer teoretiske behandlingen av identitetsspørsmålet stilte jeg dette opp som et tosidig fenomen, dvs. både som et spørsmål om aktørens gjenkjenning av seg selv og andres gjenkjenning av ham i forhold til et sett av grunnleggende verdier. Aktøren må med andre ord kunne legitimere seg i den enkelte situasjonen han opptrer i. Dersom han skal kunne ha det jeg har kalt kontinuitet i identitetslevelsen, må han dessuten kunne gjenkjenne seg og kunne bli gjenkjent i alle eller de fleste (nye) situasjoner han opptrer i. Dette vil da enten kreve at det er de samme aktører han opptrer/samhandler med i ulike situasjoner, eller at de verdier som kommer til uttrykk i slike samhandlingssituasjoner er de samme.

I den relativt omfattende presentasjonen av skolekretsen har jeg forsøkt å få fram at mange barns hjemme- eller lokalsamfunnssituasjon for en stor del ivaretar alle aspektene ved deres identitet. Men et ledd i denne identitetsbevaringen bidrar også til å vedlikeholde relativt klare skillelinjer mellom de 3 områdene jeg har delt skolekretsen i, bl.a. fordi livsformen (tilpasningen) innafor hvert område er noe ulik. Innafor hvert av disse 3 (2) relativt homogene områdene kan en kanskje derfor si at ungene ganske lett gjenkjenner seg og blir gjenkjent ut fra de kriterier jeg har fastsatt for en mer helhetlig identitetsopplevelse. En kan forklare forholdet ved at de fleste aktører vil inngå i det jeg har kalt et kollektiv. Og nettopp fordi særlig to av områdene vil likne mye på et kollektiv (som for en stor del også må tilskrives områdenes historiske bakgrunn), fungerer de som adskilte enheter i forhold til hverandre. En kan kanskje anta at mangelen på interaksjon mellom enhetene

nettopp vedlikeholder dem som kollektiv. Dette utgjør vesentlige trekk ved ungenes situasjon utafor skolen. Fra det tidspunkt da de faller inn under bestemmelsene for skoleplikt, utvides altså deres samhandlingsrelasjoner slik at disse også kommer til å gå på tvers av de 3 områdene og kommer på denne måten til å følge et annet mønster enn samhandlingen i foreldre- og besteforeldregruppen har. På mange måter vil derfor skolen være en innovatør m.h.t. samhandlingsmønstret i skolekretsen. For barnas identitetsopplevelse i skolesituasjonen byr dette opplagt på problem. En del forhold kan tyde på dette:

I klasseromssituasjoner har jeg for eks. merket en tendens til at barn fra samme område i skolekretsen forsøker å sitte sammen.¹⁹⁾ Et annet forhold - og dette må antakelig tillegges større vekt - er at de fleste spurte elevene i ungdomsskolen oppga av deres beste venn/venninne i fritiden enten var nabo eller bodde innafor det samme området i skolekretsen som de selv var fra. Spørrerunden avdekket ellers at venne- eller samhandlingsmønsteret i skole- og hjemmesituasjonen ofte var svært ulikt. I hjemmesituasjonen var for eks. slike relasjoner basert på andre kriterier enn alder. Sammensetningen av skoleklasser basert på alder er derfor et eksempel på at skolen bryter de samhandlingsrelasjoner ungene har i den tiden de ikke er elever. Organiseringen av skoleklassene gjør det således umulig for skolen å gjøre det kollektiv elevene inngår i i sin lokalsamfunnssituasjon relevant i skolesituasjonen.

Det vil ellers være en rekke forhold som gjør at elevene/ungene nødvendigvis må oppleve skole- og lokalmiljøsituasjonen forskjellig. Et av de områdene der denne forskjellen kommer aller klarest fram er i forhold til det faktum at mens de fleste aktiviteter i barns hjemmesituasjon er av svært praktisk karakter, må vel skolen bestemmes som det andre ytterpunktet i forhold til dette fordi mesteparten av

19) Dette inntrykket baserer seg i første rekke på observasjoner jeg har gjort i 7. klasse. Ellers er klassene i ungdomsskolen såpass små at det knytter seg en rekke usikkerhet til denne iakttakelsen.

det som foregår der har et sterkt teoretisk tilsnitt. På mange måter er overgangen til skolen også overgang til en verden som er svært ukjent og forskjellig fra den barna (elevene) opplever hjemme. Generelt kan en si at barna sannsynligvis har svært vanskelig for å kjenne seg igjen i mye av det som foregår på skolen. Et godt indisium på hvordan barna opplever dette forholdet er etter min oppfatning ungdomsskoleelevenes svar på hvilke fag de liker best på skolen. At elevene gjennomgående foretrekker de mer praktiske fagene må vel forstås i retning av at nettopp disse gir en slags korrespondanse eller kontinuitet mellom barnas situasjon hjemme og på skolen.

I beskrivelsen av arbeidssituasjonen hjemme har jeg vist at forholdene i svært mange hjem ligger dårlig tilrette for teoretisk preget skolearbeid. I svært mange hushold er for eks. kjøkkenet eneste arbeidsplass. Her jobber ofte både foreldre og besteforeldre med ulike og som regel støyende aktiviteter. Det må imidlertid antas som mer betydningsfullt for barna at deres hemmearbeid i for eks. matematikk eller engelsk på en måte 'ikke hører til' innafor husholdet i situasjoner hvor for eks. faren i det samme rom steller bruk og forbereder seg til neste Lofot-sesong, og hvor moren også er opptatt med arbeid som i samme forstand oppleves som umiddelbart nyttig. I slike situasjoner er det neppe avgjørende for ungene om foreldrene sier de bør på skoler og skaffe seg utdanning fordi de samtidig og i en viss forstand handler eller opptrer på en måte som kommuniserer det motsatte.

En kan kanskje si at foreldre på dette området driver en form for dobbeltkommunikasjon overfor barna, fordi det er stor avstand mellom det de sier og det de gjør, dvs. det de 'sier' gjennom det de gjør.²⁰⁾

Vi ser her at skolen bidrar til å splitte barnet fra dets kollektivt pregede hjemmesituasjon. Skolearbeid i sin nåværende

20) I tillegg kommer så 'konflikten' mellom skolen og hjemmet om leksearbeid og deltakelse i fritidsaktiviteter som arrangeres på skolen etter skoletid. Rektor forteller at enkelte foreldre har klaget på at skolen tar for mye av elevenes tid når det i tillegg til den vanlige undervisning også tilbys fritidsaktiviteter om kveldene.

form kan aldri bli en ekte del av det totale arbeid som utføres innafor en god del hushold i denne skolekretsen. Gjennom det pålagte arbeid med lekser oppnår barna ikke å bli ekte medlemmer av det arbeidsfellesskap mange hushold ugjør. Svært mange barn lar derfor være å utføre de arbeidsoppgaver skolen pålegger dem (bevisst eller ubevisst). Ved å gjøre andre ting enn lekser hjemme, oppnår de nettopp å bevare sitt medlemskap i det arbeids- og kommunikasjonsfellesskap deres hjemmesituasjon ofte er.

At langt de fleste elevene foretrekker mer praktiske fag på skolen, må sannsynligvis også forstås som et ledd i forsøket på å gjøre det samme arbeids- og kommunikasjonsfellesskap de behersker og tilhører i sin hjemmesituasjon, relevant også i skolesituasjonen.

Jeg har vist at et vesentlig trekk ved det kommunikasjonssystem mange elever inngår i hjemme er at praktiske arbeidsoperasjoner, bruk av redskap osv. inngår som en fundamental bestanddel. I mer praktisk orientert virksomhet på skolen får derfor elevene i større grad gjøre bruk av denne tillærte kommunikasjonsformen samtidig som også skolen i slike sammenhenger i en viss forstand reduserer kravet til verbalferdigheter hos elevene. Totalt sett må en derfor anta at de mer praktiske fagene på skolen bidrar til å holde ungene 'fanget' i et system som i neste omgang skaper en svært usikker identitetsopplevelse hos dem, - dette først og fremst fordi både skolen og hjemmet oppnår å være identifikasjonsgrunnlag for ungene, samtidig som de som sådanne er konkurrerende. Og fordi barnas identifikasjonsgrunnlag i mange viktige henseender drar i hver sin retning, er dette forholdet selvfølgelig egnet til å skape konflikt hos ungene.

I ungdomsalderen hvor mest mulig stabiliseringen er ønskelig og mange viktige forhold skal klarlegges fordi ungene snart skal gjøre sin entré i de voksnes verden, kan dette vanskelige forholdet skape en mengde problemer for de unge.²¹⁾ I denne spe-

21) Jmf. Erik H. Eriksen: op.cit. (s. 270).

sielle skolekretsen skapes usikkerhet m.h.t. yrkesvalg hos de unge. De har vansker med å bestemme seg for hva de skal gjøre når de er ferdig med skolen. Av de 10 elevene som ble uteksaminert av skolen forrige skoleår, går 4 hjemme uten noe særlig å ta seg til.²²⁾

Både skolen og foreldrene skylder ungdommen selv for denne usikre situasjonen mange er i. Foreldrene opplever det ofte som en form for dovenskap. En far uttrykte dette omtrent slik:

"Ungdommen no førri ti'a e' lat. Dæm slaure og dreck og fer imella mæ' bila."

Også skolen (lærerne) har en tendens til å bruke slike mer lettvinde forklaringer på den vanskelige situasjonen ungdom fra skolekretsen befinner seg i. Dette resulterer også i konkrete utspill fra skolen overfor elevene som skjerper konflikten som alle tida ligger mer latent.

Vi må altså her konstatere at den måten skolen og dens omliggende miljø fungerer i forhold til hverandre på, skaper en svært usikker opplevelse av identitet hos ungene. I den grad de unge identifiserer seg med foreldre og den virksomhet som foregår i hjemmet, vil de ofte i skolesituasjonen få det jeg har kalt diskontinuitet i denne identitetsopplevelsen. Og motsatt: I den grad elevene etablerer identitet i forhold til skolen og dens verdier, vil de gjennom svært mange trekk ved hjemmesituasjonen få diskontinuitet i sin identitetsopplevelse i forhold til denne. Jeg vil derfor avslutte dette arbeidet med en oppsummering av de forhold jeg mener virker sterkest inn på de unges usikre identitetssituasjon - samt sette fram noen konkrete forslag til en forbedring/forandring av denne situasjonen.

22) De fleste av disse er fra A-området. Nettopp her kommer de ulike betingelser hvert område gir m.h.t. arbeid klart fram. Et par av de jentene som gikk ut av skolen ifjor jobbet på filetanlegg i Finnmark. De var fra C-området. En jente jeg snakket med i A-området hadde også vært i et fiskevær på Finnmark og jobbet. Hun var nå kommet hjem fordi hun ikke trivdes. Mens hennes tidligere 'klassekamerater' jobbet sammen med flere andre fra C-området, følte hun seg ensom fordi hun ikke hadde noen venninner hjemmefra.

15. EPILOG

15.1 Noen avsluttende kommentarer

Jeg har i dette arbeidet forsøkt å gi et bilde av en skolekrets hvor forholdet mellom skolen og det nære eller lokale miljø er meget komplisert. Avhandlingen tar opp og forsøker å belyse ulike sider ved dette tildels sterkt konfliktpregede forholdet. Jeg forsøker således både å vise hvordan skolen og de standardiserte verdier denne representerer står i klar kontrast til fundamentale sider ved livsformen (den totale tilpasning) i et miljø med stor grad av selvforsyning og lite preg av pengehusholdsøkonomi. Jeg har brukt betegnelsen redskapssamfunn om slike miljø.

I det området jeg baserer mitt materiale på er dette forholdet komplisert av at skolen rekrutterer elever fra et område som er lite homogent m.h.t. en slik redskapspreget tilpasning.

Dette siste har jeg sett i sammenheng med det faktum at det området skolekretsen idag utgjøres av har (hatt) sterkt innlag av samisk bosetning, men hvor mer særpregede samiske kulturtrekk som for eks. språk nå er borte.

Oppdemningen mot eller avvisningen av den generelle urbaniseringstendensen i det norske samfunn som også gjør seg gjeldende innafor denne skolekretsen bl.a. gjennom selve skolen, oppfatter jeg i lys av dette også som et forsøk på å bevare eller vedlikeholde en kulturell egenart. Dette antar jeg bl.a. kommer til uttrykk i de samhandlingsrelasjoner som er sterkest innafor det området skolekretsen dekker. Jeg mener således å ha dekning for den oppfatning at den relativt beskjedne grad av interaksjon mellom de 3 hovedområdene skolen rekrutterer elever fra, i første rekke er historisk betinget. Særlig innafor de to områdene som tidligere hadde samisktalende befolkning ser en tendens til en sterkt kollektivt preget samhandling - spesielt innafor hushold av en bestemt type.

Mangelen på integrasjon mellom de 3 områdene impliserer bl.a.

at det som oppfattes som en ressurs innafor ett område ikke nødvendigvis er det innafor de to andre. Et godt eksempel på dette er jentenes mulighet til arbeid/sysselsetting i tilknytning til fisket i C-området. Mangelen på integrasjon eller samhandling innafor skolekretsen for eks. mellom A- og C-området, fører således til at unge jenter i A-området ikke opplever arbeid innafor fiske/fiskeindustri som et reelt yrkesalternativ. Barn/ungdom fra de 3 ulike områdene i skolekretsen har derfor ulike betingelser m.h.t. arbeid og framtidig yrkeskarriere, og dermed også i sitt forhold til skolen.

De ulike trekk ved arbeidsmessig tilpasning innafor de 3 områdene som bl.a. også impliserer ulik grad av pengeøkonomi, danner en rekke fundamentale premisser for samhandling innafor det enkelte område og innafor det enkelte hushold. Generelt har jeg registrert en tendens til at hushold med sterkt innslag av pengeøkonomi mangler sentrale forutsetninger for å fungere etter prinsippene for et kollektiv. I B-området kan en si at en slik tendens er generell i yngre hushold.

I neste omgang fører dette til at barna får en spesiell sosialisering for eks. m.h.t. et begrep om arbeid. En kan derfor se en generell tendens til at barn fra pengehusholdspregede miljø (som også vil være det jeg kaller urbant pregede miljø), i større grad satser på skolen som ledd i en framtidig yrkeskarriere,¹⁾ enn barn fra miljø som står i sterk kulturkontrast til skolen og hvor den arbeidsmessige basis for deres (og foreldrenes) livsform er et reelt yrkesalternativ (eks. C-området - særlig tidligere). Dette mener jeg også har en viss sammenheng med det arbeidsbegrep ungene blir sosialisert inn i ved å tilhøre miljø/hushold av et bestemt slag.

I forhold til skolen representerer barnas hjemmesituasjon en rekke sentrale betingelser. Den sterke tendens til praktisk orientering i husholdets totale arbeidssituasjon, har også gjen-

1) B-området vil være et godt eksempel på dette. Her er det imidlertid grunn til å understreke at innslaget av pengehusholdsøkonomi er en av flere faktorer.

nomslagskraft i skolen.²⁾ Barna fra 'redskapsmiljø' ser ut til å foretrekke de praktiske fagene i skolen, samtidig som de har en klar oppfatning av hvilke fag som er viktige, dvs. hvilke fag det er viktig å satse på innafor en yrkeskarriere utafor sitt hjemmemiljø. M.h.t. skoleprestasjonene gir denne "kulturkollisjonen" seg nokså markerte utslag. Barna gjør det jevnt over dårlig i mer teoretiske fag, mens de ser ut til å vise atskillig større interesse for og innsats i den delen av skolens virksomhet som preger deres hjemme- eller lokalmiljøsituasjon.³⁾

Hele denne komplekse situasjonen og dynamikken i den har jeg forsøkt å forstå gjennom et begrep om identitet. Både samhandlingsmønsteret innafor det enkelte området og i skolekretsen som helhet forstår jeg således som et uttrykk for aktørers og aktørgruppers forsøk på å vedlikeholde en allerede etablert identitet.

Samhandlingen (eller mangelen på samhandling) må på denne bakgrunn forstås som et uttrykk for at aktører fra de ulike områdene i skolekretsen både gjenkjenner seg selv og blir gjenkjent som bærere av ulike verdier som markerer seg i et skille mellom aktørgrupper, dvs. områdene innafor skolekretsen. Ved å være bærere av ulike verdier, bærer også aktører mulighetene i seg til å bli gjenkjent som forskjellige fra hverandre. Vedlikehold at slike forskjellige verdier innebærer også vedlikehold av skillelinjer mellom aktørgrupper i skolekretsen. På denne måte vedlikeholdes en allerede etablert identitet i aktørgrupper.

Dette resonnementet må også kunne tenkes å utgjøre en vesentlig del av forklaringen på at barna (elevene) og foreldrene avviser

2) Jmf. Anne Rasmussen: Lokalkulturens gjennomslagskraft i skolesituasjoner. Arbeidsrapport nr. 7 - 1972. Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning.

3) I det presenterte materialet har jeg ikke gitt nøyaktige opptegnelser over dette forholdet, og jeg baserer meg her på hovedtendenser. Informasjonen jeg bygger dette på har jeg - som tidligere nevnt - fra lærere med flere års erfaring fra denne spesielle skolen og som ellers er godt kjent på stedet. Rektor ved skolen oppgir således at det er gjennomgående flere fra B-området (dvs. det mest urbant pregede området av skolekretsen) som i alle fall til nå har satset mest på å skaffe seg arbeid basert på utdanning.

vesentlige sider ved skolen - spesielt skolens mer teoretisk pregede virksomhet. De verdier som kommer til uttrykk i skolesituasjonen og i skolens sterkt generelt pregede kunnskapsbegrep, gjør at miljøet omkring skolen i liten grad kjenner seg igjen (identifiserer seg med) disse verdier. Mer fundamentalt har jeg prøvd å drøfte denne konfliktsituasjonen gjennom vesentlige sider ved språk og kommunikasjon. I denne forbindelse har jeg ført inn distinksjonen mellom det jeg har kalt direkte og indirekte kommunikasjon - der den første kommunikasjonstypen (direkte kommunikasjon) bl.a. preges av behovet for et nyansert verbalt språk, mens den siste (indirekte kommunikasjon) får sitt særpreg ved at praktiske arbeidsoperasjoner, redskap o.l. inngår som en vesentlig del av den totale kommunikasjonsform.

Ved hjelp av denne (teoretiske) distinksjonen har jeg så prøvd å skille mellom ulike typer kommunikasjonssystem som jeg mener alltid vil være preget av den ene eller andre av de to hovedformene.⁴⁾

Jeg antar nå at barn som vokser opp i miljø med sterkt preg av den ene av de to kommunikasjonsformene også vil måtte etablere sin identitet innafor denne kommunikasjonsform, fordi kommunikasjon alltid vil danne forutsetning for tilskrivning av identitet. I lys av dette antar jeg likeledes at barn som har etablert identitet innafor et kommunikasjonssystem av en bestemt type, vil få problemer med å identifisere seg og bli identifisert når det anvender sin tillærte kommunikasjonsform innafor et miljø som preges av den motsatte form. Det vil med andre ord være antatt vanskeligere å ha en sikker identitet ved pendling mellom ulike kommunikasjonssystem/kommunikasjonsformer enn å ha bare en form eller ett system å forholde seg til.

4) Her må en for det første være oppmerksom på at distinksjonen er teoretisk, dvs. et forsøk på å gripe eller fange inn et fenomen i den 'virkelige' verden. For det andre må en også være klar over at det aldri kan bli snakk om rene former av de to typer kommunikasjon. En vil således alltid ha blandingsformer, men med stort eller lite innslag av den ene av de to formene.

De deler av skolekretsen jeg har kalt 'redskapssamfunn' (eller hushold) vil antakelig være gode eksempler på den indirekte kommunikasjonsformen. Og fordi skolen i liten grad reflekterer det nære miljø og således heller ikke gjør det (de) kollektivt barna tilhører i hjemmesituasjonen relevant i skolesituasjonen⁵⁾, gjør skolen heller ikke det kommunikasjonssystem barna tilhører i sin hjemme- eller lokalmiljøsituasjon relevant i skolesituasjonen.

Dette forholdet gjør det sannsynligvis vanskelig for barna å etablere identitet i skolesituasjonen, et forhold som bidrar vesentlig til at de 'avviser' skolen eller vesentlige sider ved den. I sin tur vil så en slik avvisning av skolen kunne tenkes å slå tilbake på barna fordi svært mange av dem i en viss forstand er avhengige av skolen m.h.t. framtidig tilknytning til arbeidslivet. Svært mange av barna står derfor i en dobbelt "double-bind-situation"⁶⁾ fordi de hjemme på den ene siden sosialiseres i en praktisk livsform samtidig som foreldrene sier at de bør satse på skolen, som for barna er en konkurrerende livsform. På skolen 'avvises' de gjennom negative sanksjoner (dårlige karakterer) som bl.a. er et resultat av deres medlemskap i hushold og lokalmiljøet, samtidig som skolen prøver å få dem med på sine premisser.

Dette setter barna i en svært usikker situasjon bl.a. m.h.t. yrkesvalg. Dette gir seg for eks. konkrete utslag i at noen ofte går hjemme både ett og to år før de bestemmer seg for hva de skal ta seg til etter at de er ferdig med grunnskolen. Yrkesvalgssituasjonen er generelt vanskelig for de unge.⁷⁾ For

5) Et godt eksempel på dette er at barnas samhandlingsrelasjoner ofte er forskjellige i skole- og hjemmesituasjonen.

6) Gregory Bateson: Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books. New York 1974 (s. 271).

7) Jmf. Erik H. Erikson: Barndommen og samfunnet. Gyldendal Norsk Forlag 1974 (3. oppl.). Erikson beskriver ungdommens situasjon m.h.t. yrkesvalg som generelt vanskelig. Han uttaler bl.a.: "I de fleste tilfellene er det imidlertid vanskelige med å bestemme seg for et yrkesvalg som forstyrrer de unge mest. For å samle seg selv må de ofte midlertidig ty til overidentifikasjoner. Dette kan drives til et punkt hvor de nærmest trues av identitetstap, fordi de til de grader identifiserer seg med gjengens og gruppens helter." (s. 230).

ungdom i det området jeg har undersøkt må derfor denne yrkesvalgssituasjonen fortone seg som ekstra problematisk.

Den problematiske skolesituasjonen jeg her har forsøkt å gi et bilde av, kan ikke betraktes som et isolert pedagogisk problem. Det som i skolesituasjonen manifesterer seg som et komplisert forhold har i første rekke sine betingelser i sosiale og materielle grunnvilkår og er som sådanne av grunnleggende samfunnsmessig karakter. På denne måten framstår også identitetsspørsmålet som et samfunnsspørsmål i vid betydning.

De ulike betingelser det enkelte miljø eller hushold i X-fjord har, markerer seg bl.a. gjennom en noe ulik tilknytning til det offentlige arbeidsmarked (dvs. til en lønnsarbeidssituasjon).

Det mest markerte trekk i denne forbindelse ser ut til å være at pengehusholdsøkonomien har en sterkt oppløsende effekt på familiesituasjonen, og på forholdet mellom medlemmer av ulike hushold. I denne forbindelse har jeg funnet at hushold med sterkt innslag av naturalhusholdsøkonomi ser ut til å ha bedre betingelser til å fungere etter prinsippene for et kollektiv enn hushold sterkt preget av pengeøkonomi. En sterkt pengehusholdspreget familie ser således ut til å ha færre nødvendige samhandlingsrelasjoner for å vedlikeholde seg som hushold sammenliknet med familier med relativt dårligere tilgang på kontante inntekter. Penger ser således ut til å ha en spesiell effekt på samhandlingen innafor husholdet. Dette gjelder også i forholdet mellom hushold, dvs. i større lokale miljø.

I familier hvor penger ikke inngår som en overordnet faktor for husholdsøkonomien, ser det ut til å være større behov for å organisere seg som et arbeidskollektiv, dvs. på en måte som både gjør det mulig og nødvendig at alle medlemmer bidrar med en arbeidsytelse (i forhold til sine forutsetninger) innafor

husholdets totale og nødvendige arbeid. Hvert medlem bidrar derfor med konkret og personlig arbeid og får sin plass (identitet) innafor husholdet bestemt på basis av dette. Bytterelasjonene innafor slike hushold er derfor både konkrete og direkte.⁸⁾

I familier med sterkt preg av pengehusholdsøkonomi er bytterelasjonene mellom husholdsmedlemmene ofte hverken konkrete eller direkte. Barna i pendlerfamilien har neppe noen fundamental forståelse av nødvendigheten av fars fravær fra familien. Dette fraværet av faren fører dessuten til at de i mindre grad kan stå i et gjensidig forpliktende bytteforhold til ham. Pengeøkonomien setter dessuten husholdet i stand til å kjøre istedet for selv å produsere forbruksvarer, og virksomheten i husholdet - særlig sett fra barnas synspunkt - får ofte preg av sysselsetting uten noen direkte og opplevd nyttig forbindelse med husholdets måte å eksistere eller vedlikeholde seg selv på.

Pengekulturen ser ut til å løse opp de mer direkte bytterelasjonene mellom medlemmene i husholdet. I en viss forstand kan en derfor også si at den samme pengekulturen fjerner noe av betingelsene for husholdet som kollektiv. Pengeøkonomien preger også forholdet mellom hushold meget sterkt. Det forhold at det enkelte hushold settes istand til å kjøre det det trenger for å vedlikeholde seg og sin materielle situasjon, fjerner samtidig noe av grunnlaget for opplevd behov for og nødvendighet av gjensidig forpliktende bytterelasjoner også mellom hushold.

På denne måten kan en si at penger også fjerner en del grunnleggende betingelser for at større sosiale enheter som for eks. hele lokalmiljø skal kunne fungere som kollektiv, dvs. at de enkelte hushold står i gjensidig forpliktende bytterelasjoner i forhold til hverandre. Når hushold settes istand til å kjøre

8) Et eksempel på dette er hushold hvor én drar kokfisk på fjorden, én henter melk fra fjøset, én hugger ved og holder varme i huset, én lager mat osv. En slik arbeidssituasjon krever arbeidsdeling og hvert medlem i husholdet innser og kontrollerer at den ene arbeidsoperasjonen er like nyttig og nødvendig som den andre. (Jmf. Østerberg: op.cit. Svakheten i Durkham's begrep om arbeidsdeling ligger i at han ikke gir det noen form for avgrensning. Dersom arbeidsdelingen skal være meningsfull (for aktørene) må de ha oversikt over den aktørgruppe de samarbeider og deler arbeid med.)

det som trengs til vedlikehold av seg selv, settes de samtidig i en situasjon der de også i en viss forstand kjøper seg fri for de mer personlige og gjensidig forpliktende bytteforhold som preger selvforsynte lokale enheter, dvs. kollektiv som rommer nødvendige sosiale aspekt husholdet mangler. På denne måten fjernes samtidig noen vesentlige forutsetninger for kontinuitet i aktørens identitetsopplevelse, dvs. mulighetene for den enkelte aktør til å etablere en kollektiv identitet innafor slike lokale enheter.⁹⁾

Med utgangspunkt i dette kan en si at den materielle strukturen aktøren velger innafor er av fundamental betydning for hans mulighet til å skape og vedlikeholde stabile fellesskap som igjen er en nødvendig forutsetning for opplevelse av en stabil identitet.

I det materialet som er presentert i dette arbeidet, skulle det gå klart fram at særlig den unge generasjon innafor skolekretsen ikke velger fritt i forhold til slike materielle strukturer. De står ikke fritt i å velge en tilpasningsform som gjør det mulig å vedlikeholde de kollektiv de inngår i i sin situasjon som barn/unge.

Jeg har gitt flere eksempler på hvordan ulike sider ved deres fremtidige situasjon (som voksne) gjør det umulig å velge den arbeidsmessige tilpasning som danner grunnlaget for det kollektiv de tilhører som barn. Den livsform de sosialiseres inn i 'lønner seg dårlig' når de selv skal stifte familie og være avhengig av å skaffe midler til dekning av renter og avdrag på gjeld (200-300.000) kroner ved husbygging . Dette binder dem innafor en type arbeid (lønnsarbeid) som forhindrer dem i å ivareta betingelsene for 'hjemmekollektivet'. 'Valg' av framtidig arbeidssituasjon innafor denne strukturen må derfor bli lønns-

9) I den mer teoretiske drøfting av identitetsproblemet har jeg satt kollektivet som nødvendig betingelse for en helhetlig identitet. Kollektivet med sine kompensatoriske muligheter vil også være nødvendig for å unngå utelukking fra sosialt liv - en situasjon det er prinsipielt mulig for alle å havne i.

arbeidssituasjonen hvor de bl.a. 'velger ut' (ut av bildet) foreldrenes livsform som et reelt alternativ.

De samfunnsmessige strukturer de velger innafor gjør det således ikke mulig for de unge å velge en tilpasning som preges av en kollektiv situasjon med de direkte og kontrollerbare bytte-relasjoner som preger kollektivet. De vil som lønnsarbeidere bli knyttet til marked og markedsrelasjoner hvor de personlige og kontrollerbare konvensjonene (bytterelasjoner) de kjenner fra husholdet hjemme (kollektivet) blir erstattet med samfunnsmessig arbeid og lønn.¹⁰⁾ På denne måten blir de også satt i en situasjon hvor de i større grad må tenke økonomisk og rasjonelt og i tilsvarende mindre grad kan ta slike personlige hensyn som en vanligvis gjør innafor kollektivet. De havner plutselig i en situasjon der det blir liten anledning til å ta seg av (hjelp) og ha ansvar for de som er ressursssvake i forhold til dette markedet (arbeidsmarkedet) - nemlig barn, eldre, syke (mennesker som i en eller annen forstand er i en marginal posisjon i forhold til markedet).

Å bedre den situasjonen jeg har forsøkt å gi et bilde av i dette arbeidet, impliserer således også å forandre de materielle strukturene de unge står i en valgsituasjon i forhold til. De må få en demokratisk rett til for eks. å velge å bosette seg på hjemstedet slik de fleste elevene i ungdomsskolen gjerne ville. En forandring av deres nokså håpløse framtidige situasjon kan derfor bare innløses gjennom politiske beslutninger som rehabiliterer eller gjør deres (og foreldrenes) nåværende livsform lønnsom slik at de fritt kan velge den eller ikke. Slik situasjonen er idag står de fleste unge i skolekretsen (unntatt i C-området) ikke overfor noe reelt valg m.h.t. dette, i alle fall ikke i noen rimelig forstand av valg. De er derfor nødt til å gjennomleve en identitetskrise og velge en fremmed og urban tilpasning i voksenalder. De må med andre ord velge med utgangspunkt i verdier de ikke identifiserer seg med og som de derfor står fremmede overfor.

10) Karl Marx/Friedrich Engels: Arbeid og kapital. Forlaget. Ny Dag, Oslo 1970 (s. 88).

Dersom det var sikkert økonomisk grunnlag for å overta den samme arbeidsmessige tilpasning mange barn sosialiseres inn i også i voksen alder, ville skolen ha et sikkert utgangspunkt for sin virksomhet. Skolen står nemlig også i samme håpløse situasjon som de unge. Mange lærere ser (innser) på samme måte som foreldrene at en ensidig satsing på skolen er en relativt brukbar måte å sikre de unges framtid i arbeidslivet på. En av lærerne ga uttrykk for den situasjon skoler står i på denne måten:

"Spørsmålet er: Skal vi utdanne folk for '...'
[X-området] slik forholdene er idag her eller for
landet generelt og for tida som kommer."
(min understrekning)

Det finnes ingen arbeidsplasser i umiddelbar nærhet av skolekretsen, og det arbeid foreldrene har er som vi har sett ofte ikke noe reelt alternativ for barna. Derfor gjør skolen hva den kan for å sikre elevene et teoretisk grunnlag som skal kunne åpne veien for dem til videre skolegang og brukbare jobber i voksen alder.¹¹⁾

Men gjennom denne virksomheten bidrar også skolen til å framskynde fraflyttingen fra området idet den kommer til å virke som en katalysator på den utviklingstendensen som allerede er godt igang i X-fjord.

En rehabilitering av det arbeidsmessige grunnlaget for bosetningen i skolekretsen som bl.a. ville bety økonomisk styrking av primærnæringene, ville også gi skolen et sikrere arbeidsgrunnlag. I en slik situasjon ville skolen klarere måtte rette seg etter sentrale verdier i lokalmiljøet og gjøre disse relevante også i skolesituasjonen. På denne måten ville kollektivet gjenskapes eller konstitueres i skolesituasjonen, og det ville slik også bli frembrakt en del sentrale

11) Men denne anstrengelsen fra skolens side bidrar også som vi har sett til å vedlikeholde og øke konflikten mellom skolen og lokalmiljøet, og setter skolen i en stadig mer håpløs situasjon.

betingelser for at barna skulle kunne ha kontinuitet i identitetsopplevelsen både som elever og ellers. De ville m.a.o. kunne gjenkjenne seg selv og bli gjenkjent som de samme både i skole- og hjemmesituasjonen. Bare en slik skole ville være en lokalsamfunnsrelevant skole i egentlig forstand.

I en slik skole ville det være anledning for den enkelte elev til å ivareta seg selv som historisk person, dvs. som medlem av et sosialt fellesskap (kollektiv) som også har sin historie. Under feltarbeidet spurte jeg en far om hvorfor han ikke lærte barna sine samisk. Til dette svarte han ganske enkelt at de ikke hadde bruk for det.

For identitetsspørsmålet er historie av fundamental betydning. Uten historie kan aktøren vanskelig vite hvem han er og hvem han skal bli (vil være). Et samfunns- og skolesystem som ønsker å ivareta identitetsproblemet på en fundamental måte, må derfor også romme et bevisst perspektiv på sin egen historie.

Mangelen på dette perspektivet i vårt samfunns- og skolesystem fører bl.a. til at vi bruker psykologer på problem som har basis i kulturelle forhold. Når dette skjer har det nettopp sammenheng med at vi har tapt perspektivet på det vi gjør.

Sigmund Stangvik uttrykte dette omtrent slik:¹²⁾

"Ethvert problem krever overskridelse av definerte og etablerte grenser eller strukturer i samfunnet."

Uttalelsen bygger implisitt på det faktum at samfunnet er menneskeverk og at det kan og må gjennomgå forandring når vi erkjenner problem. Samfunnsmessige problem, som nødvendigvis må komme til uttrykk hos enkeltpersoner for i det hele tatt å være erkjennbare, vil således være symptom på eller uttrykk for hvordan enheten - ikke enkeltindividet, fungerer.

Dersom vi erkjenner betydningen av identitetsspørsmålet, ligger det derfor en kolossal utfordring foran oss.

12) Under en forelesningsrekke i rådgivning ved Inst. for samf.vit.skap ved Universitetet i Tromsø høsten 1976.

LITTERATUR

- Bateson, Gregory: Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books. New York 1974.
- Barth, Fredrik: Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Differences. Universitetsforlaget 1969.
- Barth, Fredrik: Sosialantropologiska problem. Bokförlaget Prisma 1971.
- Barth, Fredrik: Models of Social Organization. Royal Anthropological Institute of Great Britain & Ireland, London 1964.
- Becker, Ernest: The birth and death of meaning. Penguin Books 1972.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas: Den samfundsskabte virkelighed. Alma-bok. Lindhardt og Ringhof, Danmark 1972.
- Brox, Arthur: Russehandelen i Finnmark og Troms. Heimen Bd. IX, 1952-54.
- Brox, Ottar: Avvisning av storsamfunnet som økonomisk tilpassningsform. Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 3, 1964.
- Coldewin, Axel: Vårt folks historie. Bd. V. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1963.
- Dahl, Helge: Språkpolitikk og skolestell i Finnmark i 1814 til 1905. Universitetsforlaget 1957.
- Edwardsen, Edmund og Nergård, Jens-Ivar: Funksjonshemming og lokalsamfunn. En studie av de pedagogisk-psykologiske distriktssentrene i Troms. Arbeidsperspektiv og betingelser i forsøksperioden. Tromsø 1975.
- Eidheim, Harald: Aspects of the Lappish Minority Situation. Universitetsforlaget 1974.
- Erikson, Erik H.: Barndommen og samfunnet. Gyldendal Norsk Forlag, 1974.
- Fiskarmantallet for Tromsø kommune 1977.

- Fielstead, William J.: Qualitative Methodology. Merckham Publishing Company, Chicago 1972.
- Fløystad, Guttorm: Heidegger. En innføring i hans filosofi. Pax Forlag, Oslo 1974.
- Giglio, P.P.: Language and social context. Penguin Education 1973.
- Goffman, Erving: The Presentation of Self in Everyday Life. Cox & Wyman Ltd., Pelican Books 1971.
- Grønhaug, Reidar: Scala as a variable in the analysis. Wennergren 1972.
- Hellesnes, Jon: Sosialisering og teknokrati. Fakkeltbok. Gyldendal Norsk Forlag, 1975.
- Hellesnes, Jon: Sjølvkunnskapen og det framande medvitte. Idé og tanke, Oslo 1968.
- Hoëm, Anton: Makt og kunnskap. Universitetsforlaget 1976.
- Hoëm, Anton: Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk? Universitetsforlaget 1976.
- Holter, Harriet: Motstands- og avvergeteknikker i sosiale organisasjoner. Hem/Holter: Sosialpsykologi. Universitetsforlaget 1973.
- Hørnes, Gudmund: Makt og avmakt. Et utgangspunkt for kartlegging av faktiske maktforhold i det norske samfunn. Universitetsforlaget 1975.
- Høgmo, Asle og Solstad, Karl-Jan: Lofotprosjektet - intensjoner og utviklingsstrategi. Stensilersie A, nr. 16. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø 1975.
- Høygård, E. og Ruge, H.: Den norske skoles historie. En oversikt. J.W. Cappelens Forlag, Oslo 1974.
- Ingarden, Roman: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi. Idé og tanke. Johan Grundt Tanum Forlag, Oslo 1970.
- Jensen, Magnus: Norges historie. Under eneveldet 1660-1814. Universitetsforlaget 1963.

- Jernsletten, Nils: Noen viktige forskjeller mellom samisk (finsk) og norsk. Vår skole nr. 1, 1972.
- Johansen, J.I. og Edvardsen, E.: Skolen i lokalsamfunnet. Vår skole nr. 3, 1975.
- Langholm, Sivert: Historisk rekonstruksjon og begrunnelse. Dreyers Forlag 1971.
- Larsen, Emil: Bygdebok for Lyngen. Tromsø 1976.
- Lundeby, Einar: Lexi. Aschehoug 1971.
- Marx, Karl og Engels, Friedrich: Arbeid og kapital. Forlaget Ny Dag, Oslo 1970.
- Mathiesen, Per: Boligreisning og nasjonal tilpasning hos den samiske minoritetsgruppe. INAS-rapport nr. 3, 1974.
- May, Rollo: Eksistensiell psykologi. Fakkeltbok. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1975.
- Mead, Georg Herbert: Mind, Self & society - from the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press 1934.
- Meløe, Jakob: Utsagn og utsiger. Norsk Filosofisk tidsskrift nr. 1, 1972.
- Meløe, Jakob: Aktøren og hans verden. Norsk Filosofisk tidsskrift nr. 2, 1973.
- Minde, Henry: Tre stammers møte sett i sosiologisk/historisk perspektiv. Tromsø 1974 (upubl. art.).
- Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug 1974.
- Måseide, Atle: Ideen II. Samandrag av førelesning (stensil). Universitetet i Tromsø 1976.
- Nergård, Jens-Ivar: Funksjonshemming - et avgrensings-spørsmål. Pedagoger nr. 5, 1976.
- Nymo, Kristian: Norsk som kommunikasjonsmiddel hos barn med samisk bakgrunn. Vår skole nr. 1, 1972.
- Næsheim, Asbjørn: Samisk og nordisk - fellesskap og kulturkontakt. By og Bygd 1956/57.

- Næss, Arne: Søren Kierkegaard. Pax Forlag, Oslo 1966.
- Pears, David: Wittgenstein. Wm. Collins Sons & Co. Ltd. Fontana 1974.
- Piaget og Inhelder: Barnets psykologi. J.W. Cappelens Forlag 1974.
- Quigstad, J.: Nationalitetene i Troms fylke, særlig i eldre tid. Håøygminne 3-4, 1923.
- Quigstad, J.: Nationalitetene i Troms fylke, særlig i eldre tid. Håøygminne 1924 - Hefte 1.
- Rasmussen, Anne: Lokalkulturens gjennomslagskraft i skolesituasjoner. Arbeidsrapport nr. 7, 1972. Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning.
- Rossvær, Wiggo: Kant og Wittgenstein. Metoden hos Kant og den senere Wittgenstein i lys av forholdet mellom transcendent logikk og (logisk) grammatikk. Universitetsforlaget 1974.
- Sløk, Johannes: Eksistensialisme. Fakkeltbok. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1966.
- Solstad, Karl-Jan: Riksskole i utkantstrok (stensil). Tromsø 1974.
- Steinset, Åge og Kleiven, Jo: Språk og identitet. Det norske samlaget 1975.
- Strømnes, Martin: Tidskifte i Landsfolkeskolen. Sentralisering eller sentrale idear. Aschehoug 1947.
- Thorsen, Hanne Christine: Registrering av den samiske befolkning i Nord-Norge fra 1845 til 1970. Institutt for samfunnsforskning, Avdeling for sosiologi, Universitetet i Oslo 1972.
- Thuen, Trond og Wadel, Cato: Lokalsamfunnet som fenomen og begrep. Lokalsamfunnskompendium, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø 1976.
- Vorren, Ørnulv: Sjøsamene. Heimen Bd. IX, 1952-54.
- Watzlavik, Beavik og Jackson: Pragmatics of Human Communication. W.W. Norton & Company Inc., New York 1967.

Øfsti, Audun: Språk og fornuft. Universitetsforlaget 1975.

Østerberg, Dag: Emil Durkhems samfunnslære. Pax Forlag A/S,
1974..

APPENDIKS.

1. Feltarbeid og forskning - en kort kommentar

Metodespørsmålet gis ingen sentral plass i dette arbeidet. Det har i første rekke sammenheng med selve inntaket til problemstillingen. Dersom rutinen i arbeidet hadde vært å bekrefte event. avkrefte framsatte hypoteser, hadde dette selvsagt forholdt seg noe annerledes.

En kunne kanskje karakterisere min arbeidsrutine som problemopklarende. I korthet har det i dette arbeidet dreiet seg om å "rekke etter" og forsøke å forstå et problem.

Til dette trengtes en teori - ikke en teknikk. Arbeidet med å bygge opp en teori med mulighet til å fange opp de problem jeg skulle forsøke å finne ut av, har derfor gått parallelt med feltarbeidet. Teori og empiri har således vært nøye sammenholdt hele tiden. Gjennom arbeidet med den teoretiske delen har mine data derfor kontinuerlig vært gjenstand for drøfting og vurdering.

Det er ellers klart at de ulike deler av avhandlingen har krevd ulike tilnærminger til data. Metoden til fremskaffelse av det historiske materialet og metoden til fremskaffelse av 'samhandlingsdata' i skolen, i familier osv. har selvsagt vært ulike.

I dette arbeidet har jeg sett det nødvendig å trekke inn en historisk dimensjon som en forklarende bakgrunnsfaktor for de data jeg har samlet inn fra skolekretsen i løpet av våren og høsten 1976 og våren 1977.

Når det gjelder arbeidet med den historiske delen, har nok det største problemet vært at jeg ikke selv hadde faghistorisk bakgrunn. Dernest ligger selvsagt en stor begrensingsfaktor i tidsrammen for et hovedfagsarbeid. Problemene med å sammenholde det riks- og lokalhistoriske materialet er store. Kildematerialet til den lokalhistoriske delen er svært spredt p.g.a. ulik administrativ tilknytning for området.

Arbeidet med innsamlingen av det "historiske materialet" innafor skolekretsen under feltarbeidet har bydd på ulike problem. Dels har dette sammenheng med at nettopp forhold vedrørende historien til området er et svært ømtålig tema, dels har det sammenheng med de problem som er knyttet til muntlig overlevering.

Jeg har således ved flere anledninger forstått av fjordområdets historie ikke var legitimt å gjøre til tema under mine besøk. Også når det gjelder opplysninger om forhold i dagens situasjon med direkte tilknytning til bygdas historie, har jeg vært nødt til å regne med stor grad av informasjonssiling.¹⁾

Innsamling av data fra skolekretsen har foregått ved 'besøk' i husene. Noen familier har jeg besøkt flere ganger, men som regel har jeg besøkt hver familie én gang. Besøkene har vart fra 1 - 3-4 timer. Jeg har ellers forsøkt å få til samtaler med folk i så naturlige sammenhenger som mulig. Samtalene har nok for informantene fortonet seg som 'prat' - jeg har ikke brukt noen fast intervjuguide, men likevel passet på å få synspunkter på det som danner hovedpunktene i dette arbeidet. Når det gjelder data om forhold i skolekretsen generelt, som arbeid, sysselsetting osv., har jeg en god del informasjon fra personer tilknyttet offentlige kontorer, utarbeidet statistisk materiale fra offentlige dokument.

Ved innhenting av informasjon fra skolen har jeg benyttet ulike metoder. I den første tiden av feltarbeidet satt jeg mye og hørte på undervisning, snakket med lærere og elever osv.

Feltarbeidet på skolen ble avsluttet med et strukturert intervju med alle elevene i ungdomsskolen. Lærerne fylte også ut et skjema etter at vi hadde gjennomgått spørsmålene i fellesskap for å rydde eventuelle misforståelser av veien. Dette siste var både et resultat av at det var vanskelig å få gjennomført et intervju på skolen p.g.a. få muligheter for fritimer for lærerne, samtidig som jeg ønsket å kunne referere læreruttalel-

1) Jmf. Harriet Holter: Motstands- og avvergeteknikker i sosiale organisasjoner. Hem/Holter: Sosialpsykologi. Universitetsforlaget 1973.

ser direkte i avhandlingen.

Som det vel er vanlig i en slik prosess (feltarbeidsperiode), fikk jeg data i et atskillig større omfang enn jeg har benyttet i denne omgang. Noe av det materialet jeg har samlet inn, vil derfor bli supplert og benyttet i et annet arbeide jeg skal ta fatt på fra høsten 1977.

I den tidlige feltarbeidsperioden benyttet jeg meg mye av det jeg oppfattet som nøkkelpersoner, dvs. informanter som var godt orientert om det området jeg skulle studere. Mye av tiden i den senere feltarbeidsperioden har derfor også gått med til å kontrollere denne informasjonen. Dette har da også vært nødvendig sett i lys av at informasjon fra ulike deler av området ofte er motstridende og nok må tolkes i forhold til den referanse de er gitt under.

P.g.a. tildels store motsetninger mellom og innafor deler av skolekretsen, har det heller ikke vært uproblematisk å pendle mellom de ulike områdene. Faren for å bli oppfattet som bærer av informasjon fra det ene området (back-stages) til det andre har absolutt vært tilstede. Forskerrollen gir ikke umiddelbart tilgang til informasjon fordi den er et 'fremmedlegeme' innafor det samhandlingsmønster som eksisterer i skolekretsen. Her har det således talt til min fordel at jeg har bakgrunn i et miljø som materielt sett likner mye på det jeg har studert i dette arbeidet. Det falt derfor relativt enkelt å få igang samtaler som også åpnet for innsikt i de mer spesifikke materielle og sosiale forhold i det området skolekretsen dekker.

Feltarbeidet i skolen falt noe enklere fordi jeg gjennom tidligere utdanning og praksis har relativt godt kjennskap til skolen og skoleforhold og kunne med bakgrunn i dette lettere legitimere forskerrollen overfor lærerne. Det gikk således noe lettere å bli involvert i lærernes tenke- og handlemåter fordi jeg på forhånd hadde et brukbart generelt kjennskap både til læreres arbeidssituasjon og deres utdanningsmessige bakgrunn.

Både overfor informanter i lokalmiljøet og i skolen har det likevel vært nødvendig med en viss tildekking av mitt "egentlige ærend" - dvs. de sentrale forskningsmessige problemstil-

lingene. En viss usikkerhet omkring dette har derfor selvsagt gjort seg gjeldende i alle informantgruppene.

Her har jeg derfor hele tiden følt å stå i et viktig balanseforhold mellom to ting: På den ene siden å gi så mye informasjon om prosjektet at det ga nødvendig tillit hos informantene, samtidig som jeg måtte holde tilbake så mye informasjon om problemstillingen at det ikke ble altfor opplagt for informantene hva slags informasjon jeg gjerne 'ville ha'. Om dette generelle problemet uttaler Arthur J. Vidich bl.a.

"Whether the field worker is totally, partially, or not at all disguised, the respondent forms an image of him and uses that image as a basis of response. Without such an image the relationship between the field worker and the respondent, by definition, does not exist."²⁾

En hermeneutisk forskerposisjon gjør det vanskelig å tilnærme seg sosiale fenomen med fasttømrede modeller og teknikker - hvor en forsøker å gi fenomenene identitet i forhold til modellen i stedet for å forstå dem innafor den sosiale kontekst de inngår i. Dersom en regner aktørers handlinger som rasjonelle i forhold til den oversikt og referanse de har når handlingen utføres, blir det derfor primært nødvendig å forstå handling på bakgrunn av en slik referanse.³⁾

I forsøket på å forstå slike sammenhenger støter også forskeren på et annet fundamentalt problem - nemlig kommunikasjonsproblemet. Å identifisere et fenomen innafor en bestemt livsform, vil derfor også implisere å beherske vesentlige sider ved selve livsformen. En må m.a.o. forsøke å få fatt i fenomenenes meningsrelasjoner.

I denne undersøkelsen har dette vært et komplisert aspekt fordi informasjonen har vært gitt med referanse til tildels ulike livsformer. Å forstå vesenskjenntegn ved disse ulike livs-

2) William J. Fielstead: Qualitative Methodology. Markham Publishing Company, Chicago 1972 (s. 165).

3) Jmf. Rollo May: Eksistensiell psykologi. Fakkeltbok. Gyldendal 1971 (s. 114 ff.).

formene (kommunikasjonsformene) har jeg derfor sett som et vesentlig poeng ved hele det problemkompleks jeg har tatt opp i dette arbeidet.

All teoretisk virksomhet (forskning iberegnet) må sees som et forsøk på å gripe fenomen i virkeligheten. Ethvert slikt forsøk vil i denne forstand i prinsippet være ufullstendig. (Dette gjelder selvsagt også det her foreliggende.) Ethvert forsøk på å beskrive atferd vil være sekundært i forhold til selve atferden.⁴⁾ Teoretisk virksomhet kan derfor aldri gjøre krav på å være fullstendig i forhold til den atferd den beskriver. Som et bidrag til forståelsen av sosialt liv kan teoretiske bidrag selvsagt være mer eller mindre fruktbare. For meg personlig vil derfor ett viktig kriterium på god forskning være teoretiske bidrag som har denne grunnleggende premissen som eksplisitt utgangspunkt. Forskning som gjør krav på eller pretenderer å være en fullkommen opptegnelse av den menneskeskapte verden strir mot fundamentale forutsetninger for egen virksomhet. Dermed som det ikke eksisterer noen ytre garanti for erkjennelsen, blir en distinksjon mellom tro og fornuft særlig påtrengende for teoretisk virksomhet. Men da også denne distinksjonen hører til i den teoretiske verden og således er sekundær i forhold til selve erkjennelsen - i dette tilfelle forskningen - må dette lede til den konklusjon at alle teoretiske bidrag i prinsippet kan erstattes med bedre og mer fruktbare bidrag.

4) Guttorm Fløystad: op.cit. (s. 67).