



# MASTEROPPGAVE

Øverst på podiet med hele meg. En litterær analyse av *Lappjævel!* i lys av postkoloniale teorier

At the top of the podium with all that I am. A literary analysis of *Lappjævel!* in the light of postcolonial theories

## Ingeborg Aksdal Weltzien

Master i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Per Arne Michelsen

Innleveringsdato: 16.05.2022

## Forord

Fem innholdsrike år på Høgskulen på Vestlandet i Bergen er snart ved veis ende, og jeg ser tilbake på en studietid som både har vært spennende, utfordrende og ikke minst utrolig læringsrik. Arbeidet med masteroppgaven har i likhet med studietiden vært krevende, men også svært givende, og jeg har mange og takke for hjelp og støtte gjennom dette året.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Per Arne Michelsen, for konstruktive og oppløftende tilbakemeldinger og råd, engasjement og tillit. Jeg vil også rette en takk til seminargruppa med medveileder Åse Bjørg Høyvoll Kallestad og medstudenter for gode innspill og støtte i prosessen.

Takk til mine flotte, kloke og omsorgsfulle studievenninner som gjennom lange dager, kvelder og ikke minst pauser i kantina har bidratt med gode råd og godt humør. Jeg er veldig takknemlig for å ha blitt kjent med dere på veien.

Tusen takk til min dyktige pappa som har bistått som korrekturleser og mamma som alltid har troen på meg og har vært en god moralsk støttespiller underveis i prosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke Kathrine Nedrejord for gode tips til teori og bakgrunnsstoff om den samiske kulturen.

Ingeborg Aksdal Weltzien

Bergen, 16. mai 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en todelt problemstilling som undersøker ulike kulturmøter mellom majoritets- og minoritetskulturen og identitetsutviklingen i ungdomsromanen *Lappjævel!* (2020). Romanen er en historisk roman som foregår i etterkrigstidens Norge rundt 1950. Masteroppgaven tar til slutt et blikk på hvilket didaktisk potensial romanen har. Fokuset i denne oppgaven ligger på kulturmøtene i romanen, og hvordan maktforholdene mellom majoritets- og minoritetskulturen påvirker identitetsutviklingen til hovedkarakteren i romanen.

Teoridelen baserer seg derfor på teori fra det postkoloniale forskningsfeltet, fordi kulturmøtene er knyttet til undertrykking av minoritetskulturen. Edward Saids sin bok *Orientalismen* fra 1978 er et sentralt verk i fremstillingen av de postkoloniale teoriene og danner utgangspunktet for innholdet i teoridelen. Frantz Fanon og Homi K. Bhabha tilfører også viktig innhold for å forstå ulike måter å se kultur og identitet på. For å sette oppgaven inn i en historisk kontekst, har jeg tatt for meg fornorskingspolitikken utvikling i Norge gjennom over 100 år.

Teori som belyser identitetsutvikling i litteraturen, er brukt både for å vise til hovedkarakterens utvikling i romanen, men også for å belyse hvordan elever kan oppleve identifikasjon ved diskutere romanen gjennom dialog. Olga Dysthe sine studier om dialogisk pedagogikk er brukt som utgangspunkt for å peke på romanens didaktiske potensial.

Gjennom litterær analyse ser jeg etter elementer i teksten som viser maktforholdene mellom den norske og samiske kulturen. Funnene viser at hovedkarakteren i romanen gjennomgår en identitetsutvikling som en konsekvens av majoritetskulturens holdninger til minoritetskulturen, og er sentralt for fremstillingen.

I analysen viser hvordan hovedkarakteren Sammol går fra å være reinsame uten kontakt med den norske kulturen til å bli fremmedgjort i begge kulturene som følge av assimileringspolitikken i Norge i mellom- og tidlig etterkrigstid. Både skolesystemet og faren

aviser Sammol fordi han bryter med forventingene kulturene har til gutten. Han står igjen med en uviss fremtid.

Oppgaven skriver seg inn i en tid hvor læreplanverket er endret. Høsten 2020 trådte *Fagfornyelsen* i kraft med nye læreplaner som sammenlignet med Kunnskapsløftet (LK06) krever fornyelse i undervisningen om urfolk. Den didaktiske delen av oppgaven viser eksempler på hvordan temaene i *Lappjæve!!* kan brukes gjennom dialog i undervisning. Slik at elever kan få et utvidet perspektiv, både ovenfor seg selv og andre kulturer.

## Abstract

This master's thesis is based on a two-part research question that examines different cultural encounters between the majority and minority culture and the identity development in the novel *Lappjævel!* (2020). The novel is a historical novel that takes place in post-war Norway in the 1950s. The master's thesis also explores the didactic potential of the novel. The focus of this thesis is on the cultural encounters in the novel, and how the power relations between the majority and minority culture affect the identity development of the main character in the novel.

The theory chapter is therefore based on postcolonial theory, as the cultural encounters in the novel are linked to the suppression of the minority culture. Edward Said's book *Orientalism* from 1978 is central to postcolonial theories and forms the starting point for the content of the theoretical part. Frantz Fanon and Homi K. Bhabha also add important content to understand different ways of looking at culture and identity. To place the thesis in a historical context, I have considered the development of assimilation policy in Norway for over 100 years.

Theory that illuminates identity development in the literature is used both to refer to the development of the main character in the novel, but also to illuminate how students can experience identification by discussing the novel through dialogue. Olga Dysthe's studies on dialogic pedagogy are used as a starting point for pointing out the novel's didactic potential.

Through literary analysis, I look for elements in the text that show the power relations between the Norwegian and Sami culture. The findings show that the main character's identity evolves as a consequence of the majority culture's attitudes towards the minority culture, which is central to the presentation of the literary analysis.

In the analysis, the main character Sammol goes from being pure Sami, with no connection to Norwegian culture, to being alienated from both cultures. This is a result of the assimilation policy in Norway during the inter- and early post-war period. Both the school

system and Sammol's father reject him because he breaks with both cultures' expectations. He is left with an uncertain future.

This assignment has been written in a time when the national curriculum has recently been changed. In the autumn of 2020, «Fagfornyelsen» came into force with new curricula which, compared with the previous «Kunnskapsløftet» (LK06), requires renewal in the teaching of indigenous peoples. The didactic part of this thesis shows examples of how the themes in *Lappjævel!* can be used through dialogue in teaching. This is so that students can have an expanded perspective, both towards themselves and other cultures.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
<i>1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling</i> .....	<i>8</i>
<i>1.2 Primærlitteratur</i> .....	<i>9</i>
<i>1.3 Tidligere forskning</i> .....	<i>12</i>
1.3.1 Samisk barnelitteratur – mellom lokal og global kultur.....	13
1.3.2 Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer in nyere samisk ungdomslitteratur. ..	14
1.3.3 Samiske emner i skolen .....	16
<i>1.4 Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgaven</i> .....	<i>18</i>
<b>2. Teori</b> .....	<b>18</b>
<i>2.1 Postkoloniale teorier</i> .....	<i>19</i>
2.1.1 Koloniseringshistorie .....	19
2.1.2 Edward Said: Orientalismen .....	23
2.1.3 Frantz Fanon – identitet .....	24
2.1.4 Homi K. Bhabha – hybriditet .....	28
<i>2.2 Historisk bakteppe</i> .....	<i>29</i>
2.2.1 Fornorskingspolitikken .....	32
2.2.2 Samenes stilling i Norge i dag.....	34
<i>2.3 Didaktisk potensial</i> .....	<i>35</i>
2.3.1 Overordnet del i Fagfornyelsen.....	35
2.3.2 Dialogbasert undervisning.....	36
2.3.3 Identitetsutvikling i litteraturen .....	38

<b>3. Metode</b> .....	<b>40</b>
3.1 <i>Litterær analyse</i> .....	40
3.1.1 Tekstekstern .....	40
3.1.2. Hermeneutisk metode .....	41
<b>4. Litterær analyse av Lappjævell</b> .....	<b>42</b>
4.1 <i>Introduksjon</i> .....	42
4.1.1 Forfatter .....	42
4.1.2 Handlingsreferat.....	42
4.2 <i>Sammols første møte med skolen</i> .....	43
4.2.1 Fengselet .....	43
4.2.2 Rektor Rygh – skolen som system.....	44
4.3 <i>Klumpen i magen</i> .....	46
4.3.1 Sovesal Furu .....	46
4.3.2 Grå hjernemasse .....	47
4.4 <i>Mobbing og trakassering</i> .....	48
4.4.1 Verken samisk eller norsk .....	48
4.4.2 «Den hvite maske» .....	49
4.5 <i>Hierarki satt i system</i> .....	52
4.5.1 Lærer Pedersen – en motvekt.....	52
4.5.2 Hierarki i klasserommet .....	53
4.5.3 Felles fiende?.....	55
4.6 <i>Kretsmesterskapet</i> .....	56
4.6.1 Sabotøren .....	56
4.6.2 På toppen av podiet, eller ikke?.....	57
4.7 <i>Veien hjem</i> .....	58
4.7.1 Aksept eller felles fiende? .....	58
4.7.2 Den opprevne skjorta .....	59
4.7.3 Fremmedgjort.....	60
4.7.4 Det tredje rommet .....	63



<b>5. Didaktisk potensial.....</b>	<b>64</b>
5.1 <i>Dialogbasert undervisning.....</i>	65
5.1.1 Formål med tilnærmingen.....	65
5.2 «Vindu» og «speil» .....	66
5.2.1 Aktiv respons .....	66
5.2.2. Konfrontasjon som ressurs.....	67
5.2.3 Oppnåelig mål for alle? .....	68
<b>6. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>71</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

«Jeg kom hit for å hjelpe sånne som deg. Jeg kom hit å redde sånne som deg», fortsetter hun. «Jeg ga deg en sjanse. Jeg burde aldri ha gjort det. Jeg burde ha strøket deg fra startlista. Tror du ikke jeg hørte at du ropte på det hersens primitive språket ditt ... Hvor mange ganger har jeg sagt det til deg? Det skal vekk! Det skal bort! Du skjønner ikke ditt eget beste, din forbanna lapp». (Nedrejord, 2020, s. 152)

Avsnittet over er hentet fra ungdomsromanen *Lappjævel!* (2020), skrevet av Kathrine Nedrejord. Romanen setter ord på den gjennomgående diskrimineringen av samene som var et resultat av fornorskingspolitikken i Norge. Den startet på midten av 1800-tallet. Sitatet danner opptakten til den mest dramatiske hendelsen i romanen, der Sammøl, romanens samiske hovedperson, mister kontrollen og slår frøken Steen, som står bak tiraden. Scenen bygger opp til klimaks knyttet til hvordan majoritetskulturen undertrykker samene i Norge på 1950-tallet. Selv om boka er skrevet inn i en historisk tid, er den også interessant i dagens kontekst fordi den tar opp universelle tema som mobbing og identitetsutvikling. Dagens ungdom vil ikke kunne forstå hvorfor Sammøl blir så dårlig behandlet av en lærer dersom de bruker dagens blikk. Av den grunn er det avgjørende for å forstå romanen at elevene kjenner til den historiske konteksten boka skrevet i slik at de får en historisk tilnærming til romanen.

Som lærer er det relevant å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan brukes i klasserommet. Derfor har jeg valgt å se på det didaktiske potensialet til *Lappjævel!*, fordi den berører mange av kompetansemålene i Fagfornyelsen (LK20) hvor samisk historie, språk og kultur har fått et mye større fokus enn i tidligere læreplaner. Romanen gir sterke skildringer av opplevelser som Sammøl erfarer på internatskolen, og de kan danne et godt grunnlag for refleksjon knyttet til maktovergrep, mobbing og fremmedgjøring. Av den grunn har jeg valgt å se på to norskfaglige kompetansemål etter 10.trinn «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Begge disse fagspesifikke målene er nært knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For å belyse og få elevene engasjert i problemstillingene i

romanen, har jeg valgt å bruke dialogbasert undervisning fordi jeg mener det gir elevene anledning til å utforske andre og sine egne erfaringer knyttet til noen av temaene i boka. På bakgrunn av det overstående har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kommer ulike kulturmøter og identitetsutvikling mellom minoritets- og majoritetskulturen til uttrykk i ungdomsromanen, *Lappjævel!*, og hvordan kan romanen brukes didaktisk gjennom dialog?

For å presisere problemstillingen har jeg satt opp fire forskningsspørsmål, som vil danne utgangspunkt for analysen.

1. Hvordan fremstilles de ulike minoritetskulturene i boka?
2. Hvordan kommer kulturmøtene mellom minoritetskulturen og majoritetskulturen til uttrykk i romanen?
3. På hvilken måte blir identitetsutviklingen til Sammol i romanen synliggjort?
4. Hvordan kommer romanens didaktiske potensial frem gjennom dialogbasert undervisning?

## 1.2 Primærlitteratur

Ungdomsromanen *Lappjævel!* er primærlitteraturen i denne masteroppgaven og er kjernen og utgangspunktet for den litterære analysen. Jeg har derfor valgt å gjøre greie for noen typisk kjennetegn i ungdomslitteraturen generelt i dette delkapitlet, som jeg senere skal trekke paralleller til i analysen min.

*Lappjævel!* handler om Sammol der handlingen er lagt til Finnmark rundt 1950. Romanen løfter frem et stykke norgeshistorie som det ofte ties om. Mange samiske barn fra Finnmark ble tvunget til å flytte på internatskole som et ledd i fornorskingspolitikken. Sammol er same og blir sendt på internatskole, hvor han blir tvunget til å være mindre samisk, mindre seg selv og mer som de andre. Snart hører han ikke til noe sted og passer ikke inn. Hvor kan han være seg selv?

Ungdomslitteratur er i utgangspunktet ikke en egen sjanger, men en gruppe tekster i ulike sjangere som er avgrenset etter alder og blir beregnet som en del av barne- og ungdomslitteraturen. Tradisjonelt sett har ungdomslitteratur blitt oppfattet som tekster i form av noveller, romaner eller dikt (Slettan, 2020, s. 13). Dagens ungdomslitteratur har mange likhetstrekk med dannelsesromanen, hvor dannelsesromanen ofte følger en ung karakters utvikling, fra å være i en uetablert og umoden livstilstand, til å finne seg selv og ha en mer avklart identitet (Slettan, 2020, s. 30). Dette støtter opp om Andersen, Norheim og Mose (2012, s. 208) som peker på at tematikk knyttet til hovedpersonenes modning og løsrivelse, kan sees i sammenheng med dannelsesromanen. Å finne seg selv og hvor man hører til, kompliserte menneskelige relasjoner, eksistensiell undring og opprør mot autoriteter er elementer som ofte tematiseres. En representant fra voksenverden er ofte viktigere i en ungdomsroman enn i en barnebok, fordi i ungdomsromanen vil et opprør eller en løsrivelse fra denne autoriteten bli gjort mulig (Andersen, Norheim & Mose, s. 208, 2012). Slik jeg ser det, faller hovedkarakteren Sammol i *Lappjævel!* inn i mønsteret der ungdommen bli konfrontert med autoriteter. Sammol blir både et offer for det norske skolesystemet, og ikke minst Frøken Steen.

Slettan trekker fram identitetssøking og livsmestring som sentrale tema i ungdomslitteraturen. I prosessen med å utvikle en identitet møter hovedpersonen både på utfordringer, motstand, kriser og blir satt på prøve. På denne måten kan hovedkarakteren potensielt forstå både seg selv og omverdenen bedre (Slettan, 2020, s. 39). Slettan trekker fram Åsfrid Svensen sine betraktninger som kaller dette forløpet for en byggende prosess, både kulturelt og individuelt. Hun understreker at det kan gjelde for hovedpersonen så vel som leseren. Svensen kaller prosessen et identitetsbyggende handlingsforløp (Slettan, 2020, s. 39).

Det er viktig å påpeke at dagens ungdomslitteratur gjerne følger det narrative grunnmønsteret til dannelsesromanen (hjem – borte – hjemkomst). Mønsteret uttrykker tanken om ungdomstiden som en terskeltilstand hvor karakteren i romanen står «midt imellom». I barnebøker er bortefasen som regel kort og konkret, da gjerne i form av en reise som fører til en forandring og utvikling hos hovedpersonen. Ungdomsromaner derimot bærer ofte preg av en lenger bortefase som ikke trenger å involvere en konkret reise, men

kan sees i en overført betydning. Det vil si at den unge kommer fra det trygge hjemmemiljøet med venner og familie hvor normer og atferdsmønstre er satt og ikke blir problematiserte, eller så innebærer reisen at hovedpersonen selv velger å gjøre seg fri fra noe. Den psykologiske tilnærmingen legger til rette for følelsesmessig frigjøring og modning noe som uttrykt i form av en indre reise (Slettan, 2020, s. 39). Videre kommer karakteren over i en åpnere og friere livsfase der den unge må teste grenser og finne en mer selvstendig base for sin identitet. Den siste hjemkomstfasen markerer en slik modnere og mer avklart identitet (Slettan, 2020, s. 21-22). Hjemkomstfasen innebærer gjerne at hovedkarakteren slår seg til ro og finner seg selv. I ungdomslitteraturen betyr det nødvendigvis ikke en lykkelig slutt, snarere en åpen slutt; gjerne med element av håp selv der det ser mørkt ut (Ommundsen, 2007).

*Lappjævel!* er en roman som til dels følger denne tredelte mønsterutviklingen. I denne sammenheng betyr det at handlingen i utgangspunktet begynner i bortefasen hvor samegutten Sammøl reiser fra Finnmarksvidda for å begynne på internatskole. På veien til internatskolen får leseren beskrivelser fra første hjemmefase gjennom skildringer av hva han reiser ifra. Slik forstår leseren hjemmefasen hans som en stabil og trygg livstilstand. I sin søken for å finne ut hvem han er på internatskolen, opplever Sammøl et miljø hvor det er vanskelig å tilpasse seg. Til slutt rømmer han og kommer hjem igjen til vidda, men da han kommer hjem, føles ikke lenger hjemmet som noe kjent og kjært, men noe fremmed.

*Lappjævel!* føyer seg inn i det store mangfoldet i skjønnlitteraturen fra tusenårsskiftet og fram til i dag. Denne tendensen kan vi kalle globalisering av ungdomslitteraturen og handler om at livsbildet i litteraturen overskrider en tradisjonell norsk-nasjonal ramme, den åpner seg mot et verdensomspennende perspektiv. En slik globalisering av litteraturen kan vi eksempelvis finne i det vi kaller flerkulturell litteratur eller migrasjonslitteratur (Slettan, 2020, s. 27). Denne typen litteratur handler vanligvis om flerkulturelle miljøer, tematiserer kulturmøter og vender seg gjennom utgiversted og språk «til lesere, med en annen kulturell bakgrunn enn den teksten har utgangspunkt i» (Skaret, referert i Slettan, 2020, s. 27). Det globale perspektivet handler om at kulturmøtet er grenseoverskridende med hensyn til kulturell forankring, både som erfaring gjennom verket i seg selv og hvordan leseren oppfatter det. På den måten bryter de tradisjonelle og tilsynelatende selvsagte rammene

med livet i kulturen og skaper en åpen og en ambivalent kontekst der identitet og livsmening reflekteres over og gjenoppstår i en ny form.

Flerkulturell litteratur i dag har sitt utspring fra postkoloniale teorier innenfor kulturvitenskap, litteratur og kunst. Med det menes at det rettes en grunnleggende kritikk mot den vestlige kulturdominansen i verden, og understreker behovet for å tilby en annen måte å fremstille livet og verden på enn de kulturuttrykkene som har vært dominerende og har hatt høyest status blant vestlige aktører. Formålet til postkolonialistene var å løfte fram selvstendige litterære og kunstneriske uttrykk i land og folkegrupper hvor vestlig kulturell innflytelse i en årrekke hadde preget kulturen. Spesielt gjaldt dette i Afrika, men også i andre koloniserte land som India (Slettan, 2020, s. 29). Et fokus hos postkolonialistene var spesielt å vise de bortgjemte og fortrenkte perspektivene som ikke hadde blitt belyst i samtiden. Vi ser at i dagens norske flerkulturelle ungdomslitteratur er dette perspektivet til de tradisjonelt «andre» fremdeles viktig. Det kan sees i sammenheng i en internasjonal setting, der spenningen mellom øst og vest og fattig og rik blir tydelig, eller så kan det dreie seg om perspektivet til folkegrupper i Norge som ikke hører til den tradisjonelle majoriteten. I norsk sammenheng ser vi at stadig flere stemmer fra minoritetskultene kommer til uttrykk i mange sjangre. Spesielt innvandrere representert av andre- og tredjegerasjonsinnvandrere ytrer seg nå i både romansjangeren, i film og andre medier. Også samiske stemmer har kommet til orde. *Lappjævell!* er dermed en representant for de nye postkoloniale stemmene i Norge.

### 1.3 Tidligere forskning

På Høgskulen på Vestlandet har det tidligere vært studenter som har skrevet om kultur møter, men mitt perspektiv er i denne oppgaven kultur møter mellom den norske majoritetskulturen og den samiske minoritetskulturen.

I arbeidet mitt med masteroppgaven har jeg gjennom hele prosessen vært på utkikk etter teorier og forskningsartikler jeg kan dra nytte av. Det jeg har oppdaget, med tanke på kultur møter og identitetsutvikling, er at de fleste forskningsarbeidene er knyttet til andre fagfelt enn norskfaget. Det finnes flere forskningsartikler og større forskningsprosjekter som tematiserer urfolks møte med majoritetskulturer, også samenes kultur. De fleste er knyttet

til samfunnsfag, historie og sosiologi, men forskning på hvordan skjønnlitteratur fremstilles av urfolket selv, er vanskelig å finne.

### 1.3.1 Samisk barnelitteratur – mellom lokal og global kultur

Den første artikkel jeg vil se på er *Samisk barnelitteratur – mellom lokal og global kultur* (Hirvonen, 2014), skrevet av Vuokko Hirvonen, Professor ved Samisk Høgskole, Kautokeino. Hirvonen disputerte med doktoravhandlingen *Voices from Sápmi* (oversatt fra samisk). Avhandlingen var den første som var skrevet på samisk språk og disputasen fant sted i 1999 i filosofi (Hirvonen, 2014).

Artikkelen begynner med å peke på «Samtidig er det åpenbart at samisk litteratur representerer en «kontaktarena» der grenseoverskridende kulturmøter skjer. En Prosess som igjen utløser nye litterære uttrykksformer og identiteter» (Hirvonen, 2014). Målet med artikkelen er å belyse utviklingen av barnelitteraturen og språkutviklingen i samiske språkområder. Denne delen er ikke direkte knyttet til mine forskningsspørsmål, men interessant i den forstand at jeg fikk innsikt i samisk barnelitteratur. Artikkelen peker også på språklig identitetsbygging gjennom å bruke samisk i ulike varianter, men siden *Lappjævel!* er skrevet på norsk, tar jeg ikke med denne delen i gjennomgangen.

Det som er relevant i artikkelen, er sosialiseringssprosessene skjønnlitteraturen kan bidra med; «gjennom evnen til å sosialisere gir litteraturen innsikt i menneskelig natur» (Hirvonen, 2014), men litteraturen kan også spille en rolle politisk. Gjennom disse to momentene mener Hirvonen at litteraturen kan ha et potensiale til å gi barn økt bevissthet, men også veilede og gi respekt for andre kulturer. Sist, men ikke minst peker hun på potensiale skjønnlitteraturen har for å gi barn evne til kritisk tenkning.

Hirvonen bruker begrepet avkolonisering på dannelsesreisen hun mener samene må igjennom for å finne seg selv og sin egen kultur igjen etter mange hundre år med kolonialisering. Gjennom litteratur som tar opp tap av eller beskriver samiske grunnverdier og kultur, vil den kollektive hukommelsen til samene gjenoppstå, og man vender hjem – hjem i den forstand at samene får tilbake sin egen kultur og blir «hele» mennesker (Hirvonen, 2014).

### 1.3.2 Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur.

Det neste artikkelen jeg skal se på er Asbjørn Rørslett Kolbergs artikkel *Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer in nyere samisk ungdomslitteratur* (Kolberg, 2022). Artikkelen ser på hvordan samisk identitet og tilhørighet tematiseres i fire samiske ungdomsromaner. Alle er skrevet på norsk. Til forskjell fra *Lappjævel!* er karakterene i bøkene som blir analysert i artikkelen, majoritet i samfunnet de lever i, altså det er flere samer enn representanter fra majoritetskulturen. Artikkelen, som vi skal se, tar likevel opp problemstillingen som jeg ser på i min forskning, spesielt avkolonisering og postkoloniale teorier. Av den grunn er den interessant for temaene jeg tar opp.

Artikkelen tar for seg to romaner som er skrevet av samme forfatter som *Lappjævel!*, *Slepp meg* (2018) og *Det Sara skjuler* (2019). De to andre romanene som er behandlet i artikkelen, er *Bara dra* (2018) av Laestadius og *Hamburgerprinsessa* (2019) av Stuong. Alle romanene er sosialrealistiske, noe som kjennetegnes ved at alle hovedrolleinnehaverne har til dels store problemer. Tema som selvmord, voldtekt, overvekt og alkoholmisbruk er representert. Alle romanene bruker naturen til å skildre håpløshet og håp, noe vi også ser i *Lappjævel!*. De åpne viddene, dyr og natur er et positivt element som gir håp om frihet og glede, mens håpløsheten kan skildres gjennom innestengte rom hvor friheten er erstattet med ubehag.

Kolberg peker på at alle romanene fungerer som dannelsesromaner, gjennom et hjem – hjemløs- hjemkomst perspektiv, noe vi også ser i *Lappjævel*. Dette perspektivet er, som nevnt i delkapittel 1.2, et vanlig mønster i mange skjønnlitterære ungdomsromaner. I de fire romanene som er behandlet i denne artikkelen, peker forfatteren på at 3 av 4 av hovedkarakterene går igjennom en endringsprosess slik at de ikke er de samme personene i slutten av romanen som i begynnelsen. Utviklingen skjer i hjemløsfasen der karakterene utsettes for ulike identitetsutfordringer som til slutt har endret deres identitet. I *Bara dra* møter vi Johannes som bryter ut fra en tradisjonell reindriftssamefamilie i Nord-Sverige. Han bryter ut av tradisjonen, og hjemkomsten for ham er at han faktisk brøt det gamle mønsteret og ble en del av en annen kultur. Johannes hadde kvaler fordi han havnet i en sammenlignbar situasjon som Sammol, men Sammol får, som jeg skal komme tilbake til i analysedelen, ikke samme hjemkomst som Johannes. (Kolberg, 2022, s. 3).



Videre i artikkelen drøfter Kolberg hvor vidt koloniseringen og assimileringshistorien kommer til syne i bøkene, men det er ikke så tydelig i alle romanene som er analysert i denne artikkelen. I *Bara dra*, kommer motsetningene mellom kolonistene og de koloniserte eksplisitt til uttrykk gjennom samehat, samedemonstrasjoner og samepolitikk. Implisitt kommer kontrastene mellom samene og majoritetskulturen for eksempel til uttrykk i *Det Sara skjuler* ved at norsklæreren som er «søring» blir latterliggjort, blant annet fordi han er veldig redd for å trå ungdommene på tærne, ifølge Kolberg (Kolberg, 2022, s. 9).

Et siste moment Kolberg behandler i artikkelen, er romanene satt inn i et postkolonialt perspektiv, hvor han trekker fram Saida's begrep «de andre». Utgangspunktet for betraktningene i denne delen av artikkelen er «I hvilken grad er det da relevant å snakke om en tydelig motsetning mellom en hegemonisk majoritetskultur og en samisk minoritetskultur?» (Kolberg, 2022, s. 10). Bakgrunnen for spørsmålet er at samisk ungdom i dag har rettigheter som tidligere generasjoner ikke hadde, og at kampene for disse rettighetene er over. Kolberg mener at det er relevant å bruke et postkolonialt perspektiv, og han bruker den postkolonialistiske teoretikeren Bhabha sitt begrep hybriditet, blandingsformer, for å legitimere motsetningene. Slik går det an å se på identitetsspørsmålet og endringene som skjer nå de to kulturene møtes, mener Kolberg. Kolberg viser i sin analyse at mange av karakterene i større eller mindre grad endrer seg i møtene mellom kulturene. Et eksempel er en av karakterene som møter et press fra moren om å holde på sin samiske kultur, samtidig som hun står i et godt forhold majoritetskulturen. Hybriditeten kommer til uttrykk gjennom bruk av komsekuler som representerer det samiske, mens hun tar del i den majoritetskulturen på annet vis. På denne måten balanserer hun krysspresset hun føler. I *Det Sara skjuler* trekker Kolberg blant annet fram at karakteren Lajla distingverer flyttsamer og fastboende samer – samer er altså ikke samer, men nyanser av det (Kolberg, 2022, s. 10-11). Kolberg bruker postkolonial teori for å peke på endringene i identiteten gjennom hybriditet, men han peker også på at romanene bare indirekte berører det historiske aspektet knyttet til samisk identitet.

Kolberg konkluderer blant annet med at både samiske barn og unge og de som ikke hører til den samiske kulturen, trenger litteratur som både gjenspeiler og utfordrer deres erfaringer. Men det er like viktig, sier Kolberg, at denne litteraturen også leses av barn og unge som ikke tilhører det samiske samfunnet. Han begrunner dette med at alle må ha innblikk i «de andre» sin kultur om avkoloniseringen skal feste seg i bevisstheten til både den hegemoniske kulturen og «de andre», slik Hirvonen påpeker. Å få innblikk i en flerkulturell virkelighet, kan bidra til forståelse langt ut over det samiske sier Kolberg avslutningsvis artikkelen (Kolberg, 2022, s. 12).

Artikkelen bruker i stor grad de samme teoriene jeg har brukt i min forskning, men bøkene som blir analysert, foregår stort sett i andre miljøer og i en annen historisk kontekst enn *Lappjævell!*. Jeg har nå sett på to ulike forskningsartikler som hver for seg har hatt en annen innfallsvinkel enn min forskning, men de tangerer likevel teoriene jeg har anvendt i forskningen min og derfor relevante.

### 1.3.3 Samiske emner i skolen

Hirvonen og Kolbergs konklusjoner er interessante å se i sammenheng med det Beret Wicklunds viser til i *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2018). Boka er ei forskningsbasert bok for norskfaget rettet mot studenter i grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. I kapittel 9: *Samisk litteratur i norskfaget* peker Wicklund på diktet av Marion Palmer som sier noe om hvordan sjøsamene som et urfolk har levd sine liv innenfor nasjonalstaten med et press mot samisk språk og kultur gjennom kolonisering og fornorskingspolitikk (Wicklund, 2018, s. 168).

Nugo stálut.

Som troll

Šalddi vouldé.

Under ei bru.

Maidda oktage ii šat jáhke.

Čohkkát mii fiervváge-  
đggiid gaskkas.

Som ingen trur på lenger  
Sitt vi mella fjærasteinan.

Rivttid haga.

Uten rettigheta.

(Palmer, 1999)

Videre viser hun hvordan tekstene åpner for å jobbe med kompetansemål som gjelder samisk historie både i samfunnsfag, historie og norsk. Dermed er arbeid med samiske emner naturlig i tverrfaglig eller flerfagligarbeid, mener Wicklund. Boka er skrevet før Fagfornyelsen 2020 ble innført, og hun tar derfor utgangspunkt i kompetansemål knyttet til LK06. Hun peker blant annet på kompetansemålet etter 10. trinn som handler om at elevene skal kunne «gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tankemåter fremstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk» (LK06). Hun viser til at det krever både en historisk og en ideologisk tenkemåte for å sette fokus på samfunnsforhold, verdier og tenkemåter. Å oversette tekster fra «andre språk» er også nevnt i kompetansemålet. Det gjør at arbeidet med samisk litteratur i norskfaget i en større sammenheng, gir bevissthet om kultur og identitet, mener Wicklund. I det moderne flerkulturelle Norge er det mange elever som lever i ulike kulturer og flere identiteter. Wicklund trekker frem viktigheten av å jobbe med litteratur for å få elever til å utvikle empati, noe som er grunnlaget for å utvikle toleranse og respekt for andre kulturer og for kulturelt mangfold (Wicklund, 2018, s. 169).

Blant minoritetene har samene en særegen status som urfolk i Norge. Wicklund viser til ILO-konvensjonen som sier at samene derfor har rett på tiltak og retter for å ta vare på språk, kultur og levested. Respekt og toleranse for det samiske kommer også frem i FNs barnekonvensjon artikkel 29. Her heter det at «staten må sørge for at barn får både kunnskaper om og positive holdninger til det samiske folket. Både samiske barn og andre norske barn skal få kunnskap om samiske språk, kultur og historie.» (Wicklund, 2018, s. 169). Selv om det ligger klare føringer til grunn om samiske, mener i læreplanverket i skolen, viser forskning som Wicklund viser til, at oppfølgingen har vært varierende. Hun viser til rettsoskologien Hadi Khosravi Lile sin doktorgrad fra 2009, hvor det gjennom intervju og spørreundersøkelser med elever på 9. trinn og lærere fra nord og sør i Norge, viser at et stort flertall mente at de hadde fått for lite undervisning om det samiske eller at den ikke var av god kvalitet. Svarene slo fast at nesten ingen av elevene hadde lært det de skulle ut fra FNs barnekonvensjon artikkel 29. I tillegg til dette dokumenterte også Lile holdninger og fordommer, og funnene viste blant annet at flere barn ble mobbet fordi de var samer eller ble assosiert med det samiske (Wicklund, 2018, s. 169).

## 1.4 Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgaven

Fokuset i denne oppgaven ligger på kulturmøtene i romanen, og hvordan maktforholdene mellom majoritets- og minoritetskulturen påvirker identitetsutviklingen i litteraturen. I tillegg til teori som handler om litteraturen sin rolle for identitetsutviklingen generelt, krever dette et teorigrunnlag som belyser ulike perspektiver på disse maktstrukturene i litteraturen. Postkoloniale teorier tematiserer overmakt, undertrykkelse og forholdet mellom majoritetskultur og minoritetskultur. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i disse teoriene.

Edward Said sin bok *Orientalismen* fra 1978 er et sentralt verk i fremstillingen av de postkoloniale teoriene og danner utgangspunktet for innholdet i teoridelen. Frantz Fanon og Homi K. Bhabha tilfører også viktig innhold for ytterlige å belyse postkoloniale perspektiver med andre tilnærminger. Videre for å sette oppgaven inn i en historisk kontekst, har jeg tatt for meg fornorskingspolitikken utvikling i Norge gjennom over 100 år. Til slutt skal jeg drøfte romanens didaktiske potensial med utgangspunkt i dialogbasert undervisning i lys av det tverrfaglige teamet, folkehelse og livsmestring i norskfaget konkretisert i tilknyttete kompetansemål i faget.

Oppgaven har seks kapitler. Innledningen kommer først, og deretter tar jeg for meg teori- og metodekapitlene, videre følger analysekapitlet hvor de tre første forskningsspørsmålene blir diskutert. Kapittel fem ser på romanens didaktiske potensial, og forsøker å se noen paralleller til dagens samfunn og overføringsverdi som skal gi svar på forskningsspørsmål fire. Til slutt inneholder kapittel seks avsluttende refleksjoner.

## 2. Teori

Dette kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorigrunnlaget kan deles inn i tre kategorier. Kapittel 2.1 gjør rede for ulike postkolonialistiske teorier knyttet til relasjonene mellom majoritets- og minoritetskulturen. Videre i kapittel 2.2. ser jeg på fornorskingspolitikken for å sette romanen inn i en historisk kontekst. I kapittel 2.3 vil jeg gjøre greie for hvilket didaktisk potensial romanen har gjennom teori om dialogbasert

undervisning og supplere med noen teorier om identitetsutvikling gjennom litteraturen og knytte dette opp mot det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring i norsk.

## 2.1 Postkoloniale teorier

### 2.1.1 Koloniseringshistorie

For å forstå bakgrunnen for hvorfor postkolonialsime oppsto, er det nødvendig å belyse hvordan rettferdiggjøring av imperialismen på 1800-tallet oppsto. Fornorskingspolitikken er nært knyttet til tankegodset til imperialistene, men det er også noen særnorske trekk som skiller denne politikken fra imperialismen. Av den grunn har jeg valgt å lage et eget kapittel om dette. Avkoloniseringen som skjøt fart etter andre verdenskrig og i kjølvannet av denne avkoloniseringen, vokste de postkoloniale teoriene fram. Postkoloniale teorier tematiserer overmakt, undertrykkelse og forholdet mellom majoritetskultur og minoritetskultur, og fungerer dermed som et teoretisk bakteppe for å kunne analysere kulturmøter mellom majoritetskulturen og minoritetskulturen i *Lappjævel!*.

Ser vi på et verdenskart fra starten på 1900-tallet, vil vi se et bilde av verden som noen få stormakter har delt mellom seg. Storbritannia hersker over Australia, New Zealand, Canada og store deler av Afrika og Sør-Asia. Det russiske imperiet har herredømme over store deler av Europa og Asia, og USA har kolonier på blant annet Filipinene, i Karibia og i Oseania. Frankrike og Storbritannia konkurrerer om herredømmet over det afrikanske kontinentet. Andre land som Tyskland, Belgia og Portugal har også lagt inn aksjer, men disse landene spilte en mindre rolle i imperialismen i Afrika. Det spanske imperiet hadde mistet sin makt tidlig på 1800-tallet, og de søramerikanske koloniene er nå uavhengige. Hundre år senere har de store imperiene forsvunnet og gitt plass til et mangfold av suverene stater (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 95). Etter andre verdenskrig setter avkoloniseringen inn for fullt, og FNs generalforsamling vedtar i 1960 at koloniene skal frigjøres, og at ingen nye kolonier skal opprettes (Vold, 2019, s. 24). I kjølvannet av avkoloniseringen vokser postkoloniale studier fram. Koloniseringen dreier seg om politisk og økonomisk makt over andre land, men også om kulturelt herredømme. Enkelte kolonimakter anså det som deres moralske plikt å redde de «primitive folkene» fra det de oppfattet som en «udannet» naturtilstand (Vold,

2019, s. 55). Dette kommer til uttrykk i et berømt dikt skrevet av Rudyard Kipling, som et forsvar for USAs kolonisering av Filipinene.

Take up the White Man's burden-  
Send forth the best ye breed-  
Go bind your sons to exile  
To serve your captives' need;  
To wait in heavy harness,  
On fluttered folk and wild-  
Your new-caught, sullen peoples,  
Half devil and half child.  
(Kipling, 1899)

Som vi kan lese i utdraget av diktet «The White Man's Burden», setter Kipling den hvite mannen og de koloniserte i et dikotomisk forhold til hverandre hvor hierarkiet er tydelig. I dette narrative er den hvite mannen sivilisert, mens de koloniserte anses som villmenn som må siviliseres. Det stakkars koloniserte folk som beskrives som halvt djevler og halvt barn, må reddes, og det er her den hvite manns byrde kommer til syne. I praksis betydde dette at den hvite siviliserte mannen måtte ta hånd om og hjelpe de innfødte slik at de kunne bli frelst fra villskapen og bli som de hvite.

Retorikken som vi blant annet finner i «The White Man's Burden» representerer ifølge Tonje Vold i boka *Å lese verden* (2019), den grundigste og mest oppdaterte studien innen feltet på norsk, en rettfærdiggjøring av undertrykkingen og koloniseringen av den «usiviliserte verden». Ideen om den hvite manns plikt til å misjonere og endre de primitive er blant annet forankret i en sosialdarwinistisk tankegang. Også norsk misjonærer har vært aktive med hensyn til å sivilisere og føre over de primitive til vår Gud, og gjennom det å bli oppdradd i vestlig væremåte. Sosialdarwinismen overfører Darwins idé om at den mest tilpasningsdyktige overlever, til samfunnsnivå (Vold, 2019, s. 55).

Kolonimaktene hadde ulik innfallsvinkel til hvordan de drev koloniene, ikke bare søkte de økonomisk og politisk kontroll, men de tok med seg sitt eget språk, litteratur, arkitektur, religion og tradisjoner til koloniene. Franskmennene var opptatt av at de koloniserte skulle assimileres. Dette hadde sin bakgrunn i den franske romantikken som innebar at en franskmann var en som fulgte ideene fra den franske revolusjonen. For Storbritannia sin del var det først og fremst det engelske språket som ble innført som administrasjonsspråk, og vi ser blant annet i Sør-Afrika og Australia at engelsk per i dag er hovedspråket, men også i India fikk det engelske språket stor utbredelse, i første omgang blant administrativt ansatte indere. Måten de iverksatte sin kultur var ofte brutal og kompromissløs. Koloniseringen handlet altså ikke bare om å skaffe seg politisk og økonomisk herredømme, men også om kulturell underkuelse. Denne undertrykkningen er ikke noe som bare hører koloniseringen til. Mange urfolk rundt om i verden er blitt undertrykt og fortrenget av majoritetsbefolkningen, og i Tasmania., var det skuddpremie på aboriginer.

For å sette kolonialistene inn i en sammenheng peker Claudi på hvordan Hans Hauge, som er en av de fremste skandinaviske formidlerne av postkolonialistisk teori, kategoriserer tre typiske tekster som egner seg til en postkolonial analyse. Disse er: kanoniske tekster, litteratur som er skrevet i Vesten av forfattere med innvandrerbakgrunn og til slutt litteratur som er skrevet av forfattere som tilhører majoritetskulturen og som fremstiller den andre kulturen (Claudi, 2013, s. 190-191). I *Lappjævel!* fremstiller Kathrine Nedrejord historien fra et samisk perspektiv, og dermed kan romanen gå som litteratur skrevet i Vesten av forfattere med innvandrerbakgrunn, men den ene forskjellen er at forfatteren ikke er innvandrerbakgrunn, men urbefolkningsbakgrunn. Teorier fra dette feltet kan belyse det som i skolen går under betegnelsen kultur møter. Den postkoloniale forskningstradisjonen er i utgangspunktet en samlebetegnelse for en retning som er opptatt av å utforske relasjonen mellom tidligere kolonier og koloniherrer, eller mer generelt forestillinger, om makt og kulturforskjeller som reproducerer negative antakelser om det ukjente – forholdet mellom kulturer der maktbalansen er ujevn (Claudi, 2013, s. 191).

Denne tankegangen har sitt utspring helt tilbake til Antikken og har artikulert seg i ulike format gjennom årene. Relasjonen mellom «Østen» og «Vesten» baserer seg på et politisk og idehistorisk skille som fokuserer på «oss» og «de». Slik bringer de postkoloniale

perspektivene blikk på tekstlesing som legger vekt på det som er synlig og usynlig i litteraturen. Det blir med andre ord viktig å vite hvem som representerer hvem i tekstene. Slik at det usynlige eksempelvis kan være en forutinntatthet eller rett og slett utelatelse av motiver, mens det synlige kan komme til uttrykk gjennom holdninger (Khateeb, 2018, s. 293-294). I den postkoloniale forskningstradisjonen betyr post- at kolonialismen er over, men holdningene og tankegodset ennå er å finne i tekster og andre kunstneriske uttrykk (H. Hauge, 2007, s. 8).

«Postkolonial» betyr i sin opprinnelige betydning at litterære studier er knyttet til perspektivet relasjonen mellom tidligere kolonier og kolonimakter, men grunntanken har en overføringsverdi til andre liknende tekster mellom grupper med ulik makt og status. Dette innebærer at perspektivene fra postkoloniale teorier kan brukes til å analysere alle typer tekster som handler om møter mellom kulturer med ulikt maktforhold. Eksempelvis er perspektivene sentrale med tanke på norsk samepolitikk som er et viktig i tema i romanen jeg skal ta for meg i denne oppgaven. I utdanningsammenheng kan postkoloniale studier omfatte mer enn bare litteratur, eksempelvis i form av andre kulturelle uttrykk som film, kunst og lærebøker. De postkoloniale perspektivene kan også bidra til at elevene får et skjærpet blikk på maktforholdet mellom majoriteten og minoriteten. I tillegg kan disse postkoloniale perspektivene utvide elevenes forståelse for rasisme og dens mekanismer, og kan dermed gi elevene innsikt i hvordan kulturer og identiteter stadig er i endring (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99-100).

Jeg har nå sett de grunnleggende ideene knyttet til den postkoloniale forskningstradisjonen og skal, som jeg nevnte innledningsvis i dette kapitlet, se nærmere på tre representanter med ulike tilnærminger til postkolonialismen, nemlig gjennom Edward Said grunntekst om orientalismen og de litteraturteoretiske perspektivene til teoretikerne Frantz Fanon og Homi K. Bhabha



### 2.1.2 Edward Said: Orientalismen

Edward W. Said pekte allerede for tretti år siden på faren ved å kategorisere mennesker og dele verden inn i to motpoler, Vesten og Østen. Senere har mange brukt boken hans *Orientalismen* som utgangspunkt for å advare mot en dikotomisering av «vi» og «de andre» (Strand, 2010, s. 61). Edward Said sin bok *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*<sup>1</sup> (2004), først gitt ut i 1978, er regnet som hovedverket for det postkoloniale studiefeltet. Said var litteraturteoretiker, og Hans Hauge fremstiller *Orientalismen* som «først og fremst en litteraturteoretisk tekst, der blev til meget mere end litteraturteori» (Hauge, 2009, s. 93). I orientalismen som konsept, ligger en forståelse av et klart definert skille mellom øst og vest, mellom «Oksidenten» og «Orienten» som kulturelle motsetninger. Suids teorier er basert på en akademisk retning der Orienten er studieobjekt for antropologiske, historiske, sosiologiske eller filologiske studier (Said, 2004, s. 12). Et av hovedpoengene til Said er at Vesten står i et hegemonisk forhold, dominerende til flere stater i Østen. Vesten har konstruert et bilde av Østen som sin motsetning, altså *den Andre* (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.101).

Gjennom analyser av blant annet fortellerstemme, tekststruktur, tema, bilder og motiver (Said, 2004, s. 30) finner han at det gjennom den vestlige litteraturhistorien har dannet seg en forestilling om at orientaleren er mystisk sanselig, uberegnelig og bedragerisk. Said oppsummerer at bildet som dannes, innebærer at Østen framstår som konstant størrelse hvor kulturen er irrasjonell og underutviklet. Den må enten fryktes eller kontrolleres. Vi kjenner eksempelvis til begrepet den gule fare eller brunt herredømme (Said, 2004, s. 327).

Forestillingen om dikotomien (todelingen) mellom Vesten og Østen er en forutsetning for den innbilte vestlige overlegenheten som vi også ser preger Kiplings dikt. Det finnes en kollektiv europeisk forestilling om «oss» og «de andre», som er ikke-europeere (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.102). Said har blitt kritisert fra flere hold og i tillegg til å overse kjønnsperspektiver og kun vært opptatt av den svarte mannen. Suids har bok også blitt kritisert for å være unyansert og ikke har tatt nok høyde for motstanden mot orientalismens kolonisubjekter. Dette er også noe Tonje Vold poengterer i sin gjennomgang av

---

<sup>1</sup> Orginaltittel *Orientalism. Western Concepts of the Orient*

postkolonialismen, hvor hun gjør rede for at det allerede i Kiplings tid ble laget karikaturtegninger som viste ironien i «The White Man's Burden», der eksempelvis feite engelskmenn og franskmenn ble båret fram på ryggen av magre afrikanere (Vold, 2019, s. 57). Likevel anses boka hans som en av de mest innflytelsesrike litteratur- og kulturhistoriske verkene på 1900-tallet.

### 2.1.3 Frantz Fanon – identitet

For å belyse ulike nyanser og perspektiver innenfor postkoloniale teorier, er det nødvendig å komme inn på ulike måter å forstå kultur og identitet på. I de to følgende delkapitlene skal jeg fokusere på hva som skjer i møte mellom kulturene. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Samoilow og Myren-Svelstad sin gjennomgang av de postkoloniale teoretikerne Frantz Fanon og Homi K. Bhabha sine betraktninger knyttet til forskningsfeltet.

Teoretikeren og psykiateren Frantz Fanon var i sine teorier opptatt av å undersøke hva som skjer med individet som utsettes for koloniseringens mekanismer. Dette har i likhet med Said sine perspektiver overføringsverdi til fornorskningens politikkens assimilering og segregeringen av samene i Norge. Fanon ble født i den franske kolonien Martinique og tjenestegjorde under andre verdenskrig på fransk side, men engasjerte seg senere aktivt i den algeriske frigjøringskrigen. Han er kjent for særlig to bøker *Jordens fordømte* (1960) og *Svart hud, hvite masker* (1952) (Fanon, sitert i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.104-105). Selv om bøkene springer ut av en helt spesifikk historisk erfaring, situasjonen til den fargete befolkningen i fransk-afrikanske kolonier under avkoloniseringen på 1950-tallet, peker Fanons analyser «ut over denne sammenhengen og tar opp temaer som er grunnleggende for å forstå de sosiale psykososiale og politiske implikasjonene av rasisme, kolonialisme, okkupasjon og undertrykkelse» (Helge Rønning sitert i Vold, 2019, s. 126).

Samoilow og Myren-Svelstad tar i sin bok *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) utgangspunkt i noen perspektiver fra Fanons bok *Svart hud, hvite masker*. Romanen tematiserer individets identitetsdannelse knyttet til møte mellom ulike kulturer. Derfor er det relevant å se denne i sammenheng med romanen *Lappjævel!* som skildrer Sammols møte med den norske kulturen og hvordan den endrer han.

Utfordringen i forholdet mellom den hvite og den fargede er slik Fanon fremstiller det at den fargede er i et avhengighetsforhold til den hvite. Som vi så, argumenterer Said for at europeisk identitet ble skapt i motsetning til Østen og den Andre. Også Fanon ser identitetsdannelse som en prosess der individet forstår seg selv i relasjon til andre: «For ikke må den svarte mannen; han må være svart i relasjon til den hvite mannen» (Fanon sitert i Samoillow og Myren-Svelstad, 2020, s. 106). Det innebærer med andre ord at den fargede bare eksisterer når den er i relasjon til den hvite – den svarte har ingen egenverdi. Dette kommer blant annet til uttrykk i dette sitatet fra boka hans, oversatt av Samoillow og Myren-Svelstad.

«Skitten nigger!» eller bare «Se! En svarting!»

Jeg kom til denne verden, nysgjerrig etter å oppdage tingenes mening, min sjel lengtet etter å være nær verdens opphav, og så er jeg her, et objekt blant andre objekter. (Fanon, sitert i Samoillow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106).

Her ser vi at den fargede ikke blir anerkjent som menneske, og han blir sett på som et objekt gjennom den hvites blikk. Fanon er i likhet med Said opptatt av hvordan de fargede representeres, og han mener det skapes et stigmatiserende bilde av den fargede som underutviklet og noen som må fryktes. Noe som illustreres godt i sitatet innledningsvis i oppgaven min. Fanon ser på hva de psykologiske konsekvensene av disse betingelsene er. De hvites syn på den andre kolliderer med individets selvoppfattelse. På samme tid internaliserer han også blikket hvor han begynner å se på seg selv med de hvites blikk. På denne måten splittes individet og fører til at den svarte påføres skam, og siden den svarte alltid er definert som svart og annerledes, er det umulig å unnslippe denne objektstausen. (Samoillow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106-107).

Tonje Vold peker også på eksempler fra Fanons bok *Svart hud, hvite masker* og sitatet under fra hennes bok *Å lese verden* (2019) viser hvordan maktforholdet mellom den hvite og svarte er. Etter hvert prøver han å være mer lik de hvite og overtar deres smak og forakter sine egne, som minner ham om hvor han kommer fra (Vold, 2019, s. 129).

I møte med den hvite internaliserer den svarte mannen den hvites syn på ham og blir underlegen. Den svarte eksponeres for den hvite som ideal gjennom utdanning og kultur, han føler skam over sitt eget vesen og forsøker etter beste evne å bli som den hvite (Vold, 2019, s. 129).

I følge Samoilow & Myren-Svelstad (2020, s. 107), trekker Fanon hyppige veksler på skjønnlitteratur, fordi skjønnlitteratur handler om livet. Utforskningen om hvem man er, står sentralt i denne typen litteratur. *Lappjævel!* er en ungdomsroman som utforsker en lignende erfaring som det Fanon beskriver. Boka skildrer et problematisk maktforhold mellom den norske og samiske kulturen som et ledd i fornorskningspolitikken, der Sammol i møte med den norske kulturen skammer seg over sin egen kultur og sitt eget opphav. Dette forsterkes av både Frøken Steen og Iskos gjentatte påpekninger av hvor ekkel den samiske kulturen er. Frøken Steen ser på den norske kulturen som et ideal, og alt annet skal bort.

Fanon peker på hvordan den svarte får status som objekt og på lignende vis ser Sammol på seg selv utenfra og er et delt selv. Sammol vil ikke lenger ha på seg kofta eller sameskoene sine. Han kjenner på en skam over sin egen kultur og prøver derfor å skjule identiteten sin. På denne måten ser han på seg selv slik han tror andre ser han - han har internalisert de andres blikk. I følge Fanon, finnes det to hovedstrategier i denne situasjonen. Jeg skal gjøre greie for den første strategien da den er mest relevant for min oppgave. Denne strategien dreier seg om å etterligne den hvite og utslette seg selv som svart. Fanon beskriver denne etterligningen med at den svarte tar på seg en hvit maske. Med dette peker han på hvorfor maskemetaforen er viktig fordi den indikerer at noe skjules. Dette går blant annet ut på at den koloniserte tar på seg de hvites klær og bruker deres språk. Prosjektet går ut på å anerkjenne som hvit (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 108). I overført betydning, kan vi finne eksempel på denne strategien hos Sammol i *Lappjævel!*, noe jeg skal eksemplifisere senere i analysen. Likevel er prosjektet, i følge Fanon, dømt til å feile fordi i sin higen etter anerkjennelse, vender den svarte seg bort fra sine egne og sin egen kultur. Han blir dermed fremmedgjort og kjenner ikke igjen seg selv (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 108).

Språket spiller en sentral rolle i Fanons studier, og han mener at språk er knyttet til makt: «En mann som eier et språk, eier som en indirekte konsekvens av det også verdenen som er implisert og blir uttrykt gjennom dette språket» (Fanon sitert i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 108). Sagt på en annen måte, majoritetens språk er en forutsetning for å få tilgang til majoritetens verden. Dette innebærer at minoriteten eller den koloniserte blir fremmedgjort overfor seg selv, fordi de har tilegnet seg et språk som i utgangspunktet ikke er deres. I likhet med Said, har også Fanon blitt kritisert for å overse kjønnsperspektivet i sine studier og er mest opptatt av den fargede manns erfaringer. Likevel er perspektivene hans aktuelle også i dag hvor blant annet hans psykologiske innsikter er relevante for å forstå rasisme. I tillegg er identitetsproblematikken og språkperspektivet relevant i alle samfunn. Språkperspektivet er interessant, og det kan trekkes en parallell til Norge i dag som har to offisielle språk med nasjonal status, norsk og samisk. Fokuset på identitetsproblematikken er særlig relevant i analyser av ungdomslitteratur, der nettopp identitet og identitetskriser står sentralt (Slettan, 2014, s. 22).

Som vi har sett, er en av postkolonialismens grunntanker særlig postulert av Said og Fanon. Det er at kulturene er todelt, mellom Vesten og Østen og Oss og de Andre. Todelingen er hierarkisk, hvor den vestlige kulturen, Oss, er den dominante. Oss er overlegne de Andre, økonomisk, politisk og kulturelt. Den vestlige kulturs hegemoniske dominans innebærer ikke at vestlige tradisjoner og kulturelle uttrykk bare blir påtvunget den andre kulturen, men den definerer også hvordan den østlige kulturen er. På den måten meisles det ut et inntrykk av at den østlige kulturen representerer en motsats til den dominerende vestlige kulturen. Et slikt hierarkisk forhold mellom to kulturer fører i følge Fanon til en identitetssplittelse hos den som har blitt definert som den Andre. Som en konsekvens av det, vil de Andre, i dette tilfellet Østen, ikke identifisere seg med måten de blir representert på, men blir etter hvert internalisert i bildet som er blitt skapt av dem. De Andre blir på den måten fremmedgjort overfor seg selv og kan resultere i at de føler skam og selvforakt. Det innebærer også at de ikke kan bli en del av den hegemoniske kulturen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 108).

#### 2.1.4 Homi K. Bhabha – hybriditet

I kontrast til Said og Fanon finner vi en annen innflytelsesrik teoretiker i den postkoloniale forskningstradisjonen, nemlig indiske Homi K. Bhabha. Han er en av de mest innflytelsesrike teoretikerne innenfor postkoloniale studier i dag. Bhabha er mindre opptatt av kolonimaktens og de kolonisertes identitet og kultur, men heller hva som skjer i møte mellom disse kulturene. Han representerer et dynamisk kultur- og identitetssyn, altså at kulturene endrer seg gjennom samhandling, og ikke er statisk som Said og Fanon forfekter. Han vil derfor oppheve det dikotomiske kultursynet som dominerer store deler av postkoloniale studier, ikke bare Said og Fanons studier. (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 110). Bhabha forkaster ideen om at det kulturer eksisterer i ren form og derfor er uforanderlig. Han mener at det ikke finnes noe klart absolutt skille mellom kolonist og kolonisert (Claudi, 2013, s 198). Tvert imot mener Bhabha at kulturell identitet alltid er under press utenfra, og han er opptatt av hva som skjer mellom kulturer. For å synliggjøre sine ideer bruker han begreper fra biologien, nemlig hybriditet og mimicry, men i mitt tilfelle er det kun relevant å se på begrepet hybriditet. Hybriditet betegner i biologien en prosess der planter krysses, og det oppstår nye plantesorter, og i kulturutvikling blir analogien slik at det oppstår noe nytt, et tredje, når to kulturer møter hverandre. Det er gjennom forskjellene mellom kulturene fellesverdier dannes. Det betyr at hybriditet ikke kun er et samrøre av ulike kulturer hvor det hersker anarki av ulike normer, tradisjoner og verdier. Bhabha mener at kulturell hybriditet må forstås som en dynamisk prosess hvor kulturene forkaster og godtar noe fra begge kulturene. Slik vil dikotomien oppheves, og den hierarkiske kulturforståelsen vil forkastes, rett og slett fordi det eksisterer en viss forståelse mellom kulturene. Bhabha ønsker å fremme kulturell forskjellighet, og som en konsekvens av det, avviser han moderne multikulturalismen. Multikulturalismen innebærer til en viss grad forestillingen om ulike kulturer som faste størrelser, og dermed blir også hierarkiet opprettholdt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111).

Kravet til Bhabha er derfor at vi må anerkjenne forskjellighet, for slik blir kultur alltid flytende. Mening er aldri spikret, men alltid tvetydig, og utviklingen skapes gjennom kulturell samhandling i for av utvekslingsprosesser. Denne kulturutviklingen kaller Bhabha for det tredje rommet, hvor rommet representerer prosessene hvor kulturelle identiteter utforskes.

## 2.2 Historisk bakteppe

Før jeg går inn i analysen, er det nødvendig å sette *Lappjævel!* inn i en historisk kontekst. Grunnen til det er at romanen må forstås i lys av historien, siden vilkårene for samene endret seg mye etter 1950-årene. Assimileringsstanken ble etter hvert byttet ut med tanken om integrering.

Etter at Norge ble gitt til Sverige fra Danmark i 1814, som krigsutbytte etter Napoleonskrigene i Kielfreden, (Dyrvik, 2005, s. 180) ble Norge gradvis en del av den europeiske nasjonalismen hvor tanken om nasjonalstaten vokste fram. Hovedfokuset rett etter overgangen til Sverige var likevel å unngå å bli slukt av den svenske kulturen, noe som førte til at dansk kultur til en viss grad ble holdt i hevd. Denne konsolideringen varte omtrent til slutten av 1840-tallet, og Norge sto i en vedvarende skvis i den forstand at Sverige påvirket oss via unionen, mens vi hadde arvet kultur, språk, embedsmenn og økonomiske bindinger til Danmark (Seip, 2002, s. 11), men samtidig prøvde det politiske liv å nærme seg de skandinaviske landene gjennom skandinavismen. Denne ideen ble forkastet som følge av at Norge ikke fikk et likeverdighetsforhold til de to andre statene slik nordmennene hadde trodd (Seip, 2002, s. 12).

Fra 1850-tallet, derimot, tiltok den norske nasjonalismen hvor bøndene skulle bli nasjonsbærere. For å få til dette, måtte bøndene få et språk og Landsmålet ble løsningen. Slik kunne bøndene kommunisere skriftlig med sitt eget språk og ikke på dansk som var embedsmennenes språk og slik hevde sin selvstendighet (Seip, 2002, s. 12). Kampen kulminerte etter mange års politisk taktikkeri i 1884 med innføringen av parlamentarismen. Parlamentarismen medførte at Stortinget fikk økt makt over regjeringen og dermed overfor svenskekongen (Seip, 2002, s. 240-253). I årene som fulgte gikk det slag i slag gjennom et politisk spill, og Norge ble endelig frigjort fra unionen med Sverige i 1905. Etter 500 år i ulike unioner hadde landet behov for å bygge en egen identitet.

Identitetsbyggingen startet allerede i tiden rundt unionsoppløsningen med Danmark. Idegrunnet ble hentet dels fra den franske nasjonalismen, men mest fra den tyske nasjonalromantikken som jeg kommer tilbake til. Novella *Luren* av Maurits Hansen fra 1819

skildrer hovedelementene i den norske nasjonalromantikken: Den norske naturen, språket, bunaden, historien og den norske etnisiteten.

Hvorfor skulle vi dog evig beundre hine Helvetiens prospekter Hvorfor aldri pryde våre vegger med fedrelandske utsikter! Denne egn forekommer meg å stå ved siden av det skjønneste sveitslandskap (Hansen, 1819).

Neppe stod jeg i dalen før en middelaldrende døl i sin nasjonaldrakt kom meg i møte og rakte meg sin hånd. "Velkommen til oss, landsmann! Ta til takke med det jeg kan skaffe deg," sa han i sin fyndige, trofaste dialekt, vikingtida, etnisitet gjennom aner tilbake til Harald Hårfagre og kristendommen (Hansen, 1819).

Ved lyset ble jeg var noen bøker på en hylle, og det gledet meg imellom dem å finne vår Snorre. Jeg innlot meg i samtale med Thord om den gamle historie - og forbausedes ved hans bekjentskap med samme. Uten pral fortalte han meg i samtalens løp at han nedstammet fra den hårfagre Harald, og at hans slekt hadde holdt seg ublandet (Hansen, 1819).

Da tok jeg Snorre og Bibelen ned av hyllen, la dem på bordet og sa: "Der, Thord, er boken, som lærer om din kongeslekt; men her ligger Herrens ord, som lærer at vi er alle like for Gud. Den lærer ydmykhet og forsonlighet, barmhjertighet og kjærlighet (Hansen, 1819).

I Norge hadde nasjonalromantikken og nasjonalismen sitt utspring fra tysk nasjonalromantikk og nasjonalisme som var medvirkende til Tysklands samling i 1871. Det nasjonale skulle bygge på felles kultur, språk, religion og historie, som vi så i *Luren* (1819). Både i Tyskland og Norge ble det samlet inn eventyr, salmer, folkeviser som skulle skape en nasjonal identitet. I dette landskapet var det ikke plass til minoriteter som samer og kvener (Østerud, 2018, s. 48-49).



Et annet trekk i Europa og etter hvert Norge var imperialismen. Den ble rettferdiggjort gjennom sosialdarwinismen, presentert av Herbert Spencer i *Principals of Biology* i 1864. Kort fortalt rettferdiggjorde ideen tanken om at noen raser kunne underlegge seg andre. I tillegg proklamerte Spencer at sosiale skiller var legitimt i et samfunn. Under Berlinerkonferansen i 1885 er Afrika ble delt mellom blant annet Storbritannia, Frankrike, Tyskland, Belgia, hvor ingen fra det afrikanske kontinentet var representert, viser hvordan europeerne tenkte om andre folkeslag (Simensen, 2001, s. 144).

Raseteorier spredde seg i Europa og på andre kontinenter inn i mellomkrigstiden, og man opererte med underraser som jøder, sigøynere, tatere, samer, kvener eskimoer, svarte, indianere med flere. De var raseteorier blant hvite til en viss grad legitimert av naturvitenskapen. Svarte ble av noen oppfattet som en rase som lå mellom mennesker og aper (s43). Mange av raseteoretikerne mente at en blanding av raser var uheldig og kunne føre til en regenerering av rasene. Dette legitimerte strømninger som ønsket å holde rasene rene. De nevnte raseteoriene fikk sitt grusomme klimaks med jødeutryddelsen. I Norge gikk dette utover kvener, samer, sigøynere, tatere mfl., også etter andre verdenskrig

Også i Norge ble det utgitt teori om dette, men her ble fokus satt på samene. Halfdan Bryn var en av disse, og han utga skrifter fra 1917 til 1932 som handlet om å holde den norske rase ren (Christensen & Eriksen, 1992, s. 44). Bryn fikk kongens fortjenestemedalje for innsatsen og var leder av legeforeningen i samme periode. I Sverige ble studier av menneskeraser finansiert helt opp til 1950, og resultatet av studiene var at svensker ikke måtte inngå ekteskap eller andre relasjoner til samer eller andre fremmede (Christensen & Eriksen, 1992, s. 44). På bakgrunn av dette er det ikke vanskelig å skjønne at skepsisen mot samer var stor i hele det samiske området.

Måten samene ble behandlet på, er med andre ord ikke en enestående hendelse, men normalen med tanke på hvordan man behandlet minoriteter i vestlige land og landene de erobret. Her kan jeg nevne at britene jaktet på urbefolkningen i Tasmania, indianerne i Nord-Amerika ble fordrevet fra områdene sine og satt i reservat, eskimoene ble undertrykket av danskene osv. Sigøynere og andre vandrere ble systematisk forfulgt i store deler av Europa, også etter Andre verdenskrig.

### 2.2.1 Fornorskingspolitikken

Behandlingen av samene i Norge har klare paralleller til kolonialismen i andre land. Fornorskingspolitikken gjorde det vanskelig for samer og andre nasjonale minoriteter å eie jord og videreføre samiske tradisjoner, språk og kultur.

Det var et minoritetspolitisk periodeskilte omkring 1860, hvor det ble gradvis utviklet en politikk overfor de etniske minoritetene som tok sikte på å integrere de i riket på nasjonalstatens premisser. Fornorskingspolitikken er en betegnelse som brukes om den offentlige politikken hvor norske myndigheter skulle integrere minoritetsbefolkningen gjennom assimilasjon til de norske verdiene. Den norske nasjonsbyggingen ble dermed bygget på nasjonalromantisk tankegods hvor det norske blant annet innebar norsk språk, kristendommen, narrative om Norges storhetstid i Vikingtiden og tidlig Middelalder var idealene og skulle påføres alle innenfor grensen av nasjonen. Denne politikken var først og fremst rettet mot de etniske minoritetene i nord, samene og kvenene, men den kom også langt på vei til å gjelde for taterne, selv om språkspørsmålet ikke var så aktuelt for de som for de to andre gruppene. Denne assimileringspolitikken varte i omtrent 100 år fra ca. 1850 til 1950 (Kjeldstadli, 2003, s. 11).

Johan Sverdrup og Johannes Steen ledet fornorskingspolitikken. De definerte samer som både en fremmed og fiendtlig nasjonalitet. Sverdrup uttrykte at samenes eneste redning var å «absorberes af den norske Nation». De mente at den samiske kulturen og sivilisasjonen kunne være en fare for staten, og derfor bestemte stortingsflertallet at den samiske etnisitet og identitet ikke var noe verdt å ta vare på. Anton Martin Schweigaard var en av få som mente at samene ikke var noen sikkerhetspolitisk trussel, fordi de alltid hadde vært lojale mot den norske stat. Han mente at gjennomføringen av en fornorskingspolitikk kunne skape misnøye med sikkerhetspolitiske følger (Pedersen, 2019).

Under stortingsdebatten i 1863 ble også kvenene for første gang trukket inn, og samene og kvenene ble under stortingsbehandlingen definert som fremmede folkeslag, til tross for at samene utgjorde en flertallsbefolkning i Finnmark til rundt midten av 1800-tallet.

Fornorskingspolitikken ble iverksatt for å tvinge samer og kvener til å forlate både språket sitt og kulturen sin. (Kjeldstadli, 2003, s. 446). Likevel var det ulike årsaker til fornorsking av

kvener og samer. Myndighetenes hovedbegrunnelse for de finskspråklige kvenene var mer av en sikkerhetspolitisk art, hvor de så et trusselbilde som viste en kvensk befolkning med lojalitet til Finland. Samene derimot var bærere av en kultur som var underlegen den norske. Både finsk og samisk ble fjernet fra skolen, og det var ikke tillatt å bruke språkene i skolesammenheng. Ett mål var å sikre Finnmark for nordmenn. Det ble fulgt opp ved å favorisere norske statsborgere i næringssspørsmål. Det innebær blant annet at det kun var norske statsborgere som fikk lov til å jakte på statens grunn i Finnmark og å eie fiskebåter. Loven om salg av statens grunn i Finnmark i 1902 krevde at brukerne skulle være norske statsborgere. Et tilleggsreglement året etter krevde at de også mestret norsk språk (Kjeldstadli, 2003, s. 446).

Historiker Einar Niemi har beskrevet prester og lærere som kulturelle «frontsoldater» i en kulturkrig. Allerede i 1880 var det fastslått at samisk og finsk kun skulle være hjelpespråk i skolen, og i 1898 ble det fastslått at målet var å utrydde minoritetsspråkene. Det ble opprettet internatskoler som sammen med kirker og kapeller skulle være «kulturelle grensefestninger», som de ble kalt. Både språk, lærestoff og arkitektur i dragestil eller interiør med nasjonalromantisk middelpreg, skulle forsterke norskheten (Kjeldstadli, 2003, s. 446).

Ett av de mest konkrete resultatene av denne politikken var at trolig størstedelen av den samiske befolkningen, på grunn av restriksjonene mot bruk av samisk i skoleverket fra andre halvdel av 1800-tallet til midten av 1900-tallet, mistet sitt opprinnelig morsmål. I 1924 uttrykte en parlamentarisk skolekommisjon at «Samisk åndsliv og kultur er noe som ikke finnes. Hele folkets egenart og begavelse peker i den retning» (Ritter, 2017). Undervisningen foregikk kun på norsk, og det var derfor mange samisk- og finsktalende barn og unge som satt flere år på skolen uten å skjønne hva som ble sagt eller foregikk (Pedersen, 2019). Fornorskingsperioden varte som sagt i mer enn 100 år, og det var ikke før rundt cirka 1960 at det igjen ble tillatt med samisk begynneropplæring (NOU, 2000). Dette betydde at barna skulle få lære å lese og skrive på samisk. På midten 1800-tallet ble det snakket fem ulike samiske språk eller hoveddialekter i Norge. Det var sørsamisk, pitesamisk, lulesamisk, nordsamisk og skoltesamisk. I dag, derimot er det sør- og lulesamisk som dominerer, mens pite- og skoltesamisk brukes av et svært begrenset antall samer (Pedersen, 2019).

### 2.2.2 Samenes stilling i Norge i dag

Sitasjonen til samene anno 2022 står i kontrast til assimileringen av språket og kulturen til samene. De har fått lovfestede rettigheter som skal sørge for at de får beholde språk og kultur, men det har også fått særrettigheter til naturressursene gjennom Finnmarksloven, «Lov om rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark» fra 2005 (Finnmarksloven, 2005).

Sametinget ble offisielt åpnet av Kong Olav V høsten 1989 i Karasjok. Sametinget er etablert med bakgrunn i Sameloven. Formålet med loven er å legge forholdene til rette for de samiske folkegruppene i Norge kan sikre og utvikle sitt eget språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. I 1997 holdt Kong Harald V en tale med stor betydning for det samiske folket (Solbakk, 2019).

Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningsspolitikk (Solbakk, 2019).

Kong Harald V påpeker også i dag at han ønsker å bidra til å rette opp i noe av den uretten som ble gjort mot samene og kvenene før i tiden. I oktober 2021 åpnet han, sammen med kronprins Haakon, det niende Sametinget i Karasjok og deltok da samens viktigste dokument, Lappekodisillen, ble overført til samisk arkiv i Kautokeino (NTB, 2021). Det 270 år gamle dokumentet har fram til nå vært oppbevart i Arkivverkstes magasiner i Oslo. Lappekodisillen har vært avgjørende for å fastsette samers rettigheter, som også gjelder i dag. Nå har dokumentet endelig kommet hjem der det hører hjemme i Samisk arkiv i Kautokeino. Dokumentet gir blant annet reindriftsamer rett til å føre reinsdyr over landegrensene mellom Norge og Sverige. Under koronapandemien da det var restriksjoner, var det Lappekodisillen som gjorde at ingen kunne hindre samer i å ferdes over grensene (Larsen, Boine, & Verstad, 2021).

I juni 2017 vedtok Stortinget å opprette en sannhetskommissjon for å granske konsekvensene av fornorskingspolitikken. Kommisjonen ledes av Dagfinn Høybråten. Deres rapport skulle

egentlig legges fram høsten 2022, men det ble utsatt til juni 2023 på grunn av koronapandemien (NTB, 2021).

### 2.3 Didaktisk potensial

Fjerde forskningsspørsmål skal gi svar på romanens didaktiske potensial. Jeg skal derfor i denne delen ta for meg hvilket didaktisk potensial romanen har med utgangspunkt i temaene som kommer fram i analysen min, kulturmøter og identitetsutvikling. Gjennom disse temaene ønsker jeg å analysere og drøfte hvordan elever kan utvikle kritisk tenkning, identitetsutvikling og få en bredere forståelse for andre kulturer, og det samfunnet de er en del av. Det siste forskningsspørsmålet skal gi svar på romanens didaktiske potensial gjennom dialog. Det er derfor relevant å knytte dette opp mot Kunnskapsløftet 2020 sine mål. Jeg har derfor valgt å kort gjøre rede for opplæringens verdigrunnlag og det tverrfaglige tema, folkehelse og livsmestring, i norskfaget.

#### 2.3.1 Overordnet del i Fagfornyelsen

Identitet og kulturelt mangfold er en sentral del av opplæringens verdigrunnlag under overordnet del i Fagfornyelsen 2020, som er ført videre fra Kunnskapsløftet, hvor blant annet skolen sin oppgave er å gi elevene historisk og kulturell innsikt, og bidra slik at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kunnskapsløftet slår fast at «innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). På lik linje med den kristne og humanistiske arv og tradisjon, er den samiske kulturarven også en del av kulturarven til Norge og har spilt en sentral rolle for utviklingen av demokratiet i Norge.

Det samiske identitetsperspektivet kommer tydelig fram i Kunnskapsløftets overordnede del, identitet og kulturelt mangfold «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med tanke på romanens didaktiske potensial er derfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring relevant å trekke inn.

I norsk handler det om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig slik at de kan bli i stand til å gi uttrykk for egne følelser og erfaringer. På denne måten kan elevene håndtere relasjoner og delta i et sosialt felleskap med andre. Lesing av skjønnlitteratur bidrar til at elevene både kan bekrefte og utfordre deres eget selvilde som igjen kan påvirke identitetsutvikling og livsmestring til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kompetansemålene «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er nært knyttet til det tverrfaglige temaet. I lys av dette kan elevene gjennom å lese og samtale om temaene i *Lappjævel!* både bli i stand til å snakke om egne erfaringer og forstå andres perspektiver.

### 2.3.2 Dialogbasert undervisning

Dialogisk pedagogikk eller dialogbasert undervisning er basert på, ifølge Olga Dysthe, «en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon.» (Dysthe, 2012, s. 46). Sagt på en annen måte betyr dette at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker som er situert i en kontekst. Undervisningsmetoden legger med andre ord vekt på interaksjonen mellom elever seg imellom, og mellom lærer og elever. (Dysthe, 2012, s. 46). Det betyr at dialogen kan gi rom for undring, spørsmål og kritiske motforestillinger. Formålet med dialogisk undervisning er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap ved at læreren inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer i undervisningen, fremfor at autoriteten som læreren representerer står og formidler all kunnskap alene (Dysthe, 1995, s. 75). Dysthe påpeker at «flerstemmighet» blir en kjerneverdi i undervisningen. Denne flerstemmigheten gir muligheter for å skape mening og læring gjennom å møte andres oppfatninger og syn på verden. Dette kan skje på mange måter, fordi det er ikke slik at dialog som samtale primært gjør at undervisningen er dialogbasert, men at underviseren er opptatt av å legge til rette for dialogisk kommunikasjon (Dysthe, 2012, s. 46).

Den russiske litteraturteoretikeren Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) er en av de fremste inspirasjonskildene til det Dysthe i sine studier kaller dialogbasert undervisning. Selv om

Bakhtin i utgangspunktet ikke skrev om pedagogikk, men om litteratur, språk og kultur, har mange av hans tekster gitt inspirasjon til en rekke ulike fagfelt, inkludert pedagogikk (Dysthe, 2012, s. 45) Bakhtins bidrag til denne pedagogikken er hans tenkning omkring dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse, hvor han ser på dialogen som grunnleggende i mennesker tilværelse (Dysthe, 2012, s. 57).

Sammenlignet med den klassiske dialogen som bærer preg av klarhet, likeverd, konsensus og enighet, legger Bakhtin vekt på forskjellighet og konfrontasjon i dialogen og ser på dette som en ressurs. Han mener at «forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening i møtet mellom ulike stemmer, og at potensialet for læringen er størst når forskjellige syn konfronterer hverandre» Dysthe, 2012, s. 61). Dette er en oppfatning av dialogen som er interessant innenfor litteraturpedagogikk, der det sjelden dreier seg om å finne fram til et bestemt svar eller en bestemt konklusjon hvor alle er enige, men å lære å se ulike perspektiver og synspunkter og være i stand til å bygge videre på hverandres ideer og komme fram til en felles forståelse. Det er ikke nok at flere stemmer eksisterer side om side, men det er først når forslag eller ideer blir testet gjennom konfrontasjon, man kan kalle samtalen dialogisk, mener Bakhtin. Videre kan disse tankene om dialog inspirere og utfordre undervisere til å gi rom for flere stemmer og vise at motsetninger ikke er feil, men tvert imot en ressurs som kan øke elevenes forståelse. Det er derfor viktig at læreren bruker fellesskapet og de ulike stemmene som finnes i klasserommet slik at de får prøve ut sin egen forståelse i møte med andres.

I podcast-serien Akademisk lunsj ved Universitet, hvor tema er dialogisk pedagogikk, sier Dysthe at dialog er ikke medfødt, men må trenes og evnen til å lytte i denne sammenheng er avgjørende for å skape en god dialogbasert undervisning. Hvis alle er opptatt av å få sagt sitt uten å lytte til andres ideer og synspunkter, lærer vi mindre (Gjersdal, 2022).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i kulturmøter, og det er derfor relevant å peke på Bakhtins syn på betydningen av kulturmøter. Han ble i tillegg til språk- og litteraturteoretiker, sett på som kulturfilosof hvor han var opptatt av de som var annerledes og fremmede. Dysthe viser til sitatet «Vi stiller nye spørsmål til en fremmed kultur, som den selv aldri har stilt seg, vi søker svar på våre egne i den, og den fremmede kulturen svarer oss

ved å åpenbare nye sider av seg selv for oss, nye meningsdybder.» (Dysthe, 2012, s. 64). Sitatet illustrerer, i følge Dysthe, hvordan et distinkt trekk ved kulturmøter, at slike møter kan gi en gjensidig og dyp forståelse av andres og egen kultur. Dysthe peker på at konsekvensen av Bakhtins syn på kulturmøter gjennom dialog, ikke fører med seg statisk reproduksjon av kulturen i skolen, men en reorientering og nyskaping i form av at kulturene påvirker hverandre gjennom forhandlinger som kommer til uttrykk i dialogen. Forskjellene som kommer til syne i dialogen, mener Dysthe, vil være en verdifull ressurs i en samfunnsmessig sammenheng. Dialogen kan føre til en nyskapende medborgerskapsforståelse som kan gi et rammeverk, selv om meningene er forskjellige (Dysthe, 2012, s. 65). I denne sammenheng er det pedagogiske spørsmålet knyttet til hva som skal til for å få disse prosessene til å fungere i undervisningen. Dysthe oppsummerer i podcast-serien Akademisk lunsj, formålet med dialogen:

Det å fremme dialog som er respektfull, kritisk og kreativ handler ikke bare å forbedre skole og høyere utdanning, men helt overordnet betyr det å sette neste generasjon i stand til å tenke, lytte, tale og skrive – og slik bli aktive medborgere i samfunnet vårt og redde et demokrati i krise<sup>2</sup> (Gjersdal, 2022).

### 2.3.3 Identitetsutvikling i litteraturen

I de mange episke skjønnlitterære tekster møter vi dynamiske karakterer som går gjennom større og mindre endringer. De utvikler seg gjennom narrativet og kommer endret ut. Noen endringer er små, mens andre er store og gjør at karakteren endrer identitet. Dette blir vi vitne til hos Sammol i *Lappjævel!*. Det er derfor nødvendig å se på teori som sier noe om identitetsutvikling i litteraturen. Teorien er også relevant å bruke med tanke på romanens didaktiske potensial, for å vise hvordan litteratur kan påvirke elevers selvbilde og identitet.

I boka *Norsk som identitetsfag* skriver Sylvi Penne om hvordan leseren møter narrativ identitetsskaping i fortellinger: «Gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre.» (Penne, 2001, s. 36). Identiteten blir, i følge Penne, ikke skapt i møtet

---

<sup>2</sup> Sitat fra Olga Dysthe, gjengitt av Aud Gjersdal i sammendragsartikkelen fra podcast-serien Akademisk lunsj ved Universitet i Bergen.



med en enkelt tekst, men i alle fortellinger vi møter som leser. Det betyr at de narrative mønstrene fremstår som en mal til å gi mening i tilværelsen og virkeligheten (Penne, 200, s. 36). Leseren blir invitert inn i en verden med et sett av verdssystem gjennom at forfatteren fyller fortellingen med personer og hendelser. Slik sett både reflekterer og skaper fortellingene kulturelle verdier. Det er leserens ståsted som avgjør hvordan han oppfatter verdiene som blir formidlet (Penne, 2001, s.109).

Åsmund Hennig peker på to ulike identitetsbyggende funksjoner i litterære tekster, nemlig tekster som vindu og tekster som speil. Fiksjonsteksten skiller seg fra andre tekster med hensyn til å skape empati hos leseren. Vi kan si at der teksten fungerer som et vindu, vil leseren gjennom innblikk i livserfaringer få utvidet sine perspektiver i erfaringer som skiller seg fra leserens egne opplevelser. For at leseren skal kunne sette seg inn i andre menneskers erfaringer, kreves det, ifølge Hennig, at leseren er i stand til å etablere en forestillingsverden hvor det dannes relasjoner til karakterene. Det kan resultere i at elevene utvikler det Hennig kaller for emosjonell empati, hvor elevene utvikler et personlig forhold til karakterene i teksten. For at leseren skal lykkes i å etablere denne forestillingsverdenen, er leseren avhengig av å bruke sine egne leserfaringer. Det mest sentrale utbyttet av å lese tekster fra forfattere med annen kulturbakgrunn er det empatiske, ifølge Hennig, men samtidig kan lesingen blant annet gi viten om geografi, samfunn og historie i den andre kulturbakgrunnen (Hennig, 2010, s. 106-108).

Den andre identitetsdannende faktoren knyttet til lesing av tekster, er i de tilfeller teksten fungerer som et speil. Med det mener Hennig at leseren får selvinnsikt i kunnskap om egen kultur. Litteraturen danner sammen med sosialisering med andre mennesker og andre medieinntrykk av den grunn et utgangspunkt for å skape en identitet som springer ut fra kulturen. Kritikken til Hennig av dagens skole handler om skolen er i stand til å muliggjøre en slik speilet bekreftelse av sin egen identitet for alle elever. Det er først og fremst rettet mot at tekstene som leses i den norske skolen, tar for mye utgangspunkt i norske forhold, norske problemstillinger og er skrevet av norske forfattere. Dette mener han er den viktigste årsaken til at elevene bør introduseres for flerkulturell litteratur, og gjennom lesingen av den utvikle selvforståelse og stolthet over egen kultur for alle elevene (Hennig, 2010, s. 108-109).

I *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* skriver Torill Strand (2009, s. 13-14) at kampen for mangfold er en kamp for at alle skal ha samme mulighet til å utvikle seg til hele personer. Et viktig poeng for henne er at vi ikke må se på de minoritetspråklige elevene som en ensartet gruppe, men hun understreker også at forskjellen mellom de ulike gruppene i samfunnet må nedtones. Torill Strand er klar over at det kan være en vanskelig balansegang å vise mangfoldet som fins, uten at det er fare for at en lager tenkte kulturer og kategorier slik at menneskene som beskrives fremstår som stereotyper gjennom generaliseringer og fordommer (Strand, 2009, s.7). I litteraturredidaktisk sammenheng vil den nevnte balansegangen mye handle om hvilke litterære tekster som velges.

### 3. Metode

For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å bruke skjønnlitterær analyse som metode i oppgaven min, nærmere bestemt analyse av episke tekster. Jeg har tatt utgangspunkt i Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland sin gjennomgang av skjønnlitterær analyse som metode (Kallestad & Røskeland, 2020). I tillegg har jeg støttet meg til kapittel 1 i *Litterær analyse: en innføring* (Andersen, Mose & Norheim, 2012) som beskriver de viktigste hovedelementene i en litterær analyse.

#### 3.1 Litterær analyse

##### 3.1.1 Tekstekstern

Det er vanlig å skille metodisk mellom *tekstinterne* og *teksteksterne* tilnærminger. Dette skillet kan sies å korrespondere med forskjellen mellom *autonom* og *heteronom* betraktningssmåte. En tekstintern, autonom betraktningssmåte går ut på å anse teksten som et enhetlig objekt, løsrevet fra forfatterens intensjoner og leserens reaksjoner. Forholdene jeg skal ta utgangspunkt i *Lappjævel!*, inviterer til en heteronom tekstekstern betraktningssmåte. Metoden går ut på å se slike «utenfor-tekstlige» aspekter som integrerte deler av verket. (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 19). I min analyse innebærer dette blant annet sammenhengen mellom tekstens samspill med de samfunnsforhold og kulturelle perspektiver den står i forbindelse med.

### 3.1.2. Hermeneutisk metode

Gjennom nærlesing i det analytiske arbeidet har jeg på bakgrunn av valg av primærlitteratur, innfallsvinkel og problemstilling valgt en hermeneutisk metode som drar veksler på noen av grunnprinsippene i tolkningslæren. Å analysere betyr generelt å plukke fra hverandre en helhet for å studere enkeltdelene. På denne måten bidrar undersøkelsen til en helhetlig forståelse av teksten. Den kan dermed gi et bedre innblikk av sammenhengen teksten står i, og hva teksten kan «bety» i lys av tilnærmingen jeg har valgt. Et viktig ledd i den litteraturvitenskaplige analysen av episke tekster, er å kunne peke på de analytiske elementene som skal behandles, eksempelvis litterære virkemidler, motiv og tema eller struktur. Likevel er det ikke mulig å drøfte alle elementer i en litterær tekst (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Det kan derfor være hensiktsmessig å avgrense utvalg av momenter som skal analyseres på forhånd. Min analyse er basert på spørsmålene knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene, som sammenfattet handler om kulturmøter mellom majoritets- og minoritetskulturen, og hvordan dette maktforholdet påvirker identitetsutviklingen til hovedkarakteren i romanen.

En fullgod analyse innebærer ifølge Kallestad og Røskeland (2020, s. 48) at utvalgte sitater og tekstutdrag kommenteres underveis, for å sikre at påstander om den litterære teksten har belegg i den. Det er med andre ord viktig at alt som sies i den litterære teksten, begrunnes. Dette skaper videre rom for tolkning, og gjennom tolkningen oppstår hypoteser om hva teksten kan bety. For å få til en helhetlig forståelse, må jeg derfor reflektere over de ulike tolkningene og hypotesene. Videre må jeg peke på de forståelsene som er mest rimelig med hensyn til den helhetlige forståelsen for oppgaven min. Tolkningene i analysen vil med andre ord innebære å peke på ulike tekstelementer, og inneholde refleksjon over hvordan disse fungerer i en sammenheng (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Det er derfor viktig at jeg gjennom analysen får et selvstendig forhold til teksten, men uten å legge en hvilken som helst subjektiv mening i den. Samtidig kan ikke alle tolkninger anses som holdbare eller gyldige, fordi en litterær tekst kan ikke bety hva som helst. Det er derfor hensiktsmessig å vurdere tolkningene ut ifra den vitenskapelige tradisjonen hermeneutikken. Den bidro med regelen at hvert om hvert enkelt element bare kan forstås i forhold til helheten den inngår i. Denne sammenhengen mellom del og helhet inngår som et grunnprinsipp i hele den

hermeneutiske tradisjonen, ofte kalt den hermeneutiske sirkelen (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 14-15).

## 4. Litterær analyse av *Lappjævel!*

I dette kapittelet vil analysen av ungdomsromanen *Lappjævel!*<sup>3</sup> bli presentert. Målet med analysen er å få en innsikt i hvordan de ulike kultur møtene mellom majoritets- og minoritetskulturen kommer til uttrykk i romanen *Lappjævel!*, og hvordan dette påvirker hovedkarakteren Sammol sin identitetsutvikling ved hjelp av teorier om postkolonialisme.

### 4.1 Introduksjon

#### 4.1.1 Forfatter

Kathrine Nedrejord (f. 1987) er en norsk-samisk forfatter, dramatiker og scenekunstner fra Kjøllefjord i Finnmark. Nedrejord skriver på norsk og debuterte som forfatter med romanen *Transitt* i 2010. I 2016 publiserte Nedrejord sin første roman for ungdom, med tittelen *Hvem er jeg når du blir borte?* Bøkene hennes tar opp viktige temaer som identitetskriser, selvmord og seksuell legning, som bryter med tabuer (Fredriksen, 2021). Nedrejords hittil siste bokutgivelse er ungdomsromanen *Lappjævel!* (2020) som er basert på faktiske hendelser beskriver et mørkt kapittel i Norgeshistorien. Handlingen i boka finner sted i Finnmark rundt ca. 1950. Dette er en periode da mange samiske barn ble sendt på internatskole, som et ledd i den norske stats forskningspolitikk.

#### 4.1.2 Handlingsreferat

Innledningsvis i boka blir vi kjent med den samiske gutten Sammol. Han må reise fra de trygge omgivelsene hjemme på Finnmarksvidda og blir motvillig fulgt til internatskolen av faren. På internatskolen der Sammol går, er samene nederst på rangstigen, og han blir behandlet deretter av de voksne og de andre barna som bor på internatet. Sammol gir uttrykk for at det er utfordrende å bo borte fra foreldrene sine og vil helst rømme bort fra alt og alle. Det er forbudt å snakke samisk på skolen, noe som er vanskelig for Sammol fordi han ikke forstår norsk. Han føler seg ikke hjemme og prøver etter hvert å være mindre samisk,

---

<sup>3</sup> Referer heretter bare til sidetall når det gjelder denne boken

mindre seg selv, mer som de andre, men snart ser vi at han ikke hører hjemme noe sted lenger. Dette skaper problemer for Sammol.

I boka blir vi blant annet kjent med Isko og vennene hans. De er kvener og er rangert høyere enn samene på skolen. På sovesal Furu mobber Isko og vennene hans Sammol fra første stund hvor de tisser i senga hans, truer han og spytter i maten hans. Sammol finner likevel et lyspunkt hos lærer Pedersen. Han er snill mot Sammol og snakker samisk til ham når han ikke forstår skolearbeidet, og engasjerer Sammol i løping, noe som er det kjekkeste Sammol vet. Målet er å vinne kretsmesterskapet til våren. Etter hvert legger rektor Rygh merke til dette, noe som gjør han sint, og erstatter lærer Pedersen med frøken Steen. Hun misbruker sin makt når hun innfører et hierarki i klasserommet der nordmennene på skolen får sitte på første rad, deretter kvenene, mens samene blir plassert bakerst i klasserommet. I tillegg prøver hun å sabotere når Sammol løper under kretsmesterskapet. Til slutt orker ikke Sammol mer og rømmer fra internatet og løper den lange veien hjem. Med en tilfeldighet finner han stedet hvor lærer Pedersen bor, og han viser Sammol veien hjem til mor og far. Trygt hjemme oppdager Sammol at han er ikke kjenner familien sin lenger eller den samiske kulturen. Hjemkomsten blir vanskelig og forvirrende for han, og han rømmer derfor hjemmefra igjen og finner tilbake til stedet der lærer Pedersen bor. Boka har en åpen slutt der leseren egentlig ikke får vite hva som skjer videre med Sammol, men at det sammen med lærer Pedersen er en mulighet for Sammol å drive med det han liker aller best, nemlig løping.

## 4.2 Sammols første møte med skolen

### 4.2.1 Fengselet

På bakgrunn av beskrivelsene i første delen av boka, er det klart for leseren at Sammol ikke ønsker å begynne på skolen, noe som ellers vil være en stor begivenhet for en førsteklasing. Sammol kjenner på en stor klump i magen, og faren går helt stille med tunge skritt sammen med sønnen sin – en far som ellers er en lystig mann. Leserens får ikke vite hvor gammel Sammol er, men slik jeg tolker det, er han eldre enn en vanlig førsteklasing, noe som kan bety at foreldrene hans har utsatt skolegangen hans så lenge som mulig. Faren til Sammol kan litt norsk, noe som kan tyde på at han også har gått på internatskole og erfart norske myndigheters assimileringsspolitikk på kroppen, og ikke ønsker det samme for sin sønn. I

boka forklarer far Sammøl at skolegang er viktig og at foreldrene risikerer å bli fengslet hvis han ikke drar. Dette er også et eksempel på at foreldrene kan ha utsatt skolegangen, men nå er blitt stilt krav til.

Det første kulturmøtet vi blir vitne til i romanen, er Sammøls første erfaring med den norske skolen som institusjon. Skoleinternatet skiller seg ut i bygda og blir beskrevet som en monsterbygning med monsterdør og skyhøye gjerder rundt. Gjerdet rundt skolen er, slik jeg ser det, et symbol i teksten. Et gjerde er en hindring, en sikkerhet, en stengsel eller et vern. Gjerder, kan eksempelvis, være en markør til en eiendom eller hage for at dyr ikke skal komme ut eller inn. I dette tilfellet får vi inntrykk av at det er et høyt gjerde som omringer skolen, og tankene til Sammøl når han ankommer skolen er at «det minner om et fengsel» (s. 10). For Sammøl som er vant med å vandre fritt på Finnmarksvidda, har frihet og nærhet til naturen, blir dette møtet et sjokk. Det er tydelig at Sammøl er redd og gruer seg til å begynne på skolen, noe som kan tyde på at skolen har blitt snakket ned hjemme som igjen kan forklare faren sin sakte gange og tunge skritt.

I Knut Kjeldstadli (2003, s. 446) sin gjennomgang av fornorskningspolitikken blir det beskrevet at norske internatskoler ble opprettet sammen med kirker og kapeller som skulle fungere som «kulturelle grensefestninger», hvor både lærestoff og arkitektur skulle være i dragestil eller interiør med nasjonalromantisk middelpreg for å forsterke norskheten. I boka er ikke dette i fokus, men tradisjonelt sett kan den høye monsterdøra sammenlignes med høye kirkedører eller inngangspartiet i tingretten. Høyer dører symboliserer makt, og slik jeg tolker det kan disse være et symbol på at det er majoritetens kristne norske verdier som gjelder og er fastslått gjennom fornorskningspolitikken – kirke og stat.

#### 4.2.2 Rektor Rygh – skolen som system

Allerede i møte med skolen som bygg er Sammøl redd, og videre får vi et innblikk i skolen som system gjennom de som jobber der og elevene som bor der. Førsteintrykket Sammøl får av Rektor, er at han opplever rektor Rygh som en imøtekommende mann, men slik jeg tolker møtet, vil leseren raskt forstå at både far og Sammøl kjenner på en underlegenhet og redsel i møte med rektor Rygh. Det underbygger i dette utdraget der rektor Rygh snakker til

Sammol og faren på et språk Sammol ikke forstår, og far må være fungere som tolk for at Sammol skal henge med.

«Sammol», sier jeg.

«Samuel, ja» sier rektor Rygh.

«Nei, Sammol», retter jeg.

«Samuel», retter rektor Rygh.

Jeg ser spørrende mot pappa.

«På norsk sier de det sånn», hvisker pappa.

«Men jeg heter ikke det», svarer jeg lavt.

Magen min blir tung igjen. Jeg har lyst å snu meg og løpe den veien vi kom fra (s. 13).

Allerede noen få minutter etter at Sammol og far har ankommet internatskolen, blir vi vitne til at Sammol blir fratatt deler av sin identitet fordi rektor Rygh ikke godtar det samiske navnet på Sammol. Han retter det til det norske Samuel. I tillegg får han ikke bruke sitt eget morsmål, samisk, men blir tvunget til å snakke norsk. Det er nødvendigvis ikke så lett så lenge Sammol knapt kan et eneste norsk ord og heller ikke forstår når andre snakker det. Sammol føler, som vi har sett, en håpløshet fordi han ikke forstår språket og må bruke faren som tolk. Faren hvisker at det er slik det uttales på norsk, men navneskiftet er vanskelig for Sammol å forstå, fordi det er ikke det han heter. Språket er en av de viktigste kulturbærerne og identitetsmarkørene i et samfunn. Det sier noe om måten vi bruker språket på, signaliserer både hvem vi er, hvem vi ønsker å være og hvilken sosial gruppe vi hører til og identifiserer oss med, men ikke minst, vi tenker gjennom vårt eget språk.

Rektor Rygh anerkjenner ikke Sammols språk og identitet og skolen som system plukker fra første stund Sammol fra hverandre, sakte, men sikkert i den hensikt å assimilere han slik at han skal bli norsk. Forsøket på å tvinge Sammol til å snakke norsk kan sees i lys av Fanons postkoloniale studier hvor han peker på at språk er knyttet til makt, fordi det norske språket er en forutsetning for å få tilgang og aksept i den norske kulturen. På denne måten blir Sammol fremmedgjort fordi han må lære og tilegne seg et språk som i utgangspunktet ikke er hans. «En mann som eier et språk, eier som en indirekte konsekvens av det også verdenen som er implisert og blir undertrykt gjennom dette språket.» (Fanon sitert i Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 109).

## 4.3 Klumpen i magen

### 4.3.1 Sovesal Furu

Nedrejord bruker helt bevisst, gjennom hele romanen, følelsene i magen til Sammol for å understreke den redselen og skammen han kjenner på. Vi finner eksempel at klumpen dukker opp allerede på første side der Sammol uttrykker: «Jeg er han lille fyren med klumpen i magen» (s. 6) og hvordan «steinene i magen min blir enda tyngre» (s.10) da han ser skolebygget. Klumpen dukker også opp når Sammol senere blir presentert for guttene han skal dele rom med på sovesal Furu. Her opplever Sammol at den høyeste gutten med de isblå øynene, stirrer på han: «Han stirrer på meg. Og jeg kjenner hvor tung magen er igjen.» (s. 17). Likevel blir ikke følelsene i magen bare beskrevet når Sammol føler på et ubehag, men også når Sammol kjenner på et snev av håp, noe vi finner eksempel på da han blir forbauset over at han forstår den nye romkameraten sin. Isko er kvensk, noe Sammol forstår, da kvensk er beslektet på samisk. «Klumpen i magen er bare en liten ert nå.» (s. 21). Slik jeg ser det, øyner vi et håp om at Sammol finner venner og kan ha en god skolehverdag selv om møte med Rygh var anstrengt.

Sammol er nå positiv, men handlingen snur fort da de andre guttene med Isko i spissen, som Sammol i utgangpunktet fant en fellesnevner hos, tisser i senga hans. De fornedrer han på det groveste med å tvinge han til å legge seg i den våte senga «Klart du kan sove der, Samuel», sier han rolig. «En skitten liten lappjævel som deg har vel sovet i tiss før. Jeg har hørt hvor ekkelt sånne som deg har det hjemme.» (s.24). Sammol har ikke mulighet til å gi beskjed til de voksne fordi han ikke kan språket, noe Isko er klar over og utnytter derfor situasjonen «Uansett snakker de ikke samisk eller kvensk, og du kan jo ikke norsk?» (s. 25).

Isko fremstår som en gjengleder med autoritet på sovesalen. Han opptreer truende og er en notorisk mobber som aldri gir Sammol fred. Vi kan stille oss det spørsmålet, hvorfor har Isko blitt slik? Kan han ha opplevd å bli mobbet eller undertrykket på bakgrunn av sin etnisitet tidligere eller andre forhold? I møte med brødrene sine når han blir hentet før juleferien med opplever vi at Isko opptreer mer ydmykt enn han gjorde med Sammol og de andre elevene. Han er en underdanig og flau utgave av Isko, fordi brødrene er eldre. I samkvem med brødrene har Isko ingen autoritet sammenlignet med hans rolle på internatskolen (s.



88). På internatskolen er det ingen som våger å utfordre han. Slik jeg tolker det, har Isko over tid vært vitne til majoritetskulturens overlegenhet, og ser derfor sin sjanse til ikke lenger å være nederst på rangstigen. Selv om, Isko ikke representerer majoritetskulturen i den forstand, står han likevel hierarkisk over Sammol, noe vi senere i romanen ser der frøken Steen deler inn klassen hierarkisk med samene bakerst, kvenene i midten og de norske helt framme i klasserommet.

Klumpen i magen til Sammol kommer tilbake med jevne mellomrom i romanen og blir et sentralt symbol avslutningsvis i boka, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.7. Gjentakelse av at Sammols klump i magen fungerer som lim i teksten og binder den sammen, det er et av de vanligste litterære virkemidlene.. Det er som et refreng, det skaper gjenkjennelse, det understreker sammenhengen i teksten og får fram rytmen. I tillegg kan det brukes for å understreke noe som er viktig. Gjentakelse må brukes bevisst, ellers kan det virke som om forfatteren ikke kan variere språket sitt. Gjentakelsen kommer også til uttrykk, da han neste dag etter å ha blitt tvunget til å ligge i den sure senga av tiss, ikke lenger klarer å holde klumpen i magen tilbake.

#### 4.3.2 Grå hjernemasse

Klumpen i magen utvikler seg til en reaksjon hos Sammol da de dagen etter skal spise frokost i spisesalen, og Sammol blir presentert for en matkultur han ikke er vandt med. Maten lukter annerledes enn hjemme, og de får servert havregrøt, som han sammenligner med en grå hjernemasse (s. 29). Home hos foreldene sine fikk han servert kokt reintunge som smeltet på tunga eller nykokte poteteter med smør. Sammol beskriver hjemmet som et harmonisk og trygt sted med god mat i motsetning til hvordan han opplever den norske maten. Grøten representerer derfor et kultursjokk for Sammol. Det blir ikke bedre når Isko sender en spyttklyse i grøten hans og gir beskjed til kjøkkendamentene at den nye gutten ikke spiser maten sin: «Jeg stirrer på klysa. Den er gjennomsiktig, med noen gulgrønne flekker i. Jeg ser hvordan spyttet sakte siger ned i grøten og blander seg med resten.» (s. 30). Gjennom motbydelige detaljskildringer får leseren innblikk i hvordan Sammol ikke lenger klarer å holde tilbake klumpen i magen.

Tresko tar et steg frem. Hun griper handa mi som holder skjea. Hun drar den ned i grøten, akkurat midt i spyttklysa. Og så fører hun den mot munnen min. Jeg lukker den, men hun dytter så hardt at den glir inn. Kvalmen i halsen presser nedenfra, og skjea med spyttgrøten ovenfra. Det blir for mye, altfor mye. Kroppen min hopper fremover. Ut av munnen min fyker både grøten og alt jeg spiste dagen før. Jeg spy utover hele Treskos rutete forkle. Det farges gult (s. 31).

Nedrejord har gjort Sammol til forteller og jeg-stemme i romanen. Ved å beskrive kroppslige sekreter gjennom Sammol opplevelse får vi på denne måten et nært forhold til Sammol sett fra hans ståsted, og leseren kan nesten kjenne på hvordan klumpen i magen går over til oppkast med det ubehaget og nedverdighelsen det medfører. Slik jeg ser det, blir leseren på denne måten i stand til å stige inn i tekstens verden og bli en del av den. Leseren kan derfor i stand til å etablere en forestillingsverden slik at det skapes et personlig forhold til Sammol. Dermed oppstår det som Hennig kaller *emosjonell empati* fordi de ekle skildringene gjør at leser kjenner medlidenhet med Sammol eller empati for han (Hennig, 2010, s. 108). Samtidig driver disse skildringene leseren videre inn i boka i en søken etter å finne ut hvordan Sammol skal klare seg gjennom marerittene – og om rettferdigheten til slutt gjør fyllest.

#### 4.4 Mobbing og trakassering

##### 4.4.1 Verken samisk eller norsk

Som nevnt i kapittel 1.3 følger ungdomslitteratur ofte det narrative grunnmønsteret til dannelsesromanen (hjem – borte – hjemkomst). Til forskjell fra barnebøker hvor bortefasen som regel er beskrevet som kort og konkret, gjerne i en form av en reise, bærer bortefasen i ungdomsromaner ofte preg av en lenger bortefase som nødvendigvis ikke involverer en konkret reise, men kan sees i overført betydning. *Lappjævel!* er et godt eksempel på en ungdomsroman som følger denne mønsterutviklingen, der bortefasen følger et skoleår fra høst til vår og kan sees på som en indre reise for Sammol. I prosessen med å utvikle sin identitet i bortefasen møter Sammol både på utfordringer og motstand og blir kontinuerlig satt på prøve. Slik som jeg har eksemplifisert i de tidligere kapitlene av analysen.

Åsfrid Svensen kaller dette forløpet en byggende prosess, både kulturelt og individuelt. (Svensen sitert i Slettan, 2020, s 39). Slik jeg ser det er ikke Sammol på dette tidspunktet

tilfreds med sin tilværelse på internatskolen eller i den norske kulturen generelt. I en indre monolog reflekterer Sammøl over sin kulturelle identitet. Sammøl ønsker verken å være samisk eller norsk, han vil ikke fastsettes. Det kan sees i sammenheng med Bhabha sine postkoloniale perspektiver, hvor det oppstår en ambivalens som vil si en usikkerhet knyttet til sin egen kulturelle identitet og tilhørighet.

Jeg tenker ikke lenger: Jeg vil ikke være her. Jeg veit at jeg ikke kommer meg vekk. I alle fall ikke før juleferien. I stedet tenker jeg: Jeg vil ikke være meg. Sjøl om det heller ikke er noe jeg kommer meg vekk fra. Jeg er fanga i den lille, dumme kroppen min, med den lille, dumme hjernen min (s. 69).

#### 4.4.2 «Den hvite maske»

Som leser oppfatter vi at Sammøl, til tross for mobbingen og trakasseringen, står opp for seg selv. Dette kommer fram da Sammøl blir mobbet for at han ligger bak de andre faglig. Isko latterliggjør også kulturen hans, men Sammøl har likevel mot til å svare igjen på begge angrepene.

«Jeg er ikke dum», mumler jeg uten å se opp.

«Hva sa du?», spør Isko.

Jeg skjønner at jeg ikke skal svare på det, men han kommer enda nærmere likevel.

«Sa du noe idioten? For jeg syntes jeg hørte noe, nemlig? Noe om at du ikke var idiot? Er virkelig intelligensen din på det nivået?

«Skjønner du ikke engang hvor langt bak du henger?»

Isko ler en kort latter.

«Her hjelper det ikke å ha reinsdyr og klovnedrakt», fortsetter han.

«Jeg har ikke klovnedrakt», mumler jeg.

«Hva sa du?» spør Isko.

«Det heter ikke klovnedrakt», sier jeg lavt. «Det heter kofte.» (s. 39).

Det Nedrejord får fram i boka, er hvordan de åpenlyse rasistiske kommentarene fra Isko påfører Sammøl skam over sitt eget opphav, men han klarer likevel til en viss grad å forsvare kulturen sin da han påpeker at det ikke heter klovnedrakt, men kofte. Senere i romanen

derimot, blir vi vitne til en identitetsendring hos Sammol, der han ikke lenger klarer å være stolt over verken samekofta eller sameskoene sine. Isko beskriver, i likhet med kofta, sameskoene til Sammol som klovnesko, men vi ser nå at han ikke svarer igjen. I tillegg har nå begynt å like havregrøten, som han i begynnelsen sammenlignet med grå hjernemasse. Dette utdraget viser hvordan Sammol har bestemt seg for å være Samuel for å passe inn. På denne måten er han i ferd med å fjerne seg fra sin egen kultur og identitet.

Jeg synes ikke havregrøten er så ille lenger.

Den smaker nesten godt nå.

Det gjelder å være smart. Det gjelder å ikke skille seg ut. Det var det jeg gjorde feil i starten. Jeg var for mye Sammol. Nå slutter jeg med det. Nå sier jeg ikke det navnet lenger i det hele tatt. Nå må jeg være Samuel (s. 72).

Sammol føler seg verken i ett med de andre elevene på skolen eller det norske rundt seg. Fanon viser hvordan den svarte får status som objekt. På lignende vis ser Sammol seg selv utenfra, og er et delt selv. Det kan vi finne eksempel på i følgende utdrag:

De er for runde. Det er det som er problemet. Alle har norske sko med lisser. Jeg er den eneste som går med samiske sko, med runde tupper, lagd av lær fra rein. Ikke engang skoene mine passer inne på dette stedet. Den kvelden går jeg ned til gangen med ei saks. Jeg setter den i tuppen Den er så hard at det er vanskelig. Men jeg klipper og klipper og klipper. Til slutt går alt fra hverandre. Jeg kommer til å få kjeft av Tripp, Trapp og Tresko. Det er sikkert. De vil bli illsinte når de ser at skoene er ødelagte, men etterpå vil de gi meg noen nye. Jeg vil få noen gamle, arvede norske. Da vil jeg ligne mer på alle andre. Å lære norsk er ikke bare å lære språket. Det gjelder å klippe vekk alt som ikke passer inn (s. 73).

Når han bruker sameskoene sine, kjenner han på at de ikke passer inn og klipper de i stykker som et resultat av dette. Sammol prøver derfor å skjule sin identitet og skammer seg, en skam som er påført av de rundt han på internatskolen. Han ser nå på seg selv slik han tror at andre ser på han – han har nå internalisert de andres blikk. Dette kommer også fram i en telefonsamtale med moren hvor han trenger penklær til avslutningsmiddagen etter

kretsmesterskapet, og moren tilbyr seg å sende kofta hans i posten. Igjen kjenner Sammol på skammen over sin egen bakgrunn og kultur: «Om hun sender kofta, må jeg gjemme den vekk. Hvis ikke kommer Isko til å erte meg uten stans helt til sommerferien.» (s. 131).

Samekofta og skoene er i likhet med det samiske språket viktige identitetsmarkører for Sammol, og vi blir vitne til at også Isko, i likhet med Rektor Rygh, plukker Sammol fra hverandre ved å håne elementer fra hans kultur. Senere i romanen, etter kretsmesterskapet, finner vi eksempel på at Sammol nå har tatt på seg «den hvite maske», slik Fanon beskriver det i sine studier.

«Skal du ikke ta på deg reinkostymet ditt?» spør Isko tørt. Han mener kofta. Vi gjør oss klare til festmiddagen i matsalen, og jeg har tatt fram dressen mamma sendte. Isko ser misfornøyd på den. «Det nytter ikke å kle seg ut, Samuel», sier han surt. «Vi veit alle hva du egentlig er.» Han kniper munnen sammen og sier: «Du må ikke tru at folk liker en som deg bare fordi du vant!» (s. 148).

Vi blir vitne til at Sammol i løpet av ett skoleår går fra å være en reindriftssame hvor naturen spiller en helt sentral rolle, til at han er forvirret og delvis avvisende til den samiske identiteten sin. Det vi ser eksempel på her, er i følge Fanon en av hovedstrategiene i denne situasjonen, å etterligne majoriteten og utslette seg selv som minoritet. Dette er i tråd med kolonimaktens måte å utføre sitt herredømme på. Som forklart i teorikapitlet, anser koloniherrene det som sin plikt å kultivere sine undersåtter. Fanon sier at de svarte tar på seg en hvite maske. Maskemetaphoren er viktig her, fordi den indikerer at noe skjules. I overført betydning prøver Sammol å etterligne den norske kulturen ved å bruke klær som representerer majoritetskulturen, tilpasser seg norske sosiale og kulturelle koder og snakker nå mer norsk enn samisk. Prosjektet går, i følge Fanon, ut på å bli mer anerkjent som hvit – det norske i dette tilfelle. I sin higen etter anerkjennelse vender Sammol seg bort fra sin egen kultur og identitet. Han forsøker å være så lik majoritetskulturen som mulig. Likevel er prosjektet dømt til å feile fordi han vil uansett alltid være helt samisk. Slik Isko påpeker da han i sitatet sier: Det nytter ikke å kle seg ut, Samuel», sier han surt. «Vi veit alle hva du egentlig er.» (s. 148).

Dette kommer også fram når Frøken Steen river i stykker dressen hans etter kretsmesterskapet, som kan være en metafor på at uansett, hvor mye han prøver, blir han ikke akseptert i det norske samfunnet. I stedetfor blir Sammøl fremmedgjort overfor seg selv, fordi han kan aldri bli helt norsk, men er heller ikke lenger helt samisk.

## 4.5 Hierarki satt i system

### 4.5.1 Lærer Pedersen – en motvekt

Lærer Pedersen representerer en motvekt til rektor Rygh med hensyn til å følge internatskolens regler, som ikke er i tråd med den norske skolepolitikken på 1950-tallet. Under regimet til Rektor Rygh må Pedersen opptre autoritært, men det blir tidlig klart at den autoritære fremtoningen han er et skuespill, og sånn sett er han en representant for en egalitær og inkluderende pedagogikk hvor ingen diskrimineres, men tvert imot ser han elevene som individer uavhengig av etnisitet. Han bruker metoder som gjør at elevene kan lykkes, men som i utgangspunktet ikke var lovlige på denne skolen. Han har lært seg samisk, og slik hjelper han de samiske og kvenske elevene med skolearbeidet. Her kan vi se paralleller til Jens Bjørneboes roman *Jonas* (1955) hvor den dyslektiske Jonas blir hjulpet fram av en lærer som er i stand til å se han som elev og fremhever hans styrker. Pedersen viser omsorg og interesse for alle elevene, noe som skaper tillit og trygghet. Rygh påpeker at det ikke er lov å snakke samisk, men sett handlingen i et historisk perspektiv, var det lovlig å bruke samisk og kvensk som hjelpespråk i tiden handlingen pågår.

Sammøl strever i de fagene hvor han er nødt til å bruke det norske språket, men som sagt bruker lærer Pedersen metoder som får elevene til å lykkes, og han legger tidlig merke til at Sammøl mestrer kroppsøvingfaget. Han har løpt mye på vidda sammen med hunden Seibbo og er rask. Lærer Pedersen belønner Sammøl med en løpetur rundt skolen hvis han jobber godt i timene, og tar ofte tiden på han for å måle progresjonen hans. Målet er å vinne kretsmesterskapet til våren. Sammøl er vandt med å løpe, og siden løpingen ikke er språkavhengig, klarer han seg mye bedre. Løpingen blir et lyspunkt i hverdagen for Sammøl, men likevel ønsker ikke Sammøl å være på skolen, og han prøver gjentatte ganger å rømme – uten hell. Rektor ser på rømningsforsøkene som ugagn, og Sammøl blir derfor straffet deretter. De elevene som ikke fulgte skolens regler, ble tatt med til Strafferommet og slått

gjentatte ganger over fingrene med en linjal. Lærer Pedersen håndterer denne situasjonen annerledes enn hva Sammol forutså. Han velger å slå i bordet istedenfor over fingrene hans. På denne måten skaper lærer Pedersen tillit til Sammol og er en kontrast til rektor Rygh og senere frøken Steen.

I juleferien reiser alle barna hjem, bortsett fra Sammol. Han får låne telefonen til lærer Pedersen og får beskjed om at foreldrene hans fikk ikke tid til å hente han hjem likevel, på grunn av problemer med reindriften på vidda. Rektor Rygh får nyss i lærer Pedersen sine hjelpemetoder i klasserommet og er ikke begeistret, og etter ferien kommer ikke lærer Pedersen tilbake.

#### 4.5.2 Hierarki i klasserommet

Lærer Pedersen har blitt erstattet av frøken Steen som er den siste representanten for det norske skolesystemet jeg skal ta for meg. Hun dukker opp etter om lag et halvt år av skoleåret etter at lærer Pedersen plutselig har blitt borte. Hun er høy og pen med lyst hår og mørkeblå øyne. Klassen er meget begeistret for henne i begynnelsen. Det er ikke Sammol. Frøken Steen minner på mange måter om det idealiserte nazistiske oppfatningen av den ariske rase, og hun representerer også rasetankegangen til nazistene, men også den generelle tankegangen i Europa i mellomkrigstiden om raser og sosialdarwinismen som jeg tidligere har belyst. I motsetning til Rygh, som håndhever et reglement knyttet til fornorskingspolitikken, ser vi at frøken Steen går veldig langt i sin forakt for de som er etter, hennes syn, mindreverdige raser.

Frøken Steen er altså rasist og representerer et viktig vendepunkt i boka når hun segregerer klassen basert på raser før hun starter undervisningen. «Før vi begynner, sier hun rolig, «så tenker jeg vi skal rydde litt opp her i klasserommet. Ommøblere litt» (s. 105). Hun plasserer de norske barna på fremste rad, deretter kvenene og de samiske barna, som er nederst på rangstigen, blir plassert helt bak i klasserommet. Hun har innført et podium, hierarki i klasserommet hvor hun har plassert de hun mener har høyest samfunnsverdi fremst. Frøken Steen misbruker sin makt, hun mobber og trakasserer de elevene som ikke snakker flytende norsk. Ingen, utenom Sammol reagerer på dette – tror han.

Frøken Steen hånler når ei jente i klassen uttaler «krøt» og ikke «grøt» og hermer etter henne og sier «krøt» høyt gjentatte ganger. Det står beskrevet i boken at samiske barn av og til blander G og K (s.107). En av de norske guttene svarer feil, men da snakker frøken Steen mildt til han og forklarer hvordan ordet skal skrives. De norske barna blir ikke behandlet på samme måte som resten av klassen. På mange måter representerer frøken Steen tanker gitt i «The White Man's Burden» hvor tanken er å omvende de ville til siviliserte mennesker, eller for å si det på en annen måte, gjøre villmenn om til nordmenn.

Jeg sparer det til det ringer ut. Da går jeg ut i kanten av skolegården. Der kan hun umulig høre meg når jeg sier til Ella at hun er dust. Ella ser spørrende på meg.

«Er hun så ille, da? Hun blir ikke sur sånn som Pedersen når jeg ikke har gjort leksene», sier hun.

Hun sparker lett i snøen så den fyker opp.

«Ikke på deg, nei», sier jeg. «Men på oss.»

Ella rynker panna.

«Hvem dere?»

«Vi samiske», sier jeg.

«Å? Er du sikker? Det har jeg ikke merka», sier Ella (s. 110-111).

Her ser vi at Ella som etter hvert har blitt venn med Sammol, ikke klarer å se at Frøken Steen forskjellsbehandler barna på det groveste basert på etnisitet, selv etter omrokkingen i klasserommet. Hun representerer den hegemoniske kulturen og klarer ikke sette seg inn i «De andre» sin situasjon. Dette kan ha sammenheng med at Ella ikke har blitt helt internert i den hegemoniske kulturen, men er likevel påvirket av den i den forstand at det ligger en bevisst undervurdering av De Andre. Likevel, etter at Sammol har gitt beskjed til Ella, legger hun merke til den urettferdige behandlingen.

Frøken Steens misbruk av makt kan sees i sammenheng med de grunnleggende ideene knyttet til den postkoloniale forskningstradisjonen som handler om møter mellom kulturer med ulikt maktforhold. Edward Saiduks tanker rundt postkoloniale teorier er spesielt relevant i dette tilfellet, hvor han peker på at det ligger et klart skille mellom øst og vest mellom «Oksidenten» og «Orienten» som kulturelle motsetninger, norsk og samisk i dette tilfelle. Et



av hovedpoengene til Said er at Vesten står i et hegemonisk forhold, dominerende stilling, til flere stater i Østen. Der Vesten har konstruert et bilde av Østen som sin motsetning, altså den Andre (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.101). I følgende utdrag finner vi eksempel på at Frøken Steen står i et hegemonisk forhold til Sammøl som straffer han for å snakke på sitt eget språk.

«Boađe deike! Kom hit!» roper jeg til han, og Mathis kommer, men bråstanser idet han hører brølet:

«Samuel!»

Jeg snur meg. Et par rasende, mørkeblå øyne møter mine. Frøken Steen. Selvfølgelig. Hun vifter oss til seg, men både Mathis og jeg tar heller noen steg bakover.

«Samuel!» roper hun enda en gang utover hele skolegården. «Det er ikke lov! Du kommer med meg!» (s. 115-116).

Frøken Steen tar tak i Sammøl og drar han med seg inn på skolen. Sammøl har en anelse om hvor de var på vei. Frøken Steen dytter han inn på Strafferommet og tar fram linjalen. Sammøl kan huske forrige gang han var der med lærer Pedersen. Frøken Steen smiler i det hun smeller med linjalen over fingrene hans – igjen og igjen. Hun stopper ikke. «Hva sier man når man har fått noe av noen?», sier hun blidt. Sammøl vet hva hun mener og tvinger fram det hun vil høre: «Tusen takk, frøken Steen.» (s. 119). I motsetning til lærer Pedersen, kvier ikke frøken Steen seg for å bruke linjalen på fingertuppene til Sammøl. Hun synes ikke noen gang å sette spørsmål ved om fornorskningspolitikken er til samebarnas beste.

#### 4.5.3 Felles fiende?

Isko har ikke behandlet Sammøl på en god måte, og har ved enhver anledning, uten unntak, sett etter muligheter til å mobbe og plage han, som kommer til uttrykk i denne dialogen: «Hva er galt med deg? Har du bæsja i buksa?» (s. 120). Isko tror han er morsom og prøver å finne ut hva Sammøl skjuler. Han blir forvirret da han oppdager de såre og hovne hendene til Sammøl og forstår at han ikke har sloss, men kun har snakket samisk i forbindelse med en lek i friminuttet. Han som alltid klarte å snike seg unna straff, skjønner nå ikke lenger hva man får straff for. I denne scenen er vi for første gang vitne til en form for empati hos Isko der han forlater Sovesal Furu og sier noe som Sammøl tolker som: «Hun er ikke helt god, hun

dama.» (s. 122). Etter denne episoden kan vi se antydning til endring i karakteren til Isko. Han forstår at han også blir sett på som mindre verdt i forhold til de norske barna, og at han har mistet makten sin fordi han i motsetning til da lærer Pedersen underviste, fordi nå risikerer han å bli slått han også.. Han forstår kanskje at han også er lik Sammøl. I tillegg til fare for straff innser nok også Isko at frøken Steen ser på kvenene som mindreverdige i forhold til de norske da hun segregerte klassen

## 4.6 Kretsmesterskapet

### 4.6.1 Sabotøren

Møte med frøken Steen bringer fram det verste i Sammøl, og han blir så provosert av henne at han totalt mister kontrollen. Det skjer når han lykkes med å bli kretsmester i løping. Hans største prestasjon blir forsøkt sabotert og hånet av frøken Steen.

Sammøl elsker å løpe, det er noe han mestrer. Dette så lærer Pedersen og brukte mye av sin tid til å hjelpe han. Frøken Steen gjør det vanskelig. Hun avlyser gymtimer og bryr seg ikke om kretsmesterskapet, men hun kan likevel ikke avlyse, fordi kretsmesterskapet er viktig for rektor Rygh. Da de skal sette opp lagene, prøver frøken Steen å sabotere. Hun skriver ned Isko og Anton som representanter på løpinga. Sammøl protesterer, men frøken Steen avviser han. Omsider griper noen av de norske elevene inn og sier at Sammøl er best og må få løpe, noe frøken Steen liker dårlig. Til slutt griper Robert inn, sønnen til Rektor Rygh, og sier at det er viktig for faren å vinne. Av den grunn får Sammøl til slutt lov å løpe, og han vinner. Løpingen er identitetsbestemmende, og slik jeg ser det, blir idretten og selve løpingen et positivt grenseoverskridende kultur møte i boka. Her står alle likt. Løping kan alle være med på, uansett bakgrunn. Her hindrer ikke språket og kulturen og fysikk og trening står i fokus. At Sammøl vinner skoleløpet, har en stor symbolverdi for den samiske kulturen og identiteten. Vi ser på sport og idrett på TV og heier på de som står oss nærmest. Det skaper samhold og er identitetsskapende. Dette har stor betydning for Sammøl og knytter han til skolen og det norske. Det blir en brobygging mellom kulturene, plutselig står de likt på målstreken. De kjemper mot hverandre, men samtidig kjemper de mot et felles mål; at skolen skal vinne, vi skal vinne. Likevel smaker ikke førsteplassen like godt som leseren kanskje tror, noe jeg skal vise i neste avsnitt.

## 4.6.2 På toppen av podiet, eller ikke?

Da Sammøl vinner kretsmesterskapet jubler og klapper rektor Rygh. Han får utdelt medalje og ingen retter på han når han roper «Vuiten! Vuiten! Vuiten! Jeg vant, jeg vant, jeg vant!» (s.146). Rektor Rygh jubler til tross for at Sammøl er samisk, men slik jeg ser det, kan dette likevel leses som diskriminerende, han gleder seg på egne vegne fordi løping er så viktig og kan dermed gi skolen et godt rykte og omdømme. På denne måten blir det samiske underordnet, altså at det samiske betyr ingenting eller lite i forhold til det som burde være mindre viktig. Sammøl reflekterer over hendelsen «Det virker som samisk er greit, bare man løper fort nok», (s. 147) som er en kritikk av rektor Ryghs tvetydige opptreden. På toppen av podiet føler Sammøl at han ikke lenger er nederst på rangstigen: «I dag, tenker jeg, får ingen kalle meg lappjævel.» (s. 147), men som vi skal se senere, viser det seg at det ikke blir tilfelle da han skal feire seieren med resten av skolen i matsalen.

Matsalen er dekket med blomster og nydelig mat. Kjøkkendamene er hyggelige, og det er smil og latter overalt. Sammøl møter det mørke blikket til frøken Steen i enden av rommet, og hun er på vei mot han med bestemte skritt.

«Jeg kom hit for å hjelpe sånne som deg. Jeg kom hit å redde sånne som deg», fortsetter hun. «Jeg ga deg en sjanse. Jeg burde aldri ha gjort det. Jeg burde ha strøket deg fra startlista. Tror du ikke jeg hørte at du ropte på det hersens primitive språket ditt ... Hvor mange ganger har jeg sagt det til deg? Det skal vekk! Det skal bort! Du skjønner ikke ditt eget beste, din forbanna lapp →» (s. 152).

Hun griper tak i Sammøl og den nye skjorta slik at den rakner og medaljen faller i bakken. Hun fortsetter å kalle han lappjævel. Sammøl knytter den høyre neven og løfter den i en rask bevegelse, og slår den av all makt rett i det sinte ansiktet til frøken Steen. Han kan høre lyden av bein som brister. Han forstår raskt at han må komme seg vekk og løper det han kan ut av matsalen og ut av internatet (s. 153-154). Kulturmøtet i denne situasjonen hindrer en sunn identitetsutvikling. Sammøl blir redd, føler stort ubehag, blir frustrert og slår. At han slår frøken Steen er et vendepunkt i boka. Han tar igjen, om ikke på en positiv måte, så tar han igjen og markerer seg.

Denne episoden i romanen kan sees i sammenheng med diktet *Sprinterne* (1936) skrevet av Nordal Grieg etter sommer-OL i Berlin samme år. Hvor Hitler nektet å hilse og gratulere den afroamerikanske Jesse Owens. Nazistene hadde samme syn på andre raser som frøken Steen har ovenfor samer, og Hitler foraktet svarte på lik linje med jøder, sigøynere og urfolk.

Niggeren Owens sprinter,  
germanerne stuper sprengt.  
Det blonde stadion undres,  
og Føreren mørkner strengt.  
Men tenk da med trøst på alle  
jødiske kvinner og menn  
som sprang for livet i gaten  
– dem nådde dere igjen!  
(Grieg, 1936)

## 4.7 Veien hjem

### 4.7.1 Aksept eller felles fiende?

Etter at Sammol har slått frøken Steen midt i ansiktet og stukket av, er hele skolen på jakt etter han. I sin desperate søken på å finne veien hjem, blir han sliten og er nødt til å stoppe og gjemmer seg bak en stein. Her blir han sittende en stund, men plutselig, ut av det blå, står Isko foran han med et ekkelt glis. I denne situasjonen skjer det noe som Sammol ikke hadde forutsett, noe dette utdraget viser:

«Hva venter du på?» spør jeg.

Jeg orker ikke denne pininga.

«Isko?» roper det igjen et stykke unna.

«Kom igjen, da», hvisker jeg. «Si det, da! Avslør meg!»

Isko ser ut som han grubler på ei vanskelig matematikkgåte. Han tenker mer enn han noen gang har gjort før. Så løfter han sine egne hender og lager en lur av dem, brøler mot de andre stemmene:

«Ingen her! Men jeg så noen spor som gikk nedover mot bygda! Jeg kommer!»  
(s. 162).

Det er tydelig at forholdet mellom Isko og Sammol utvikler seg gjennom boken der Isko går fra å være en notorisk mobber, til delvis å vise en form for sympati ovenfor Sammol da frøken Steen slår han over fingrene med linjalen, til nå, slik eksempelet viser, hjelper han med å stikke av fra internatet. Slik jeg tolker det, forstår Isko at han i likhet med Sammol ikke er noe verdt sammenlignet med de norske, og på denne måten blir det derfor lettere for han å sette seg inn i Sammol sin situasjon, noe vi blir vitne til i dialogen mellom Isko og Sammol før de skiller lag: Men ... hvorfor hjelper du meg?» Isko trekker på skuldrene. «For hvis det var noen som fortjente det slaget, så var det hun der! Setter de bortskjemte nordmennene på første rad ...» (s. 163). Det er vanskelig å si om Isko aksepterer Sammol som same eller om hendelsen med frøken Steen gir uttrykk for at de har en felles fiende, men som vi har sett har Isko endret som følge av frøken Steens inntreden i romanen.

#### 4.7.2 Den opprevne skjorta

Veien hjem blir lang, tung og kald for Sammol: «Alt vokser rundt meg. Trærne blir høyere og buskene breiere. Fargene forsvinner. Dessuten fryser jeg. Den opprevne skjorta mi er ikke skapt for ei natt utendørs. Jeg vil hjem og inn.» (s. 164). Utdraget kontrasterer Sammols faktiske situasjon og mot et brennende ønske om å komme hjem til mor og far og den trygge varme atmosfæren han opplevde før han dro til internatet. Den opprevne skjorta er ikke et funksjonelt plagg ute i naturen, der skjorta kan sees på som en metafor for det norske som ikke passer inn på vidda, samekofta derimot er laget for å tåle en natt utendørs. Slik jeg ser det, kan den opprevne skjorta symbolisere hvordan den assimilerte utgaven av Sammol ikke lenger passer inn på vidda.

Han søker tilflukt i en gammel hytte han finner på veien. Sammol blir veldig glad da han oppdager at det er tilfeldigvis lærer Pedersen som bor der. Vi får inntrykk av at lærer Pedersen blir lei seg da han videre skal følge Sammol hjem til foreldrene sine. I første omgang kan leseren gjerne tolke at lærer Pedersen blir trist fordi han igjen må ta farvel med Sammol, som han hadde utviklet et godt og nært forhold til. Slik jeg ser det, kan turen hjem være en parallell til da Sammol var på vei til internatskolen. Da gikk faren saktere og saktere

fordi han visste hva som ventet Sammøl på skolen. På lignende vis går lærer Pedersen sakte da han skal følge Sammøl hjem.

Pedersen går ekstremt sakte.

«Få opp farta, da, Pedersen», sier jeg flere ganger der jeg går foran.

Men jeg kan ikke veien, så jeg må stadig stoppe opp og vente på han. Pedersen er som en flat ballong. Han subber langs bakken med hengende hode. (s. 172).

Ut fra erfaringene lærer Pedersen har hatt med samiske elever, er det ikke utenkelig at han forstår hva som møter Sammøl når han kommer hjem, nemlig et antiklimaks hvor Sammøls forventninger blir lagt i grus, noe jeg skal se på nærmere i neste kapittel.

#### 4.7.3 Fremmedgjort

Vi ser en overgang fra bortefasen til hjemkomstfasen i det narrative grunnmønsteret når Sammøl omsider kommer hjem til mor og far. Tradisjonelt innebærer denne fasen gjerne at hovedkarakteren slår seg til ro og finner seg selv, men Sammøls første møte med moren er ikke slik han hadde forestilt seg. Møtet fører til at Sammøl igjen føler seg utilpass gjennom at klumpen i magen ser ut til å være tilbake igjen. Klumpen representerer som jeg har vist tidligere fremmedgjorthet, redsel og angst. «Jeg er ikke sikker på hva som beveger seg i magen min. Om det er kribling eller en begynnende klump» (s. 175). Videre blir vitne til at moren ikke lenger kjenner han igjen og snakker til han som en fremmed.

«Hva vil du?» roper mamma skeptisk mot meg. «Hvem ser du etter?»

Jeg veit ikke hva jeg skal svare. Hun snakker til meg som om jeg var en fremmed. Hun kjenner meg ikke igjen.

«Si hvem du er, da!» roper hun.

Jeg svelger.

«Det er meg, mamma», roper jeg. «Samuel!»

«Hvem, sa du? Sammøl?» (s. 175).

Sammol presenterer seg nå som «Samuel», i motsetning til da han innledningsvis ble sint og frustrert på rektor Rygh som rettet på navnet hans. Dette tyder på at fornorskingspolitikken gjennom assimilering på internatet, har påvirket Sammol slik at han nå delvis har tatt innover seg majoritetskulturens språk. Vi ser at moren kaller han Sammol, og allerede nå får vi inntrykk av at det finnes kulturforskjeller mellom mor og sønn.

Men så blir jeg stående. Det er ikke meninga. Jeg vil jo inn, jeg er til og med sulten. Men det lave gjerdet og det krympa huset får meg til å føle meg rar. Hjemme er ikke hjemme lenger. Det er så lenge sia jeg har vært inne i det. (s. 177).

«Du har blitt så stor», sier hun.

«Øh, ja», svarer jeg.

«Det er nesten så man ikke kjenner deg igjen», fortsetter hun.

Svimmelheta er der igjen. De burde luften her inne, tenker jeg. Det er vanskelig å puste.

«Jeg er meg da», sier jeg. «Fremdeles.»

«Jo, da», sier mamma. «Du er jo det.» (s. 179)

Han merker at hjemme ikke lenger føles som hjemme, og at noe er annerledes. Huset med gjerdet rundt som innledningsvis ble beskrevet som en harmonisk og fin plass, er nå lite og trangt. Han har vanskeligheter med å puste, noe som kan være en metafor på at det ikke lenger er plass til han. Det er ikke rom for hans norske væremåte, hverken fysisk eller mentalt. Med andre ord er Sammol ikke lenger en del av den kulturen han en gang hørte til. Han er blitt en hybrid hvor han er et produkt av det samiske og norske samtidig. Slik sett føler nå Sammol at han ikke hører hjemme noen plass, og følgelig føler han seg ensom og nedbrutt. Møtet med moren var, som vi har sett, ikke slik Sammol hadde forestilt seg, og i møtet med faren blir ubehaget forsterket. Innledningsvis i romanen blir vi vitne til en ydmyk og underlegen farsfigur i møte med skolen og rektor Rygh. Han er høflig og underdanig og har ikke mot til å si imot rektor Rygh. Som er, som nevnt tidligere, et tydelig eksempel på fornorskingspolitikken undertrykkelse. På hjemmebane møter vi en tydelig indignert og sint far i møte med alt det norske, og det nordmenn generelt står for.

«De der nordmennene skjønner ingenting av oss. Ikke kan de kle seg, ikke kan de lage ordentlige klær for været her oppe, og så skal de i tillegg påstå at de er bedre enn oss! Nei, veit du hva! Den dagen du ser meg tilbringe tid med en av de der, ja, den dagen ligger jeg heller i grava –» (s. 184).

Sammol sin umiddelbare reaksjon på farens uttalelser er at han ikke synes at alle nordmenn er like ille og tenker på Ella med de røde flettene og lærer Pedersen. Dette er første gang i romanen at Sammol går imot foreldrene sine og står opp for de nordmennene han liker, noe faren ikke er enig i. Videre ser vi eksempel på hvordan faren generaliserer nordmenn ved å gjennomgående snakke dem ned. Vi kan dra en parallell til tittelen på boka «*Lappjævel!*» som er en negativ betegnelse på en same og dáža som er et samisk skjellsord for de norske.

«Hah», sier pappa. «En dáža er en dáža!»

Dáža. Det er lenge sia jeg har hørt det ordet. Det er ikke et pent ord. Det er ikke et ord man bruker når man vil snakke om nordmenn til vanlig. Det finnes et annet ord for norsk på samisk. Nei, er et skjellsord, et ord man bruker om de norske som man virkelig ikke liker. Jeg vil si til pappa at jeg ikke liker det ordet, men han er ikke i humør til å høre det nå. (s. 184).

Farens syn på de norske er strengt tatt ikke bedre enn majoritetskulturens syn på samer. Begge er negativt innstilt til «de andre», men med motsatt fortegn. Det går an å forstå farens reaksjon, og han har ikke tatt innover seg noe av det norske, mens rektor Rygh og ikke minst frøken Steen forakter det samiske. Både Rygh, Steen og faren til Sammol representerer et statisk etnosentrisk kultursyn, et syn på kulturene som Fanon og Said peker på. Hendelsene på vidda skaper en ytterlig kløft mellom far og sønn og eskalerer når faren ber Sammol om å kaste lassoen etter Luosttat-simla, og Sammol ikke forstår hvilken rein han mener. Faren reagerer med irritasjon og snakker nedlatende om løpingen hans.

«Her må man gjøre alt sjøl!», mumler han. «Det var lassoen du skulle øvd på, i stedet for å leke rundt som en liten unge.»

Det brenner i kinnene mine.

«Å løpe er ikke å leke», sier jeg.



«Nei, kanskje ikke. Men nyttig er det ikke, i alle fall», sier pappa.

Jeg svelger, og kjenner at en gammel kjenning er tilbake i meg: klumpen i magen. Jeg kan ikke huske å ha hatt klump i magen på vidda med pappa før (s. 187).

Vi har sett at faren generelt har vist antipati mot nordmenn, men vi ser nå at han også kritiserer sin egen sønn når han snakker nedlatende om løpingen hans og sammenligner det med dum lek. Dette sårer Sammøl fordi løpingen var noe av det eneste hans mestret godt på internatskolen. Som et resultat av farens oppførsel kommer klumpen i magen tilbake. Faren aksepterer ikke Sammøls hybride utgave.

Jeg har ikke klart noe av det pappa har bedt om. I tillegg er det visst en haug med ord og uttrykk jeg har glemt, ikke bare lassokasting og luosttat. Jeg kjenner meg nesten som første dagen på internatskolen igjen. Skal jeg sitte bakerst i klasserommet hjemme også nå? (s. 188).

Slik jeg ser det har foreldrene til Sammøl også vært ofre for fornorskningspolitikken, som var betydelig strengere da de eventuelt gikk på skolen sammenlignet med fornorskningspolitikken på 1950-tallet. De er derfor naturligvis skeptiske og redde for den norske kulturen. Farens reaksjoner kan tolkes dit hen at han nå er redd for å miste sønnen sin til den norske kulturen som han selv frykter. Sammøl møter gjennom faren tilsvarende holdninger som på internatskolen.

#### 4.7.4 Det tredje rommet

Eksemplene som jeg har pekt på i møte med hjemmet, følger en spenningskurve og spenningstoppen utgjør det siste vendepunktet i romanen. Sammøl stikker av hjemmefra og reiser tilbake til lærer Pedersen, fordi den integrerte Sammøl heller ikke får aksept i den samiske kulturen. Han føler seg dermed fremmedgjort. Han er blitt avist av den norske majoritetskulturen, men av den samiske minoritetskulturen. Avslutningen er åpen, noe som er et typisk kjennetegn i ungdomslitteraturen. I *Lappjævel!* får leseren en følelse av at håpet er tilbake når Sammøl returnerer til lærer Pedersen. Her møter han aksept og anerkjennelse, og som en følge av det forsvinner klumpen i magen: «For første gang på veldig lenge er det helt rolig i magen min. Det verken kribler eller stikker. Det bare er.» (s. 198).

Sett i et postkolonialistisk perspektiv kan vendepunktet i boka sees i sammenheng med det Homi K. Bhabha kaller for kulturell hybriditet. Kulturmøtene påvirker gjensidig og ender opp med noe nytt, det tredje rommet. Sammen danner Sammøl og lærer Pedersen kulturelle fellesverdier der de anerkjenner kulturell forskjellighet. Kulturell hybriditet må forstås som en forhandlingsprosess der noe bevares og noe forkastes, der poenget er at dikotomien og den hierarkiske kulturforståelsen oppheves (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111). I forholdet mellom Sammøl og lærer Pedersen er det ikke et hierarki, men i det tredje rommet skapes en prosess der kulturelle identiteter kan utforskes. I det tredje rommet, hos lærer Pedersen, kan Sammøl være seg selv helt, ikke stykkevis og delt. Leseren får likevel ikke et konkret svar på hva som kommer til å skje videre, og må derfor selv reflektere over hvordan det går med Sammøl videre i livet. Slik jeg ser det, hvis Sammøl fortsetter å trene og løpe sammen med lærer Pedersen, kan han kanskje til slutt stå øverst på podiet med hele seg i samektofta si som en kulturbærer.

## 5. Didaktisk potensial

Som lærer er det viktig å tenke over hvordan litteraturen skal brukes i undervisningen. Av den grunn har jeg, som nevnt i innledningen, valgt å drøfte romanens didaktiske potensial basert på teori om dialogbasert undervisning. Temaene i *Lappjævel!* gir grunnlag for å skape dialog i klasserommet, og på denne måten kan romanen knyttes opp mot det tverrfaglige temaet i norsk i Kunnskapsløftet 2020 – folkehelse og livsmestring, og gjennom de norskfaglige kompetansemålene, nevnt innledningsvis. Jeg finner mange problemstillinger i romanen som kan danne grunnlag for å få elevene til å «reflektere og utforske over hvordan teksten fremstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som er ett av de tilknyttede norskfaglige kompetansemålene.

*Lappjævel!* kan brukes i 7. klasse på mellomtrinnet i kompetansemålet: «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og i ungdomsskolen. Jeg har i dette tilfelle valgt målene etter 10. trinn for å drøfte

romanens didaktiske potensial, fordi jeg kan trekke veksler på flere relevante kompetansemål i 10. trinn.

## 5.1 Dialogbasert undervisning

### 5.1.1 Formål med tilnærmingen

Dialogisk pedagogikk eller dialogbasert undervisning, dekker som sagt beskrivelsene i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ettersom dialogbasert undervisning bygger på ideen om at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker som er situert i en kontekst (Dysthe, 2012 s. 46). Undervisningen legger både vekt på interaksjonen mellom elever, og mellom lærer og elev. Sagt på en annen måte kan vi si at klasserommet fungerer som en felles hjerne som er i stand til å ta imot ulike perspektiver og synspunkter. Elevene trenes opp i både å lytte og kommentere hverandres utsagn, men de kan også lære å ta ordet og stole på seg selv og sine bidrag, og videre konfrontere og bruke hverandres responser. Gjennom dialogen om litterære tekster skaper vi en forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et større kulturelt univers. Formålet er å få elevene til å tenke sammen og utvikle forståelse for hverandres synspunkter og perspektiver (Hennig, 2010, s.176). Dysthe peker på «flerstemmighet» som en kjerneverdi i undervisningen som gir muligheter for å skape mening og å lære gjennom å møte andres oppfatninger og syn. Likevel er det ikke slik at dialogen som samtale gjør undervisningen dialogbasert, men at læreren er i stand til å legge til rette for dialogisk kommunikasjon (Dysthe, 2012, s. 46).

*Lappjævel!* er en skjønnlitterær tekst som kan være med å bekrefte og utfordre elevens selvilde, noe som igjen kan bidra til elevens identitetsutvikling og livsmestring, fordi den tar opp viktige universelle temaer som mobbing, diskriminering, annerledeshet og rasisme. Et annet moment som jeg mener er matnyttig for å få i gang dialog med elevene, er at romanen er skrevet i en historisk kontekst som gir et troverdig bilde av hvordan majoritetssamfunnet behandlet minoriteten samer på 1950-tallet, både med hensyn til fornorskingspolitikken og ikke minst hvordan de sosialt ble undertrykket som gruppe. Gjennom romanens historiske perspektiv, skaper teksten derfor en viktig vei til kunnskap om andre kulturer i en historisk kontekst, noe som kan høyne respekten vår for enkeltindivider og øke evnen til elevene til å

anerkjenne bidrag fra minoritetskulturen. Det historiske perspektivet kan også bidra til at elevene får en avstand til hendelsene, og slik kan se boka med et distansert blikk. Det kan gjøre det lettere å diskutere vanskelige tema. Romanens læringseffekt kan bli god dersom læreren, gjennom dialog, klarer å få elevene til å diskutere likheter og forskjeller i teksten. Det avhenger av at det er klare forbindelsespunkter på tross av de kulturelle forskjellene mellom deres eget perspektiv og tekstens perspektiv. For ungdom kan dette være spesielt viktig, ettersom de er i ferd med å bli uavhengige deltakere i en verden mye større enn deres egen skole og deres eget samfunn (Hennig, 2010, s. 105).

## 5.2 «Vindu» og «speil»

### 5.2.1 Aktiv respons

I stedet for å lese om andre kulturer gjennom sakprosa tekster og fagbøker, kan de oppleve en annen kultur gjennom Sammols øyne. På denne måten får de mulighet til å se hvordan andre ungdommer møter utfordringer og løser problemer (Hennig, 2010, s. 105). For å nå kompetansemålene er det ikke nok at elevene bare leser *Lappjævel!* og jobber med oppgaver alene. Elevene må etter at alle har lest boken, føres inn i en mer aktiv respons som inkluderer elevenes egne tanker og opplevelser av teksten sammen med de andre elevene i klassen, enten gruppevis eller i klassen som helhet. Formatet på gruppestørrelser til dialogen avhenger av elevenes forutsetninger og må vurderes fra klasse til klasse. Romanen må bli undersøkt fra en rekke ulike perspektiver og skal fungere som et utgangspunkt for elevenes sammenlikning med sitt eget liv. På denne måten kan teksten fungere, ifølge Hennig, både som «speil» hvor eleven reflekterer over egne erfaringer, og gjennom dialogen som «vindu» som gir elevene mulighet til å betrakte andre elevers erfaringer. Slik kan *Lappjævel!* fungere som et godt virkemiddel i en samtale på tvers av kulturer.

Som en innledning, for at elevene skal kunne formulere egne tolkninger i dialogisk utveksling med andre elever, er det en forutsetning at de vet hvor de skal begynne en samtale. Da kan læreren gjennom styrt respons formulere noen spørsmål som har hensikt å vekke elevens refleksjon og respons. Det er likevel avgjørende at elevene forstår at det er samtalestartere og ikke oppgaver. I tillegg er det en forutsetning at de har fått informasjon om de historiske forholdene i teksten slik at de har et kunnskapsmessig grunnlag for å forstå teksten. Ved å gi

elevene innblikk i hvordan samene ble segregert og diskriminert under for forskningspolitikken på bakgrunn av sin kultur, kan de fleste elever utvikle det Hennig kaller kognitiv empati. I *Lappjævel!* kan elevene allerede gjennom Sammols første møte med skolen, starte prosessen med å utvikle kognitiv empati. Gjennom dialog kan elevene eksempelvis samtale om hvilke følelser og tanker som oppstår dersom de var i Sammols situasjon, der de, som ny på en skole, verken kunne språket eller fikk snakke sitt eget morsmål. På denne måten kan elevene bli i stand til å formulere andres perspektiver ved å forstå omstendighetene til Sammols slik som det er formulert i det norskfaglige kompetansemålet: «utforske og reflektere over hvordan teksten fremstiller unges livssituasjon» (udir). Slik fungerer romanen som et «vindu» for elevene fordi de får mulighet til å forstå andre.

#### 5.2.2. Konfrontasjon som ressurs

I *Lappjævel!* er problemstillingene i boka fremstilt mellom den norske majoritetskulturen og den samiske minoritetskulturen, der møtene mellom kulturene påvirker hovedpersonens identitetsutvikling. I boka finner vi eksempel på hvordan majoritetskulturen plukker Sammols fra hverandre blant annet ved å nekte han å snakke samisk. Det er imidlertid kvenen Isko som står for den direkte mobbingen gjennom å håne Sammols samekofte og samesko. Her kan læreren utfordre elevene ved å stille spørsmål om eleven selv har opplevd lignende situasjoner. Da kan spørsmål knyttet til hvilke erfaringer elevene selv har opplevd med tanke på klesplagg eller andre ting som sier noe om hvem de er, sette i gang tankeprosessen hos elevene. Likevel er det viktig å ta høyde for at det mest sannsynlig vil komme fram ulike nyanser knyttet til spørsmålet. Spesielt dersom klassen er flerkulturell, da vil kanskje noen ha opplevd å være i en lignende situasjon som Sammols. På denne måten kan dialogen gå over i en tematikk som handler om eventuelle elevers egen opplevelse og situasjoner som oppstår i dagens samfunn eller klasserom. På denne måten har romanen en overføringsverdi hvor disse problemstillingene kan knyttes opp mot erfaringer andre minoritetskulturer i Norge i dag opplever.

Bakhtin legger vekt på at forskjellighet og konfrontasjon i dialogen er en ressurs, fordi han mener at forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening i møtet mellom ulike stemmer, og at potensialet er størst når forskjellige syn konfronterer hverandre

(Dysthe, 2012, s. 61.) Slik jeg ser det, kan disse perspektivene både diskuteres i en klasse som består av elever fra flere kulturer, men også i homogene klasser. I homogene klasser hvor elevene selv ikke har erfaringer med problemstillingene vil lærerens rolle i dialogen ha større betydning for å sette i gang refleksjon rundt tema knyttet til kulturelle identitetsmarkører, eksempelvis klær og må dermed iverksette aktiviteter som får elevene til å se flere sider av teksten. I et flerkulturelt klasserom derimot, kan elever som eksempel bruker hijab og har fått negative kommentarer på grunn av dette, trekke paralleller til sin egen kultur. Dermed kan vi få mye gratis i et flerkulturelt klasserom i bestrebelsen på å forstå litterære tekster på flere ulike måter.

Slik kan ulike meninger og erfaringer hos elevene gi læreren rom for flere stemmer fra ulike kulturer og vise at motsetninger ikke er feil, men tvert imot en ressurs som kan øke elevenes forståelse både for ovenfor seg selv og andre. En slik tilnærming er viktig innenfor litteraturpedagogikken, der det sjelden handler om å finne fram til et bestemt svar eller en bestemt konklusjon, men hvor elevene lærer å se ulike perspektiver og synspunkter. Dette kan sette elevene i stand til å bygge videre på hverandres ideer og komme fram til en felles forståelse. Men dialog er ikke medfødt, og må derfor trenes og evnen til å lytte i denne sammenheng er avgjørende for å skape en god dialogbasert undervisning. Elevene lærer mindre dersom de kun er opptatt av å få sagt sitt uten å lytte til andres erfaringer, synspunkter og ideer, mener Dysthe (Gjersdal, 2022). Men hvis læreren lykkes med å utvikle denne kompetansen, kan de to identitetsforebyggende faktorene «speil» og «vindu» som Hennig forespeiler, både gi elever innblikk i andres livserfaringer og kulturer, men også skape rom for egne tanker og følelser. Slik eksponerer flerkulturelle tekster likheter og forskjeller mellom ulike kulturer, og kan minske stereotypiske forestillinger og øke elevenes forståelse for andre verdssystemer. Denne forståelsen innlemmer både den samiske kulturen, men også andre minoritetskulturer i Norge i dag (Hennig, 2010, s. 105-107).

### 5.2.3 Oppnåelig mål for alle?

Som sagt, blir vi gjennom litteraturen ført inn i vår egen kultur, og som nevnt innledningsvis heter det under formål med norskfaget at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hennig stiller seg derfor kritisk til om dette er oppnåelige mål for alle elever med ulik kulturell

bakgrunn? Kritikken til Hennig av dagens skole er om den er i stand til å muliggjøre en slik speilet bekreftelse av sin egen identitet for alle elever, der tekstene som leses i skolen, tar for mye utgangspunkt i norske forhold, norske problemstillinger og er skrevet av norske forfattere.

I likhet med Hennig peker også Torill Strand på at kampen for et mangfold, er en kamp for at alle skal ha samme mulighet til å utvikle seg som hele personer. Selv er hun klar over at det kan være en vanskelig balansegang å vise mangfoldet som fins, uten at det er fare for at en lager tenkte kulturer og kategorier slik at menneske som beskrives, fremstår som stereotyper gjennom generaliseringer og fordommer (Strand, 2009, s. 7). Derfor vil den nevnte balansegangen i litteraturdidaktisk sammenheng, i stor grad handle om hvilke litterære tekster som velges.

I *Lappjævel!* er Sammols evne til å mestre løping et eksempel på et kultur møte som har et positivt fortegn for hans identitetsutvikling i romanen. Løping eller andre fritidsaktiviteter kan alle være med på, uansett bakgrunn. Her hindrer ikke språket eller kulturen vi er en del av muligheten til å lykkes, og skaper dermed samhold og er identitetsskapende. Slik kan minoritets elever som for eksempel ikke mestrer norskfaget på grunn av språklige utfordringer, identifisere seg med Sammol med for eksempel å være gode i fotball eller andre fritidsaktiviteter. Sammol løfter seg selv opp fra podiet, selv om han av blir revet ned av frøken Steen, får vi en følelse av at han klarer seg. Dette er dermed kanskje en av de viktigste grunnene til å bruke flerkulturell litteratur i klasserommet. Den kan utvikle en positiv identitetsutvikling, med stolthet over egen bakgrunn og kultur både for majoritets elever og minoritets elever slik at alle elever kan oppleve en speilet bekreftelse. I tillegg til å øke forståelsen av andre kulturer kan et sammenliknende perspektiv altså også fostre en følelse av både å høre til en lokal kultur og få oss til å se at denne lokale kulturen er en del av en større kultur som vi er felles om. Samtidig er det dessverre slik at ikke alle elever opplever en form for mestring enten det gjelder på skolebenken eller i fritidsaktiviteter.

Det vil med andre ord si at flere av elevene kan etter å ha lest og snakket om de ulike temaene i *Lappjævel!*, ifølge Hennig gjøre at elevene kan bli i stand til å se sin egen majoritetskultur i et nytt lys. I dette tilfellet hvordan den norske majoritetskulturen ikke bare

handler om eventyr, nasjonalromantikk, 17.mai og frigjøringen fra nazismen, men at den også inneholder rasisme og undertrykkelse av samene i Norge som et ledd i fornuksingspolitikken, og dermed bli i stand til å innta en mer bevisst og kritisk holdning til den kulturen de selv er en del av.

Sett i lys av det tverrfaglige målet, folkehelse og livsmestring, kan elever gjennom *Lappjævel!* lære seg å tenke kritisk og være i stand til å håndtere meningsbrytninger og meningsmotsetning gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Romanen gir elevene rom til å utforske og reflektere over hvordan andres menneskers utfordringer og livssituasjoner fremstilles som videre kan skape rom for forståelse, respekt og toleranse for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. Å fremme dialog i klasserommet som inneholder respekt for hverandre, kritisk tenking og kreativitet handler ikke bare om å forbedre skolen, men helt overordnet betyr det å sette neste generasjon i stand til å tenke, lytte, tale og skrive –og slik bli aktive medborgere i samfunnet og redde et demokrati i krise, mener Dysthe (Gjersdal, 2022).

Den dialogiske metoden kan fungere som et verktøy for elever for å reflektere og dele erfaringer med hverandre. Både samiske barn og andre minoritetsgrupper trenger litteratur som både gjenspeiler og utfordrer deres erfaringer. Det er imidlertid like viktig at denne litteraturen leses av barn og unge som ikke tilhører det samiske samfunnet, ikke minst som ledd i en avkolonisering av bevisstheten slik Hirvonen (2014) påpeker. *Lappjævel!* viser gjennom sin tematikk ulike menneskelige erfaringer og inviterer til empati og identifikasjon, men også avstand og refleksjon, ved at Sammols opplevelser blir fremstilt på en annen måte enn i faktabøker og sakprosa tekster. Samtidig er det viktig å ha et realistisk syn på hvilken påvirkning korte undervisningssekvenser faktisk kan ha, og en nøktern holdning til hva dialogen kan utrette. Sett fra et personlig ståsted, har denne romanen gitt meg et innblikk i en kultur og historie som jeg ikke hadde mye kunnskap om fra før. Den har gitt meg en bredere forståelse av hva den samiske urbefolkningen har gått gjennom.



## 6. Avsluttende refleksjoner

Romanen *Lappjævel!* tar opp mange aktuelle temaer rundt kulturmøter og identitetsutvikling. Samenes historie er et mørkt kapittel i norsk historie og minoritetspolitikk. I denne boka blir vi kjent med det norske skolesystemet, og hvordan den norske og den samiske kulturen står i steil motsetning til hverandre. Skjønnlitteratur kan framstå både overdrevent og karikert, men jeg mener at forfatteren, på intelligent vis, bruker sin skrivekunst til å påvirke leseren slik at vi får sympati og interesse for den samiske gutten. Det er en krass kritikk av den norske stat og skolen som kulturinstitusjon. Skolen avler terrorister og mobbere, skolen lager tapere. Skolen har tradisjonelt vært en konservativ institusjon med søkelys på det tradisjonelle og det norske. Nordmenn har kanskje utviklet denne tradisjonen fordi den norske kulturen ble undertrykket av Danmark i 400 år og i nesten 100 år av Sverige.

Hvis det politiske systemet og lovverket i et samfunn ikke fungerer godt, så vil systemet nedover også bli dårlig. Frøken Steen har på en måte politisk aksept for å oppføre seg slik hun gjør. Hun blir ikke stoppet, fordi hun har lov og mandat til å handle som hun gjør. Hun er den som setter stigmatiseringen og krenkelsene i verk, men går fri selv. Lærer Pedersen representere noe helt annet. Han lærer seg samisk, og klarer dermed å skape en relasjon til de samiske barna. Han presenterer også idretten, løping, et positivt kulturmøte for Sammol i romanen. På startstreken har vi samme utgangspunkt med det mål for øyet å vinne for laget, for skolen, i dette tilfelle. Dette er med å skape samhold og en positiv identitetsdannelse. Samhold i et felleskap, et felleskap som heier hverandre fram og som setter fokus på hver enkelt sin styrke. Norge er blitt en flerkulturell nasjon, og det er her jeg tenker at forfatteren berører et viktig poeng. Skolen som en kulturell møteplass må ha øynene opp for og interesse for ulikhetene i samfunnet, annerledesheten. Helt til slutt så må skolen, lærerne, presentere et mangfold, et tverrsnitt i befolkningen. På denne måten er skolen som kulturmøteplass med på å øke kulturtilhørigheten og identitetsutviklingen til hver enkel elev.

## Litteraturliste

- Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim T. (Red.). (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Christensen, O. & Eriksen, A. (1992). *Hvite løgner: stereotypiske forestillinger om svarte*. Oslo: Aschehoug.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyrvik, S. (2005). *Mellom brøde: 1780-1830*. Trondheim: Aschehoug.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finmarksloven. (2005). Lov om rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark (LOV-2005-06-17-85). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-85>
- Grieg, N. (1936). *Sprinterne*. I Håbet 1946. Hentet fra <https://www.bokselskap.no/boker/haabet/sprinterne>
- Hansen, M. (1819). *Luren*. Hentet fra <https://www.skandinavistik.uni-freiburg.de/Members/Anz/LVS/Kolloquium/Hansen>
- Hauge, H. (2007). Introduksjon. I H. Hauge (Red.), *Postkolonialisme* (s. 7-34). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hauge, H. (2009). Hvorfor er Edward W. Saids *Orientalisme* endnu så populær? *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 12(2), 92-102.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Hirvonen, V. (2014, 18. september). Samisk barnelitteratur – mellom lokal og global kultur. Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/samisk-barnelitteratur-mellom-lokal-og-global-kultur/>
- Fredriksen, L. T. (2021, 4. januar). *Kathrine Nedrejord*. Hentet fra [https://snl.no/Kathrine\\_Nedrejord](https://snl.no/Kathrine_Nedrejord)
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Neteland, *Master i norsk – metodeboka 1* (s. 44-58). Oslo: Universitetsforlaget.

- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 283-302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kipling, R. (1899). *The White Mans's Burden*. Hentet fra <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/kipling.asp>
- Kjeldstadli, K. (2003). *Norsk innvandringshistorie 2 – i nasjonalstatens tid 1814-940*. Oslo: Pax forlag.
- Kolberg, A. R., (2022). Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, 48, 1-14. <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Opplæringens verdigrunnlag*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Larsen, D. R., Boine, M., & Verstad, A. B. (2021, 19. oktober). *Historisk dokument kom hjem*. Hentet fra <https://www.nrk.no/sapmi/lappekodisillen-kom-hjem-til-sapmi-1.15695711>
- Larsen, A. S., Wicklund, B., & Sørensen I. (2018). *Norsk 5-10: Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Oslo: Aschehoug.
- NOU 2000: 3. (2000). *Samisk lærerutdanning – mellom ulike kunnskapstradisjoner*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-3/id142575/?ch=4>
- NTB. (2021, 20. oktober). *Kongen om uretten mot samene: - Vi har vel alle sammen ganske dårlig samvittighet*. Hentet fra: <https://www.nettavisen.no/nyheter/kongen-om-uretten-mot-samene-vi-har-vel-alle-sammen-ganske-darlig-samvittighet/s/12-95-3424192848>
- Ommundsen, Å. M. (2007). Grenseløshet og håp. To tendenser i senmoderne nordisk ungdomslitteratur. I P.O Kaldestad & K. B Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge 2007* (s. 9-21). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Pedersen, S. (2019, 29. mars ). *Fornorskingspolitikken*. Hentet fra <https://samiskeveivisere.no/article/fornorskingspolitikken/>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritter, E. (2017, 11. april). *Samerne i Norge*. Hentet fra <https://nordisk-info.de/blog/samerne-i-norge>

- Said, E. (2004). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seip, J. A. (2002). *Utsikt over Norges historie: Tidsrommet 1850 – 1884* (3. utg.). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag
- Simensen, J. (2001). *Vesten erobrer verden: 1870-1914* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Solbakk, J. (2019, mars 6). *Sametinget*. Hentet fra Samiskeveivisere:  
<https://samiskeveivisere.no/article/sametinget/>
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2010). Innvandrere i litteraturen – individer eller grupprepresentanter? I P.O Kaldestad & K. B Vold (Red)., *Årboka Litteratur for barn og unge 2010* (s. 60-70). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vold, T. (2019). *Å lese verden: Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Ø. (2018). *Nasjonalisme*. Oslo: Dreyers Forlag.

ØVERST PÅ PODIET MED HELE MEG

ØVERST PÅ PODIET MED HELE MEG