



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-0-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUNO550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 132

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 26040

Egenerklæring *:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har
registrert**

oppgavetittelen på

norsk og engelsk i

StudentWeb og vet at

denne vil stå på

vitnemålet mitt *:

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 3
**Andre medlemmer i
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGÅVE

Samanheng mellom mobbing og identitetsutvikling i *Lappjævel!* og *Lars er LOL*. Ein litterær analyse.

Relationship between bullying and identity development in *Lappjævel!* and *Lars er LOL*. A literary analysis.

Tora Skarpen

Masteroppgåve i norsk GLU5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Marianne Røskeland

15.05.2024

Forord

Mitt siste år i lærarutdanninga er snart omme, fem kjekke og utfordrande år som eg kjem til å sjå tilbake på med stor glede. Sjølv om masterskrivinga er eit individuelt prosjekt, har eg vore heldig å ha ei fin gruppe å sitte saman med gjennom heile prosjektet.

Det er mange eg vil takke i samband med denne studien. Fyrst og fremst vil eg takke rettleiaren min Marianne Røskeland. Du har vore svært tilgjengeleg i vårt samarbeid, og gjeve meg gode og konstruktive tilbakemeldingar. Våre samtaler gjennom prosjektet har gjeve meg ei drivkraft som har vore sentral for skrivinga mi. Tusen takk!

Takk til mine studiekameratar. Å lese saman med dykk har vore ei sann glede. Ikkje ein einaste dag har me skrive saman utan at dagen har vore prega av latter og gode samtalar. De har gjort dette masterprosjektet til eit givane prosjekt, det vil eg alltid vere takksam for.

Heilt til slutt vil eg takke foreldra mine. Dersom eg har trengt råd eller innspel har de begge kun vore ein telefonsamtale unna. Å komme seg gjennom dette prosjektet hadde vore mykje tøffare utan støttande ord frå dykk begge.

No ventar ein ny og spennande kvardag. Eg gled meg til å komme meg ut i arbeidslivet, men kjem samtidig til å savne alle dei fine åra eg har hatt på HVL. Eg gler meg til å ta i bruk all den viktige lærdommen eg har tileigna meg i dette utdanningsløpet.

Tora Skarpen

Bergen, 2024

Samandrag

I denne masteroppgåva undersøker eg ungdomsromanane *Lappjævel!* av Kathrine Nedrejord, og *Lars er LOL* av Iben Akerlie. Målet med prosjektet er å forstå kva samanheng mobbing og utanforskap har med hovudpersonane sin identitetsutvikling. Begge bøkene handlar om mobbing og utanforskap, men lesaren føl eit mobbeoffer i den eine boka, og ein mobbar i den andre.

For å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine har det vore nødvendig å utføre litterære analysar av begge bøkene. Eg har gjennomført ein tema- og motivanalyse. I dei litterære analysane har fokuset vore på hovudkarakterane. Mellom anna har eg studert kva relasjonar dei har med andre, kva syn dei har på seg sjølv, og korleis dette eventuelt har utvikla seg gjennom handlinga.

Studien syner at det er ein sterk samanheng mellom mobbing/utanforskap og identitetsutvikling. Hovudpersonen i *Lars er LOL* har dårleg sjølvtilitt og eit sterkt ønske om å oppleve gruppetilhøyrse. Dette driv ho til å mobbe venen Lars som har Downs syndrom. Konsekvensar av denne mobbinga fekk ho til å innsjå at popularitet ikkje var så viktig som ho trudde, gode og trygge vennskap hadde mykje større verdi for ho. Hovudpersonen i *Lappjævel!*, derimot, vert utsett for mobbing grunna hans kulturelle tilhøyrse som same. Han endar opp med å få sterk sjølvforakt, og slit med identitetsproblematikk. Bøkene syner difor identitetsutvikling på både godt og vondt.

Dei litterære analysane viser også at samfunnet og skulen sine verdiar i stor grad pregar karakterane si åtferd og identitet. Korleis elevane vert møtt av lærarane sine og kva haldningar skulane har til mangfald og minoritetar er svært ulikt i bøkene. Det fører også til at elevane sin oppførsel mot kvarandre, syn på seg sjølv og reaksjonar på mobbing er svært forskjellige, og dette er eit av dei viktigaste funna i analysane.

Med utgangspunkt i desse funna har bøkene eit stort potensiale for mobbeforebyggjande arbeid i litteraturklasserommet. Bøkene har potensiale til å fremje gode verdiar. Difor kan arbeid med bøker som dette bidra til å fremje gode haldningar i dagens og framtidens skule.

Abstract

In this master's thesis, I examine the young adult novels *Lappjævel!* by Kathrine Nedrejord and *Lars er LOL* by Iben Akerlie. The goal for the project is to understand the correlation between bullying, social exclusion, and the protagonists' identity development.

In order to answer the research question and research inquiries, it has been crucial to conduct literary analyses for both of the books. I have carried out a thematic and motif analysis to do this. In the literary analyses, the focus has been on the main characters, including studying their relationships with others, their self-perception and how these aspects may have evolved throughout the narrative.

The study shows a strong connection between bullying/social exclusion and identity development. The main character in *Lars er LOL* struggles with low self-esteem and a strong desire to experience group belonging, leading her to bully a friend. This bullying makes her realize that popularity is not as important as she thought; meaningful and reliable friendships have much greater value for her. On the other hand, the protagonist in *Lappjævel!* experiences bullying due to his cultural identity, resulting in strong self-loathing and identity crisis. The books thus depict identity development in both positive and negative ways.

The literary analyses also demonstrate that societal and school values significantly influence the characters' behavior and identity. The encounters between students and their teachers, as well as the perspectives held by schools regarding diversity and minorities, exhibit substantial differences in the books. This also leads to different impact on students' behavior towards each other, their self-perception, and their reactions to bullying. This is one of the most important findings in this project.

Based on my analysis of the books, they have potential for implementing anti-bullying initiatives within the literature classroom. They offer potential for promoting positive values. Therefore, working with books like these can contribute to fostering positive attitudes in today's and future literature classrooms.

Innhold

<i>Forord</i>	1
<i>Samandrag</i>	2
<i>Abstract</i>	3
1.0 Innleiing	6
1.1 <i>Bakgrunn for oppgåva</i>	6
1.2 <i>Val av materiale</i>	8
1.3 <i>Problemstilling og forskings spørsmål</i>	9
1.4 <i>Omgrepsavklaring</i>	10
1.5 <i>Tidlegare forskning</i>	11
1.6 <i>Oppbygging av oppgåva</i>	13
2.0 Teori	15
2.1 <i>Identitetsutvikling</i>	15
2.1.1 <i>Personleg identitet og gruppeidentitet</i>	15
2.1.2 <i>Sjølvkjensle, haldningar og åtferd</i>	16
2.1.3 <i>Skuld og skam</i>	17
2.1.4 <i>Figurutvikling i skjønnlitteratur</i>	19
2.2 <i>Mobbing</i>	20
2.2.1 <i>Direkte, indirekte og digital mobbing</i>	20
2.2.2 <i>Gruppemekanismer</i>	21
2.2.3 <i>Mobbing mot funksjonsnedsette menneske</i>	23
2.2.4 <i>Barne- og ungdomslitteratur i arbeid mot mobbing i skulen</i>	24
2.3 <i>Samfunnet i møte med mangfald</i>	26
2.3.1 <i>Mangfald i skulen</i>	26
2.3.2 <i>Dominerande ideologiar på 1800- og 1900 talet</i>	27
2.3.3 <i>Fornorskingspolitikk</i>	29
2.3.4 <i>Funksjonsnedsetjing: frå spesialskule til inkluderande fellesskule</i>	32
3.0 Metode	35
3.1 <i>Litteraturvitskapleg metode</i>	35
3.2 <i>Tema- og motivanalyse</i>	37

3.3 Forskingas truverd.....	38
4.0 Analyse og drøfting av Lappjævel!	39
4.1 Handlingsreferat.....	39
4.2 Motiv og drøfting	40
4.2.1 Mobbing.....	40
4.2.2 Samfunnsverdiar	42
4.2.3 Identitetsmotivet.....	46
5.0 Analyse og drøfting av Lars er LOL.....	50
5.1 Handlingsreferat.....	50
5.2 Motiv og drøfting	51
5.2.1 Mangfald i skulen.....	52
5.3.2 Popularitet og mobbing	54
5.3.4 Identitet	60
7.0 Samanliknande drøfting	63
7.1 Mobbing og utanforskap.....	63
7.2 Samfunnet sitt syn på mangfald	65
7.3 Identitetsutvikling.....	66
8.0 Avslutning	68
8.1 Oppsummerande funn.....	68
8.2 Romanane sin relevans i skulen.....	69
8.3 Vidare forskning	70
Litteraturliste.....	71
Figurar.....	76
Figur 1	76
Figur 2	76
Figur 3	76

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for oppgåva

I dagens skule har norsklærarar eit hav av bøker dei kan introdusere til elevar i litteraturundervisninga. I tillegg til at utvalet av litteratur er stort, finst det også diverse årsaker til at læraren ser på lesing som verdifullt. Medan nokre har fokus på lesetreninga, set andre leseglede høgast. I denne oppgåva derimot skal eg ha eit anna fokus på litteraturen sitt potensiale. Ei av årsakene til dette, er trivselsundersøkinga som prega nyheitsbiletet i 2022.

Kvart år gjennomfører Utdanningsdirektoratet ei elevundersøking som skal gi informasjon om elevane sin trivsel på skulen. Formålet med undersøkingane er å kartlegge sentrale sider ved læringsmiljøet i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Elevane svarar mellom anna på spørsmål om mobbing i desse undersøkingane. Tabellen under syner prosentandelen av elevar som svarar at dei opplever mobbing 2-3 gonger i månaden eller oftare.

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
7. trinn	7,1%	7,2%	7,0%	7,1%	7,5%	7,9%	9,9%
10. trinn	7,7%	8,3%	7,1%	6,6%	5,5%	5,7%	7,4%
Vg1	5,1%	5,1%	4,6%	4,3%	3,3%	3,3%	4,2%

Figur 1: *Elever som har opplevd mobbing på skolen to-tre gonger i måneden eller oftare.*
Utdanningsdirektoratet, 2023

Som tabellen syner har mobbetala auka i nesten alle årstrinna sidan 2020. Særleg på mellomtrinnet finn ein eit stort hopp i elevar som fortel at dei er utsette for mobbing. I 2022 melder nesten 10% av elevane på mellomtrinnet at dei opplever mobbing, medan talet ligg på 7,4% på ungdomstrinnet. Samanliknar ein desse tala med tala frå dei tidlegare åra, ser ein ei skremmande utvikling. Difor må ein ta dagens mobbetal på alvor. I opplæringslova (1998 §9 A-2.) står det at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» I tillegg skal skulen ha nulltoleranse mot mobbing og kontinuerleg arbeide mot eit slikt skolemiljø som sitatet beskriv.

På bakgrunn av denne undersøkinga vart det klart for meg at eg ville setje

mobbeproblematikken på dagsorden. Kunnskapsministeren i 2023, Tonje Brenna, uttalte til *Dagbladet* dette om mobbetala i undersøkinga: «Vi har hatt stabilt forhøyet tall lenge, og nå øker de enda mer. Det er et veldig tydelig varsko og en påminnelse til alle voksne som jobber med barn og unge i skolen» (Kristiansen, 2023). Eg tek til meg det Brenna seier, og vil i denne masteroppgåva ha eit sterkt fokus på mobbing, med ungdomslitteratur som inngang.

Hovudmotivasjonen min for å jobbe med denne tematikken er at eg vil bidra til å skape ein trygg og god skule der alle høyrer til. Det er vondt å vere vitne til at barn og unge ikkje trivst i skulen. Særleg har eg stor medkjensle for elevar som av ulike årsaker skil seg ut, og av den grunn vert mobba eller ekskludert. Mangfald skal bli respektert og verdsett, det kjem tydeleg fram i overordna del av læreplanverket. I verdigrunnlaget i opplæringa står det under 1.1 at

Skolen skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrsløse i skule og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skil oss ut og kjenner oss annleis. Derfor er vi avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette.

(Kunnskapsdepartementet 2017, s. 4).

Desverre er det fleire elevar som ikkje kan kjenne seg igjen i denne utsegna. Mange barn opplever både utestenging og mobbing fordi dei skil seg ut. Til dømes vert 1 av 3 elevar med funksjonsnedsettingar utsett for hatytringar, som er langt fleire enn det tala viser for funksjonsfriske barn (Fuglesang, 2020).

Det er fleire gode måtar ein kan jobbe på mot mobbing og utanforskap i skulen. Ein har fleire antimobbeprogram, som Olweus og MOT som arbeider for å skape ein mobbefri og trygg skule som elevar kan trivast i. I tillegg til bruk av antimobbeprogram, bør lærarane også setje av tid til å jobbe med denne tematikken i den ordinære undervisninga. I norskfaget kan ein mellom anna bruke litteraturundervisninga til å lese bøker om barn og unge som opplever mobbing, før ein vidare diskuterer boka i klasserommet. I det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i læreplanen i norsk står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevane innblikk i livssituasjonen og utfordringane til andre menneske. Dette kan bidra til at dei utviklar forståing, toleranse og respekt for synspunkta og perspektiva til andre menneske (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å lese skjønnlitteratur gjev ikkje berre lesetrening og leseglede som tidlegare skrive, men kan også vere eit grunnlag for å utvikle viktige verdiar og å skape gode relasjonar til andre. Dette kan igjen bidra til å betre miljøet i skulen, og redusere dei høge mobbetala.

Å leggje til rette for identitetsutvikling er også eit viktig mål for skulen. I *verdigrunnlaget i opplæringa* under kap. 1.2 står det at «Skolen skal (...) bidra til at kvar elev kan vareta og utvikle identiteten sin i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Alle elevar skal få oppleve tilhøyrse i skulen, uansett kven dei er. Dei skal også få moglegheit til å utvikle sin identitet, og ikkje føle på eit press om å vere lik «alle andre». Å arbeide med bøker i skulen der ein møter på karakterar som opplever mobbing eller utanforskap, kan få lesaren til å reflektere rundt eigne verdiar og handlingar. Difor vil eg i denne oppgåva bruke bøker som set lys på mobbing og identitet. Eg håpar at inkludering av slike bøker i litteraturklasserommet kan bidra til eit trygt klassemiljø som verdset mangfald, og som legg til rette for kvar enkelt elev sin identitetsutvikling.

1.2 Val av materiale

I denne studien har eg valt å ta i bruk to ungdomsromanar skrivne i nyare tid. I arbeidet med å finne litteratur var det fleire punkt som var avgjerande for mine val. For det fyrste ynskte eg å finne bøker som tok opp problematikken rundt mobbing og utanforskap. Eg ville gjerne finne verk som særleg skisserte møtet mellom unge menneskje og mobbing, og korleis denne erfaringa forma identiteten deira. I tillegg var det sentralt å velje studieobjekt som er eigna for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette vil aktualisere oppgåva mi, og bidreg til at den kan brukast som ein ressurs for pedagogar i norskfaget på mellomtrinnet. Eg ynskjer at bøkene skal inspirere til vidare arbeid i klasserommet lmed tematikken dei tek opp.

Ungdomsromanane eg landa på var *Lappjævel!* (2020) av Kathrine Nedrejord, og *Lars er LOL* (2016) av Iben Akerlie.

Nedrejord sin roman tek oss tilbake i tida, og plasserer mobbeproblematikken i eit historisk perspektiv, med ei handling som skjer på ein internatskule for samiske barn under fornorskingsperioden på 50-talet. Frå midten av 1800-talet til midten av 1900-talet gjennomførte Norge ein assimileringsspolitikk som gjekk ut på å fornorske samar, kvener og skogfinnar. Sjølv om eg vidare i denne oppgåva i all hovudsak kjem til å bruke omgrepet «samar» i samband med fornorskingspolitikken, er det nødvendig å understreke at det er ei større gruppe menneskje som blei assimilerte og undertrykte i denne perioden. I Nedrejord sin ungdomsroman får me møte på denne undertrykkinga. Romanen *Lappjævel!* vart eg introdusert for i lærarutdanninga. Sjølv med ein hjarteskjerande handling og vond tematikk,

gav boka meg mykje inspirasjon og leseglede. I tillegg til å gje eit godt grunnlag for diskusjonar kring mobbing, har boka eit stort potensiale for undervisning om fornorskingssperioden. *Lappjævel!* har difor eit stort potensiale for arbeid utover dei temaa som vert sett lys på i denne masteroppgåva.

Akerlie sin roman skildrar samtida. Boka portretterer mobbeproblematikk på ein skule der ein ny elev med Downs syndrom byrjar i ein klasse. Denne boka fekk eg anbefalt av ein medstudent, og romanen passa midt i blinken for dei temaa eg ville studere. Romanane skil seg frå kvarandre på mange måtar. For det fyrste gjev bøkene heilt ulike perspektiv på mobbing. I *Lappjævel!* fylgjer lesaren eit mobbeoffer, i motsetning til *Lars er LOL* der ein les frå ein mobbar sitt perspektiv. I *Lappjævel!* gjer skulen det dei kan for å undertrykkje mobbeofferet sin kulturelle identitet. I *Lars er LOL* derimot opptrer skulen motsett og prøver å inkludere mobbeofferet, og la han utfolde seg i eit inkluderande fellesskap. At bøkene gjev heilt ulike perspektiv på liknande problematikk, trur eg kan vere ein styrke i mine analysar. Begge romanane portretterer kva mobbing kan gjere med eit ungt menneske sin identitetsutvikling. Hovudpersonen i den eine boka opplever ein enorm personleg vekst, medan hovudpersonen i den andre på mange måtar mistar seg sjølv og sin identitet. Desse ulike innfallsvinklane til mobbing og identitet vil vere gode utgangspunkt å bruke i litteraturklasserommet, der ein gjev rom for eit nyansert innblikk på den vanskelege tematikken.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

På bakgrunn av oppgåva sitt formål har eg formulert følgjande problemstilling: Korleis påverkar mobbing og utanforskap identitetsutviklinga til hovudkarakterane i *Lars er LOL* (2016) og *Lappjævel!* (2020)? For å svare på hovudproblemstillinga har eg òg formulert tre forskingsspørsmål som eg skal svare på gjennom oppgåva

1. Kva type mobbing og utanforskap inneheld bøkene *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?
2. Korleis har synet på mangfald i samfunnet påverka skulen og medelevar sitt møte med elevar som skil seg ut, og korleis kjem dette til uttrykk i dei to romanane?
3. Korleis er identitetsutvikling framstilt i *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?

1.4 Omgrepsavklaring

I denne oppgåva er det nøkkelomgrep som er nødvendige å presentere og gje klare definisjonar på. Desse omgrepa vil i stor grad bli brukt gjennom heile oppgåva, i tillegg til at eg vil presentere sentral teori kring dei. Dette er essensielt for å kunne svare på oppgåva si problemstilling. Omgrepa eg vil definere er mobbing, identitet og mangfald.

Mobbing

Det finst fleire definisjonar på kva mobbing er. Ein anerkjent pioner som har forska på mobbing er psykologen Dan Olweus (1992). Han definerer mobbing slik: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s. 17). Med negative handlingar meiner Olweus å påføre eller prøve å påføre nokon skade eller ubehag. Sjølv om dei fleste i dag har ei viss forståing for omgrepet, opplever ein likevel stadig ueinigheiter hos unge når det vert diskutert om handlingane dei gjer er mobbing eller ikkje. Kanskje vil ein elev som vert plaga føle seg mobba, medan dei som plagar han påstår at dei berre ertar eller tullar med han. Det nokon tenkjer er tull, kan for andre vere sårande. Difor er det viktig å sette problematikken på dagsorden og gjere barn og unge bevisst på korleis handlingane deira kan påverke andre. Skulen kan vere ein viktig arena for slik lærdom.

Identitet

Identitet er eit komplekst og omgrep som kan definerast på fleire måtar. Det er mange sider med eit menneske sin identitet som påverkar kven hen er. Ein kan mellom anna skilje mellom personleg og sosial identitet, slik psykologen Kjell Magne Håkonsen gjer i boka *Psykologi og psykiske lidelser* (2014). Enkelt forklart er personleg identitet knytt til korleis ein skildrar seg sjølv. Gruppeidentitet er kjenneteikna ved den gruppa av menneske ein høyrer til i. Dette kan til dømes vere kva kjønn ein har, eller kva yrke ein jobbar med (Håkonsen, 2014, s. 59). Det er mange faktorar som påverkar eit menneske sin identitetsutvikling. «Utvikling er en livslang prosess som styres, reguleres og påvirkes i et samspill av biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle faktorer, der det er en gjensidig påvirkning mellom menneskene og miljøet» (Håkonsen, 2014, s. 39). Mennesket sitt samspel med samfunnet vil difor vere sentralt å sjå på når ein skal studere ein person sin identitetsutvikling.

Mangfald

Omgrepet mangfald vert stadig brukt i ulike fagområde, og kan difor bli forstått på ulike vis. Ifølgje Anne Bonnevie Lund (2018), som er førstelektor i pedagogikk, kan ei felles forståing av omgrepet vere at mangfald omhandlar alle, og at alle menneske er unike, sjølv om ein har fellestrekk med andre. I ein utdanningssamanheng snakkar ein gjerne om elevar når ein diskuterer mangfald. Elevar har til dømes ulike meiningar, religiøse overtydingar, kjønn, etnisitet, funksjonsnedsettingar og erfaringar (Lund, 2018). Ein kan også skilje mellom synleg og usynleg mangfald. Nokre forskjellar mellom menneske er synlege og lette å leggje merke til, som kjønn, alder og etnisitet. Usynleg mangfald derimot viser til faktorar som utdanning, legning og religion, variablar som ikkje er like enkelt å leggje merke til (Meld. St. 14, (2012-2013)).

1.5 Tidlegare forskning

Denne studien plasserer seg hovudsakleg i forskingsfeltet barne- og ungdomslitteratur. I forkant av arbeid med oppgåva mi gjorde eg nokre søk for å finne ut kva forskning som finst der ute. Her tok eg utgangspunkt i forskning med same tematikken denne oppgåva tek opp, og forskning som undersøker dei romanane eg har vald å analysere. I dei neste avsnitta skal eg presentere sentral forskning som er gjort i desse fagfelta, før eg til slutt gjer greie for mi forskning si plassering i feltet.

I 2023 gav litteraturvitaren Nina Goga ut ei forskingsartikkel der ho undersøkte realiseringa av barn sine rettar i eit utval av bøker som var nominert til Bokslukerprisen i 2021/2022. I tillegg utforska ho kva rolle dei vaksne spelar i barn sine moglegheiter til å utøve sine rettar (Goga, 2023, s. 54). Ei av bøkene som var nominert til Bokslukerprisen dette året var *Lappjævel!*. Sjølv om artikkelen i all hovudsak undersøker desse bøkene i lys av barnekonvensjonen og vaksenfigurar si rolle, fortel den også om korleis hovudpersonen i *Lappjævel!* ikkje får moglegheit til å dyrke sin identitet. «I to av bøkene (*Bare Victor* og *Lappjævel!*) opplever barnekaraktaren at skolen enten bagatelliserer eller forsterker barnets vansker med å bli trygg i egen identitet» (Goga, 2023, s. 62).

Det er også skrive ei masteroppgåve i norsk i 2022, der det blei gjort ein litterær analyse med utgangspunkt i *Lappjævel!*. Denne studien er gjennomført i lys av postkoloniale teoriar, og er

skrive av Ingeborg Aksdal Weltzien. Oppgåva hadde som føremål å undersøkje korleis kulturmøte og identitetsutvikling mellom minoritets- og majoritetskulturen kjem til uttrykk i romanen *Lappjævel!* (Weltzen, 2022, s. 9). Denne studien har store likskapar med mi oppgåve. Ho undersøker identitetsutvikling, og tek i bruk romanen *Lappjævel!*. Likevel fokuserer Weltzen i stor grad på undertrykking og kulturmøte, medan mi oppgåve i all hovudsak fokuserer på mobbing.

Det er også gjort nokre litteraturstudiar med utgangspunkt i Ibens Akerlie sin ungdomsroman *Lars er LOL*. Ei av dei er ei bacheloroppgåve frå 2019, skrive av Anita Havdal. Denne oppgåva handlar om framstillinga av mobbing i ungdomslitteratur. Studien tok utgangspunkt i tre ungdomsromanar, der *Lars er LOL* er ei av dei. Videre undersøker Havdal korleis ein kan bruke bøkene i undervisning på skulen, med utgangspunkt i litterære samtalar (Havdal, 2019).

Ei anna analyse av *Lars er LOL* kan ein finne i teksten «‘Du må da tåle en spøk!’ om ondartet og godartet humor i barneromanene.» (Kallestad, 2024). Teksten handlar om kva funksjon humor og latter kan ha i mobbing og trakassering. Dette vert gjort med utgangspunkt i ungdomsromanane *Kampen mot superbitchene* av Audhild Solberg (2014) og *Lars er LOL* av Iben Akerlie (2016). Kallestad har særleg fokus på maktforholda i desse analysane, og skildrar kor sårande humor kan vere når maktforholda mellom partane er i ubalanse (Kallestad, 2024, s. 225).

Høgskulelektor Marte Herrebrøden, dosent Magne Skibsted Jensen og professor Rune Andreassen gav i 2021 ut ei studie av norske lærebøker. Denne studien plasserer seg i det pedagogiske fagfeltet. Føremålet med studien var å undersøkje i kor stor grad og på kva måte personar med funksjonsnedsetjing var framstilt i desse lærebøkene. I eit utval av 78 lærebøker, portretterer 21 av dei personar med funksjonsnedsetjing. Av dette utvalet viste 12 av portretta ei negativ framstilling av denne gruppa, der *Lars er LOL* er ei av dei. Herrebrøden understrekar at negative stereotype litterære framstillingar kan bidra til å skape ekskluderande haldningar hjå lesaren (Herrebrøden, Skibsted & Andreassen, 2021).

Det er også gjort forskning om mobbing og identitet med utgangspunkt i andre romanar enn dei som skal bli analysert i denne masteroppgåva. I 2023 vart det publisert ein masteroppgåve der studenten gjennomførte ein karakterstudie av transpersonar i norsk barnelitteratur. Studien brukte romanen *Jeg er Leonora* (2020) og *Vi skulle vært løver* (2018) som utgangspunkt. Begge bøkene er skrive av Line Baugstø, og handlar om Leonora som er født i feil kropp. I

denne oppgåva er det eit fokus på hovudkarakteren sin identitetsutvikling og syn på seg sjølv. Hovudkarakteren opplever i likskap med romanane som skal analyserast i denne oppgåva mobbing mellom anna fordi ho er annleis (Rasmussen, 2023).

Som vist finst det noko forskning om dei skjønnlitterære bøkene eg har valt, om framstillinga av mobbing i ungdomslitteratur og om identitetsutvikling i skjønnlitteratur. Sjølv om det allereie er publisert noko litteratur og forskning i fagfeltet er det likevel behov for meir forskning og analyse. Her bidreg eg med eit nytt perspektiv. Eg skal i denne studien fokusere på forholdet mellom mobbing, utanforskap og identitetsutviklinga hos karakterane. Eg ynskjer å granske kva verknad mobbing kan ha for eit menneske sin identitet. Sjølv om studien til Herrebrøden, Jensen og Andreassen (2021) har eit kritisk blikk på *Lars er LOL*, er det fleire faktorar som spelar inn. For det fyrste er kun utdrag av boka blitt brukt i lærebøkene. I tillegg undersøker ikkje studien korleis lærarar brukar utdraget av boka i undervisninga. I analysen min vil eg ta for meg heile romanen, noko eg også vil oppmode lærarar til å gjere i si undervisning. Dette vil gje elevane eit nyansert forhold til boka med eit djupare innsyn i tematikken. Dette vil gi eit betre grunnlag for vidare arbeid med mobbing som tema.

1.6 Oppbygging av oppgåva

Denne masteroppgåva er sett saman av eit innleiingskapittel, eit teorikapittel, eit metodekapittel, to analysekapittel og eit samanliknande drøftingskapittel og eit konklusjonskapittel. Til no i innleiingskapittelet har eg gjort greie for bakgrunnen av oppgåva, og kva problemstilling og forskingsspørsmål eg vil svare på. Eg har også definert sentrale omgrep for oppgåva mi. Til slutt i innleiingskapittelet har eg presentert tidlegare forskning i fagfeltet, og gjort greie for kva mi oppgåve kan bidra med i dette forskingslandskapet.

I teorikapittelet vil eg presentere teori som dannar grunnlag for analysen av dei litterære verka. Eg vil greie ut om identitetsutvikling, mobbing og utanforskap, og samfunnet sitt syn på mangfald. I teoridelen om mobbing vil eg grunngje kva konsekvensar mobbing kan ha, ulike former for mobbing, og knyte tematikken til barne- og ungdomslitteratur. Her vil teoriar frå Dan Olweus, Stein Gorseth, Gunilla Klensmeden Fosse, Selma Therese Lyng og Danielle F. Lowe vere relevante å ta i bruk. I samband med identitetsutvikling vil eg gjere greie for kva forhold som påverkar identiteten til barn og unge, med særleg fokus på ungdomsåra. Eg vil også undersøkje teori om sjølvkjensle, skuld og skam, og presentere kva måte desse kjenslene

kan påverke eit menneske si åtferd. Sentrale stemmer i denne samanhengen er Kjell Magne Håkonsen, Per-Einar Binder, Erik H. Erikson, Levi Geir Eidhamar, Paul Leer-Salvesen og Per Thomas Andersen. Den siste teoridelen vil ha fokus på samfunnet sitt syn på mangfald. Her skal eg mellom anna ha eit historisk perspektiv på tematikken før eg drøftar dagens skule i møte med elevmangfaldet. Særleg vil fokuset liggje på to former for mangfald som er sentrale for min studie: kulturell mangfald med fokus på samisk kultur og utviklingshemming. Sentrale teoretikarar å ta i bruk til denne delen av oppgåva er Frantz Fanon, Elaine Munthe, Tatjana Kielland Samoilo, Per Esben Myren-Svelstad, Jan Tøssebro og Hege Lundebj.

I metodekapittelet vil eg greie ut om kva vitenskapleg metode eg vil ta i bruk i denne oppgåva. Eg vil presentere viktige aspekt ved litterær analyse, før eg vidare skriv om tema-, og motivanalyse som metode. Det vil også vere sentralt å diskutere forskinga si troverd. Her er det sentralt å sjå på litteraturanalysar sine styrker og svakheiter, og kva grep forskaren må ta for å sikre god validitet og reliabilitet.

I denne oppgåva har eg to analyse- og drøftingskapittel, eitt for kvar roman eg skal analysere. I desse kapitla skal eg presentere og analysere *Lappjævel!* og *Lars er LOL* kvar for seg. Eg vil gjennomføre analysen ved hjelp av tema- og motivanalyse som forskingsmetode. Difor vil eg formulere ein temapåstand om kvar av romanane, og støtte den med konkrete motiv frå teksten. Deretter skal eg drøfte romanen sin tematikk i lys av problemstillinga eg har formulert med fokus på forholdet mellom mobbing og identitet.

Vidare kjem eit kapittel med samanliknande drøfting. Formålet med denne delen av oppgåva er å samanlikne bøkene i lys av dei forskningsspørsmåla eg har undersøkt. Dette vil sette lys på likskapar og skilnadar mellom *Lappjævel!* og *Lars er LOL*. I tillegg skal kapittelet bidra til å gi eit meir tydeleg svar på oppgåva si problemstilling.

Til slutt vert oppgåva oppsummert med eit avslutningskapittel. Her vil eg presentere oppsummerande funn og refleksjonar rundt drøftinga og analysen av romanane. Avslutningskapittelet vil også knyte bøkene til undervisning i skulen, og tydeleggjere *Lappjævel!* og *Lars er LOL* sin relevans i litteraturklasserommet. Avslutningsvis vil eg diskutere og foreslå vidare forskning som kan vere interessant for dette fagfeltet.

2.0 Teori

2.1 Identitetsutvikling

I dette kapitlet skal eg undersøkje kva rolle identiteten spelar for ungdommar si utvikling. Dette omfattar ulike forhold som menneskjes relasjonar til andre og seg sjølve, egne verdier og haldningar, samt korleis negative kjensler som skuld og skam kan påverke menneskje sine handlingar. Eg vil også knytte identitet til skjønnlitteratur, med fokus på karakterutvikling. Dette er viktige punkt for denne oppgåva, da eg vil undersøkje identitetsutviklinga til hovudpersonane i *Lappjævel!* og *Lars er LOL*.

2.1.1 Personleg identitet og gruppeidentitet

Ifølgje psykologen Per-Einar Binder kan personleg identitet forklarast «(...) din egen måte å skape sammenheng i hva du opplever som sentralt og viktig for hvem du er» (Binder, 2018, s. 33). Den personlege identiteten er unik og skil menneske frå kvarandre. «I den personlige identiteten møtes verdier og ambisjoner, hvem vi er for andre i nære relasjoner, alle roller vi går inn i, eller har havnet i, i den kulturen vi lever i» (Binder s. 35). Ein sentral pioner som er særleg kjend for sine teoriar om personlegdomsutvikling er Erik Erikson (1902-1994). På same vis som Binder skriv han også om menneske sine ulike rollar i møte med andre. Erikson delar menneske sine livsløp inn i åtte fasar eller stadium. I kvart stadium møter ein på viktige utfordringar som ein tar lærdom av, og som rustar ein til nye utfordringar i dei neste fasane i livet. Ifølgje Erikson er fase fem, ungdomsåra, ein av dei viktigaste stadia for mennesket si utvikling. Her er ei sentral utfordring spenninga mellom identitet og rolleforvirring. Erikson hevdar også at på dette stadiet kan ungdommar vere fæle i korleis dei behandlar folk som er annleis ved å til dømes halde dei utanfor fellesskapet. Det gjer at personar som skil seg ut med sin hudfarge, kulturelle bakgrunn, hobbyar og klesstil står i fare for å bli ekskludert. Likevel understrekar Erikson at det er viktig at ein forstår (sjølv om ein ikkje godtar det) at denne oppførselen stammar frå ungdom si identitetsforvirring (Erikson, 2000, s. 255).

Psykologen Kjell Magne Håkonsen hevdar at det ein klar samanheng mellom eit menneske sin personlege identitet og omgivnadane rundt, noko som samsvarer med fleire av Erikson sine synspunkt. Som menneske vil ein stadig hamne i nye roller som definerer kva funksjon

ein har i ulike situasjonar. Ein kan mellom anna vere mor, student eller kjærast. Ulike roller vert også møtt med ulike forventningar. Omgivnadane har visse forventningar til korleis ein skal oppføre seg, og desse forventningane kan også vere med å skape rolleforvirring hjå unge (Håkonsen, 2014, s. 189 & Erikson, 2000, s. 255). Særleg spelar den sosiale identiteten ei stor rolle for ungdomsåra til mennesket. Det er i denne tida at ungdom ofte frigjer seg frå familietilhøyrsla og søker etter nye gruppeidentitetar å høyre til i. Korleis andre oppfattar personen kan ofte vere viktigare enn korleis ein oppfattar seg sjølv. Behovet for tilhøyrsla står sterkt i desse åra, og ungdom ynskjer å vere ein del av sosiale relasjonar som kameratgjengar eller klubbar. Vår sosiale og kjenslemessige utvikling er avhengig av dei sosiale relasjonane våre. Ungdomar vil utvikle sin identitet, sjølvopfatning og sjølvbilete i samanheng med andre menneske (Håkonsen, 2014, s. 59 & Erikson, 2000, s. 254). Psykologen Per-Einar Binder har eit liknande synspunkt som Erikson og Håkonsen, og hevdar at eit av dei største behova som ligg til grunn for personleg identitet er å ha relasjon til andre (Binder s. 111). Med utgangspunkt i desse oppfatningane utarbeidd av sentrale psykologar og forskarar, vil eg støtte meg på den utbreidde oppfatninga av at relasjonar er sentralt for identitetsutviklinga. Gode sosiale relasjonar og tilhøyrsla til ulike miljø vil vere viktige faktorar for at barn og unge utviklar identiteten sin på ein trygg og sunn måte. Dette er sentrale teoriar for mine analyser. I bøkene eg skal analysere seinare i oppgåva opplever ikkje hovudkarakterane trygge og gode relasjonar til andre jamaldrande, og får difor eit komplisert forhold til eiga identitet.

2.1.2 Sjølvkjensle, haldningar og åtfærd

«Selvfølelsen utgjør en grunnleggende del av vår identitet. I stor grad bidrar den til å styre motivene og handlingene våre.» (Eidhamar et al., 2017, s. 99). Sjølvbiletet vil difor ha mykje å seie for barn og unge sine evnar til å ta etisk korrekte avgjerder, altså deira etiske modning. Ein person med låg sjølvkjensle vil vanlegvis søke etter stadfesting i omgivnadane. Hen er oppteken av kva andre tenkjer eller meiner om han eller ho, og vil gjere det som trengs for å bli likt av andre. Difor kan hovudmotivasjonen for handlingane vere å få anerkjenning, eller å bli likt. På grunnlag av dette kan låg sjølvkjensle føre til at vala ein tek strid mot kva ein sjølv meiner er etisk riktig. Eigne verdiar må vike for andre sine meiningar (Eidhamar et al., 2017, s. 102).

Press kan også vere ein faktor for ein person sine etiske val. Fleire studiar syner at haldningar eit menneske har, ikkje alltid samsvarer med personen si åtferd. Håkonsen understrekar særleg to forhold som forklarar korleis åtferd ikkje er foreinleg med personen sine haldningar. For det fyrste er det fleire årsaker til at eit menneske handlar som det gjer. Ein person sine haldningar og verdiar er difor ikkje alltid den viktigaste faktoren for kva val personen tek. For det andre kan spesielle forhold i situasjonar ein står i ha stor innverknad på eigen oppførsel. Situasjonssavhengige faktorar kan difor påverke vår åtferd. Til dømes kan eit sterkt sosialt press med fleire menneske til stades, eller tidspress, føre til at åtferda vår vert underordna den konkrete situasjonen, og difor ikkje samsvarer med våre haldningar (Håkonsen, 2014, s. 187).

Det er fleire årsaker til at eit menneske har dårleg sjølvkjensle. Mobbing kan vere syndebukken i fleire av tilfella. Ikkje berre vil mobbing skade eit barn i perioden det vert utsett for handlinga, mobbing kan også ha langvarige konsekvensar for individet. Gunilla Klensmeden Fosse gjorde ein studie på psykiatriske pasientar, og nesten 50% av dei rapporterte at dei vart utsett for mobbing av medelevar då dei var yngre. Dei som vart mobba i barndommen hadde mellom anna større psykiske utfordringar og lågare sjølvbilete (Fosse, 2006, s. 9). *Læringsmiljøsentret og Regionalt kunnskapssenter for barn og unge* har også forska på konsekvensar av mobbing, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. Funna syner ein klar samanheng mellom mobbing og eit vidt spekter av helseproblem. Barn og unge som vert mobba får lågare sjølvtilitt, og emosjonelle plagar som depresjon, einsemd og sjølv mordstankar (Læringsmiljøsentret & Uni research, 2017, s. 188-192). Sidan relasjonen til andre menneske er sentralt for identitetsutviklinga, vil negative relasjonar der ein er utsett for mobbing få store konsekvensar for offeret. Ikkje berre vil ein få dårlegare sjølvkjensle, og difor få større behov for stadfesting frå andre. Ein kan også kjenne på å få ein identitetsproblematikk som kan føre til psykiske helseplagar.

Teorien som er presentert om korleis sosialt press og låg sjølvkjensle kan påverke ein person sine val er særleg sentralt for analysen av *Lars er LOL*. Her ender hovudkarakteren opp med å gjere nokon handlingar som ikkje samsvarer med verdiane hennar.

2.1.3 Skuld og skam

To negative kjensler som alle menneske kjenner på i ulike situasjonar er skuldfølelse og skam. For mange kan desse to kjenslene høyrast like ut, og nokre kan til og med bruke omgrepa om

kvarandre. Likevel er det naudsynt å vite forskjellen mellom dei. Dei oppstår i ulike situasjonar og fører med seg ulike konsekvensar for mennesket som ber på kjenslene. I denne oppgåva vil det særleg vere relevant å presentere omgrepa då hovudkarakteren i den eine romanen ber på skuld, medan den andre ber på skam. Desse kjenslene får dei til å handle heilt ulikt, og gjev ulike konsekvensar for karakterane si identitetsutvikling.

Skuld kan definerast som eit resultat av at handlingane ein gjer får negative konsekvensar for andre. Det er fleire årsaker til at ein føler på denne kjensla. Ein person kan mellom anna kjenne på skuld dersom nokon andre lid grunna noko personen har gjort. Men ein kan også føle på skuld dersom ein ikkje har gjort nok for å hindre at andre lid. Til dømes kan ein person føle på skuld dersom hen inviterer heile klassen sin utanom éin til bursdagsfeiring, og den som ikkje vert invitert blir lei seg. Den same personen kan også føle på skuld dersom hen blir invitert til ei bursdagsfeiring, og veit at alle i klassen utanom éin vert invitert. Personen veit at den som ikkje blir invitert vert lei seg, men vel likevel å ikkje seie ifrå til nokon om situasjonen. Sjølv om det er vondt og ubehageleg å kjenne på skuld, er det ei viktig kjensle. Den viser at eit menneske er kjenslemessig moden, og har empati for andre. Det er eit tydeleg teikn på at ein greier å setje seg inn i andre sine situasjonar og kjensler (Eidhamar et al., 2017, 95). Denne kjensla kan difor vere eit verktøy for å skilje mellom rett og gale, då den oppstår når menneske sine handlingar bryt med verdiane deira. Difor kan skuld også hjelpe menneske å ta lærdom av uetiske val ein tek, og å gjere det riktige neste gong. Skuld heng nært saman me mennesket sine verdiar, samvit og relasjon til medmenneske, og er difor tett knytt opp mot identiteten vår.

Skam derimot skil seg frå skuld på fleire vis. Dette er ei kjensle av flauheit som oppstår når andre seier noko negativt om personen og det personen gjer. «Mens skylden er motivert ut fra empati ovenfor andre, er skammen primært motivert av hensyn til eget omdømme» (Eidhamar et al., 2017, s. 95). Ein kan skilje mellom ulike typar skam. Allmenn skam oppstår når ein person har feila eller dumma seg ut. Ei anna form for skam oppstår når ein person ikkje vert akseptert og anerkjend som den hen er. Denne skamkjensla er særst øydeleggjande for ein person si sjølvkjensle, og er den vondaste forma for skamoppleving. Den siste typen skam kjem til syne dersom ein ikkje følgjer dei kulturelle normene og verdiane til samfunnet. Her blir ein person sett på som annleis, på ein negativ måte. Denne negative annleisheita kan mennesket knyte til sin identitet, og ein stadfestar den ved å skamme seg (Delås, 2015). Skamkjensla skil seg frå skuldfølelsen ved at den kan bli svært destruktiv. Det det er ein altomfattande kjensle som rammar heile mennesket, og vil difor i stor grad påverke

sjølvverdet til mennesket. Dette kan få skadeleg innverknad på barn og unge si identitetsutvikling. Skam er heller ikkje like fruktbar som skuldfølelsen. Difor skal ein aldri påføre barn skam, og hindre at dei påfører kvarandre desse kjenslene. (Eidhamar et al., 2017, s. 94-95).

2.1.4 Figurutvikling i skjønnlitteratur

I *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse* (2019) presenterer litteraturforskaren Per Thomas Andersen korleis ein kan forstå litterære figurar. Det er eit faktum at litterære figurar kan vere særst ulike, dei treng ikkje eingong å vere menneske. Likevel kan ein kategorisere dei på ulike vis, for å få ei betre forståing for dei i ei analyse. Andersen skil mellom *flate* og *runde* figurar. «Flate figurer fungerer først og fremst som typer eller representantar for eigenskapar, problemer eller skjebner» (Andersen, 2019, s. 33). Dei er altså enkle representantar for ein verdi eller idé. Anders Gullestad diskuterer også slike figurar i boka *Dei litterære sjangrane: ei innføring* (2018), og bruker omgrepa *eindimensjonale* og *fleirdimensjonale* figurar. *Eindimensjonale* figurar er i likskap med *flate* figurar konstruert rundt ein enkel kvalitet. *Fleirdimensjonale* figurar derimot er ifølgje Gullestad komplekse, med ein større psykologisk djupne, og evne til å utvikle seg over tid (Gullestad, 2018, s. 68). Andersen beskriv runde karakterar ganske likt. Runde figurar er komplekse, dynamiske, mangfaldige og samansette.

Eit viktig poeng med runde eller fleirdimensjonale figurar er det affektive aspektet. Dei kan ikkje skildrast éin gong for alle, slik som flate karakterar. Dei kan handle forskjellig i ulike situasjonar og ha motstridande følelsar på ein og same tid. «Det innebærer også at de kan gjennomgå en utvikling og fremstå som annerledes mot slutten av fortellingen enn de gjorde ved begynnelsen» (Andersen, 2019, s. 37-38). Dette kan ein kople til teoriar om identitet. Mennesket er i utvikling heile tida. Som nemnt delar Erikson mennesket inn i åtte stadium. Det femte stadiet, ungdomsåra, er særleg viktig for utviklinga til individet (Erikson, 2000, s. 255). Difor vil det vere naturleg at litterære figurar også utviklar seg, særleg dersom figurane er i tenåra. Begge hovudkarakterane eg skal studere i denne oppgåva framstår som komplekse, og eignar seg difor for eit studium av identitetsutviklinga.

Utviklinga til runde karakterar kan ifølgje den svensk-russiske barnelitteraturforskaren Maria Nikolajeva skje på to måtar: kronologisk og etisk karakterdynamikk. Kronologisk utvikling av

litterære karakterar skjer når karakteren vert eldre. Ei slik forandring er difor vanleg å sjå bokseriar der lesaren følgjer ein figur gjennom fleire år, som til dømes *Harry Potter*. Etisk karakterdynamikk skjer på ein kortare tidsperiode. «Etisk dynamik betyr en relativt snabb förändring under extrema omständigheter då personen tvingas att göra ett etiskt eller moraliskt val» (Nikolajeva, 2019, s. 167).

2.2 Mobbing

2.2.1 Direkte, indirekte og digital mobbing

I doktorgradsavhandlinga *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood* (2006) undersøker overlege Gunilla Klensmeden Fosse ulike former for mobbing, og kva konsekvensar det kan ha for eit menneske. Fosse skil mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing er ofte synleg for både offeret og tilskodarar. Denne mobbeforma kan igjen delast inn i to kategoriar: *fysisk* og *verbal* mobbing. *Fysisk* mobbing er å slå, spytte, dytte og liknande. Det er altså fysiske handlingar som vert gjort mot nokon, med mål om å skade, eller latterleggjere offeret. Det kan også vere handlingar som ikkje er like vonde fysisk, som å øydelegge eigendelar, plassere stygge lappar på ryggen eller å tafse. Fysisk mobbing er vanlegvis ikkje så brutal at det vert gjort alvorleg fysisk skade på offeret. Det er fleire grunnar til dette. Målet er ikkje å gi offeret fysisk vondt, men å håne det framfor andre. I tillegg kan ekstrem vald føre til at offeret får sympati hjå tilskodarane, noko mobbaren vil unngå. I slike tilfelle er det også større risiko for at mobbaren vert straffa (Fosse, 2006, s. 14). Den andre direkte forma for mobbing, *verbal* mobbing involverer ikkje fysisk kontakt. Den tek form som erting, stygge kallenamn og fornærming. Dette kan også skje digitalt, gjennom til dømes sosiale media. *Indirekte* mobbing er ikkje like handfast, og kan difor ikkje observerast i like stor grad. Denne mobbinga tar form som utestenging, baksnakking og sosial manipulasjon (Fosse, 2006, s. 14). Sidan indirekte mobbing går under radaren, vil den også vere vanskelegare å oppdage enn direkte mobbing. Det finns ingen synlege bevis, noko som også kan føre til at det kan vere vanskelegare for offeret å seie ifrå.

Dei siste åra har ein sett ei ny mobbearena der ein tek i bruk nye verktøy for å mobbe andre, nemleg mobbing på nettet. Digital mobbing er eit aukande problem i samfunnet, og både

direkte og indirekte mobbing finn stad på denne arenaen. Dette kjem mellom anna til uttrykk gjennom å kalle andre for stygge ting på nettet, eller at ein held andre utanfor gruppesamtalar eller skriv stygge ting på nettet om nokon som ikkje er klar over det. Det som er ekstra vondt med digital mobbing er at mobbeofferet aldri får fred. Etter ein lang skuledag med ubehagelege opplevingar, kjem ein ettermiddag på datamaskina eller telefonen der ein møter på stygge kommentar, spreiking av bilete eller videoar, eller andre sårande handlingar. Sidan digital mobbing kan skje heile tida, vil offeret aldri føle seg trygg. Det kan også vere ekstra vanskeleg å bli mobba på nett, då det kan vere eit større publikum som får med seg det som vert publisert. «28 prosent i alderen 9-18 år har opplevd at noen har vært slemme eller mobbet dem på internett, spill eller mobil, viser Medietilsynets nye undersøkelse» (Medietilsynet, 2018). Dette er eit stort problem, som skulen har ansvar for å jobbe mot.

Ei anna utfordring med digital mobbing er at den skjer på plattformer som vaksne kanskje ikkje er ein del av, og som difor vert vanskeleg å oppdage (Bergen kommune, 2023). Appen TikTok er eit døme på ei slik plattform. Appen er omdiskutert i media grunna stygge kommentarar og utfrysing av unge på appen. Dersom mobbing som skjer utanfor skulen påverkar eleven sin trivsel i skuletida, har skulen aktivitetsplikt. Det vil seie at skulen både må forhalda seg til, og har eit ansvar for digital mobbing, sjølv om dette ikkje skjer i skuletida (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sidan dei fleste som vert mobba på nett også vert mobba på tradisjonelt vis, vil denne utfordringa også vere sentralt å ha fokus på i skulen, sjølv om det ikkje er der den skjer mest.

2.2.2 Gruppemekanismar

Gruppemekanismar for mobbing er sentralt å sjå på i denne masteroppgåva, då den er særleg relevant for analysen av *Lars er LOL*. Sosiologen og forskaren Selma Therese Lyng har skrivne om nettopp dette i brosjyren *Sosiale gruppemekanismar som drivkrefter i mobbing* (2020). Utgangspunktet for brosjyren er forskingsprosjektet «Eleven psykososiale miljø» som AFI og NOVA gjennomførte i regi av Utdanningsdirektoratet. Denne kvalitative forskinga mogleggjer utforsking av sosiale prosessar i mobbing i skulen. Ut frå resultatata har Lyng kategorisert ulike former for gruppedynamikk, som i tillegg til å fremje mobbeåtfærd også kan bidra til å redusere menneske sin empati for andre.

Ei form for gruppedynamikk vert kalla *sosial eksklusjonsangst*. Dette handlar om at redselen

for å bli ekskludert i ei gruppe kan vere ei drivkraft til mobbing i skulen. Ser ein tilbake til Håkonsen og Erikson sin teori om gruppeidentitet, er det tydeleg at unge har eit sterkt behov for tilhørsle (Håkonsen, 2014, s. 59; Erikson, 2000, s. 254). Mennesket er eksistensielt avhengige av å høyre til. Dette gjer at ein føler seg akseptert, verdsett og anerkjend, noko som er viktige faktorar som må vere til stades for å ha eit godt liv. I tillegg kan eksklusjon skje i alle sosiale grupper og kontekster. Dette kan skape denne angsten for å sjølv bli ekskludert. Difor kan ein gå så langt som å ty til mobbing for å passe på at ein sjølv ikkje vert ekskludert, og ein mister viktige faktorar som må vere til stades for å ha ein god kvardag. Dette gjev også andre gruppemedlemmar tryggleik. Både fordi dei veit at dei sjølv ikkje er utsett, og fordi eit felles offer skapar samhald mellom resten av medlemane i gruppa (Lyng, 2020, s. 5-6).

Ein anna gruppedynamikk kallar Lyng *sosial stempling og stigmatisering*. Dette handlar om at ein identifiserer «avvik» frå dei «normale» i gruppa. Denne problematikken der ein markerer grenser mellom «avvikande andre» og det «normale vi-et» er eit tilbakevendande tema i kvalitativ mobbeforsking (Lyng, 2020, s. 7). Denne dynamikken kan også knytast til Erikson sine teoriar. Han hevdar at menneskjer i ungdomsåra er fæle i sin måte å halde folk som er annleis utanfor fellesskapet. (Erikson, 2000, s. 255). For gruppa som mobbar vert dei «avvikande andre» sett på som nokon som bryt viktige sosiale normer som er etablert i fellesskapet. Mobbinga vil difor bidra til å oppretthalde desse sosiale normene, og deltakarane i mobbinga viser sin «normalitet» og gruppesolidaritet. Mobbarane skuldar på offeret sjølv fordi hen er annleis enn gruppa, og fortener det. Ein stor konsekvens av dette er at offeret opplever eit enormt stigma, hen vert plassert i ein offersirkel som det er vanskeleg å komme ut av. Hen får heller ikkje rom til å utvikle sin identitet.

Dan Olweus og Stein Gorseth (2006) har gjeve ut ei handbok om mobbing, og skildrar til liks med Lyng ulike gruppemekanismar som kan drive menneske til å mobbe andre. Dei brukar omgrepet *passiv mobbing* for å skildre dette, og forklarar passive mobbarar som barn og unge som iblant kan delta i mobbinga, men som ikkje er aktive pådrivarar. Det er nødvendig å dukke inn i denne mobbeforma i masteroppgåva ettersom den eine ungdomsromanen eg skal analysere skildrar passiv mobbing motivert av gruppemekanismar. Ein mobbesituasjon består ikkje alltid av to personar der den eine er mobbaren, og den andre er offeret. Ofte kan ein finne ei større gruppe som mobbar same person, der fleire er passive deltakarar. Desse personane tek gjerne ikkje initiativet til å starte mobbinga, men har ulike grunnar og motiv til å vere med å delta. Barne- og likestillingsdepartementet legg fram fire sentrale mekanismar som forklarar kvifor barn og unge kan delta som passive mobbarar i ei gruppe.

Den første mekanismen er *sosial smitte*. Om personen til dømes ser opp til ein person, eller ynskjer å vere inkludert i ein gjeng som er pådrivar for mobbinga, kan det føre til at dei sjølv blir med. Dette kan spesielt gjelde barn som er usikre på seg sjølv, og som vil hevde seg. Sosial smitte kan ein kjenne igjen i teoriane til Eidhamar Leer-Salvesen og Søbstad. Dei hevda at personar med låg sjølvkjensle kunne gjere handlingar som strid mot deira verdiar for å få anerkjenning av andre (Eidhamar et al., 2017, s. 102).

Den andre mekanismen er *svekking av normale sperrer mot aggressive tendensar*. Dersom ein elev er vand å sjå at ein annan elev gjentekne gonger vert utsett for mobbing utan at det får konsekvensar for mobbaren, kan det påverke tilskodaren negativt. Ein blir på ein måte vand til å sjå på dårleg åtferd, som gjer at eins normale sperre mot aggressive tendensar vert svekka. Det gjer det lettare å sjølv bli ein del av gruppa som mobbar.

Ein anna mekanisme Barne- og likestillingsdepartementet presenterer er *reduert følelse av individuelt ansvar*. Dersom det er ei større gruppe som mobbar kan ein passiv deltakarar føle på eit mindre ansvar og skuldkjensle for handlinga. Personar som er negative til mobbing, men lett påverkelege, kan difor bli med på mobbinga.

Den siste sentrale årsaka til at barn og unge deltek som passive mobbarar er *gradvise forandringar av oppfatninga av mobbeofferet*. Etter at mobbing av ein person har skjedd i ein periode skjer det noko med tilskodarane. Når ein stadig er vitne til nedsettande kommentarar og angrep, kan oppfatninga av mobbeofferet bli endra. Desse hendingane kan over lengre tid føre til at personar tenker at offeret «ber om det», og at hen er verdilaus (Olweus & Gorseth, 2006).

2.2.3 Mobbing mot funksjonsnedsette menneske

Som nemnt kan menneske som vik frå «normalen» vere ekstra utsett for dårleg behandling av jamaldrande (Erikson, 2000, s. 255). Personar med ulike former for funksjonsnedsettingar kan vere ei slik gruppe. Dei er utsett for mobbing og ekskludering på skulen i større grad enn andre. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet finansierte eit toårig prosjekt som enda med rapporten «Stå opp mot hatprat!», publisert i 2020. Prosjektet hadde som mål å auke kunnskap og bevisstheit rundt mobbing mot personar med funksjonsnedsettingar og kronisk sjukdom. I dag vert 1 av 3 personar med funksjonsnedsettingar utsett for hatytringar. Dette er eit stort

problem som også vert ei utfordring på skular. Rapporten er basert på intervju med unge med funksjonsnedsettingar og kronisk sjukdom, samt tilsette ved ungdomskular og vidaregåande skular. I tillegg byggjer rapporten på 111 spørjeundersøkingar om unge sine erfaringar med skulemiljøet (Fuglesang, 2020).

Resultata syner at 67% av deltakarane har opplevd å bli oversett, utestengt eller baksnakka. I tillegg har over 60% opplevd å bli gjort narr av eller ledd av. Når dei blei spurt om kven som var ansvarlege for ubehagelege hendingane, svarte nesten 87% at éin eller fleire i same klassen stod bak gjerningane. Omtrent 67% svarte at elevar i ein annan klasse stod bak ugjerningane. I tillegg svarte 28% at ein eller fleire av lærarane stod bak dei ubehagelege opplevingane (Fuglesang, 2020, s. 12). Det er tydeleg at mobbetala mot unge med funksjonsnedsetting og kronisk sjukdom er for høge. Det vert diskutert fleire årsaker til kvifor denne elevgruppa opplever mobbing og hets. Elevane ytrar mellom anna at dei føler seg ekskludert frå klassen. Dei vert til dømes tatt ut frå den ordinære undervisninga, eller får ikkje vere med på ekskursjonar sidan det ikkje er tilrettelagt for dei. (Fuglesang, 2020, s. 3). I tillegg kan ein dra koplingar til gruppedynamikken *sosial stempling og stigmatisering*, der ein rettferdiggjjer å mobbe menneskjer som «avvik» frå gruppa, fordi dei mellom anna bryt dei etablerte sosiale normene i eit fellesskap. (Lyng, 2020, s. 7). Rapporten syner også at den største konsekvensen av mobbinga var at offera for mobbinga fekk dårlegare sjølvtilitt. (Fuglesang, 2020, s. 23). Dette samsvarer med studiar presentert tidlegare i oppgåva, der det blei skrive at barn og unge som vert mobba i større grad opplever depresjon, einsemd og lågare sjølvtilitt (Læringsmiljøsentret & Uni research, 2017, s. 188-192).

2.2.4 Barne- og ungdomslitteratur i arbeid mot mobbing i skulen

Førebygging av mobbing bør ha eit stort fokus på skulen i dag. Erling Roland, professor i pedagogisk psykologi, hevdar at det er to sentrale ledd som er viktig for førebygginga av mobbing. Desse er klasseleiing og mobbefokuserte tiltak. Med mobbefokuserte tiltak trekkjer han fram at litteratur kan vere ein god innfallsvinkel. Skjønnlitterære tekstlar inviterer lesaren til innleving og forståing. I tillegg har litteraturen makt til å skape gode haldningar og verdiar hjå lesaren. Bruk av bøker kan difor vere eit verktøy for modellering for ønska åtferd. Dei inviterer til innleving, forståing og empati, noko som er eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med temaet (Roland, 2007, s. 112-113).

I eit mangfaldig samfunn med store skilnadar mellom menneske kan det vere vanskeleg å forstå andre. Andre sine livsval, verdiar og haldningar kan vere heilt ulike frå sine egne. Desse ulikskapane kan skape eit større splitte mellom grupper i samfunnet. For å motverke denne utfordringa, kan litteratur vere ein inngang til å øve opp forståing og refleksjon. Ein litteraturforskar som har sett fokus på innleving og empati og korleis dette kan bidra til samfunnsengasjement er Martha Nussbaum. I boka *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (2016) har ho særleg fokus på dette.

Gjennom litterær innleving får lesaren moglegheit til å betrakte andre sine liv med engasjement og empatisk forståing. Førestillingsevna til lesaren vil også gjere hen i betre stand til å kjenne på medkjensle. «Medlidenhet innebærer en innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i» (Nussbaum, 2016, s.32). Nussbaum knyt også medlidenheit til barn og unges adferd. «Barn som utvikler en evne til sympati eller medlidenhet – ofte ved å ta den andres perpektiv – forstår hvilken smerte deres egen aggressive handling har påført et annet menneske (...)» (Nussbaum, 2016, s. 203).

Desse sitata gjev viktig innsikt som er relevant for undervisning i litteratur med vanskelege tema. I tillegg til at elevane kan få medkjensle for karakterane dei møter på, kan dei få større sjølvinnsikt, og bli bevisst på korleis deira negative åtfærd kan såre andre. På bakgrunn av dette vil litteraturundervisning ha eit stort potensiale til å både førebyggje mobbing og fremje positive haldningar hos elevar.

Ifølgje Danielle F. Lowe har barnelitteraturen dei siste tiåra endra på innhaldet og tematikken. I dagens samfunn er det større fokus på, og difor større utval av bøker som omhandlar skilsmisse, død, og mobbing (Lowe, 2009, s. 1). Dette gjev eit godt grunnlag for å arbeide med bøker om mobbing i klasserommet. I denne samanhengen kan ein trekkje inn omgrepet *biblioterapi*.

Bibliotherapy, or therapeutic reading, helps children relate to characters and therefore cope with their emotions. Most readers are looking for a solution to their own personal life situation and feel more at ease when they learn that they are not the “only ones” dealing with this particular life crisis. (Lowe, 2009, s 1)

Dette syner at skjønnlitterær lesing ikkje berre handlar om lesetrening og leseglede, men at det også er viktig for barn og unge si psykiske helse (Lowe, 2009 s. 8). Her er det viktig å understreke at lærarane bør vere forsiktige med å plassere elevane i sensitive situasjonar. Læraren er fyrst og fremst ein pedagog, og skal difor trå varsamt for å unngå å hamne i vanskelege situasjonar der sårbare elevar kan trenge fagpersonar som psykolog eller helsesjukepleiar. Likevel er det fleire fordelar med å lese bøker om mobbing for alle elevar, ikkje kun dei som er mobbeoffer sjølv. Gjennom å bli eksponert for livskriser (som mobbing) i litteraturen, kan den unge lesaren få ei betre forståing av verda, og større empati for andre i samfunnet vårt (Lowe, 2008, s. 13). Dette er verdifull erfaring for alle elevar, og særst relevant kunnskap for norsklærarar som vil jobbe med mobbing i klasserommet. Bøker med denne tematikken kan vere ein viktig drivkraft for vidare refleksjonar og viktige samtalar om mobbing. På bakgrunn av dette kan ein argumentere for at ein bør ha større fokus på tematikken mobbing i litteraturklasserommet.

2.3 Samfunnet i møte med mangfald

I dei to bøkene eg skal analysere i denne masteroppgåva vil ein sjå ein stor kontrast mellom dei når det gjeld samfunnet sitt syn på mangfald. Årsaka til dette er at romanane portretterer to ulike tidsperiodar, med ulike ideologiar og tankar om ulikskap. Skur ein tida tilbake ser ein eit heilt anna bilete på korleis samane vart møtte i norske skular samanlikna med i dag. Dette gjeld også psykisk utviklingshemma elevar. Med hovudfokus på etnisitet og psykisk utviklingshemming vil eg difor i denne delen av oppgåva sjå på sentral teori om korleis skulen og samfunnet gjennom historia har forhalda seg til mangfald. Dette er viktige aspekt for oppgåva mi, då skulen sitt kontrastfulle møte med mangfald i romanane har hatt store konsekvensar for karakterane si identitetsutvikling.

2.3.1 Mangfald i skulen

Mangfaldsombegrepet kan bli brukt i ulike fagområde, noko som vil påverke kva forståing ein har av omgrepet. Skulen er eit døme på dette. Difor vil det vere vesentleg å presentere kva mangfald vil seie i pedagogisk samanheng. I *Elevmangfold i skolen* vert omgrepet definert slik: «Mangfoldsbegrepet innebærer en forståelse av at alle elever er forskjellige og har

forskjellige erfaringer og behov» (Munthe, 2011, s. 16). Eit viktig aspekt med mangfald i skulesamanheng er som Munthe skriv, at elevar har forskjellige behov. Dei har ulike føresetnader og utgangspunkt som gjer at dei krev tilpassingar i opplæringa på skulen. Døme på slike føresetnader kan vere fysiske eller psykiske utviklingshemningar, andre morsmål enn norsk, eller ulike læreutfordringar som lese- og skrivevanskar. Skulen skal arbeide for å dekke dei varierende behova elevane har. Dette vert mellom anna gjort gjennom tilpassa opplæring. I overordna del av læreplanen, under *prinsipp for praksisen i skolen* står det i kapittel 3.2 at «Tilpassa opplæring gjeld alle elevar og skal i størst mogleg grad skje gjennom variasjon og tilpassingar til mangfaldet i elevgruppa innanfor fellesskapen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I tillegg til å tilpasse undervisninga, har skulen også klare verdiar knyta til mangfald. I overordna del av læreplanen under *verdigrunnlaget i opplæringa* står det under kap. 1.2 at skulen skal: «(...)bidra til at kvar elev kan vareta og utvikle identiteten sin i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

2.3.2 Dominerande ideologiar på 1800- og 1900 talet

Skrur ein tida tilbake hadde ikkje samfunnet det same synet på mangfald som ein har i dag. Det er fleire evolusjonsteoriar som hadde stor innflytelse på 1800-talet. Kva verdiar og politikk samfunnet hadde, danna grunnlag for kva verdiar skulen fremja. Ein sentral evolusjonsteori som hadde innflytelse på samfunnet på denne tida var sosialmarckismen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 189). Mannen som står bak denne teorien er den franske vitskapsmannen Jean Baptiste de Lamarck (1744-1829). Han meinte at eit menneske kunne arve eigenskapar som forfedrane hadde tileigna seg. Endringa eller utviklinga av ein art kunne skuldast jakta etter ein evolusjonistisk fordel i forhold til andre artar, eller miljøet rundt seg. Ein annan teori som var sentral er darwinismen, som den britiske naturvitskapsmannen Charles Darwin (1809-1882) er grunnleggjaren av. I motsetning til Lamarck meinte Darwin at ein art si utvikling var eit tilfeldig resultat av ein naturleg utveljingsprosess. Ein hadde ein kamp mellom artane, og det var den best eigna arten som overlevde, «survival of the fittest» (Pedersen, 2003, s. 16-17). I ein hovudoppgåve i historie frå 2003 hevdar Helge Pedersen at darwinisme vart tilarbeidd og utvikla til nye tankesett, der mellommenneskelege forhold blei teken med i betraktning. Ut frå darwinismen spring sosialdarwinismen. Hovudsynet i denne ideologien var at det fanst grupper i menneskearten som var meir utvikla enn andre. Ein meinte at det var eit hierarki i samfunnet, der den kvite

mannen var på toppen av pyramiden (Pedersen, 2003, s. 24).

Desse evolusjonsteoriane var eit bakteppe og grunnsyn for korleis den norske politikken gjekk føre seg på 1800- og 1900-talet. Teoriane var med på å rettferdiggjere undertrykkinga myndigheitene iverksette mot samane i landet. Når ein fekk kunnskap om korleis gen fungerte mista sosialamarckismen sitt vitskaplege fotfeste. Likevel støtta mange framleis hans teori, og denne tankegangen kunne ein finne utover 1900-talet. Under fornorskingspolitikken til dømes kan ein sette sosialamarckismen i samanheng med hierarkisering av menneske. Det vil seie at samfunnet meinte at dei kunne «(...) heve for eksempel samene til «samme nivå» som nordmennene, ved at de lærte seg norsk og tok del i norsk kultur. Dette utgjorde en underliggende ideologi eller motivasjon for fornorskingens siviliserende oppdrag» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 189). Samfunnet veksla mellom sosialdarwinistiske og sosialamarckistiske syn på samar, kvener og finnfolk (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 217).

Undertrykking mot ulike folkeslag får fleire store konsekvensar, både for folkegruppa, og for kvart undertrykte menneske sin identitet. Ein som har studert denne problematikken er den franske psykiateren Frantz Fanon. Han fokuserte på koloniseringa tidleg på 1900-talet, og forholdet mellom den svarte og kvite mannen. Likevel kan ein dra parallellar frå dette til forholdet mellom den norske staten og det samiske folket under fornorskingspolitikken. Fanon var mellom anna opptatt av å finne ut kva som kunne skje med eit menneske som vart utsett for mekanismene i kolonialismen. Fanon sine analyser «(...)tar opp temaer som er grunnleggende for å forstå de sosiale, psykologiske og politiske implikasjonene av rasisme, kolonialisme, okkupasjon og undertrykkelse» (Rønning, 2017, s. 125). Fanon peiker på at identitetsdanning skjer når ein forstår seg sjølve i relasjon med andre. Difor er det eit grunnproblem når relasjonen mellom den kvite og farga er basert på avhengigheit. Den farga har ingen eigenverdi, og manglar ei anerkjenning som menneske frå dei kvite. Dette har psykologiske konsekvensar. «De andres blick kolliderer med individets selvforståelse. På samme tid internaliserer han også blikket. Det betyr at han begynner å se på seg selv med de hvites blick. Denne splittingen av individet fører til at den svarte påføres skam.» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106-107). Dette er kjensler som den samiske folkegruppa også kjende på under fornorskingspolitikken. Samfunnet såg på samane som ei primitiv folkegruppe, og meinte at dei måtte tileigne seg norske verdiar for å få vere verdt noko. Konekvensane av dette var at samene følte på kjensler som skam, og låg sjølvkjensle.

For Fanon var språk også eit sentralt tema å knyte til individet sin identitet. Språk er makt, og kolonimaktene brukte dette som eit verktøy for å få dei koloniserte til å tileigne seg dei kvite sitt språk. Den svarte kunne framandgjerast, og ein måtte bruke det kvite språket for å få tilgang til den kvite si verd. Dei kvite kunne også diskriminere språket til dei svarte. Dette blei gjort ved at dei kvite forenkler språket sitt og snakka til dei svarte som om dei var barn, eller at dei blei representert på ein stereotypisk måte i filmar. Den undertrykte kulturen kan difor få eit vanskeleg forhold til sitt eiga språk (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109). Dette er nokre døme på korleis ein kunne trykke ned menneske sin identitet og kultur, med språket som hovudfokus. Dette perspektivet på undertrykking og identitet vil særleg vere sentral for analysen av *Lappjævel!*.

2.3.3 Fornorskingspolitikk

På 1800- og 1900-talet gjennomførte Norge ein omfattande fornorskingspolitikk som gjekk ut på å assimilere samar, kvener og norskfinner. Denne politikken gjekk sterkt utover skulegangen til samiske barn og unge, der dei måtte gi slipp språket og kulturen sin. I 2018 vedtok Stortinget å oppnemne ein kommisjon som skulle granske fornorskingspolitikken og uretten mot samar, kvener og norskfinner. Denne arbeidet resulterte i ein omfattande rapport gjeven ut i 2023 med namn *Sannhet og forsoning*, som gjev viktig innsyn i kva urett samane gjekk gjennom.

Under fornorskingsperioden var skulen den arenaen der barn og unge truleg i størst grad fekk kjenne assimileringa på kroppen. I denne tidsperioden fekk også skulen ein større og viktigare rolle i samfunnet. Mellom anna vart skuletida utvida, og ein innførte faste skular som skulle avvikle omgangsskulane (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s.195). Frå 1850 til 1940 kan ein dele distrikt i Norge inn i tre grupper ut frå kva fornorskingspolitiske tiltak som vart gjort i skulen. Her hadde undervisningsspråket ei sentral rolle. Den fyrste gruppa gjaldt område der det ikkje var nødvendig med spesielle tiltak for fornorsking. Her var fornorskinga meir gjennomgripande, ved at ein kun snakka norsk i skulen. Det vart ikkje gjort tilpassingar til den samiske befolkninga for å skape ein lettare overgang i språkendingane. Det vart det derimot gjort i kategori to: overgangsdistrikta. Her meinte myndighetene at fornorsking var mogleg dersom visse tiltak vert iverksett. Ein kunne til dømes bruke samisk og kvensk som hjelpespråk i skulen. Norsk skulle kun brukast som undervisningsspråk dersom det vart

beherska av fleirtalet av elevane. I den tredje kategorien plasserte ein skular der fornorsking ikkje var mogleg. I desse områda var samisk og kvensk så dominerande at myndigheitene såg på det som nyttelaust med fornorsking i skulane. I figuren under kan me sjå korleis desse tre kategoriane arta seg gjennom åra. Figuren syner ein betydeleg nedgang i område der skulane høyrde til i kategori tre: fornorsking ikkje mogleg. Når elevar ikkje fekk snakke på sitt eige morsmål i skulen fekk assimileringa store konsekvensar for dei samiske språka (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 195-198).

Figur 7.2
Undervisningsspråk 1863



Kilde: Andresen, Evjen og Ryymmin (2021) s. 163.

Figur 7.3
Undervisningsspråk 1867



Kilde: Andresen, Evjen og Ryymmin (2021) s. 163.

Figur 7.4
Undervisningsspråk 1871



Kilde: Andresen, Evjen og Ryymmin (2021) s. 163.

Figur 7.5
Undervisningsspråk 1898



Kilde: Andresen, Evjen og Ryymmin (2021) s. 165-66.



Figur 2: Oversikt over undervisningsspråk i den norske skulen frå 1863-1898 (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 194).

Sjølv om oversiktsfiguren kun viser utviklinga av skulespråka frå 1863-1898 fortsette den språklege undertrykkinga i mange tiår vidare. Utover 1900-talet når 2. verdskrig prega landet, er det ei vanleg oppfatning at fornorskingspolitikken mister sitt fotfeste i landet. Dette stemmer på mange område. Sannhets- og forsoningskommisjonen kallar mellom anna tidsperioden 1940-1963 for fornorskingspolitikken si brytningstid (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 258). Likevel fortsette internatskulane med fornorskinga. Før krigen var internatskulane eit av dei viktigaste midlane til myndigheitene for å fremje fornorsking. Under 2. verdskrig blei mange av desse skulane brukt av den tyske okkupasjonsmakta. Difor var det viktig for landet å gjenreise skulane i etterkrigstida. Den lovpålagte skuletida i Norge var på denne tida 19 veker i året i sju år. Grunna store avstandar nord i landet, med låg folketettheit og dårlege kommunikasjonar var det mange som blei undervist på skuleinternat. Møtet med dette internatet var ofte brutalt, og mange elevar kunne ikkje språket det var forventa at dei skulle bruke (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 271-275). Den eine boka eg skal analysere i denne masteroppgåva, *Lappjævel!*, vert møtet og opplevinga av ein slik skule skildra, frå ein samisk gut sitt perspektiv. Ikkje berre var språket ei utfordring for dei samiske barna, det var også vanskeleg for dei å vere borte frå familien sin i lengre periodar. «Uker vekk fra familien og hjemmet førte til mindre tid til å lære seg de praktiske ferdighetene som hørte til den samiske og kvenske kulturen. Mange opplevde å miste kontakt med familien, å bli fremmede i sitt eget lokalsamfunn.» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 275).

Undertrykkinga av samane gjekk også ut over dei på andre måtar. Mellom anna opplevde mange samar fornorsking av namna sine. Personnamn og stadnamn er viktige delar av samar, kvener, norskfinnar og skogfinnane sin kulturarv og identitet. Når fornorskinga i landet fekk fotfeste hamna bruken av andre namn enn norske under eit stort press. Sjølv om det ikkje var forbod mot samiske namn, opplevde likevel mange at dei ikkje kunne bruke namnet sitt grunna dei negative haldningane (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 462-463). Difor fekk mange samar norske namn for å tilpasse seg den norske kulturen og samfunnet. «Dette viser hvordan fornorskingen virket ved at noen i en maktposisjon bestemte hvordan navnet skulle skrives, og ved at enkeltindivider tilpasset seg majoritetens tradisjoner og ga avkall på egne navnetradisjoner.» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 463). I rapporten *Sannhet og forsoning* vert mellom anna dette sitatet presentert, fortald av ein som mista namnet sitt under fornorskingsperioden:

Da jeg kom på skolen, sa de at du får ikke hete [samisk fornavn]. Du skal hete [norsk

fornavn]. Det var et norsk navn. Da tenkte jeg at jeg skal ta tilbake navnet mitt når jeg blir større. [...] Nå har jeg fått ordnet det, jeg har fått navnet mitt tilbake i år. Dette har satt i meg hele tiden. Jeg er [godt over 90] år gammel nå. (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 462)

Med disse kjenneteikna på den norske skulen fram til 1960-talet kan ein kategorisere den som ein sterkt problemorientert skule. I ein slik skule har ein eit syn om at språklege og kulturelle skilnadar er ei belastning for skulen. Difor vert mangfald sett på som eit problem. Fokuserer skal liggje på majoriteten sine verdiar og erfaringar. Som følgje av dette opplever minoritets eleven inga identitetsstadfesting i sin skulegang (Hauge, 2014, s. 27-30).

2.3.4 Funksjonsnedsetjing: frå spesialskule til inkluderande fellesskule

Ser ein på korleis funksjonsnedsette elevar blei møtt av den norske skulen i eit historisk perspektiv, er det tydeleg at mangfald ikkje har vore ein hovudprioritet. Ein av romanane eg skal analysere i denne masteroppgåva omhandlar mobbing mot ein gut med Downs syndrom. Difor vil det vere føremålstenleg å definere omgrepet psykisk utviklingshemming, og undersøkje korleis elevar med utviklingshemming har blitt og blir møtt av den norske skulen. Ifølgje Helsedirektoratet er psykisk utviklingshemming ein tilstand der ein person har betydeleg funksjonsnedsetting i sosiale, intellektuelle og praktiske ferdigheiter. Årsaka til dette er ei forsinka eller avvikande utvikling hos eit barn (Helsedirektoratet, 2018).

I staden for å ha éin mangfaldig skule der alle var inkludert, vart barn og unge med funksjonsnedsetting før i tida sendt til eigne skular. «I 1881 kom abnormskoleloven om undervisning av de som ble kalt abnorme barn. Dette var barn som var betegnet som døve, blinde eller åndssvake. Utdanningen av de såkalla abnorme barna skulle organiseres i statlige spesialskoler drevet som internatskoler.» (Simonsen, 2007; Vislie, 2006; Tøssebro, 2003, sitert i Wendelborg, 2010). Etterkvart stilte fleire seg kritisk til denne organiseringa. I boka *Funksjonshemmede barn i skole og familie* (2006) presenterer Tøssebro nye syn ein hadde på skulegangen til utviklingshemma barn. Mellom anna kom fleire internasjonale strøimmingar på 1960-talet som var kritiske til systemet om å sende funksjonsnedsette elevar til institusjonar. Institusjonane gjekk frå å vere «løysinga» for folk som ikkje passa inn, til å bli eit problem i seg sjølv, ifølgje Tøssebro. Det var særleg tre punkt som blei sett på som kritikkverdige:

For det første forsterka institusjonane problemet dei var satt til å løyse. Institusjonane var så fattige for stimuli at dei reduserte moglegheita for læring, og svekka personars evne til å meistre livet. Difor kunne institusjonane bli betrakta som utviklingshemmande, altså at dei hemma bebuarane si utvikling (Tøssebro, 2006, s. 16) For det andre var levevilkåra var uakseptable. Grunna utviklinga av velferdsstaten hadde ein høgare ambisjonar om korleis institusjonane skulle vere. Tilstandane der vart difor sett på som uakseptable i forhold til kva førestillingar ein hadde om institusjonane. Til slutt argumenterte ein med at segregering var i strid med prinsippet om likeverd. Dette vart særleg aktuelt i lys av segregering av svarte i skulen i USA. Høgsteretten i USA dømte i 1954 at «separate is not equal». Ein fekk liknande tankar i Noreg om at planlagt segregering av enkelte grupper ikkje støtta visjonen om å vere ein velferdsstat, eit samfunn for alle (Tøssebro, 2006, s. 16-17).

Tanken om integrering og normalisering førte til at den norske skulen endra sitt syn på mangfald og elevar med forskjellige utviklingshemmingar. Omgrepet normalisering som omgrep knytt til skulen kom frå Danmark og Sverige omkring 1960. Her er essensen at annleisheit skal bli sett på som å vere normalt. I St.meld. 88 heiter det:

Utgangspunktet bør være at funksjonshemmede bør ha rett til samme levestandard og valgfrihet til å planlegge sitt eget liv som andre i den utstrekning dette er mulig... Et viktig prinsipp i den nye tankegangen er normalisering. Dette vil si at der ikke skal trekkes unødige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd. (Meld. St. 88, (1966-1967))

I dag er ikkje omgrepet *normalisering* like mykje brukt i skulen. Ifølgje Holmberg og Ekberg (2016) er dette truleg fordi skulen og samfunnet har fått større forståing og toleranse for mangfald, noko som erstattar fokuset på normalitet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 36-37). Dei siste tiåra har skulen hatt ei målsetjing om ein inkluderande skule. I 1987 vart det vedteke i lov om grunnskolen at alle barn har rett til å gå på skulen ein soknar til (Tøssebro, 2006, s. 26). I dag blir omgrepet mangfald brukt som eit lystprega omgrep i skulesamanheng, og i overordna del av læreplanen syner skulen kva rolle mangfald skal ha i dagens skule. I tillegg til at elevar skal utvikle sin identitet i eit inkluderande og mangfaldig fellesskap, som tidlegare beskrive, skal skulen også verdsetje mangfaldet. Under *verdigrunnlaget i opplæringa* står det under kap. 1.1 at:

Skolen skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrslse i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skil oss ut og kjenner oss annleis. Derfor er vi avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Utviklingshemma barn skal i lik grad med andre elevar oppleve trivsel og meistring i skulen. Dette krev tilpassing frå skulen.

Med god tilrettelegging kan de bidra til at barn og elevar med utviklingshemming får utvikle seg, lære, trivast, ha god livskvalitet og bidra i samfunn og fellesskap (...).

Inkludering og deltaking er viktig for livskvaliteten til barna og elevane og for kjensla deira av å høyre til i barnehage- og skulekvardagen. (Utdanningsdirektoratet, 2023)

I opplæringslova § 8-1. står det at «Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.» (Opplæringslova, 1998). Å velje nærskulen kan gi fleire fordelar for funksjonsnedsette barn. Sidan barna i nabolaget går på den same skulen, vil det auke moglegheita for sosial kontakt når skuledagen er over. Det gjer det enklare for barna å finne på aktivitetar saman på kveldstida, og bli med kvarandre heim etter skulen. Likevel vil ikkje integrering i skulen garantere sosial inkludering for funksjonsnedsette elevar, korkje i eller etter skuletida (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 80). Nokre funksjonsnedsette barn fell utanfor i den vanlege skulen. Dei kan mellom anna bli utsett for mobbing eller føle seg einsame (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s.77). Nokon foreldre vel å sende barna til andre skular enn nærskulen, då dei har rett på å søke opptak på andre skular (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s.77). Det er fleire årsaker til at foreldre ønsker dette, , dei mest sentrale grunngevingane er fordi dei fryktar at nærskulen har mangel på ressursar, eller at barnet deira skal oppleve sosial eksklusjon (Lundeby, 2006, s. 129). Dette kan også henge saman med det som kom fram i Fuglesang (2020) sine mobbeundersøkingar som er presentert i teoridelen om mobbing. Der kom det fram at fleire funksjonsnedsette elevar følte seg ekskludert fordi dei blei tatt ut av den ordinære undervisninga eller ikkje fekk delta på turar fordi det ikkje var tilrettelagt for dei.

Som presentert er det store skilnadar mellom skulen sitt syn på mangfald for hundre år sidan, kontra i dag. Det kan ein til dømes sjå på utviklinga av fornorskingspolitikken, og abnormskoleloven frå 1881. Sjølv om tilstandane er betre i dag, opplever likevel nokre barn som skil seg ut låg trivsel. Ein fryktar mellom anna at barna skal oppleve sosial eksklusjon,

som skrive i førre avsnitt. Desse aspekta vil vere viktige å ta med i analysedelen av masteroppgåva.

3.0 Metode

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for kva metode eg har vald, og kva som ligg til grunn for at eg nettopp har vald denne framgangsmåten i denne studien. Til slutt skal eg diskutere litteraturforskinga sin validitet og reliabilitet. Metoden eg har vald skal bidra til å svare på denne problemstillinga og forskingsspørsmåla: Korleis påverkar mobbing og utanforskap identitetsutviklinga til hovudkarakterane i *Lars er LOL* (2016) og *Lappjævel!* (2020)? For å svare på hovudproblemstillinga har eg òg formulert tre forskingsspørsmål som eg skal svare på gjennom oppgåva

1. Kva type mobbing inneheld bøkene *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?
2. Korleis har synet på mangfald i samfunnet påverka skulen og medelevar sitt møte med elevar som skil seg ut, og korleis kjem dette til uttrykk i dei to romanane?
3. Korleis er identitetsutvikling framstilt i *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?

3.1 Litteraturvitskapleg metode

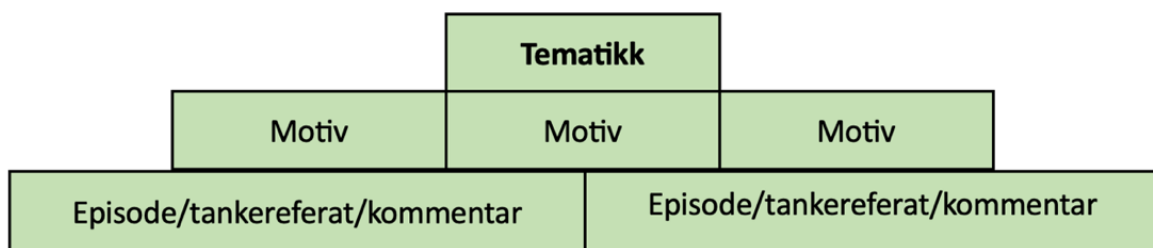
Metoden som er brukt i denne masteroppgåva er litterær analyse. Dette er ein kvalitativ metode, og er litteraturforskinga si viktigaste forskingsmetode (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Litterære verk er særst opne og mangfaldige. Det finns også ulike innfallsvinklar ein har til ein tekst. Korleis éin lesar tolkar ein tekst kan vere heilt ulik ein annan lesar. Felles er at ein fagleg gjennomført analyse alltid må vise korleis ein har komme fram til tolking. Det finns heller ikkje eit fasitsvar på kva som er ei rett eller feil tolking. Likevel har all litterær analyse til felles at dei inneheld element av nærlesing. Forskaren må difor lese studieobjektet oppmerksomt. Det finst ulike analyseverktøy ein kan ta i bruk når ein studerer litteratur. I mi oppgåva vil eg ta føre meg ei tema- og motivanalyse, som eg skal presentere seinare i kapitlet.

Ettersom mi oppgåve primært er ein litteraturstudie vil også litterær analyse vere den sentrale metoden å ta i bruk. Å analysere (av gr. Analysis, oppløysing) vil seie å plukke ei heilheit frå kvarandre, og studere enkeltdelar av heilheita (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). I denne oppgåva vil heilheita vere dei skjønnlitterære bøkene, og enkeltdelane vil vere konkrete tekstelement frå boka. «Denne undersøkelsen skal bidra til å forstå den helhetlige teksten bedre, og den kan også gi oss et utfyllende bilde av sammenhengen teksten står i, og hva teksten kan «bety» i lys av tilnærmingen vi har valgt.» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Kallestad og Røskeland (2020, s. 45) skil mellom tekstintern og tekstekstern analyse. Dei beskriv omgrepet tekstintern tilnærming som ein analyse av den skjønnlitterære teksten sjølv, der ein kan granske element som tema, språk og sjanger. Vidare definerer dei omgrepet tekstekstern tilnærming som ei utforsking av sambandet mellom litteratur og konteksten, forfatterskap og samanhengen mellom samfunn og litteratur. I denne studien vil eg ta for meg element av både tekstintern og tekstekstern analyse. Eg vil i hovudsak undersøkje tematikken og karakterane si utvikling. Likevel vil analysane mine bli påverka av den tida handlinga finn stad, og kontekstuelle faktorar som samfunn, læreplanar og historisk bakgrunn vil påverke mine analysar og tolkingar.

Sidan målet i ein analyse er å forstå teksten betre, må ein forskar tolke teksten når hen gjer ein litterær analyse. Likevel må ein passe på at tolkinga ikkje blir for subjektiv. For å unngå dette krev gode litterære tolkingar grunngjevingar med konkrete døme frå verket. Ifølgje Kallestad og Røskeland må påstandar ein har *om* ein tekst ha belegg *i* teksten. Gjennom analyse og konkrete døme frå ein tekst vil ein difor få eit grunnlag til å komme med påstandar om den (Kallestad & Røskeland, 2020, s 48). Anders Gullestad understrekar også dette, og hevdar at eit kjenneteikn på gode fortolkingar er at «de underbygges ved å hente fram, sitere, og diskutere sentrale passasjer fra den aktuelle teksten en vil forstå» (Gullestad, 2018, s. 47). I tråd med dette vil eg i analysedelen av oppgåva ta i bruk fleire døme frå romanane for å ha belegg for dei tolkingane som vert gjort.

3.2 Tema- og motivanalyse

I mi oppgåve vil eg ta føre meg ei tema- og motivanalyse med utgangspunkt i Per Thomas Andersen si bok *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019). Andersen hevdar at ein tematisk analyse av eit verk har liten analytisk verdi utan grunngjeving. Difor må ein finne ulike belegg i teksten for den påstanden forskaren har, og vise til konkrete døme frå teksten (Andersen, 2019, s. 135). Dette er i tråd med kva fagpersonar frå førre avsnitt trekk fram som sentralt for at ein litterær tolking skal vere god. Ein tema- og motivanalyse byggjer på ei presis temaformulering som er analysen si «hypotese» eller «påstand». Denne formuleringa skal vere overordna, men kort, og i all hovudsak seie kva boka djupast sett handlar om. Deretter dykkar forskaren inn i teksten, og presenterer motivanalysen. Denne analysen skal vise at påstanden eller hypotesen er haldbar. Dette gjer ein ved å vise til konkrete delar i boka, der tematikken kjem til uttrykk. Ein kan difor sjå på denne analysen hierarkisk, med temaformulering på topp, og motiv lenger nede. Kombinasjonane av motiva fungerer som belegg for påstanden forskaren har om tematikken i boka. Forskaren må vise til konkrete delar i teksten i motivanalysen, for å ha belegg for den tolkinga ein gjer. Ein hentar fram parafrase av hendingar eller direkte sitat frå teksten, for å sjå korleis motivet heilt konkret er formidla i teksten. Det vil seie at motiva vert formidla gjennom replikkar, skildringar, tankereferat, symbol eller episodar (Andersen, 2019, s. 35-38). Modellen under skildrar korleis ein analyse er bygd opp ved bruka av Per Thomas Andersen sin tema- og motivanalyse.



Figur 3: Analysemodell basert på Per Thomas Andersen sin i *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019), s.138

Ein tema- og motivanalyse vil vere prega av kva fokus forskaren har i analysen. Analyser av ei bok i lys av økokritikk, feminisme eller postkolonialisme vil til dømes prege kva forskaren sett lys på i sine analysar. Min analyse vil ha fokus på karakterane i romanane, særleg hovudpersonane. Eg vil både studere kva kjensler dei har, og relasjonane dei har til andre

menneske. Eg vil også ha fokus på korleis dei utviklar sin identitet og sjølvkjensle i boka.

3.3 Forskingas truverd

Kvaliteten eller truverda til ein forskingsmetode vert ofte målt i validitet og reliabilitet. I denne delen av oppgåva skal eg gjere greie for kva desse omgrepa tyder, og i kva grad denne studien er truverdig.

Direkte oversett tyder omgrepet reliabilitet *måleinstrumentet* sin pålitelegheit og nøyaktigheit. Måleinstrumentet er kva metode ein vel, som i dette tilfellet er litterær analyse. Dersom ei studie har høg reliabilitet vil set seie at metoden er etterprøvbar, og at dei same resultata kjem fram dersom ein annan forskar gjennomfører same studie på eit anna tidspunkt (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 99). Dette vert gjerne kalla ein «test-retest» metode. Difor kan reliabilitet handle om «hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskingsprosjekt har produsert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I ein litterær analyse er det viktig å gjere tolkinga sannsynleg og vitskapleg. For å gjere dette må ein vise til teksten i analysen, noko litteraturforskarar som tidlegare skrivte fremjar som viktig for ein god litterær analyse. I tillegg må ein reflektere funna i teksten i lys av sentral teori. Denne tilnærminga vil styrke pålitelegheita til studien.

Postholm og Jacobsen trekkjer fram at validitet handlar om gyldigheit, og i kor stor grad ein forskar har dekning for å dra dei konklusjonane hen gjer ut frå det innsamla datamaterialet. I tillegg inneber validitet i kva grad den nytta metoden har bidrege til å gi svar på det forskaren undersøker. Metoden skal samsvare med forskingsspørsmåla i tillegg til å samle inn materiale som forskaren kan tolke i lys av problemstilling og teori (Krumsvik, 2014, s. 152-155). I min studie er litterær analyse brukt som metode for å gi meg informasjon frå materialet. I denne oppgåva har eg brukt ein tema- og motivanalyse. Denne metoden har fungert som reiskap for å gi meg utval av materialet som eg kan tolke i lys av teori som er tidlegare presentert i oppgåva. Denne teorien er grundig presentert, og viser i tillegg til relevante og truverdige kjelder. I tillegg har det ei klar kopling til masteroppgåva si problemstillinga og forskingsspørsmåla. På grunnlag av det vil eg hevde at denne studien har høg validitet. Eg tolkar romanane i lys av relevant og truverdig teori, som bidreg til at eg får svare på det eg ynskjer å undersøkje i oppgåva.

4.0 Analyse og drøfting av *Lappjævel!*

I dette kapitlet skal eg analysere ungdomsromanen *Lappjævel*. Som nemnt i metodekapitlet skal eg gjennomføre ein tematisk analyse med utgangspunkt i Per Thomas Andersen sin tema- og motivanalyse. Sjølv om romanen tek opp mange viktige tema, vil eg i denne analyse ta føre meg éi temaformulering, som passar til problemstillinga mi og hovudfokuset i oppgåva. Deretter skal eg finne belegg i teksten, som blir presentert og drøfta i samband med motiv i oppgåva. Fyrst skal eg formidle eit handlingsreferat av romanen. Det vil gjere det enklare å forstå konteksten til analysen min, og poenga eg vil fram til i tolkinga. I neste kapittel skal eg gjere det same, med utgangspunkt i ungdomsromanen *Lars er LOL*.

4.1 Handlingsreferat

Lappjævel! (2020) er ein ungdomsroman ugjeve av den norsk-samiske forfattaren Kathrine Nedrejord (f. 1987). Handlinga finn stad i Finnmark i 1950 åra. Her møter ein den samiske guten Sammol. Han er på veg til ein norsk internatskule, der han skal gå det neste skuleåret. Skulen forventar at Sammol kun skal snakke norsk, eit språk han ikkje beherskar. I tillegg får han ikkje lov å bruke sitt eigentlege namn, han skal framover bli kalla for Samuel.

Sammol har det ikkje bra på internatskulen. Han deler sovesal med ein annan gut som heiter Isko, og fleire venner av han. Dei behandlar Sammol særst dårleg og utsett han for mobbing og trakassering. Sammol vil ikkje vere på skulen lenger, og lengtar heim til familien sin. Der kan han vere seg sjølv, snakke sitt eige språk, og gjere det han likar å gjere. Han forsøker fleire gonger å rømme frå skulen, men mislykkas i forsøka.

Sjølv om Sammol har det tungt er det likevel nokre lysglimt han kan klamre seg fast til. Den eine læraren hans, lærer Pedersen, behandlar han godt i forhold til dei andre. Han snakkar litt samisk til Sammol for å hjelpe han å forstå skulearbeidet betre. Han introduserer også Sammol til ein aktivitet som blir hans nye lidenskap, nemleg å springe.

Skulen er ikkje fornøgd med måten lærer Pedersen underviser og behandlar dei samiske elevane. Difor vert han erstatta av ein ny lærar, frøken Steen. Ho snur om kvardagen til Sammol og behandlar han og dei andre samiske elevane langt verre enn dei andre som jobbar på skulen. Ho innfører mellom anna eit hierarkisk system i klasserommet der samane må sitte

bakarst. Sammol orkar ikkje meir, og klarer omsider å rømme frå internatet.

Ved ein tilfeldigheit finn Sammol lærar Pedersen sitt hus på heimreisa. Pedersen hjelper Sammol å finne vegen heim til familien sin. Men det er noko som ikkje stemmer. Sammol føler seg ikkje heime hos familien sin og i huset sitt. Han føler ikkje at han kjenner dei, og dei kjenner heller ikkje han heilt igjen. Dette forvirrende møtet med familien fører til at Sammol stikk av igjen. Han fortel at han må tilbake til skulen, men dette er løgn. I røynda reiser han til lærar Pedersen sit hus. Boka sluttar med at Sammol gjer det han likar aller best saman med lærar Pedersen, nemleg å springe.

4.2 Motiv og drøfting

Temapåstanden eg har trekt fram er: *Lappjævel* er ein ungdomsroman som portretterer undertrykking av samar på internatskular på 1900-talet. Romanen viser korleis samfunnet sine haldningar, skulen sine verdiar og barn sin mobbing kunne føre til at samiske barn opplevde stor identitetsproblematikk og sjølvforakt. Denne tematikken kjem særleg til syne gjennom boka sine motiv om mobbing, samfunnsverdiar og identitet.

I denne boka er Sammol hovudpersonen, og historia vert formidla med førstepersonsforteljar med intern synsvinkel. Ein følgjer heile handlinga gjennom Sammol sine tankar og handlingar. Denne forteljarteknikken forsterkar lesaren sin sympati for Sammol. Stygge kallenamn og vonde handlingar som vert gjort mot Sammol er fælt å lese om i utgangspunktet. Men når lesaren i tillegg får innsyn i kva dette gjer med Sammol sin sjølvkjensle, vert det ekstra vondt å følgje Sammol. Dette gjer historia ubehageleg å lese, og kan bidra med å gi lesaren eit meir nyansert bilete av korleis undertrykking og mobbing kan påverke eit menneske.

4.2.1 Mobbing

Som presentert i teoridelen kan mobbing bli definert slik «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s. 17). Det finst mange former for mobbing, og i denne romanen kan ein særleg finne døme på direkte mobbing. Slik mobbing kan både vere fysisk

og verbal, der målet kan vere å håne offeret framfor andre.

I *Lappjævel!* kjem mobbemotivet tydlegast fram i relasjonen mellom Sammol og nokre av klassekameratane hans. I desse situasjonane er det tydeleg at mobbarane vil håne Sammol framfor dei andre elevane på skulen, samt erte han for hans samiske tilhøyrslar. Eit døme på dette finn ein allereie i hans fyrste møte med romkameratane sine. Medan Sammol står på sovesalen og ser ut av vindaugget på at far hans reiser, tassar Isko i senga hans:

Da ser jeg det. Isko og to andre gutter står ved senga mi med pysjamasbuksene på knærne. Halvparten av det kvite sengetøyet som jeg skal sove i er blitt gult.

(...)

«Ti-tisser dere i senga mi?» sier jeg.

Isko ler kort.

«Nei, nå misforstår du Samuel, sier han kjekt. «Vi tisser ikke i senga di».

«Jammen →» avbryter jeg, «je- jeg ser jo at dere gjør det!».

Isko rister på hodet. Han gliser stort.

«Det var du Samuel», fortsetter han. «Som var så liten og redd og savna pappaen og reinsdyrene dine så mye at du tissa på eg. Skjønner du?».

(Nedrejord, 2020, s. 23-24)

Sitatet syner direkte mobbing mot Sammol. Eigendelane hans vert øydelagt, som er ein form for fysisk mobbing (Fosse, 2006, s. 14). I tillegg til denne hendinga vert han også stadig verbalt mobba av Isko og gjengen hans gjennom boka. Han kallar Sammol for „skitten liten lappjævel” (s. 24), „idiot” (s. 67), „forbanna lapp” (s. 152), og seier at kufta hans er eit „reinkostyme” (s. 148). I tillegg heller Isko roten mjølk i sekken hans, og legg hundelort under puta hans (s. 72). Denne mobbinga ber særleg preg av stempling og stigmatisering. Mobbarane ser på Sammol som eit avvik, Isko skuldar difor på han sjølv for at han vert mobba. Dette kan ein leggje merke til ved at Isko gjentekne gonger trakasserer Sammol for hans kulturelle bakgrunn. Sammol er annleis enn gruppa, difor meiner Isko kanskje at han fortener å bli mobba. Som nemnt i teoridelen vil ein konsekvens av dette vere at mobbeofferet føler på enorm stigma, og ikkje får rom for å utvikle sin identitet. (Lyng, 2020, s. 7).

Ein annan situasjon der Sammol vert mobba skjer i matsalen når dei skal ete frukost. Alle får servert havregraut, noko Sammol aldri har smakt før. Han er skeptisk til å ete maten, men heile situasjonen blir enda verre når Isko øydelegg maten hans.

Sakte begynner han å smile til meg.

Plutselig harker han, og sender ei spytteklyse som lander midt i havregrøten min. 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.

(...)

Han kremter høyt. Alle snur seg mot oss. Kjøkkendamene også. Isko peker mot meg og sier:

«Den nye gutten nekter å spise maten sin!»

(Nedrejord, 2020, s. 30)

Denne hendinga fører til at kantinedamene kjeftar på han, og tvinger han til å ete maten sin. Ho tek skeia i grauten, akkurat der spyttklysa låg, og presser den inn i munnen hans. Sammol endar om å spy ut over heile forkledet på dama, og alle i matsalen ler av han. Denne situasjonen pregar Sammol. Han vert audmjuka framfor ei større gruppe menneske, og blir i tillegg nedtrykt av vaksne som representerer skulen. Sammol trivest ikkje på internatet, og «(...)vil ikke være her et minutt lenger» (s. 31).

4.2.2 Samfunnsverdiar

I denne romanen kjem det tydeleg fram at samfunnet, representert av skulen, har eit negativt syn på samiske og kvenske elevar. Romanen portretterer samfunnet under fornorskingstida på 1950-talet, der evolusjonsteoriar som sosialdarwinismen fra 1800-talet framleis, har stor innflytelse (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 217). Ein hadde som sagt eit tankesett om at nokre menneskegrupper var betre enn andre, noko som vert portrettert i *Lappjævel!*. Dette synet på hierarkisering av menneske kjem til syne når lærar Pedersen får sparken, og vert erstatta av lærar Steen. Den nye læraren gjer endringar i klasserommet, noko som skapar reaksjonar hos fleire av elevane.

«Før vi begynner», sier hun rolig, «så tenker jeg vi skal rydde litt opp her i klasserommet. Ommøblere litt».

Jeg blir enda mer urolig.

Frøken Steen ber om at Ella, Robert og resten av de norske barna setter seg på første rad. Hun ser ned på papiret igjen, og ber Isko, Anton og de kvenske om å sette seg på andre og tredje rekke. Sist, helt bakerst, vil hun ha oss som er igjen: Ann-Sofie, Lajla, Mathis og meg.

(...)

Denne gangen er det gullungen Ann-Sofie som rekker opp handa.

«Jeg liker best å sitte forran», sier hun. «Hvorfor må jeg sitte bakerst?»

(...)

«Når dere lærer mer norsk og har blitt kvitt de stygge aksentene deres», smiler frøken Steen, «så kanskje dere fortjener en plass lenger frem i klasserommet.»

(...)

Nå er det som et podium. De norske fremst og øverst, de kvenske på plass nummer to. Og bakerst, nederst på jumboplass, der har du oss. Samene. Lappjævlene, tenkte jeg.

(Nedrejord, 2020, s. 105-106)

Ein sentral del av undertrykkinga som skulen og lærar Steen har fokus på, er språket til dei samiske og kvenske elevane. Som den presenterte passasjen over viser, meiner lærar Steen at dei samiske elvane får plass lenger framme i klasserommet når dei lærer seg norsk. Med støtte i teori frå Pedersen (2003, s. 24) kan ein hevde at lærar Steen har eit tydeleg sosialdarwinistisk syn på menneske, der den kvite er på toppen. Ho krev at dei samiske barna skal snakke norsk. Sjølv om dei prøver, har dei nokre språklege vanskar, og desse vert ikkje akseptert. Dette speglar korleis møtet med skuleinternat var for mange samiske barn i etterkrigstida. Dei møter ikkje dei forventningane skulen og lærarane har til dei, og får difor eit brutalt møte med den norske skulen. (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 271-275).

Vi samiske blander av og til G og K på norsk, men alle skjønner hva vi mener. Alle unntatt frøken Steen. Nå gjør hun seg dum og rynker panna.

«Du må lære deg å snakke ordentlig», sier hun.

(...)

«Jeg gjør jo det», sier Ann-Sofie hjelpeløst.

Hun ser mot Lajla og Mathis for støtte. Men de kan ikke hjelpe henne.

«Det er ingen som forstår deg når du snakker sånn, Ann-Sofie», sier frøken Steen.

Hun hermer etter Ann-Sofie og gjentar krøt høyt. Så ler hun en hånlig latter. Æsj, tenker jeg. Jeg tegner hendene og Isko med djevelhorn og rovdyrtenner i marginen på kladdeboka mi.

Ei lita stund seinere sier Ann-Sofie krønn i stedet for grønn. Da slår frøken Steen i kateteret så det rister.

«Nå er det nok! Det der er bare latskap, Ann-Sofie. På gangen med deg!»

(Nedrejord, 2020, s. 107-108)

Dette sitatet syner at skulen, representert av frøken Steen, hadde ei negativ haldning til det samiske språket under fornorskingspolitikken. Ann-Sofie vert kritisert av frøken Steen for å ikkje snakke norsk "ordentleg," fordi ho blandar lydane G og K. Passasjen set ord på korleis samfunnet sitt oppdrag om å «sivilisere» samane sitt språk vart gjort i praksis, med språk som hovudfokus. Frøken Steens reaksjonar, som å herme etter Ann-Sofie og å latterleggjere ho for måten ho snakkar på, viser manglande aksept og forståing for dei språklege og kulturelle forskjellane mellom samiske og norske elevar. Difor forsøker Steen å undertrykkje samisk kultur og språk. Ho forventar at samiske elevar skal snakke norsk perfekt, alt anna er ikkje godt nok. Vidare seier ho at «(...) Med meg vil dere alle lære alt om norsk språk og kultur, så dere vil passe bedre inn i dette landet» (s. 109). I tillegg reagerer ho på skrivefeila til dei samiske elevane: «At det går an å skrive så dårleg norsk når man bor i Norge (...) Uff disse lappene...» (s. 110). Mobbemotivet frå førre avsnitt bør difor også bli nemnt her. Lærar Steen undertrykkjer ikkje berre dei samiske elevane, ho mobbar dei. I dette tilfellet opplever dei verbal mobbing, noko som oppstår fleire gonger i romanen.

Denne håninga og nedverdiggande måten å snakke til dei samiske elevane speglar teoriane til Frantz Fanon om forholdet mellom språk og identitet. Knytt til koloniseringa hevda han at undertrykking av koloniane sitt språk var ei form for maktutøving, der ein håna det undertrykte språket (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109). Ein kan dra parallellar frå dette til undertrykkinga av samane, og korleis skulen møtte det samiske språket. Sjølv om det i all hovudsak er lærar Steen som vert portrettert som utøvar av denne undertrykkinga, kan ein likevel hevde at ho representerer heile skulen sitt syn. Det viser seg at skulen reagerte på korleis lærer Pedersen underviste elevane. Difor valde dei å erstatte han med ein som hadde ei meir «passande» form for klasseleiing, ein som lærer Steen. På bakgrunn av dette ser ein at skulen er problemorientert, og ser på mangfald som ei utfordring (Hauge, 2014, s. 27-30).

Mot slutten av boka møter Sammol på lærar Pedersen, og finn ut kvifor han ikkje jobbar på skulen lenger.

«Gjorde du noe galt», spør jeg.

Pedersen trekker pusten.

«Jeg synes jo ikke det», sier han. «Jeg synes at jeg gjorde noe rett. Men rektor Krygh er ikke enig.»

(...)

«Det jeg gjorde brøyt ikke loven. Bare skolens regler.»

Jeg skjønner ikke.

«Hva mener du?», sier jeg.

«Du husker hvordan jeg snakka samisk i timen med deg for å hjelpe?» sier Pedersen langsomt.

(...)

Hvert år fikk jeg nye elever som deg, som ikke forsto noe av det jeg sa. Det var derfor jeg lærte meg samisk. Jeg ville gjøre det lettere. Men det var ikke bare det, heller. Rektor Rygh likte ikke at jeg lot dere ta telefoner hjem fra kontoret mitt. Han oppdaga at jeg hadde låst meg inn i kjelleren. Da fikk han nok. Jeg var ikke streng nok for å være lærer, Samuel. Jeg var ikke enig i alle reglene til rektor Rygh.»

(Nedrejord, 2020, s. 169-171)

I tillegg til å vise skulen si negative haldning til det samiske språket, illustrerer sitatet også maktbalansen mellom språka i skulen. Lærer Pedersen vart sparka frå internatet for å mellom anna hjelpe dei samiske elevane å lære seg norsk. Han lærte seg samisk for å lette den språklege overgangen til elevane. Dette viser at skulen ikkje berre ønska å oppmuntre samiske elevar til å lære norsk, men også å aktivt undertrykte det samiske språket. Dette kan også ha noko å gjere med kva pedagogikk som gjorde seg gjeldande i midten av 1900-talet, og kva syn ein hadde på minoritetar. Mykje tyder på at denne skulen høyrer til i gruppa av områder der staten ikkje såg på det som nødvendig med spesielle tiltak for fornorsking i skulen. Fornorskinga var gjennomgripande, og ein snakka kun norsk i skulen. Dette regimet i den norske skulen vart meir og meir dominerande ettersom fornorskingspolitikken utvikla seg (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 195-198).

Maktbalansen mellom norsk og samisk er tydeleg i dette dømet. For å kunne delta fullt ut i samfunnet og skulen, var det naudsynt å kunne det norske språket. Samiske elevar hadde avgrensa tilgang til ressursar og moglegheiter dersom dei ikkje meistra det norske språket. Ein ser difor at relasjonen mellom minoriteten og majoriteten er basert på avhengigheit. Ein har ikkje anna val enn å lære seg norsk for å kunne ta del i samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109). Dette sette dei samiske elevane i ei sårbar posisjon, sidan dei ikkje hadde noko anna val enn å tilpasse seg det norske språket og kulturen, noko som var skadeleg for dyrking av sin eigen identitet.

4.2.3 Identitetsmotivet

I dette motivet skal eg sjå på korleis identiteten til Sammol vert påverka av den mobbinga og undertrykkinga han opplever i skulen. Det er fleire hendingar i denne romanen som bidreg til å trykke ned Sammol sin identitet. Til dømes får han ikkje bruke sitt eigentlege namn på internatet, noko som var ein generell praksis i denne perioden. Namnet til Sammol er ikkje norsk nok for skulen. Difor heiter han Samuel gjennom heile tida i skulen. Dette finn han ut av allereie på sitt første møte med skulen og rektor, når han helsar på rektor for første gong. Rektor Rygh handhelsar på Sammol og presenterer seg sjølv, det same gjer Sammol

«Sammol», sier jeg.

«Samuel, ja», sier rektor Rygh.

«Nei, Sammol» retter jeg.

«Samuel», gjentar rektor Rygh.

Jeg ser spørrende på pappa

«På norsk sier de det sånn», hvisker pappa

«Men jeg heter ikke det» svarer jeg lavt

Magen min blir tung igjen.

(Nedrejord, 2020, s. 12-13)

I tida denne boka skildrar var som sagt stadnamn og personnamn viktig for samar sin identitet og kulturarv. Det er det framleis i dag òg (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 462-463). Å bli nekta å bruke sitt eigentlege namn kan difor få fleire konsekvensar. Sammol opplever forvirring og usikkerheit i dette sitatet, han skjønner ikkje kvifor ikkje Sammol er godt nok. Etersom namn er ein viktig del av ein person sin identitet, kan det også tenkast at namneendringa også fører til ein identitetsproblematikk for Sammol.

Som nemnt utviklar mennesket identiteten sin i relasjon med andre. Samhandling med andre menneske er også sentralt for ungdommen sitt sjølvbilete (Håkonsen, 2014, s. 59 & Erikson, 2000, s 254). I teorikapittelet om identitet vart det sagt at ifølgje Kjell Magne Håkonsen er den sosiale identiteten særst viktig i ungdomsåra, då ein frigjer seg frå familietilhøyrsla og søker nye gruppeidentitetar å høyre til i (Håkonsen, 2014, s. 59). Sammol vert tvungen ut av

familietilhøyrsla, og har ikkje anna val enn å søke ein gruppeidentitet hjå klassekameratane sine. Når desse relasjonane ikkje er sunne, får det store konsekvensar for Sammol sin kulturelle identitet og sjølvkjensle.

I byrjinga tør Sammol å stå opp mot uretten mot hans samiske kultur. Dette kjem mellom anna fram i ein situasjon der Isko ertar han for å liggje bakpå i skularbeidet. I tillegg latterleggjer han kufta til Sammol.

«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.»

(Nedrejord, 2020, s. 39)

Sjølv om han vert påført skam, klarer han likevel å seie ifrå og forsvare sin kultur. Dette endrar seg derimot. Gjennom gjentekne opplevingar med mobbing og undertrykking på bakgrunn av hans kulturelle identitet, klarar ikkje Sammol lenger å stå like mykje opp for seg sjølv. Dette kan ein sjå seinare i romanen når Sammol hamnar i ein liknande situasjon. Denne gongen kommenterer Isko sameskoa til Sammol.

«Flytt klovneskoene dine et annet sted!» roper Isko

Han sparker til dem.

«De er ikke klovnesko», mumler jeg og plukker dem opp.

«Hva sa du?» spør han skarpt.

«Ingenting», svarer jeg lavt.

(Nedrejord, 2020, s. 72-73)

Sammol orkar ikkje å bli erta for kledda sine lenger. Han ber dei ikkje lenger med stoltheit, men med skam. Difor bestemmer Sammol seg for å øydelegge skoa sine.

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.

(Nedrejord, 2020, s. 73)

Desse passasjane gjev innsyn i Sammol si utvikling i boka. Han får heilt tydeleg eit negativt syn på sin identitet, der stoltheit vert erstatta med skam. Gjennom kommentarar frå andre vert Sammol flau over seg sjølv, og skamma hans er motivert av eige omdømme. Dette samsvarer med Eidhamar, Leer-Salvesen & Søbstad sine teoriar om korleis skam artar seg (2017, s. 95). Det kan diskuteras om Sammol føler på skam fordi han ikkje bli anerkjend for den han er, og fordi at han ikkje følgjer dei kulturelle normene og verdiane til storsamfunnet. Han skil seg ut, og denne annleisheita vert sett på som noko negativt. Med støtte i Delås (2015) sin teori kan ein hevde at kombinasjonen av måtane Sammol skil seg ut på fører til at han får dårleg sjølvkjensle, og at annleisheita vert ein destruerande del av Sammol sin identitet. Skam er ei svært destruktiv kjensle å føle på, og den kan påverke sjølvverdet til mennesket (Eidhamar et al., 2017, s. 94-95). Nettopp dette kjenner Sammol på, han vil fjerne, eller som han sjølv tenker «klippe vekk», alt som ikkje passar inn i den norske kulturen.

I prosessen med å utvikle eiga identitet, opplever Sammol stor motstand. Han er på ein internatskule der han korkje får snakke språket sitt eller dyrke sin samiske identitet. Dette endar med at Sammol reflekterer over livet sitt og kven han er. Han innser også at han ikkje vil vere i kroppen sin lenger. Dette kan ein sjå i samanheng med Fanon sine studiar på undertrykte koloniar og kva psykologiske konsekvensar undertrykkinga får for deira identitet. Med støtte i Fanon sin teori kan ein seie at Sammol internaliserer dei andre, altså skulen sitt blick på han. Han får eit endra syn på seg sjølv og vert påført stor skam (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106-107). Denne skamma kjem tydeleg fram på side 69:

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.

(Nedrejord, 2020, s. 69)

Når Sammol endeleg klarer å rømme frå skulen og er på veg heim igjen får ein eit håp om at alt endeleg skal ordne seg for guten. Likevel vert ikkje møtet med familien slik som han hadde håpa. Det viser seg at Sammol har forandra seg ein del, og familien kjenner ikkje heilt igjen sonen sin.

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 nå også?

(Nedrejord, 2020, s. 188)

Ut frå sitatet kan ein sjå at Sammol har gløymt viktige ferdigheiter som foreldra har lært han. Det gjer at han blir skuffa over seg sjølv. I tillegg strevar han med språket, då han kun har snakka norsk i tida på internatskulen. Sammol har gjennom undertrykking i internatskulen fått eit vanskeleg forhold til sit eige språk, noko som er ein vanleg konsekvens for undertrykte folkegrupper (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109). Dei vonde tankane Sammol får om seg sjølv får han også stadfesta frå faren sin.

«Alt i orden?» spør mamma forundra.

«Det hadde vært bedre om man faktisk fikk den hjelpa man trengte», mumler pappa og stirrer inn i ilden i ovnen.

Jeg vil svare at jeg gjør så godt jeg kan, men jeg har en klump i halsen som sperrer for ordene. Jeg får dem ikke ut.

«Å, det går seg til», sier mamma blidt.

«Jeg er ikke så sikker på det», mumler pappa. «Han har glemt alt vi har lært han...»

(Nedrejord, 2020, s. 189)

Ikkje nok med at Sammol har følt på utanforskap i skulen, han føler seg ikkje lenger heime hos familien sin. Rollen han har som son vert møtt med heilt ulike forventningar enn rollen han hadde som elev på skulen. Sammol klarer ikkje å møte desse forventningane til han på nokon av desse sosiale arenaene. Krava omgivnadane har til korleis Sammol skal oppføre seg vert difor ikkje møtt. Med tilslutning til Håkonsen og Erikson (2014, s.189 & 2000, s. 255) kan ein seie at Sammol føler på ei slags rolleforvirring. Han har utfordringar med korleis han skal oppføre seg i ulike sosiale situasjonar. Som nemnt i teoridelen har sosiale relasjonar stor innverknad på identitetsutviklinga vår. Dei vil også påverke eige sjølvbilete, særleg i

ungdomsåra (Håkonsen, s. 55). Det er tydeleg at Sammol har fått negative erfaringar med sine sosiale relasjonar i denne boka. I tillegg til å ikkje passe inn på fornorskingsinternatet lev han ikkje opp til foreldra sine forventningar til han.

Tida på fornorskingsinternatet har endra Sammol. Han har mista sin samiske kultur, og føler seg korkje samisk eller norsk. Sammol vil ikkje vere seg sjølv lenger, og følelsane han sit igjen med når han har komme heim igjen kan samanliknast med det han følte tidleg i boka. «Jeg vil ikke være meg. Jeg er fanga i den lille dumme kroppen min (...)». Sammol sit igjen med ein vond identitetsproblematikk, og opplever skam og sjølvforakt. *Lappjævel!* viser kor skadeleg mobbing kan vere for eit menneske si identitetsutvikling, særleg når det førgår i tenåra der ungdommen går gjennom ei stor personleg utvikling og forsøker å finne seg sjølv.

5.0 Analyse og drøfting av *Lars er LOL*

5.1 Handlingsreferat

Lars er LOL (2016) er ein ungdomsroman gjeve ut av den norske skodespelaren og barnebokforfattaren Iben Akerlie (f. 1988). Handlinga finn stad i samtida, der me møter Amanda, som skal byrje i sjuande klasse. Det gler ho seg til, for då skal ho og resten av klassen bli fadder til dei nye fyrsteklassingane. Denne gleda snur brått når læraren spør ho om å heller vere fadder til deira nye klassekamerat, Lars. Amanda skjønner ikkje kvifor ho skal vere fadder for ein som er like gammal som ho, sidan det ikkje er vanleg. Så får ho vite at Lars ikkje er som alle andre, han har nemleg diagnosen Downs syndrom.

Amanda har blanda kjensler om det å vere fadderen til Lars. Ho veit ikkje heilt kva ho skal forvente. Etter kvart som dei vert kjent viser det seg at det eigentleg var fint å vere fadderen til Lars. Dei har det gøy når dei er saman etter skulen. Han får fram ei ny og leiken side av Amanda, og dei tullar og tøysar mykje. Men denne vennskapen held ho skjult frå omverda. På skulen torer ikkje Amanda å oppføre seg med Lars slik som dei pleier å gjere når dei er aleine. Ho er for redd for kva klassekameratane skal meine om ho, særleg Adam som ho er forelska i. Difor lever ho eit dobbeltliv.

To jenter i klassen, Anna og Christina, er spesielt slemme mot Lars. Dei ler av han og filmar han i kroppsøvingsøktene, i skulegarden eller i andre settingar. Det viser seg at dei publiserer dei minst flatterande av desse bileta på nettsida «Retardedmuch». Amanda vel å ikkje seie ifrå til læraren sin når ho oppdagar nettsida. Ho ynskjer ikkje å tiltrekkje seg sjølv og Lars meir merksemd, eller at vennskapen deira skal bli avslørt.

Plutseleg oppdagar Amanda at fleire bilete av ho ligg ute på nettsida. Mellom anna er det eit bilete der ho reddar Lars frå å bli dumma ut. Han dansar og gjer trylleformular og tenkjer ikkje over at andre synest det er rart. På eit anna bilete hjelp ho Lars å vaske av maling frå hendene hans etter ein kunst- og handverkstime. Desverre renn det ned litt vatn frå skrittet hennar og nedover på buksa, slik at det ser ut som at ho har tissa på seg. Desse bileta vil Amanda ha fjerna. Ho vil ikkje at folk skal sjå at ho passar på Lars, og er venn med han. Anna og Christina fjernar bileta av ho, men forventar noko tilbake for å gjengjelde tenesta. Da sender Amanda fleire stygge bilete av Lars til jentene. På desse lagar han rare grimasar, og bileta er teke frå lite flatterande vinklar.

Amanda angrar med ein gang ho har sendt bileta. Anna og Christina deler desse bileta til skulen, og avslører at det er Amanda som står bak dei. Denne hendinga fører til ein stor krangel mellom Lars og Amanda. Han er såra og vil ikkje vere ven med ho lenger. Likevel pønskar ho ut ein plan for å vinne tilbake vennskapen til Lars. Ho skjønner at ho må dumme seg sjølv ut framfor heile skulen, for å gjengjelde den audmjukinga ho utsette han for. Difor riggar ho til eit stort stunt på eit show som klassen skal ha for foreldra. Ho byrjar å danse og trylle på scena, og seier unnskyld offentleg framfor heile skulen og Lars. Boka endar med at dei blir venner igjen.

5.2 Motiv og drøfting

Temapåstanden eg har formulert er: *Lars er LOL* er ein ungdomsroman som skildrar korleis ønsket om å passe inn kan få ungdom til å ta val som bryt med deira egne verdiar. Ved å vurdere utfallet av desse vala kjem det fram kva verdiar som er sentrale for ein, noko som bidrar til å forme identiteten deira. Dette kjem til syne gjennom motiva mangfald, popularitet, mobbing og identitet, i boka.

I likskap med *Lappjævel!* har *Lars er LOL* også førstepersonsforteljar med intern synsvinkel.

Handlinga vert fortalt gjennom Amanda sine auger. Med denne forteljarmåten legg lesaren tilliten hos ho, og får automatisk sympati får Amanda. Dette får ein gjennom å få tilgang hennas djupaste tankar og kjensler. Ein får også større forståing for dei motiva som ligg bak handlingane ho gjer, sjølv når ho vel å mobbe venen sin. Amanda er ein rund eller fleirdimensjonal figur. Ho er kompleks, med ein psykologisk djupne, og har også evne til å utvikle seg gjennom romanen (Andersen, 2019, s. 37-38 & Gullestad, 2018, s. 68). Ein del andre figurar i denne boka står fram som meir som flate eller eindimensjonale. Dei er konstruert rundt ein enkelt kvalitet. (Gullestad, 2018, s. 68). Mobbarane Anna og Christina er eit døme på dette. Den einaste funksjonen dei har i denne boka er å vere mobbarar. Amanda sin relasjon med desse jentene bidreg til handlingsforløpet i denne boka, og er årsaka til at ho hamnar i vanskelege situasjonar.

5.2.1 Mangfald i skulen

I denne romanen kjem det tydeleg fram at skulen og samfunnet verdset mangfald, og har eit ynskje om at Lars skal bli inkludert i klassen. Når Amanda fyrst finn ut at ho skal vere Lars sin fadder, reagerer ho ikkje slik læraren og dei andre ynskjer. Ho er eigentleg ei jente som har ei positiv haldning til mangfald, og som vil vere ein god fadder. Men dette kjem i konflikt med Amanda sitt ønske om å vere lik alle andre. Dette skal bli diskutert i neste kapittel. Både læraren, mora og vennene til Amanda prøver å snakke positivt om det å ha ein fadderunge med Downs syndrom. Når lærar Janne skal fortelje Amanda at ho skal bli fadder til Lars, gjer ho det på denne måten:

«Grunnen til at jeg forteller deg dette, er at du skal skjønne at det ikke var tilfeldig at det er akkurat du som er utvalgt til å få denne helt *spesielle* oppgaven dette året. Til denne oppgaven kreves det nemlig en person som er voksen for alderen og som innehar evnene til å strekke seg *litt* lenger for at andre skal ha det godt»

(...)

«Jo, Amanda, det har seg slik at om få dager så begynner en ny gutt i klassen vår, og du er den første jeg informerer om dette Han heter Lars, og er en person som alle oss andre, men som kanskje trenger litt ekstra hjelp til å tilpasse seg miljøet og rutinene her på skolen.»

(...)

«Derfor vil jeg at du skal være fadder for ham, i stedet for en av de mange førsteklasingene som også begynner her på skolen denne høsten. Jeg vil at Lars skal få muligheten til å være med og lære av en av de aller beste vi har, nemlig deg!»

(Akerlie, 2016, s. 27-28)

Dette sitatet frå lærar Janne gjev eit inntrykk av at ho har ein positiv visjon for eit godt klassemiljø når Lars byrjar. Det verkar også som om Amanda har gode verdiar, og at det er nettopp difor ho er vald ut til å vere Lars sin fadder. Amanda vert skildra som vaksen, og som nokon som strekker seg litt lenger for at andre skal ha det godt. Ein kan også sjå at Janne spelar litt på samvitet til Amanda, for å sikre at ho godtar rolla si som fadder. Dette kan vere fordi Janne er bekymra for korleis Lars kjem til å trivast i klassen. 1 av 3 personar med funksjonsnedsettingar vert utsett for hatprat, noko som er ei stor utfordring skulen står overfor (Fuglesang, 2020). Difor er det kanskje særleg viktig for Janne å passe på at Lars vert ordentleg inkludert. Læraren representerer verdiar som er viktige for dagens skule. Ho verdset mangfald, og har ei forståing for at elevar er ulike og har ulike behov. Dette er i tråd med kva forståingar ein har av mangfaldsombegrepet (Munthe, 2011, s. 16). Vidare syner Janne at ho ynskjer at Lars skal vere ein integrert del av klassen. Ho ser ut til å oppmuntre til eit miljø der alle elevar, uavhengig av deira bakgrunn eller evner, kan trivast og lære saman. Slike haldningar kan ein også finne hos andre karakterar. Når Amanda fortel veninna si Sari om at ho skal vere fadder til Lars, og viser bekymring, kjem Sari med sine meiningar.

«Det er ikke så ille da», begynner hun, «jeg gikk faktisk i barnehage sammen med en med Downs syndrom, og det gjorde egentlig ikke noe at hun hadde det syndromet fordi hun var med oss og lekte og alt mulig likevel»

«Ok», svarer jeg skeptisk, «assa, var hun helt normal liksom?»

«Normal?» parerer Sari, «nei! Hvem vil være normal?! Haha! Nei da, men hun siklet ikke eller noe som helst, hvis det er det du er redd for»

(Akerlie, 2016, s. 39)

Vidare lurar Amanda på om ho framover må henge med Lars på skulen, framfor Sari og Kay. Da svarer Sari at han kan henge med dei. Desse utsegnene syner at Sari har gode haldningar til mangfald og annleisheit. Sari set spørsmålsteikn til det å ønskje å vere normal, og ser på ulikskap som mykje meir givande. Sari representerer, til liks med Janne, verdiar som dagens skule ynskjer å fremje. Ein har større forståing og toleranse for mangfald i dag enn tidlegare (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 36-37). Skulen ynskjer også som sagt å legge til rette for at elevar med utviklingshemming får tilgang til det sosiale og faglege fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Mora til Amanda har også positive haldningar til at Amanda skal bli fadder til Lars. Når Amanda fyrst fortel mora si at fadderungen hennar har Downs syndrom reagerer ho slik:

«Jaså? Wow! Spennende»

Mamma er tydelig imponert. Jammen er det spennende, tenker jeg, men ikke på en god måte. Ikke på den måten som akebakker eller spøkelseshus er det. Jeg tenker mer at det er ork, og stress, og oppmerksomhetstiltrekkende.

«Jeg synes bare at det er en dårlig idé at jeg skal ha et fadderbarn som er så ulikt alle andres fadderbarn», innrømmer jeg.

Jeg ser at mamma blir skuffet over meg, men det er det siste jeg bryr meg om nå.

(...)

«Du kommer til å lære masse om inkludering og om likeverd, og ikke minst om nestekjærlighet! Du kommer til å utvide horisonten, Amanda! Tenk på det!»

(Akerlie, 2020 s. 36)

Det kjem tydeleg fram at dei som står nær Amanda fremjar haldningar og verdiar som er gode i forhold til kva haldningar dagens skule og samfunn ynskjer å fremje. Dei er positive til Amanda sin situasjon, og ser ikkje på det som eit problem at ho skal vere fadder til ein gut med Downs syndrom. Likevel sit ho ikkje på dei same positive tankane sjølv. For Amanda, føles dette som «(...)det aller verste som noen sinne kunne skje meg.» (s. 30) Årsaka til dette kan mellom anna vere at det kjem i konflikt med hennar ynskje om å passe inn i klassen. Amanda ser det ikkje som mogleg å både ha ein god relasjon til Lars og i tillegg ha tilhøyrse i klassen sin. Dette skal me sjå nærare på i neste delkapittel.

5.3.2 Popularitet og mobbing

I denne boka står Amanda ovanfor ein konflikt som pregar hennar kjensler og handlingar. Ho vil vere ein god fadder og ven med Lars. Samtidig vil ho oppretthalde sin sosiale status og oppleve gruppetilhøyrse i klassen. Amanda ser ikkje på det som mogleg å klare begge desse prosjekta, og må difor ta val som eigentleg går imot hennar verdiar som menneske.

Når Amanda fyrst vert spurd om å vere fadder for Lars, argumenterer læraren med at ho er vaksen for alderen, og at ho strekker seg litt lenger for at andre skal ha det bra. Amanda kjenner seg ikkje heilt igjen i desse skildringane, og reflekterer over det Janne sa.

Dessuten, er jeg egentlig en sånn person som strekker seg litt lenger for at andre skal ha det bra? Jeg er generelt sett snill, og mobber ingen direkte, men jeg er heller ikke den personen

som først bryter opp en slosskamp eller raskest sier ifra til læreren hvis noen blir plaget ute i skolegården. Jeg er *nøytral*.

(Akerlie, 2016, s. 27-28)

Dette kan indikere at Amanda ikkje er den i klassen som står opp mot urett og mobbing. Ho er ein passiv deltakar i mobbinga, og ein kan tenkje at ein av grunnane til dette er sosial eksklusjonsangst. Det handlar om at redsla for å ikkje vere inkludert i ei gruppe kan vere ein slags drivkraft til å vere ein passiv deltakar. Grunnlaget for dette er at ein er redd for at konfrontasjon kan føre til at ein sjølv vert utestengt (Lyng, 2020, s. 5-6). Dette kan kjenneteikne Amanda, da ho har eit stort ønske om å vere ein del av klassen. Behovet for å høyre til står sterkt hos unge, særleg for identitetsutviklinga (Håkonsen, 2014, s. 59). Det er difor ein samanheng mellom Amanda si identitetsutvikling, og hennar passivitet i mobbesituasjonar. Det er fleire punkt som tilseier at Amanda er opptatt av tilhøyrsløse. Ho er mellom anna særleg forelska i klassekameraten Adam. Ho tar også særleg til seg frekke kommentarar dersom det kjem frå dei populære jentene i klassen, Anna og Christina. Amanda har gode verdiar og ynskjer ikkje å mobbe andre, men klarar heller ikkje å stå opp mot mobbing grunna hennar låge sjølvkjensle og behov for tilhøyrsløse.

Amanda veit ikkje heilt korleis ho skal forhalde seg til Lars i starten av boka. Dette merkar me allereie under det første møtet mellom dei. Når Lars fyrst byrjar i klassen, anerkjenner ho ikkje han. Veninna Sari må til slutt må be ho om å gå bort og helse på Lars. Men Amanda tvilar enda, ho er redd for kva dei andre i klassen kjem til å seie. Det endar med at Lars går bort til Amanda, og helsar på ho med eit uvanleg høgt «hei».

Kaoset som regjerte for bare noen øyeblikk siden, er erstattet av knusktørr stillhet. Jeg ser at de fleste andre fra klassen har funnet plassene sine, eller stoppet opp der de var da Lars' «HEI» runget gjennom klasserommet. Alles blick er vendt mot Lars og meg.

Lars står usjenert og venter på at jeg skal samle meg nok til å gi han mitt «hei» i retur, men jeg klarer faktisk ikke å stotre det frem. Den modne og modige fadder Lars er blitt tildelt, står foran han som en svak og teit idiot som bryr seg mer om hva alle andre sier og mener, enn å være en hyggelig fadder.

(Akerlie, 2016, s. 56)

Denne passasjen syner konflikten Amanda står overfor. Ho synes det er vanskeleg å bli assosiert med Lars og klarar ikkje å helse på han fordi ho er redd for kva reaksjonar ho vil få frå klassen. Her er det viktigare for Amanda å ivareta den sosiale statusen framfor å vere høfleg og imøtekommande med Lars. Likevel skjønner ho at det var dumt å ignorere han.

Amanda ønsker egentleg å vere ei „hyggeleg” jente, men ønsket om tilhøyrsløse i klassen er i denne situasjonen viktigare for ho enn å ynskje Lars velkommen i klassen. Denne oppførselen gjev ho dårleg samvittigheit, og ho får dårlege tankar om seg sjølv med ein gong. Ho omtalar seg sjølv som «svak og teit idiot». Dette syner kor usikker Amanda er, og kan også forklare kvifor det er så viktig å passe inn i klassen. Som sagt tidlegare utviklar ungdom sin sjølvoppfatning og sjølvbilete i relasjon med andre. Ofte kan andre sine oppfatningar av ein person vere viktigare enn korleis personen oppfattar seg sjølv (Håkonsen, 2014, s. 59 & Erikson, 2000, s. 254). Ein person med låg sjølvkjensle vil særleg søke stadfesting av andre (Eidhamar et al., 2017, s. 102). Denne teorien kan hjelpe med å forstå kvifor Amanda tenkjer som ho gjer, og kva som er drivkrafta bak dei vala ho tek.

Amanda endar opp med å henge med Lars ein dag. Ho innser at Lars ikkje er så verst som ho fyrst trudde, og dei blir til og med gode venner. Likevel er det særst viktig for Amanda å halde denne vennskapen. Ho ynskjer ikkje å skilje seg ut på nokon måtar. Difor vil ho skjule vennskapen ho har med Lars. Amanda er redd for at vennskapen deira skal gå ut over hennar tilhøyrsløse og status i klassen.

At jeg skal være med Lars hjem, vil jeg holde for meg selv og Sari. Hvis resten av klassen finner ut at jeg henger med Lars på fritiden, vil de sikkert tro at jeg *liker* det og kanskje at jeg selv *valgte* å ha han som fadderbarn.

(Akerlie, 2016, s. 72)

Seinare i boka viser det seg at Amanda faktisk liker å henge med Lars. Hennar fordommar mot Lars vert motbevist, og det viser seg at dei har det meir gøy ilag enn ho fyrst trudde.

Det er lenge siden jeg kan huske å ha ledd så mye, og så ukontrollert. Jeg må inrømme at dette er noe jeg aldri hadde funnet på med de andre vennene mine, det virker litt barnslig og teit, men akkurat her, på dette kjøkkenet, virker det som verdens naturligste ting.

(Akerlie, 2016, s. 79)

Det vert tydeleg etablert at Amanda likar Lars, men at vennskapet er noko ho vil halde for seg sjølv. Ho lever eit slags dobbeltliv som ingen skal vite om. På skulen er dei kun kjenningar og Amanda oppfører seg så normalt som mogleg. Men heime er dei alt anna. Dei er trollmenn, kallar sengetøy for snegleslim, drikk falsk kaffi, og andre ting som ville ha tiltrekt seg merksemd utanfor husets fire vegger (s. 85). Difor fungerer denne vennskapen så bra for Amanda. Likevel skapar relasjonen mellom Amanda og Lars vanskelege situasjonar. Når Amanda oppfører seg heilt annleis med Lars enn det ho gjer framfor dei andre i klassen sin,

oppstår det ei rolleforvirring hos ho. Ho må oppføre seg ulikt med ulike menneske, då dei har ulike forventningar til ho. Dette er situasjonar som ungdom særleg hamnar i, i jakta på å utvikle eigen identitet (Håkonsen, 2014, s. 189 & Erikson, 2000, s. 255).

Lars har den eigenskapen av at han får fram ein ny side av Amanda, og hennar identitet og personlegdom blomstrar når ho er hos han. Ho tørr å vere meir seg sjølv. Likevel veg normalitet og popularitet tyngre for Amanda enn desse gode kjenslene Lars bringer fram. Når Amanda tenkjer på om hemmelegheita om at ho og Lars er venner nokon gong kan bli avslørt, grøssar det i kroppen hennar (Akerlie, 2016, s. 107) Ho er redd for at deira vennskap skal gå ut over omdømmet hennar.

I romanen vert Lars mobba på ulike vis, særleg av klassekameratane Anna og Christina. Lars lever seg inn i ei fantasiverd av og til, og roper gjerne ut trylleformular og leiker med seg sjølv. Dette gjer han til dømes i ei kroppsøvingsøkt, og tiltrekker seg merksemd frå klassekameratane.

Anna og Christina kan ikke beherske seg lenger, og tross latterkrampene klarer de å fiske frem mobilene fra innerlommene av gymtøyet. Jeg legger merke til Christinas hånd som løfter opp mobiltelefonen og retter den mot Lars.

(Akerlie, 2016, s. 91)

Denne forma for mobbing der dei latterleggjer Lars, er ei sær sars vanleg mobbeform. I undersøkinga til *Stopp hatprat* svarde som nemnt over 60% av deltakarane at dei vart gjort narr av eller ledd av i skulen (Fuglesang, 2020, s. 14). Slik mobbing opplever også Lars. Kombinert med latterleggjeringa vert Lars også filma. Dette er ei sær sårande handling. Den som blir filma vert plassert i ein sårbar posisjon der ein mistar kontroll over situasjonen. Ein veit ikkje kva som vert gjort med filmen, om den til dømes blir lagt ut på sosiale media eller blir spreidd til andre i klassen. I denne settingen er ikkje Lars klar over at han vert filma. Amanda, derimot, er veldig klar over kva som skjer og vil redde Lars frå denne audmjukinga. Ho spring bort til han og veivar med ein liksom-tryllestav før ho roper ut «STANITUS STOPPIS», ein trylleformula kun dei to kjenner til. Ho får stansa Lars, men blir no redd for at ho har dumma seg sjølv ut.

Jeg vet ikke om jeg skal le eller gråte. I sidesynet kan jeg se Christinas mobiltelefon i hånden hennes, som fortsatt er hevet. Denne gangen sikter kameraet på meg.

(Akerlie, 2016, s. 94)

Seinare i boka kjem det fram at det dei filmar vert lagt ut på ei hemmeleg nettside.

En ny side lastes opp, og jeg kan nesten ikke tro mine egne øyne:

Under overskriften *retardedmuch* lyser et forstørret bilde av Lars mot oss. Bildet er tatt rett etter at Lars snublet i skolegården og begynte å gråte. I bakgrunnen kan man se en stressa Janne komme løpende, og konturene av meg, som snur meg mot oppstyret.

Hva er det her for noe?

Vi ser bilde etter bilde av Lars i en eller annen ukul eller lite flatterende posisjon eller situasjon. Lars som står for seg selv på skoleplassen og kaster trylleformler ut i luften, Lars som spiser havregrøt så store klumper faller nedover gensen hans, Lars med turnflagget i gymmen, Lars sett bakfra med buksene hengene litt for langt nede slik at rumpesprekken vises over buksekanten.

(Akerlie, 2016, s. 127)

28% av barn og unge opplever at nokon er slemme med dei på nettet (Medietilsynet, 2018). Lars er ein av dei som får oppleve dette. Uheldige bilete av han vert lagt ut på nettet, for å latterleggjere han. Sjølv om mobbinga i all hovudsak skjer på nett, påverkar det også skulegangen hans. Christina og Anna tek bileta av Lars i skuletida, og ler av han bak hans rygg. At mobbing skjer i skuletida gjer at skulen har aktivitetsplikt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel er denne forma for mobbing vanskeleg å oppdage (Bergen kommune, 2023). Mobbinga av Lars førgår på ei hemmeleg nettside som er ukjend for dei vaksne, og dei legg heller ikkje merke til at Anna og Christina tek bilete av Lars i skuletida. Lars legg heller ikkje merke til dette, og veit difor ikkje at han vert mobba. Det viser seg at det også er bilde av Amanda på nettsida til Anna og Christina, noko som ho synes er særst øydeleggjande for hennar omdømme. Gjennom heile boka har ho hatt ein indre konflikt der ho prøver å ha ein vennskap med Lars samtidig som ho vil oppleve tilhøyrsløse i klassen. Å skjule vennskapen har vore strategien for å oppnå begge desse måla. Men vennskapen vert avslørt, og Amanda står no i ein vanskeleg situasjon. Ho konfronterer dei om dette, og ber dei om å slette bileta av ho. Det gjer dei, men krev som sagt noko tilbake etterpå.

«Hvordan har du tenkt til å gjengjelde tjenesten?» spør Anna.

Jeg ser på henne og skjønner ikke helt hva hun mener.

Tjenesten?

«Hva kan du gjøre for oss siden vi gjorde dette for deg?» utdyper Christina.

Jeg blir stående og tenke mens regnet plasket rundt meg og sakte trenger seg gjennom ytterjakken min.

«Jeg har bilder», kommer det plutselig ut av munnen min.

«Hva mener du? Bilder av Lars liksom?»

«Ja», konstaterer jeg.

(...)

Jeg går inn på bildeappen hvor selfiene jeg tok med Lars på sopelimen ligger, i alle fall 20 stykker. Med trente fingre redigerer jeg og klipper meg selv ut av bildene slik at Lars står alene igjen med sine verste grimaser. Tunga henger ut, øynene skjeler, og noen er tatt fra en vinkel slik at man ser direkte opp i neseborene hvor små buser er synlige.

(Akerlie, 2016, s. 137-138)

Amanda vel å beskytte seg sjølv, framfor å beskytte Lars. Difor sender ho stygge bilete av han, og får dermed seg sjølv fjerna frå nettsida. Ho orkar ikkje å sjå bilete av seg sjølv på nettsida.. Denne passasjen syner kor viktig det er for Amanda å høyre til i klassen, noko som er typisk for menneske i ungdomsåra. I tenåra er gruppeidentitet og behov for tilhøyrse sentrale behov for ungdommar (Håkonsen, 2014, s. 59). Ved å sende bilete av Lars får Amanda anerkjenning av Amanda og Christina, og sikrar sin sosiale status i klassen. Ho forsvinn også sjølv frå nettsida. Dette gjer at ho ikkje blir sett på som «ukul» av andre, og sikrar at ho ikkje blir assosiert med Lars.

I tillegg til gruppeidentitet kan også *sosial smitte* vere ein mekanisme som fører til bildesendinga. Ein drivkraft for mobbing i form av sosial smitte er at personen som tek del i mobbinga er usikker på seg sjølv, og ynskjer å vere ein del av den gruppa som er pådrivarar for mobbinga (Olweus & Gorseth, 2006). Dette er skildringar som er passande for Amanda, og tankane som ligg bak handlingane ho gjer. I tillegg kan hennar låge sjølvkjensle føre til at ho sender bileta. På bakgrunn av Eidhamar, Leer-Salvesen & Søbstad (2017, s. 102) sin teori kan menneskje gjere val som strir i mot egne verdiar. Hovudmotivasjonen er å bli anerkjend av andre. Amanda ynskjer ikkje å mobbe Lars, men vel å gjere det likevel. Da tilfredsstillar ho Anna og Christina, to mobbarar som har høg sosial status.

Sidan motivasjonen for å sende bileta av Lars ikkje er å håne han, men å hevde seg sjølv, kan det diskuteras om handlinga ikkje samsvarer med haldningane til Amanda. Det er tydeleg at mobbing strider sterkt imot Amanda sine verdiar, sidan ho vidare i boka angrar sterkt på valet ho tok. Hennar låge sjølvkjensle og det sterke sosiale presset dreiv ho til å ta eit uetisk val. Dette er vanlege mekanismar hjå unge (Eidhamar et al., 2017, s. 102 & Håkonsen, 2014, s. 187). Ho føler på at ho skulder Anna og Christina noko, da dei sletta bileta av ho frå nettsida.

Når sosialt press, låg sjølvkjensle og ynskje om tilhøyrsløse på ein av same tid pregar Amanda, tok ho det lettaste valet, som seinare viser seg å gje store konsekvensar. Berre korte augneblikk etter at presset avtar, angrar ho med ein gong. Da byrjar panikken å stige i ho.

5.3.4 Identitet

Amanda angrar som sagt med ein gong ho har sendt bileta av Lars til Christina og Anna. Denne hendinga fører til at Amanda og Lars vert uvenner. I tillegg til at Lars blir sær sår og lei seg, er Amanda minst like skuffa over seg sjølv. Valet Amanda tok pregar ho, og ho får dårleg samvittigheit overfor Lars. Det tek ikkje lang til før bileta av han vert offentleggjort. På ein lysbiletet framvising på skulen dukkar bileta opp, med tittelen *Stor takk til Amanda!* Dette pregar ho sterkt.

Nå renner tårene sakte nedover kinnene mine også, men mine vekker ingens sympati. Sari ser på meg med en blanding av skuffelse og skrekk. Hun rister svakt på hodet mens hun tar Lars i hånden og fører han med seg ut og vekk fra meg. Monsteret.

(Akerlie, 2016, s. 151)

Det kan verke som om Amanda har dårlege verdiar når det vert oppdaga at ho har sendt lite flatterande bilete av Lars. Difor kan det ha vore ekstra vondt for Amanda å bli avslørt. Folk vert skuffa over hennar dårlege verdiar, verdiar som ho eigentleg ikkje har. Men å fortelje den eigentlege grunnen til at ho mobba Lars er minst like skamfult. Ikkje berre har Amanda skuffa Lars, ho har også skuffa læraren sin, venninnene sine og familien sin. Ingen av dei forstår korleis Amanda kunne gjere noko slikt. Mest av alt har Amanda skuffa seg sjølv. Ho har teke eit umoralsk val, som gjer at Lars lid.

Sjølv om skuldkjensla er ubehageleg for Amanda, er det ei viktig kjensle ho må føle på. I tråd med Eidhamar, Leer-Salvesen & Søbstad (2017, s. 95) sin teori kan denne kjensla vise at Amanda har empati for Lars, og at ho er i stand til å setje seg inn i hans situasjon. Ho klarer også å skilje mellom rett og gale, og innser no kva som er viktig for ho i livet. Ønsket om å vere populær, og å vere ein del av Anna og Christina sin gjeng er ikkje lenger viktig for Amanda i det heile teke. Ho fortel lærar Janne heile historia bak bileta ho sendte, og kven som stod bak nettsida. Ho er ikkje redd for å nemne Anna og Christina, og har ikkje lenger ambisjonar om å vere nøytral. Jentene konfronterer Amanda med dette seinare, og til Amanda sin lette bryr ho seg ikkje lenger om å tilfredsstille dei.

Og det er da jeg oppdager at det finnes en bitteliten seier oppi alt dette rotet; for første gang noen sinne bryr jeg meg faktisk ikke om hva Anna og Christina gjør eller mener.

«Hva vil dere?» spør jeg tonløst.

(...)

«du kunne latt bloggen leve. Vi trodde faktisk du var blitt en av oss.»

Å bli en av dem, var lenge en drøm. Eller en tanke jeg av og til lekte med, når jeg ikke var sammen med Sari, eller når jeg fikk høre hvordan Anna og Christina hadde vært på shoppingsenter eller badeland i helgen og møtt gutter som gikk på andre skoler. Men nå virker den drømmen uendelig fjern, og jeg fnyser tilbake mot Anna.

(Akerlie, 2016, s. 162-163)

Dette er eit døme på at Amanda utviklar seg gjennom boka. Hennar dårlege samvit og skuldkjensle fører til at ho tek lærdom av handlinga. Hennar oppleving av kva som er sentralt og viktig endrar seg, og difor utviklar ho også identiteten sin. Dette samsvarer med teoriane frå Per-Einar Binder (2018, s. 33). Hennar omdømme og sosiale status er ikkje lenger like viktig. Vennskap til menneske som gjer ho godt, som Sari og Lars, er viktigare enn anerkjenning frå Christina og Anna. Ein kan difor sjå ein etisk karakterutvikling hos Amanda. Dette er eksempel på det Nikolajeva (2019) kallar „etisk karakterdynamikk” (s. 167) hos litterære karakterar. Her skjer utvikling ved at karakteren er tvungen til å gjere eit moralsk val grunna eksterne omstende. Det er akkurat dette som skjer med Amanda Ho vel å sende bilete av Lars, og angrar med ein gong. Etske val som dette, og reaksjonar på hendingane er med på å utvikle karakteren sin identitet. Difor framstår Amanda annleis i slutten av boka enn det ho gjer i starten, noko som karakteriserer ein rund litterær figur. (Andersen, 2019, s. 37-38).

Mot slutten av boka gjer Amanda handlingar som tydeleggjer hennar personleg vekst og identitetsutvikling. Det ho fryktar mest av alt gjennom heile handlinga i romanen vel ho å utsette seg sjølv for, nemleg å dumme seg ut. Dette gjer ho fordi ho vil vinne tilbake vennskapet til Lars. Ho må dumme seg ut like mykje som ho dumma Lars ut, og det må bli gjort framfor eit publikum. Amanda endar opp med å planleggje eit stunt som ho skal gjennomføre på juleforestillinga. Her skal både foreldre og medelevar møte opp. Når dagen kjem, og forestillinga er i gang «kuppar» ho showet. Her erkjenner ho at ho var feig, og at ho prøvde å redde seg sjølv frå ein vond situasjon ved å mobbe Lars. Videre set ho på ein video av seg sjølv med navnet «EN MOBBERS BEKJENNELSER» der ho snakkar direkte til publikum. Der seier ho mellom anna:

«Jeg har alltid brydd meg om hvordan jeg ser ut og om hva de andre synes om meg. Jeg har alltid tenkt at det er best å være *nøytral*. Men i høst møtte jeg en venn som lærte meg at det er ok å være annerledes, at det er ok å være *spesiell*.»

(...)

«Jeg har alltid tenkt at at det var best å ikke blande seg i andres business. De gangene jeg så at noen ble plaget i skolegården, sa jeg ikke fra til lærerne eller stoppet dem som ertet.»

(...)

«For noen måneder siden, ertet jeg en annen person. En person som er vennen min. Jeg angrer så utrolig mye på det, og det er derfor jeg laget denne unnskyldningsvideoen.»

(Akerlie, 2016, s. 215-216)

Etter denne talen dukkar det opp lite flatterande bilete av Amanda på skjermen, saman med teksten «Slik ser en ekte mobber ut» (s. 217). Etter biletserien, bryt Amanda ut i karakteren ho har når ho er aleine med Lars. Ho gjer trylleformular på scena som dei to pleidde å gjere før. Stuntet og den inderlege unnskyldninga kostar mykje av Amanda, men det var likevel verdt det til slutt. Lars tilgjev Amanda, og dei vert vener igjen.

Unnskyldninga til Amanda gjev eit godt innblikk i korleis ho har utvikla seg dei siste månadane. Ho har eit anna syn både på seg sjølv og andre. Ein kan hevde at ho har utvikla sin personlege identitet. Som skrive tidlegare er personleg identitet mennesket sin eigen måte å skape samanheng mellom kva som vert opplevd som sentralt og viktig for kven ein er (Binder, 2018, s. 33). For Amanda var gruppetilhøyrse og popularitet viktig, og noko ho ville identifisere seg med. No derimot er det andre ting viktig i livet hennar, nemleg gode vennskap og respekt for andre. Ho viser mellom anna dette ved å erkjenne at ho tidlegare ikkje turte å stå opp for dei som vart mobba i skulegården. Dette er noko ho ikkje ynskjer å fortsetje med.

Etter møtet med Lars ser ho verdien av mangfald, og har lært at annleisheit kan vere både gøy og spennande. Det å skilje seg ut var tidlegare ein stor frykt for Amanda, men ikkje no lenger. Ein kan også tenkje seg til at Amanda har fått større forståing for kva det vil seie å vere ein god ven. Sjølv om å delta i mobbing er ei grufull handling, førte det til at Amanda reflekterer over eigne verdiar, og menneske ho verdset i livet sitt. Dermed opplever ho å vekse som person, og utviklar sin identitet gjennom erfaring og refleksjon. Erfaringane frå mobbesituasjonen vert difor eit viktig kapittel i hennar personlege utvikling.

7.0 Samanliknande drøfting

Som ein kan sjå i analysekapitla er *Lappjævel!* og *Lars er LOL* to ungdomsromanar med likskapar og skilnadar. Begge bøkene handlar i stor grad om mobbing og utanforskap. Likevel presenterer dei to ulike perspektiv på mobbeproblematikken. Lesaren får følge ein mobbar i den eine boka, og eit mobbeoffer i den andre. I tillegg er det særst ulike grunnar til at kvifor mobbinga oppstår, kvifor karakterane kjenner på utanforskap og korleis skulane handterer desse utfordringane. Videre skal eg samanlikne nokre viktige poeng frå bøkene som har kome fram i analysane og som også kan vere verdifulle å ha fokus på dersom ein vil ta i bruk *Lappjævel!* og *Lars er LOL* i litteraturklasserommet. Eg skal ta utgangspunkt i masteroppgåva sine forskingsspørsmål til å gjere dette. Forskingsspørsmåla mine er:

1. Kva type mobbing og utanforskap inneheld bøkene *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?
2. Korleis har synet på mangfald i samfunnet påverka skulen og medelevar sitt møte med elevar som skil seg ut, og korleis kjem dette til uttrykk i dei to romanane?
3. Korleis er identitetsutvikling framstilt i *Lappjævel!* og *Lars er LOL*?

7.1 Mobbing og utanforskap

I *Lappjævel!* kjem det tydeleg fram at Sammol er mobbeofferet. Han vert grovt mobba både fysisk og verbalt av nokre klassekameratar, som på toppen av det heile delar sovesal med han. Ikkje berre vert Sammol utsett frå mobbing, han vert også undertrykt av skulen. På grunn av fornorskingspolitikken som stod sterkt i tidsperioden romanen portretterer, ser ein korleis skulen på fleire vis prøver å assimilere Sammol. Han blir tvungen til å flytte heimanfrå og mistar både namnet sitt, språket sitt og kulturen han har vakse opp med. Dette fører til at han opplever både mobbing og utanforskap i store delar av opphaldet sitt i skulen. Gjennom ubehagelege skildringar av Sammol sine kjensler kan lesaren forstå at desse hendingane bidreg til at han ikkje lenger veit kven han er, og at han har ein sterk oppleving av utanforskap. Dette er i tråd med Fanon sine teoriar om kva psykologiske konsekvensar undertrykking mot folkegrupper får for deira identitet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106-107). Sammol høyrer ikkje lenger til nokon plass. I tillegg til å ikkje føle seg heime på skulen der han vert mobba, opplever Sammol også utanforskap heime. Gjennom heile boka

håpar lesaren på at Sammol skal få komme heim igjen, og at boka skal få ein lukkeleg slutt. Men denne lukkelege slutten finn ikkje stad i denne boka, akkurat som at det ikkje alltid var ein lykkeleg slutt i røynda. Mange samiske elevar opplevde å bli framandgjort heime i lokalsamfunnet etter lengre periodar på fornorskingsinternat (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 275). Slik går det også med Sammol. Slik fører mobbinga og den strukturelle undertrykkinga til at Sammol kjenner på sterk utanforskap, både på internatskulen og heime hos familien.

I *Lars er LOL* er Amanda ei jente som mobbar vennen sin, Lars. Prøver ein å forstå Amanda og hennar åtferd i lys av Selma Therese Lyng sin teori om sosial eksklusjonsangst (Lyng, 2020, s. 5-6), får lesaren større innsikt i hennar handlingar. Amanda er ein karakter som er svært redd for å bli ekskludert og halde utanfor i skulen. Denne kjensla er så sterk at ho er villig til å mobbe Lars. Det er tydeleg at ho ikkje er trygg på sin eigen identitet og har låg sjølvtilitt. Difor er ho også i større grad påverkeleg til å ta val som går imot egne verdiar, slik som Eidshamar og Salvesen (2017, s. 102) påpeiker. Desse teoriane gjev oss djupare innsyn i Amanda sitt sinn, og dermed større forståing for at kjensla av utanforskap er ein av hovudårsakane til at ho ender opp med å mobbe. Amanda vil egentleg ikkje mobbe Lars. Men ho trur ho må gjere det for å oppretthalde sin sosiale status, noko som kjenneteiknar personar med låg sjølvkjensle.

Samanliknar ein *Lars er LOL* med *Lappjævel!* er det tydeleg at romanane presenterer heilt ulike aspekt ved mobbing. Amanda mobbar, medan Sammol vert mobba. Likevel er det nokon likskapar mellom bøkene. Årsakene til mobbesituasjonane har ein klar samanheng med identiteten til hovudkarakterane. Sammol vert mobba grunna sin samiske tilhøyrslle. Han får høyre negative kommentarar på det som knyter han til den samiske kulturen, enten det er snakk om språket, folkedrakta, eller at han vert kalla for «Lappjævel». Han byrjar å skamme seg over seg sjølv, og vil vere meir lik dei norske elevane. Mellom anna øydelegg han dei samiske skoa sine, fordi han vil ha like sko som dei andre elevane. Ein kan finne likskapar mellom Lars og Sammol Lars vert mobba fordi han er annleis, og ikkje oppfører seg likt som det normen i klassen er. Likevel merkar ikkje Lars at andre ertar han, og tek difor ikkje like stor skade av mobbinga som Sammol. I tillegg har Lars i motsetning til Sammol trygge vaksne rundt seg, og ein skule som tar grep for å løyse mobbeproblematikken.

Amanda på si side vel å ta del i mobbinga mot Lars på grunn av ulike aspekt ved hennar identitet. Ho har låg sjølvtilitt, og har eit sterkt ønske om å oppleve tilhøyrslle i klassen. Dette

har likskapstrekk med korleis Sammol sin mobbar, Isko, brukar mobbinga for å bli anerkjent. Noko av det viktigaste for Amanda er å vere «normal», men ho er ven med Lars som er «annleis» fordi han har Downs syndrom. Ho er ikkje trygg på seg sjølv og sin identitet, noko som er ei sentral årsak til at ho vel å spreie stygge bilete av Lars. Amanda og Sammol har svært ulike erfaringar og utgangspunkt, og utviklar seg også i ulike retningar i bøkene. Sammol blir mobba, og det fører til at han opplever utanforskap. Amanda føler på utanforskap, som fører til at ho mobbar. I tillegg er det ein stor skilnad mellom bøkene i korleis skulen handterer mobbinga. Amanda blir irettesett, medan skulen er med på å bidra til mobbinga mot Sammol. Dette skal eg skal gå nærare inn på i neste avsnitt.

7.2 Samfunnet sitt syn på mangfald

Som skriva i teoridelen hadde Norge ein fornorskingspolitikk på 1800-, og 1900-talet som gjekk ut på å assimilere samane sin identitet og kulturarv. Denne politikken får ein også vere vitne til i *Lappjævel!* Samfunnet sin politikk påverka i stor grad skulen sine verdier. Skulen sine verdier påverka igjen korleis elevane på internatet behandla kvarandre. I *Lappjævel!* vart Sammol og dei andre samiske elevane plassert bakerst i klasserommet, og difor nedst i den sosiale rangstigen. Gjennom analyser med eit overordna blick på samfunnet si rolle, kan ein forstå at mobbaren Isko ikkje er den eigentlege skurken i forteljinga. Grunnen til at Isko behandlar Sammol slik han gjer er at samfunnet har oppdratt han slik. Sosialdarwinismen og den strukturelle undertrykkinga gjorde at samfunnet plasserte ulike folkegrupper i ei hierarkisk pyramide (Pedersen, 2003, s. 24). Skulen speglar dette synet, der elevane sin plass i klasserommet vart bestemt av kva kulturell bakgrunn dei har. Mangfald vert sett på som ei utfordring i skulen, og dei som representerer eller verdset mangfaldet vert undertrykt både av skulen, samfunnet og medelevar. Lærar Pedersen var den eine læraren som ikkje ville undertrykke mangfaldet i skulen. Han ville lette på dei samiske elevane sin overgang til internatet, men dette fekk store konsekvensar. Leiinga på skulen støtta ikkje hans pedagogiske tilnærming, og valde difor å seie han opp. Det kjem tydeleg fram i denne boka at samfunnet og skulen ville fostre opp ei elevgruppe utan nokon form for kulturelt mangfald. Skulen støttar altså mobbinga og undertrykkinga som Sammol blir utsett for.

I *Lars er LOL* har skulen heilt andre syn på mangfald. Læraren til Amanda, Janne, gjer det ho kan for å inkludere Lars i klassen. Difor utnemner ho Amanda til å bli fadderens hans. Ho vil

lette overgangen frå hans tidlegare skule, og tenkjer at ein fadder i klassen vil bidra til at han kan tilpasse seg dei nye rutine og miljøet på skulen. Sidan Janne er ein av få vaksne i skulen ein møter på i boka kan ein hevde at ho på mange måtar representerer skulen. Det er tydeleg at ho er bevisst på mangfaldet i skulen, ho har ei forståing av at elevar er ulike og har forskjellige behov. Dette står i tråd med Elaine Munthe si forklaring av mangfaldsogrepet i skulesamanheng (Munthe, 2011, s. 16). Noko anna som skildrar skulen sine gode haldningar er at mobbinga av Lars får konsekvensar. Janne vert særskuffa over Amanda, og ho får straff for ugjerningane sine. Ein kan også tenkje seg til at elevane tileignar seg dei same gode verdiane som skulen fremjar. Det kan ein mellom anna sjå i situasjonen der dei bileta Amanda sendte til Anna og Christina vert spreidd i skulen. Dei dukka opp på ei lysbiletepresentasjon som læraren skulle ha, med ein tekst der ein får vite at det er Amanda som har sendt dei. Dei fleste klassekameratane, med unntak av mobbarane Anna og Christina, synes ikkje det var morosamt, og var tydeleg skuffa over det Amanda hadde gjort.

Kontrasten mellom dei to skulane når det gjeld haldningar og verdiar er viktige å understreke. Lærar Pedersen vert straffa for å lette på overgangen til dei samiske barna, medan lærar Janne truleg vert oppfordra av skulen å setje inn tiltak for å lette på Lars sin overgang til ny skule. Å reflektere over kva verknad samfunnet og skulen kan ha på barn og unge kan gje lesaren eit nytt syn på korleis mobbing oppstår. Barns oppførsel er eit resultat av kva verdiar og normer dei vert eksponert for i samfunnet. Dette kan vere nokre av årsakene til at mobbinga av Sammol ikkje tek slutt. Mobbinga mot Lars derimot får konsekvensar med ein gong.

7.3 Identitetsutvikling

Identitetsutvikling er som skrive tidlegare i oppgåva menneske sinn forståing mennesket sin eigen forståing av samanhengen mellom kva som vert opplevd som sentralt og viktig for kven ein er (Binder, 2018, s. 33). Ei identitetsutvikling vil difor føre til at mennesket får eit nytt syn på seg sjølv, eller kva som er viktig for den. Identitetsutviklinga til Sammol og Amanda tek heilt ulike vendingar i bøkene. Det er fleire årsaker til dette. Dei sit på kvar si side av mobbesituasjonen, der den eine er den som mobbar, medan den andre er offeret for mobbinga. I tillegg har dei svært ulike vaksne rollefigurar dei kan sjå opp til og ta lærdom av.

Noko som er likt for både Sammol og Amanda er at dei begge går gjennom ein spenning mellom identitet og rolleforvirring, noko som er vanleg i ungdomsåra (Erikson, 2000, s. 255).

Sammol kjem til skulen med ein kulturell bakgrunn, og blir møtt med forventningar om at han skal tileigne seg ein ny ein. Dette skapar usikkerheit og forvirring for han, Sammol veit ikkje lenger korleis han skal oppføre seg. På same måte veit ikkje Amanda korleis ho skal oppføre seg i spenninga med dei ulike rollane ho har i boka. Saman med Lars er ho leiken og tøysete, men på skulen vil ho vere så «normal» som mogleg for å passe inn.

Sammol, som stadig opplever utanforskap, mobbing og undertrykking, mistar seg sjølv gjennom boka. Han skammar seg over å vere samisk og vil komme seg bort. Han vil ikkje berre komme seg bort frå internatet, han vil også bort frå sin eigen kropp. Denne sjølvforakta er eit resultat av alle dei nye relasjonane han har fått på fornorskingsinternatet. Svært få av dei er trygge og gode, difor kjenner han på frykt, skam og redsel gjennom store delar av handlinga. Sjølv når han kjem heim igjen til familien sin føler han seg framandgjort. Dei kjenner han ikkje igjen, og uttrykkjer at dei er skuffa over at han har gløymt samiske ord, eller eigenskapar som er viktige ved reindrift. Svært mange av dei Sammol møter på har eit negativt syn på han. Særleg dei viktige karakterane som han skal sjå opp til, som lærarar, rektor og etter kvart foreldra hans, gjev han ikkje den bekreftinga han treng. Slik som Fanon hevdar oppleverer undertrykte grupper stor skam og sjølvforakt når dei internaliserer andre sine syn på dei (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106-107). På bakgrunn av denne kunnskapen kan ein lettare forstå Sammol si utvikling gjennom boka. Han går frå å stå opp for seg sjølv, så ta imot dei stygge kommentarane, før han til slutt trur på dei vonde orda.

Amanda kjenner på utanforskap slik som Sammol, men på ein heilt annan måte enn han. Ho har fleire gode venner, men vil likevel bli meir populær og anerkjent av dei kule elevane i klassen. Dette fører til at ho vel å mobbe Lars, ho vil bli anerkjent av Anna og Christina. Likevel innser ho at det var dårleg gjort av ho å spreie stygge bilete av Lars. Popularitet var ikkje verdt det når det gjekk på kostnad av både eigne verdiar og vennskapet til Lars. Sjølv om mobbinga av Lars førte med seg mykje vondt, gjorde det også at Amanda blei bevisst på kva som var viktig for ho i livet. Ein kan på bakgrunn av teoriar frå Eidhamar, Leer-Salvesen & Søbstad seie at Amanda vert kjenslemessig moden. Det handlar mellom anna om at ein utviklar forståing for at handlingar ein gjer kan få konsekvensar for andre, og at ein forstår at ein ikkje skal gjere handlingar som andre lid av (Eidhamar et al., 2017, s. 95). Ho innser at gode vennskap er meir givande enn å vere populær. På grunnlag av dette får Amanda ei positiv utvikling i denne boka. Ho tek ansvar for sine handlingar og endrar på åtferda si. På mange måtar utviklar ho sin identitet, og lærer kva ho verdset i livet.

8.0 Avslutning

8.1 Oppsummerande funn

I denne studien har eg utforska korleis mobbing og utanforskap kan påverke litterære karakterar sin identitet, med utgangspunkt i ungdomsromanane *Lappjævel!* og *Lars er LOL*. For å svare på denne problemstillinga har det vore nødvendig med eit teoretisk bakteppe som gjev grunnlag for analysearbeidet mitt. Særleg har eg hatt fokus på teori om mobbing, identitet og mangfald, da desse temaa er sentrale i romanane eg har valt. Eg har tatt i bruk tema- og motivanalyse som metode for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Eg har mellom anna undersøkt kva mobbeporm bøkene presenterer, korleis skulen møter denne problematikken og korleis mobbinga påverkar hovudpersonane sin identitetsutvikling. Eit viktig poeng i mine analysar har også vore å utforske hovudkarakterane sitt forhold til seg sjølv.

Funna i analysane syner at mobbing har vore ein sentral årsak til både Sammol og Amanda sin identitetsutvikling. På den eine sida får Sammol svært dårleg sjølvbilete som offer for mobbinga på skulen. Han går frå å vere ein livsglad gut til å føle seg fanga i sin eigen kropp, utan ein einaste plass han høyrer til. *Lars er LOL* syner på den andre sida kor sårbare ungdommar kan vere, og kva mekanismar som kan føre til at ein person vel å mobbe andre. Amanda har låg sjølvkjensle, og er difor lettare påverkeleg til å ta val som går mot hennar moral. Hennar deltaking i mobbing og reaksjonane på dette gir ho viktige erfaringar og refleksjonar, som fører til at ho utviklar seg som menneske. Ho vert ansvarleggjort for handlingane sine, noko mobbarane i *Lappjævel!* ikkje blir, som gjer at dei kan halde fram med ugjerningane. I tillegg er eit viktig funn i analysen av dei to bøkene at skulen og samfunnet sine verdiar har sterk påverknad på barn sin oppførsel og sjølvkjensle. Kva syn skulen har på mangfald, og korleis dei handterer og reagerer på mobbing sender ulike signal til barn og unge. Det vil påverke korleis barna ser på seg sjølv og på andre i samfunnet. *Lars er LOL* viser eit ideale der skulen tar grep mot mobbinga, mobbaren angrar på handlingane sine, og ein får ein lykkeleg slutt. Desverre er ikkje dette alltid resultatet i røynda, sjølv om ein tar grep for å betre miljøet der mobbing pregar skulekvardagen. Eg vil difor understreke at mobbing likevel vil vere ei utfordring i dagens skule sjølv om ein jobbar med å skape gode verdiar og haldningar. Likevel kan fokus på mobbeproblematikk og systematisk arbeid med klasse miljøet bidra til å skape ein betre skulekvardag for dagens elevar.

8.2 Romanane sin relevans i skulen

Bøkene eg har analysert er svært aktuelle å ta i bruk i klasserommet. Mobbing er som sagt ei stor utfordring i skulen i dag. Difor bør lærarar vie tid til mobbeførebyggjande arbeid i undervisninga si, noko dei presenterte romanane kan vere eit utgangspunkt for. *Lappjævel!* og *Lars er LOL* er to ungdomsromanar som gjev innsyn i mobbing med to ulike perspektiv, og dei kan difor bidra til å gje elevar nyansert kunnskap om relasjonar, utanforskap og mobbing.

Ein finn klare koplingar mellom innhaldet i bøkene og dagens læreplan. Mellom anna kan ein knyte bøkene til fleire kjerneelement i norskfaget. Kjerneelement er formuleringar av kva som er det viktigaste og mest sentrale innhaldet i faget. I kjerneelementet *tekst i kontekst* står det mellom anna: «Elevane skal lese tekstar for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bøkene kan også invitere til innleving, og bidra til at elevane utviklar medkjensle og sympati. Dei kan og får større bevisstheit om korleis eigne handlingar kan påføre andre smerte (Nussbaum, 2016, s. 203). Arbeid med romanar som *Lappjævel!* og *Lars er LOL* vil gje elevar i skulen viktig innsikt i andre sine liv. Dei får tilgang til tankane til karakterane og får lese om to ulike perspektiv på og opplevingar av mobbing. Karakterane har også heilt ulike bakgrunnar og levevilkår. Sammol har svært få trygge omsorgspersonar rundt seg, og blir tvungen til å flytte heimanfrå i ung alder. På internatet opplever han mobbing både av dei tilsette og av klassekameratar. Amanda har mange trygge vaksne rundt seg, og fleire venner med gode verdiar. Likevel har ho eit behov for ei sterkare tilhøyrse i klassen.

Noko anna som vert formidla i kjerneelementet *tekst i kontekst* er at: «Tekstane skal knytast både til kulturhistorisk kontekst og til elevane si eiga samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bøkene eg har vald i denne masteroppgåva formidlar forteljingar frå ulike historiske periodar. Arbeid med tekstar som dette vil gje elvar kjennskap til tidlegare samfunnsstrukturar, levemåtar og sentrale tankesett. Det gjev også moglegheit til å reflektere over korleis samfunnet har endra seg gjennom åra. Bøkene kan også setje lys på samfunnsproblematikk ein står ovanfor i dag, og invitere til refleksjon kring korleis ein kan takle dagens utfordringar.

8.3 Vidare forskning

I arbeidet med denne masteroppgåva har det dukka opp tankar om kva forskning som kan vere interessant å ta fatt i vidare. Mellom anna hadde det vore spennande å gjere forskingsarbeid i klasserommet, der ein undersøker elevar sitt møte med bøker som *Lappjævel!* og *Lars er LOL*. Ein kan til dømes undersøkje om arbeid med litteratur om mobbing kan bidra til medvit kring mobbeproblematikken, eller om ein kan utvikle elevars haldningar til mellom anna mangfald. Å forske i klasserommet gjev også innsikt som er nært knytt til praksis. Difor kan funna bidra til å utvikle lærarar sin tilnærming til litteraturundervisning i framtidens klasserom.

Eit anna potensielt forskingsprosjekt som fanga mi interesse gjennom dette masterprosjektet er å rette større fokus mot lærarkarakterane i ungdomsromanane. Til dømes kunne ein tatt for seg lærer Pedersen og frøken Steen i *Lappjævel!* og gjennom ein karakteranalyse. Det ville vere interessant å utforske deira pedagogiske syn og undervisningspraksis. Eit slikt forskingsprosjekt kan gje forskaren moglegheit til å analysere og reflektere ulike pedagogiske praksisar frå eit elevperspektiv, sidan handlinga vert formidla av elevane.

Avslutningsvis håpar eg at denne masteroppgåva inspirerer noverande og framtidige lærarar til å nytte litteraturundervisninga i skulen til å arbeide med viktig tematikk. Som Erling Roland hevdar kan litteratur vere ein god innfallsvinkel til å førebyggje mobbing. Det inviterer lesaren til innleving, og har makta til å skape gode haldningar og verdiar (Roland, 2007, s. 112-113). Mine analyser gjev eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med både *Lappjævel!* og *Lars er LOL* i klasserommet. Dei set fokus på viktige tema som identitet, utanforskap og mobbing, tema som i stor grad pregar barn og unge sine liv.

Litteraturliste

Akerlie, I. (2016). *Lars er LOL*. Aschehoug.

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Bergen kommune (25. september 2023). *Hva er mobbing?*

<https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/skyfrittinkluderende-oppvekstmiljo-i-bergen/mobbing/hva-er-mobbing>

Binder, P.-E. (2018). *Hvem er jeg?: om å finne og skape identitet*. Fagbokforlaget.

Delås, G. M. (2015). Barn i familier med alkoholproblemer og skam - Barn i familier med alkoholproblemer er ofte bærere av skam. Hva kan være årsakene til skamfølelsen, hvordan oppleves den, og hvordan påvirker den deres hverdag? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(4), 298–306. 2 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2015-04-04>

Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P., & Søbstad, R. (2017). *Nesten som deg selv: barn og etikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Erikson, E. H., & Krogh, K. von. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. Norwegian University of Science and Technology, Department of Neuroscience, Faculty of Medicine. <https://www.researchgate.net/publication/6580586>

Fuglesang, M. (2020). *Stå opp mot hatprat!*

https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonsjemmede-no/wp-content/uploads/2020/04/stå-opp-mot-hatprat-rapport_NY.pdf

Goga, N. (2023). Realisering av barns rettigheter i bøker nominert til Bokslukerprisen 2021/2022. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 41(1).

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3062630/Goga.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Gullestad, A.M. (2018). Epikk. I A. M. Gullestad, C. Hamm, J. M. Serjested, E. Tjønnestad,

- E. Vassenden. (Red.), *Dei litterære sjangrane* (s. 27-82) Det Norske Samlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Havdal, A. (2019). *Mobbings framstilling i ungdomslitteratur* (Bachelor's thesis, NTNU).
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610238/no.ntnu%3ainspera%3a2326159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helsedirektoratet (2018, 22. november). *Om psykisk utviklingshemming*.
<https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/steriliseringsloven-med-kommentarer/om-psykisk-utviklingshemming>
- Herrebrøden, M., Jensen, M. S., & Andreassen, R. (2021). *Framstillinger av personer med funksjonsnedsettelse i norske lærebøker: Bidrag til en inkluderende skole?. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 312-324. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-05#con2>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kallestad, Å. (2024). Du må da tåle en spøk! I I.N. Mathisen & A.-S. Teigland (Red.), *Med blick for humor: studiar i barnelitteratur* (s. 207-220). Cappelen Damm Akademisk.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. V. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, Birgitte (2023, 20. januar). *Mobbetallene skyter i været: - Alvorlig*. Dagbladet.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/mobbetallene-skyter-i-vaeret-alvorlig/78289854>
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nno>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Lund, A. B. (2018, 12. juni). *En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/>
- Lowe, D.F. (2009). *Helping Children Cope through Literature*. Forum of Public Policy, 2009 (1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864819.pdf>
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? Om inkluderingens kår og foreldres medvirkning i ”valg” av skole. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s.102-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Læringsmiljøsentret & Uni Research. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1MahGfNe33or7v3hddN4kCmiIKUFiGoZzQ4gq6YN34YluIDVC.pdf>
- Lyng, S. T. (2020). *Sosiale gruppemekanismer som drivkrefter i mobbing* [Brosjyre]. https://gammel.dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_02_1korr.pdf
- Medietilsynet (2018). *Få barn og unge ber om hjelp når de opplever noe ubehagelig på nett*. <https://www.medietilsynet.no/nyheter/nyhetsarkiv/aktuelt-2018/sid-2018-barn-og-unge-ber-ikke-om-hjelp/>
- Meld. St. 14 (2012-2013). *Kompetanse for en ny tid: Mangfold*. Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-14-20122013/id715809/?ch=4>
- Meld. St. 88 (1966-1967). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Sosialdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1966-67&paid=3&wid=c&psid=DIVL2473>

- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*. (s. 11-27). Cappelen Damm Akademisk
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Aschehoug.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. C. (2016). Den narrative forestillingsevne. I I. Engelstad (Red.), *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 25-57). Pax Forlag.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget
- Olweus & Gorseth, (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/mobbing/mobbing_i_frtismiljoene.pdf
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, H. (2003). *Gud har skapat svarte och vita människor, djävulen derimot halfnegeren: en komparativ analyse av Jon Alfred Mjøen og Herman Lundborgs rasehygieniske ideer i Norge og Sverige: ca. 1900-1935*. (Hovudoppgåve). Universitetet i Oslo.
<https://www.hf.uio.no/iakh/forskning/prosjekter/1905/dokumenter/hoved--og-masteroppgaver-c--og-d-uppsats/helge-pedersen-hovedoppgave-2003.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen. (2023). *Hvem er Leona? En karakterstudie av transpersoner i norsk barnelitteratur*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3101145>
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Universitetsforlaget.
- Rønning, Helge (2017.) Vredens bok. Om Frantz Fanon og Jordens fordømte. *Agora*, 35(1), 123-144. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2017-01-05>
- Samoilow, Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning*. Stortinget.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75 – 101). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 23.mai). *Hva er mobbing?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva skal skolen gjøre med digital mobbing?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/digital-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/trivsel-og-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 7. juni). *Utviklingshemming*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/utviklingshemming/#a187987>
- Weltzien, I. A. (2022). *Øverst på podiet med hele meg. En litterær analyse av Lappjævel! i lys av postkoloniale teorier* (Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet).
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/3010239/Weltzien.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene* (Doktorgrad, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf

Figurar

Figur 1

Utdanningsdirektoratet (2023). *Elever som har opplevd mobbing på skolen to-tre ganger i måneden eller oftere*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/trivsel-og-mobbing/>

Figur 2

Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Oversikt over undervisningsspråk i den norske skulen frå 1863-1898*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets-og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>

Figur 3

Analysemodell basert på Per Thomas Andersen sin i *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse* (2019, s.138)