



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.: 114

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 22319

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: 7
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



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Samisk undertrykkelse og motstand: En litterær analyse av maktforhold i *Lappjævel!* gjennom Nietzsche og Foucault

Sami oppression and resistance: A literary analysis of power relations in *Lappjævel!* through Nietzsche and Foucault

Olea Dorteia Gustavsen

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Per Arne Michelsen

15.05.2024

Forord

Med disse ordene setter jeg et endelig punktum på min femårige utdannelse som grunnskolelærer. Det er med litt blandede følelser at studietiden er over, men mest av alt veldig gledelig.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Per Arne Michelsen. Takk for at du har holdt ut med x-antall veiledningstimer og forvirrende e-poster. Takk til skrivegruppa og Inga, som har bidratt til mange gode refleksjoner og oppmuntrende ord i umotiverte tider.

Til slutt vil jeg takke mitt levende leksikon, og lillebror, for den daglige telefonsamtalen om alt fra samisk historie til dagens brannfakkell rundt lunsjknekken.

Denne oppgaven ville ikke blitt til uten dere.

Nå ser jeg frem til noen spennende jobbår i en ny by!

Bergen, mai 2024

Olea Dorthea Gustavsen

Sammendrag

Denne masterstudien undersøker de ulike maktstrukturane som finnes i romanen *Lappjævel!* i lys av maktteori. I over hundre år har samene blitt utsatt for en umenneskelig assimileringpolitikk utført av den norske stat. Politikken sitter enda godt i ryggmargen hos den samiske urbefolkningen, og med god grunn. Forskning viser at samer fortsatt opplever hets og diskriminering på grunn av sin kulturelle bakgrunn, noe som viser hvor relevant romanen *Lappjævel!* er i norske klasserom. Formålet med denne masterstudien er derfor å undersøke hvordan de ulike maktforholdene fra den norske og samiske kulturen blir representert og problematisert i *Lappjævel!*.

Det teoretiske grunnlaget bygger to ulike deler. Den første delen består av samenes historie, hvor romanen blir satt i en historisk kontekst. Denne delen bygger på samenes historie som urbefolkning, og frem til kampene som blir kjempet den dag i dag. Den andre delen består av maktteori med hovedfokus på Friedrich Nietzsche og Michel Foucault. I delen med Nietzsche belyses maktteori på et samfunns og individnivå, mens med Foucault er hovedfokuset den disiplineringsmakt som finnes på institusjoner. Nietzsche og Foucault utgjør rammene for studien, da perspektivene deres avdekker forskjellige typer maktstrukturer i romanen.

Funnene fra analysen i et Nietzsche-perspektiv viser hvilken makt de offentlige ansatte har over de samiske elevene ved internatet, og ikke minst hvor mye holdningene deres til fornorskningpolitikken har å for relasjonen med elevene. Analysen viser også hvordan makt i form av mobbing og trakassering kan være en overlevelsesmekanisme, samt hvor mye makt som ligger i det å være en utenforstående i kulturelle problemstillinger.

I et Foucault-perspektiv viser funnene hvordan internatet er bygget opp for å oppnå disiplineringsmakt. Dette gjøres gjennom internatets fysiske oppbygning, men også med straff og belønning fra de ansatte.

Abstract

This master's thesis examines the various power structures in the novel *Lappjævel!* in light of the theory of power. For over a hundred years, the Sami people have been subjected to an inhumane assimilation policy carried out by the Norwegian state. This policy still profoundly affects the Sami indigenous population, and for good reason. Research shows that Sami people still experience harassment and discrimination due to their cultural background, highlighting the relevance of the novel *Lappjævel!* in Norwegian classrooms. The purpose of this master's thesis is, therefore, to explore how the different power dynamics from Norwegian and Sami cultures are represented and problematized in *Lappjævel!*

The theoretical framework of this study comprises two distinct parts. The first part is a historical exploration of the Sami people, situating the novel within its historical context. This section draws on the history of the Sami people as an indigenous community, tracing their struggles up to the present day. The second part is a power theory, with a specific focus on Friedrich Nietzsche and Michel Foucault. In the Nietzsche section, the theory of power is illuminated at both societal and individual levels, while with Foucault, the primary emphasis is on the disciplinary power prevalent in institutions. Nietzsche and Foucault serve as the pillars of this study, as their perspectives unveil the various power structures in the novel.

The findings from the analysis, viewed through a Nietzschean lens, demonstrate the power public officials hold over Sami pupils at the boarding school and, notably, how much their attitudes towards the assimilation policy affect their relationship with the pupils. The analysis also reveals how power in the form of bullying and harassment can serve as a survival mechanism, as well as the power inherent in being an outsider in cultural issues.

From a Foucauldian perspective, the findings illustrate how the boarding school is structured to achieve disciplinary power. This is done through the physical layout of the boarding school and through punishment and reward from the staff.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>I</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>II</i>
<i>Abstract</i>	<i>III</i>
1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn og problemstilling	3
1.2 Begrunnelse for tekstutvalg	4
1.2.1 En fengselshistorie fra Sápmi	5
1.3 Forskning på samer psykiske helse og diskriminering	7
1.3.1 Psykisk helse	7
1.3.2 Diskriminering	9
1.4 Teoretisk grunnlag og oppbygging	10
2. Teori og metode	11
2.1 Historisk bakteppe	11
2.1.1 De første menneskene	11
2.1.2 Samene som urbefolkning	11
2.1.3 Fornorskningspolitikken	13
2.1.4 Assimilering i skolen	13
2.1.5 Kampen	15
2.1.6 Samenes stilling i dag	16
2.1.7 Minoriteter, assimilering og politikk	16
2.2 Makt	17
2.2.1 Definisjon	17
2.2.2 Politikk	18
2.2.3 Relasjoner	19
2.2.4 Symbolsk vs reell makt	19
2.2.5 Tvangsmakt	19
2.3 Maktteori: Nietzsche	20
2.3.1 Presentasjon av Friedrich Nietzsche	20
2.3.2 Dyd	20
2.3.3 Samfunn: makt	21
2.3.4 Samfunn: kriminalitet	23
2.3.5 Individet	24
2.3.6 Individet: makt	24
2.3.7 Individet: moral	25
2.4 Maktteori Michel: Foucault	26
2.4.1 Presentasjon av Michel Foucault	26
2.4.2 Disiplineringsmakt	27
2.4.3 Hierarkisk observasjon (overvåkning)	28
2.4.4 Normaliserende dom	29
2.4.5 Eksaminasjon	30
2.5 Metode	31
2.5.1 Hermeneutikk	32
2.4.2 Internatroman	33
3. Analyse: boken i et Nietzsche-perspektiv	33

3.1 Boken Nietzsche-perspektiv på samfunnsnivå	33
3.1.1 Foreldrene: Avmakt	34
3.1.2 Rektor Rygh: Styremaktenes høyre hånd	35
3.1.3 Lærer Pedersen: Opposisjonen	38
3.1.4 Frøken Steen: Den ambisiøse maktmisbruken	40
3.2 Boken i et Nietzsche-perspektiv på individnivå	43
3.2.1 Isko: Bølla	43
3.2.2 Ella: Utenforstående	45
3.2.3 Lærer Pedersen: Redningen	46
3.2.4 Foreldrene: Maktkampen hjemme	47
4. Analyse: Boken i et Foucault-perspektiv	48
4.1 Hierarkisk overvåkning	49
4.1.1 Fengslingen	49
4.1.2 Sovesal som overvåkning og hierarki	51
4.1.3 Rømningsforsøk x2	52
4.1.4 Sitteplasser som overvåkning og hierarki	52
4.1.5 Individier fra massen	54
4.2 Ansatte: Normaliserende dom og eksaminasjon	55
4.2.1 Tripp Trapp og Tresko	55
4.2.2 Lærer Pedersen	56
4.2.3 Frøken Steen	57
5. Avsluttende refleksjoner	58
Litteraturliste	61

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

«This is Sami land». Fire ord som skapte hysteri i åpningen av kulturhovedstaden Bodø tidlig i 2024. Den samiske artisten Ella Marie Hætta Isaksen vakte stor misnøye hos bodøværingene med sitt budskap. Kommentarene haglet inn i sosiale medier «[...] det er ikke jeg som skal lære meg samisk det er samene som skal lære seg norsk [...]» og «sikkert mange skjulte jukselapper i omløp» (Kristensen, Larsen & Buljo, 2024). Dette er sitater som har sin rot i holdninger fra 1800 og 1900 tallet under fornorskningspolitikkenes levetid. Romanen *Lappjævel!* bygger på hendelser på 1950-tallet, og ser for seg hvordan livet på internatet var for samiske barn. Hovedkarakteren Sammøl blir undertrykket og mobbet av medelever og ansatte på internatet, fordi han er samisk. Handlingen i romanen er lagt til historisk tid, og det er skremmende å registrere at samehets lever i beste velgående 74 år senere. Dette tydeliggjør romanens viktighet.

Våren 2023 skrev jeg prosjektskisse om min fremtidige masteroppgave, hvor jeg skulle gjøre valg av problemstilling, teori og metode. I utgangspunktet hadde jeg en plan å skrive om lærerens arbeid med ekstreme hatytringer i norskfaglig arbeid, men etter mye tenketid falt valget på å lese *Lappjævel!* i lys av maktteori. En av grunnene til dette valget var Fosen-saken og de unge tiltalte demonstrantene, som kjempet sin sak utenfor Slottet, ved Statkraft og inne i Stortinget.

Romanen *Lappjævel!* egner seg godt til bruk i skolen, f.eks. i de tverrfaglige temaene 'demokrati og medborgerskap', samt 'folkehelse og livsmestring'. Gjennom emnet demokrati og medborgerskap skal skolen «[...] gi elever kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. [...] De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). *Lappjævel!* utforsker temaer som diskriminering, rettferdighet og rettigheter, og utfordrer elevene til å reflektere over demokratiske verdier. Elevene får også et innblikk i dilemmaene ved minoritet og majoritetskultur, og oppmuntrer til likeverd for alle borgere i et samfunn. Gjennom folkehelse og livsmestring skal elevene «[...] [håndtere] mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Lappjævel! er relevant innen temaet folkehelse og livsmestring på grunnlaget av hvordan karakterene løser mellommenneskelige relasjoner, håndtering av egne følelser og relasjoner. Ved lesing av romanen blir elevene utfordret i hvordan man kan håndtere og motvirke urettferdighet, samtidig som de lærer grensesetting og respekt for andre.

Romanen favner bredt, ettersom den peker på følgene av fornorskningspolitikken for samiske barn på internater, maktovergrepene de opplever, samt mobbing og trakassering på et internt nivå med medelever. *Lappjævel!* har altså et didaktisk potensial i norskundervisningen, og i tverrfaglig arbeid. I denne masteroppgaven skal jeg først og fremst rette et søkelys mot maktteori.

Jeg ønsker altså å lese romanen i et maktperspektiv. Problemstillingen for min oppgave ser dermed slik ut:

Hvordan blir maktforholdene i det samiske og norske samfunnet representert og problematisert gjennom karakterer og institusjoner i romanen *Lappjævel!*?

Videre har jeg valgt følgende tre forskningsspørsmål for å presisere problemstillingen.

- Hvordan uttrykkes maktforholdet i det samiske og norske samfunnet gjennom karakterenes dialoger og handlinger?
- På hvilken måte blir minoritetskulturene og majoritetskulturene framstilt i romanen?
- Hvordan utvikles maktforholdet mellom Sammol og de andre karakterene i romanen?

1.2 Begrunnelse for tekstutvalg

Tidlig i prosessen måtte jeg velge et tekstmateriale for denne masteroppgaven.

Først undersøkte jeg barneboken *Lars er LOL* (2016) av Iben Akerlie, som tar for seg det å være venn med en som er annerledes, altså Lars med Downs syndrom og fadderen Amanda. På dette tidspunktet hadde flere av mine medstudenter kommet godt i gang, og flere vurderte *Lars er LOL*. Som nevnt innledningsvis ønsket jeg i utgangspunktet å undersøke ekstreme hatytringer, og med tanke på mitt opprinnelige ønske og bokens popularitet, la jeg den fra meg. Nå finnes det hatytringer i *Lars er LOL*, men ytringene jeg opprinnelig ønsket å undersøke omfattet de mer ekstreme holdningene knyttet til radikalisering.

Etter hvert peilet jeg meg inn på urfolk, nærmere bestemt det samiske folket. Romanen *Stjålet* (2022) av Ann-Helen Laestadius var et materiale jeg i utgangspunktet ønsket å sammenligne med *Lappjævel!*, ettersom romanene har en del fellestrekk knyttet til samehat og hets knyttet til kulturelt opphav. Begge romanene er også skrevet av samisk-ættede forfattere. Det ble naturlig å kun velge en roman, ettersom det var mer en nok tekst til å undersøke de valgte maktperspektivene. Begge romanene har grunnskoleelever som målgruppe, men ettersom handlingen i *Lappjævel!* utspiller seg i Norge, vil det kunne være enklere å relatere til for elever. Et kriterium jeg brukte for å velge mellom bøkene, var at jeg på et senere tidspunkt også skal kunne bruke den i undervisningssammenheng enten i norsk eller tverrfaglig. Både *Stjålet* og *Lappjævel!* har mange fellestrekk, men ettersom nivået og lengden i *Lappjævel!* i større grad er tilpasser grunnskoleelever, falt valget på romanen av Kathrine Nedrejord. Dessuten klarte jeg i større grad se klare linjer i maktstrukturen i *Lappjævel!* opp mot den valgte teorien, enn i *Stjålet*.

Lappjævel! har blitt nominert til en rekke priser rundt utgivelsesåret, som kulturdepartementets litteraturpris, bokslukerprisen og barnas bokpris. Romanen har også vært på pensum i min studietid ved Høgskulen på Vestlandet, noe som viser romanens kredibilitet. Fortellingen i *Lappjævel!* er ikke sann, men skrevet tett opp til virkeligheten under fornorskningspolitikken. Nedrejord forteller selv «[j]eg vil at barn skal få innblikk i en del av norsk historie som sjelden snakkes om. Vi må ikke glemme» (Aschehoug, u.å). Valg av materiale ble derfor lett, ettersom at romanen er en god bok, som gir innsikt i et mørkt kapittel for urbefolkningen i Norge.

1.2.1 En fengselshistorie fra Sápmi

Handlingen i *Lappjævel!* finner sted i Finnmark i 1950. Den lille samiske gutten Sammol og faren er på vei til en internatskole som han skal flytte til for å gjennomføre obligatorisk skolegang. Sammol er svært lite begeistret for å flytte, men foreldrene blir truet med fengsling om Sammol ikke møter opp. På internatet møter han først rektor Rygh, som nekter å bruke navnet hans, så han omdøper han til Samuel. Inne på internatet jobber det tre kjøkkendamer og lærer Pedersen. De tre kjøkkendamer, Tripp, Trapp og Tresko, holder styr på elevene som bor på internatet. De lager mat, driver med renhold og deltar også i oppdragelsen av elevene.

Helt fra første dag blir Sammol terrorisert av den kvenske gutten Isko og gjengen hans, som i likhet med Sammol tilhører sovesal Furu. De mobber og trakasserer Sammol på det groveste, uten at noen voksne griper inn. Alt fra tissing i senga til daglig hets på hans samiske bakgrunn gjør at Sammol hater livet på internatet. Han dagdrømmer stadig om livet hjemme på vidda sammen med hunden Seibbo og foreldrene.

På internatet bor det samiske og kvenske elever, som kommer langveis fra, men også norske elever som bor nær internatet. De sistnevnte går på skole på internatet, men bor hjemme. Noe som gjør Sammol svært sjalu. Til tross for at han ikke liker de norske elevene ved internatet, utvikler han et godt vennskap til den norske rødhåra jenta Ella, som blir hans støttespiller i tøffe tider. De tøffe tidene er ofte mobbingen fra Isko og gjengen, men også fornorskningen internatet presser på Sammol.

Ved en tilfeldighet oppdager lærer Pedersen i en gymsøktid at Sammol har et spesielt talent. Sammol sliter faglig på skolen og forstår ikke norsk, som er det eneste undervisningsspråket, men han utmerker seg spesielt innen løping. Han løper raskest av alle, også de høyeste guttene. Lærer Pedersen og Sammol utvikler en helt spesiell relasjon, og de jobber mot et felles mål, nemlig at Sammol skal vinne kretsmesterskapet i løping.

Den nære relasjonen til Sammol og lærer Pedersen er også det som får han sparket. Lærer Pedersen har nemlig lært seg samisk for å hjelpe de samiske barna med å forstå norsk bedre. Han lar også elevene ta telefoner hjem fra kontoret sitt, og gjennomfører en hemmelig omvisning for Sammol i kjelleren blant rektor Ryghs samling av utstoppede dyr, noe rektoren liker svært dårlig. Som stedfortreder kommer frøken Steen. Hun er rakte motsetningen til lærer Pedersen. Sterkt påvirket av fornorskningspolitikken kommer hun inn på internatet med en holdning om at hun skal *hjelp*e de kvenske og samiske elevene gjennom streng disiplin. Hun rangerer elevene gjennom plassering i klasserommet, og omtaler de samiske elevene på verst tenkelig måte. En dag topper det seg for Sammol, og han klarer å rømme. Han kommer til et veiskille. Livet han hadde før sammen med foreldrene er ikke det samme som han hadde dagdrømt om i mange måneder. Veiskillet kan enten vise vei hjem til foreldrene, eller han kan fortsette å utvikle lidenskapen for løping sammen med lærer Pedersen.

1.3 Forskning på samer psykiske helse og diskriminering

Denne delen av oppgaven skal handle om forskning som er gjort på samers psykiske helse og diskriminering av minoriteter. Forskningen går over emner som omfatter de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap. Formålet er å se på studier som viser etterdønningene av fornorskningspolitikken og de maktgrepene staten foretok seg på urbefolkningen. *Lappjævel!* er en virkelighetsnær fortelling om hvordan samene hadde det, mens forskningen jeg viser til viser hvilke konsekvenser politikken som ble ført har på dages situasjon.

1.3.1 Psykisk helse

Den første studien heter *Unge samers psykiske helse* (2021) av Ketil Lenert Hansen og Sara With Skaar. I samarbeid med Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Nord-psykisk helse og barnevern ved Det helsevitenskapelige fakultet ved UiT Norges Arktiske Universitet og Psykologisk institutt ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo på oppdrag av Mental Helse Ungdom, gjennomførte Hansen og Skaar en kvalitativ og kvantitativ studie basert på unge samers opplevelse av egen psykisk helse, samt hvilke beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer de opplever (Hansen & Skaar, 2021, s.8). Med psykisk helse mener Hansen og Skaar blant annet «muligheten til å utvikle en sterk samisk identitet, få anerkjennelse som urfolk, [...] å kunne praktisere samisk tradisjonelle næringer som reindrift og fiske» (Hansen & Skaar, 2021, s.8). *Lappjævel!* er motvekten til disse eksemplene. Hovedkarakteren Sammøl blir tvangsfornorsket og nektes sin samiske identitet.

Studien Hansen og Skaar gjennomførte tok for seg deltakere mellom 16 og 31 år, hvor majoriteten bodde i en by eller et tettsted, og hadde familie med høy utdanning og middel til høy inntekt (Hansen & Skaar, 2021, s.100). 66% av deltakerne hadde Troms og Finnmark som oppvekstfylke. I studien svarte 68% at deres nåværende bosted hadde norsk som majoritetskultur (Hansen & Skaar, 2021, s.102).

Resultatet av studien viser at det finnes et assimileringsspress i Norge blant samiske ungdommer. Ungdommene i studien er tokulturelle, altså samiske og norske, og synes det til en viss grad går fint å forene kulturene. Problemet oppstår når majoriteten av ungdommene opplever at etniske nordmenn hadde betraktelig høyere status i det offentlige rom, som skole,

kommune, fylke og Norge. Videre forklarer ungdommene viktigheten av likebehandling og like rettigheter som etniske nordmenn, og at det må finnes et kulturelt fellesskap hvor de kan møte jevnaldrende samisk ungdom, hvor de bare kan være seg selv (Hansen & Skaar, 2021, s.143).

Gjennom *Lappjævel!* ser vi hvordan hovedkarakteren går fra å ha det greit på internatet til å mistrives sterkt. Lærer Pedersen tilrettelegger for at Sammøl skal ha det bra i større grad. Hos han får Sammøl snakke samisk og være seg selv, mens med frøken Steen opplever han undertrykkelse og forskjellsbehandling. Hans psykiske helse endres radikalt ut fra anerkjennelse av identitet. Hjemme med foreldrene, lærer Pedersen og Ella trives Sammøl, fordi hans identitet blir anerkjent. De prøver ikke å forandre han. Frøken Steen derimot prøver å fornorske han, noe som fører til at han hater henne. Sammøl får heller ingen anerkjennelse for sin nye identitet hos foreldrene når han kommer hjem igjen etter å ha rømt for internatet. Han føler seg fremmedgjort, og rømmer nok en gang, som er et tegn på mistrivsel.

Studien viste også at diskrimineringen ungdommene var blitt utsatt for som regel var på grunn av deres samiske identitet. 3 av 4 samer opplever å bli diskriminert en gang i løpet av livet, hvor 41% opplever det årlig. I spørreskjemaet svarte 95% av deltakerne at de har opplevd fordommer mot den samiske kulturen, hvor de aller meste av diskrimineringen foregår på skoler eller i utdanning (Hansen & Skaar, 2021, s.144). Resultatene viser også til et samfunnsproblem som avdekker at unge samer ikke deltar i debatter, fordi de opplever at de får stygge kommentarer på sin kulturelle bakgrunn. Slik diskriminering kan føre til usynliggjøring, ensomhet, skam og mindreverdighetsfølelse. Hansen og Skaar trekker frem at det burde bli gjort en større innsats for samfunnsforståelse som effekten hatefulle ytringer har på den psykiske helsen (Hansen & Skaar, 2021, s.145). De viser også til at det ikke er uvanlig for unge samer og føle mindreverdighetskomplekser i møte med skole, samfunn og helsevesen med de historiske traumene etter fornorskingspolitikken som grunnlag (Hansen & Skaar, 2021, s.146).

Hatefulle ytringer og diskriminering finner vi også i *Lappjævel!*, hvor hovedkarakteren diskrimineres av medelever og ansatte på internatet for å være same som holder på med reindrift. Poenget er ikke bare å vise at studien kan knyttes opp til romanen historisk, men at *Lappjævel!* er en aktuell bok som kan forklare, drøfte og utforske noen sentrale temaer om nålevende unge samers muligheter for livsmestring.

1.3.2 Diskriminering

Arnfinn H. Midtbøen og Hilde Lidén (2015) lagde en kunnskapsgjennomgang der de undersøkte *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge*. Et av spørsmålene Midtbøen og Lidén undersøker er: samer og minoriteters likestilling og diskrimineringsutfordringer knyttet til skole, arbeidsliv, boligmarked og offentlige tjenester. I tillegg undersøker de om diskrimineringen endrer seg over generasjoner, samt om juridisk status egentlig utgjør en forskjell i utfordringene samene og minoritetene møter (Midtbøen & Lidén, 2015, s.22). Kunnskapsgjennomgangen til Midtbøen og Lidén konkluderer med at samer er svært utsatt for å møte ulike former for strukturell eller indirekte diskriminering i offentlige tjenester. Systematiske undersøkelser om diskriminering i arbeidslivet, boligmarkedet, skole og utdanning er en stor mangelvare. Midtbøen og Lidén hevder at det nesten er umulig å gjøre gode undersøkelser, og at kunnskapen om diskrimineringsutfordringer derfor er mangelfull (Midtbøen & Lidén, 2015, s.94). Til tross for at samfunnsvitenskapelige undersøkelser er en mangelvare, så vil virkelighetsnære romaner som *Lappjævel!* kunne være et bidrag som ingen tabell klarer å vise. Å lese om diskriminering i romaner kan skape engasjement og sette i gang følelser som ellers er vanskelig å fange opp i undersøkelser.

På spørsmålet om diskriminering endrer seg over generasjoner svarer Midtbøen og Lidén at det er vanlig at minoritetsgrupper som har historie med institusjonell diskriminering og overgrep vil ha det som en viktig del av sin gruppeidentitet og bevissthet. Selvfølgelig vil dette variere innad hos medlemmene, men ofte vil tidligere overgrep på minoritetene skape langsiktige konsekvenser som påvirker deres helse og levekår (Midtbøen & Lidén, 2015, s.95). Samer og andre minoriteter i Norge har ulik juridisk status. Det betyr at likestillingen ikke betyr den samme for alle gruppene. Innvandrere har veldig få særrettigheter, men det ligger en forventning om at de skal delta like mye som majoriteten i samfunnet. Samene har juridisk rett på kulturell og språklig reproduksjon, samt at de har retten til anerkjennelse som urfolk, altså at de er noe annet enn majoriteten (Midtbøen & Lidén, 2015, s.10).

I *Lappjævel!* møter vi Sammøl som blir diskriminert hver dag på internatet på grunn av det å være samisk. Til tross for at romanen er tilskrevet 1950-tallet, viser romanen på utfordringer samer møter på enda den dag i dag med kulturell diskriminering.

1.4 Teoretisk grunnlag og oppbygging

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er å se på de ulike maktforholdene som utspiller seg i romanen *Lappjævel!*. Maktforholdene vil utspille seg gjennom de ulike karakterens handlinger og dialoger, men også gjennom politiske beslutninger og institusjonell organisering. Oppgaven vil presentere romanen i en historisk kontekst, hvor jeg undersøker samens historie som urfolk fra starten og frem til i dag. Det å presentere romanen ut fra sin tid vil gi en bedre forståelse av samfunnsmessige forhold, hvordan romanen skal tolkes med tema og hvordan karakterenes utvikling blir analysert.

Som teoretisk grunnlag for maktteori har jeg tatt utgangspunkt i skrifter av Friedrich Nietzsche og Michel Foucault. Fra Nietzsche har jeg valgt boken *The will to power* (2017), som tar utgangspunkt i hans tanker om makt hos stat og individ. Boken er et samleverk av hans upubliserte notater fra 1880, samlet opp av hans søster etter hans død. Ifølge Finngeir Hiorth (1975) kan det settes spørsmålsteget om hvorvidt viljen til makt er kjernen i Nietzsches sin grunntenkning. Han hevder at det rimeligste er å se på viljen til makt som en sammensatt idé av flere grunntanker, som overmennesket, den evige hjemkomsten og herre og slavemoral (Hiorth, 1975, s.70). Michel Foucault ble valgt på grunn av hans diskursanalyse av makt. I boken *Discipline and punish- the birth of the prison* (1977) tar han opp maktens rolle i det moderne fengselssystemet gjennom diskursanalyser satt opp mot historisk analyser (Ullenberg, 2007, s. 68). Foucault viser i denne boken paralleller mellom overvåkningssystemene og disiplineringsmakten i fengsler, sammen med maktmekanismene en kan finne på skoler, sykehus, hæren, verksteder og fabrikker.

Både Nietzsche og Foucault har sine kontroverser, som jeg ikke vil komme nærmere inn på. Jeg har valgt dem på grunnlag av deres analytiske verdi, det vil si at jeg ser at de kan brukes for å besvare komplekse spørsmål knyttet til *Lappjævel!*. Nietzsche kan karakteriseres som en eksistensialist, noe som vil si at han undersøker tanker om menneskets eksistens (Olseth, 2021). Foucault blir sett på som en strukturalist og postmodernist, blant annet på det grunnlag av hans kritiske analyser av konstitusjoner i det moderne samfunnet (Thorsen, 2024). Deres bidrag kan svare på spørsmål knyttet til makt, moral, politikk og samfunn knyttet til romanen. Jeg har brukt maktteorien deres med en kritisk tilnærming, men samtidig sett hvordan tankene deres kan bidra til å utfordre etablerte tanker og ny innsikt.

Veien videre i denne masteroppgaven vil bestå av en teoridel som inneholder et historisk bakteppe, for å sette romanen i et historisk lys. Deretter viser jeg til denne oppgavens definisjon på makt, og hvordan ulike maktforhold vises gjennom Nietzsche og Foucault. Som metode har jeg valgt litterær analyse, for å få et bedre innblikk i romanen. Analysen vil først presentere romanen opp mot maktteorien til Nietzsche, og deretter analysere *Lappjævel!* opp mot Foucault. Til slutt presenterer jeg de viktigste funnene fra analysen.

2. Teori og metode

2.1 Historisk bakteppe

For å analysere romanen *Lappjævel!* opp mot problemstillingen, vil det være nødvendig å sette romanen inn i en historisk kontekst. Derfor vil jeg i denne delen av teorien vise til samene til samene som urbefolkning, fornuksningspolitikken og hvordan deres stilling er i samfunnet i dag.

2.1.1 De første menneskene

Helt tilbake til for 20 000 år siden, da isen som dekket hele Skandinavia, Russland og nord-Tyskland begynte å smelte (Hætta, 1992, s.10), kan man finne tegn til en gruppe mennesker som forflyttet seg etter årstidene i de nordlige områdene. Isen langs kystområdene ble tidlige isfrie, som førte til at villreinen livnærte seg av beiteområdet langs kysten ved brekanten. I havet var det et stort omfang av dyreliv med hval, fisk, sel og sjøfugl, mens på land beitet villreinen. De første menneskene i disse nordlige områdene livnærte seg av dette yrende dyrelivet med jakt, fiske og sanking. Etter hvert som isen smeltet langs den nordlige kysten trakk villreinen nordover, og menneskene flyttet etter (Hætta, 1992, s.11).

2.1.2 Samene som urbefolkning

Gjennom skriftkilder fra de første århundrer, finnes det bevis på et folk i det nordlige Fennoskandia, kalt fenni, som betyr samer. Gjennom ulike ruter vest for isbreen, altså norskekysten, og øst for isbreen, over Finland, dannet det seg en folkegruppe som gjennom

mange tusen år fikk felles kultur og etnisitet. Dette skulle vise seg å være forutsetningen for det fremtidige samiske folket (Hætta, 1992, s.14-15).

I 1751 kom Lappekodisillen. Denne loven var en avtale mellom Norge, Sverige (Finland) og Danmark, og ga samene rettigheter til å føre reinsdyr over grensene, men den innebar også bestemmelser om statsborgerskap og skattelegging. Loven ble til for at det skulle finnes enighet mellom nabolandene om samenes flytting over grensene (Hansen & Olsen, 2022, s.256-257). På grunn av reindriften måtte samene flytte på tvers av landegrensene mellom Norge, Sverige, Finland og Russland. Rettshistorisk forskning fra 1600-1700-tallet viser at statlige myndigheter respekterte samisk rettsoppfatning (Niemi, 2003, s.28). Etter at lappekodisillen ble opprettet, ble også samene betraktet som en urbefolkning i større grad, og den ble omtalt som et frihetsbrev til samene (Hansen & Olsen, 2022, s.259). Til tross for at de ble betraktet som urfolk, tok det lang tid før de ble anerkjent som det. En urbefolkning kjennetegnes ved at selv om de er en del av et større samfunn, opplever de å være i en underordnet posisjon. De har historisk tilhørt et spesifikt geografisk område lenge før nåværende landegrenser ble etablert. Deres unike kultur er sterkt knyttet til naturressurser, og de skiller seg fra den dominerende befolkningen i samfunnet, enten det er i form av sosiale, kulturelle eller språklige forskjeller (FN- Sambandet, 2023). Frem til 1854 var Lappekodisillen den eneste skrevne rettskilden om reindriftssamenes stilling i samfunnet (Hansen & Olsen, 2022, s.260).

Samene ble regnet som en minoritet i det norske samfunnet. En etnisk minoritet defineres som en gruppe som er i mindretall i et samfunn (Eriksen & Sajjad, 2020, s.77). Samene fikk en særstilling som minoritet fordi deres forfedre hadde bodd i Norge like lenge som forfedrene til etniske nordmenn (Eriksen & Sajjad, 2020, s.77). Samene ble omtalt som «de ældste der i landet [og] de opprindelige beboere» (Niemi, 2003, s.28). Peter Schnitler var med på å danne grenseangene til nabolandene i Norge, og omtalte samene slik i 1751: «Lapperne [...] ere de ældstberettigede og saa at sige, odelsbaarne Indvaanere av den egentlige Lapmark, [...]» (Niemi, 2003, s.28).

Bosetningsmønstrer fra mennesker i arktisk kulturkrets og mennesker i den europeiske kulturkretsen har vært svært forskjellig. Forskjellene ser en også i samfunnsstrukturen, næringslivet og naturforståelsen. Den europeiske kulturkretsen finner en også i nordiske land. Forskjellen ligger i bofastheten. Jordbrukssamfunnene var bofaste og en del av den europeiske

kulturkretsen. Menneskene som var bofaste dyrket jorda for å ha dyr og mat til seg selv. Mennesker fra den arktiske kulturkretsen kan forenklet bli sett på som ikke-bofaste. Disse menneskene flyttet med årstiden, og hadde gjerne tre til fire faste boplasser. Om vinteren flyttet de ned mot kysten for å fange torsk, sei og kveite, og ellers drev de med jakt av forskjellig vilt, og flyttet med reinen. Samene var et slikt folk, som jobbet med naturen og ikke mot den (Hætta, 1992, s.19). Til forskjell fra jordbrukssamfunnene hadde heller ikke samene behov for privat eiendomsrett til landområder. Folkene i området hadde en kollektiv eiendomsrett til naturressursene. Samenes eiendomsrett kommer frem i ILO-konvensjonen nr.169 som fremmer at urbefolkning har rett til å bestemme over egne landrettigheter (FN-Sambandet, 2023). Dette var helt nødvendig for at samene skulle kunne jobbe med naturressursene etter årstidene, ettersom vilt og fisk ikke er fordelt likt i alle regioner (Hætta, 1992, s.20).

I 1990 ratifiserte Norge ILO- konvensjonen om urfolks rettigheter, som det eneste landet med samisk befolkning. Til den dag i dag har enda ikke Russland, Sverige eller Finland ratifisert konvensjonen. ILO-konvensjonen fastslår ulike særrettigheter til urbefolkning eller stammefolk, som: en urbefolkning har til undervisning på sitt eget språk, de skal ha rettighetene til å bruke naturressursene til sine landområder, de skal kunne delta i politiske beslutninger og de har retten til å identifisere seg som tilhørende i en bestemt gruppe (FN-Sambandet, 2023).

2.1.3 Fornorskningspolitikken

På midten av 1800-tallet ble retoriske betegnelser som *de innfødte* og *urbefolkning* ble erstattet med begrepene *fremmede* og *de opprinnelige innvandrere*. Jens Andreas Friis var en av landes fremste eksperter på samer, og hadde tittelen *Lappolog*. Han kjempet en iherdig kamp for samenes rettigheter, men alt var for gjeves (Niemi, 2003, s.28). I denne delen av kapitlet skal vi se nærmere på fornorskningspolitikken som ble gradvis innført og drevet i Norge fra 1850-til 1950-tallet.

2.1.4 Assimilering i skolen

Det norske stortinget opprettet i 1851 et nytt punkt på nasjonalbudsjettet kalt "Finnfondet". Disse pengene skulle finansiere assimileringstiltakene innen skolevesenet i Nord-Norge, og

var rettet mot det samiske folket (Minde, 2005, s.5). Assimilasjon betyr å smelte sammen minoritetsgruppen og majoritetsgruppen, slik at etnisiteten til minoritetene blir borte. Assimilering kan være selvvalgt eller påtvunget (Eriksen & Sajjad, 2020, s.79). I forhold til samenes situasjon vil det være snakk om påtvungen assimilering. Noen år senere ble det også vedtatt at pengene skulle brukes som et verktøy mot den kvenske populasjonen (Minde, 2005, s.9). Noen av tiltakene som ble iverksatt var at det ikke lenger skulle være lov å snakke samisk eller finsk på skolen, samenes rettsvesen ble innskrenket, og senere ble det ikke lov å selge jord til mennesker som ikke behersket norsk godt nok. Arbeidet ble ledet av de tidligere statsministre Johan Sverdrup og Johannes Steen, som mente at samene var en trussel mot det norske sikkerhetsbildet. Sverdrup uttalte at samenes redning var å bli «absorberes af den norske Nation» (Pedersen, 2019).

I 1877 ble det bestemt at lærere av kvensk eller samisk opphav ikke var egnet til å være lærere på lik linje med nordmennene, ettersom resultatene fra norskopplæringa ikke nådde mål (Minde, 2005, s.9). Rundt denne tiden ble også en andre rekke tiltak vedtatt i Finnmark. Det ble opprettet internatskoler som skulle isolere elevene fra deres opprinnelige miljø. Stipendordninger for elever med samisk eller kvensk bakgrunn ble avskaffet, sammen med kurs i samisk og kvensk. Myndighetene foretrakk lærere med norsk bakgrunn i samiske og kvenske områder, og lærere med samisk eller kvensk bakgrunn fikk arbeidsforbud. Undervisningsmetodene som ble utformet var for å fremme assimilasjon på en mest effektiv måte. På ulike lærerstevner i Nord-Norge demonstrerte skoledirektøren Bernt Thomassen selv hvordan lærere skulle tvinge samer og kvener til å tilpasse seg det norske språket og kulturen (Minde, 2005, s.9-10). Fra 1898 ble fornorskningspolitikken intensivert, og der det blant annet ble streng kontroll på at det ikke skulle snakkes eller skrives samisk og kvensk. Språkene skulle heller ikke brukes som hjelpespråk for samiske og kvenske elever (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s.254).

Rundt 1880 sendte styremedlemmer fra Tromsø Stift en instruksjon til lærerne i distriktet at alle samiske og kvenske barn skulle kun snakke, lese og skrive norsk. Dette gikk imot tidligere vedtak som sa at barn skulle ha opplæring på sitt morsmål (Minde, 2005, s.9). Dermed satt samiske og kvenske barn på skolen i flere år på skolebenken, uten at de forsto undervisningen som ble gitt (Pedersen, 2019). Styremedlemmene i Troms bispedømme vedtok også at de lærere som viste til gode resultater ved norskopplæring med samiske og kvenske barn, skulle få en økning i lønn (Minde, 2005, s.9). Selv i friminuttene måtte lærerne

følge med på at barna ikke snakket sitt egent morsmål. (Minde, 2005, s.9). Hverken samiske eller kvenske lærere søkte om lønnsøkning, mens norske lærere derimot var ivrige på å dokumentere norskopplæringen (Minde, 2005, s.9), «med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater» (Minde, 2005, s.5).

I begynnelsen av 1900-tallet ble de første statlige internatskolene etablert i Finnmark. Målet med internatskole var å gi skolegang til alle barn. Folk i Nord-Norge hadde lange avstander, og bodde spredt. Skolebarn med norsk kulturell bakgrunn gikk også derfor på internatskole. Før andre verdenskrig var det 50 internatskoler i Finnmark, og tallet skjøyt fart på 1960-tallet (Haugseth, 2023).

Sannhets og forsoningskommisjonen kom 1.juni 2023. Rapporten er en granskning av fornorskningspolitikken og uretten som samene, kvenene og norskfinnene ble utsatt for (Stortinget, 2023). I rapporten fremkommer det frem personlige historier fra tidligere elever som hadde opplevd assimileringspolitikken i skolesystemet. Eleven som blir sitert nedenfor kom fra indre Finnmark, og opplevde kun norsk innhold i sin skolegang. Dette pågikk enda i 1960 til 1980-tallet, og var sterkt preket av fornorskningspolitikken (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s.443).

alt var på norsk. Ingenting var på samisk, det fantes ikke samiske bøker, [i]kke på ungdomsskolen heller. [...] Det husker jeg, vi fikk ikke lov til å snakke samisk i norsktimene. Vi fikk ikke snakke mellom oss, vi skulle snakke på norsk. Vi som ikke kunne snakke norsk, vi forsto, men vi kunne ikke snakke, hvis vi sa noe feil, så flirte de andre av det. (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s.443)

2.1.5 Kampen

Starten på vendepunktet kom i 1959 da loven om folkeskolen endret seg, noe som åpnet for bruk av samisk som undervisningsspråk (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s.21). Deretter kom kampen mot Alta-Kautokeino-vassdraget på slutten av 1970-tallet. Saken gikk ut på at myndighetene i Norge ville bygge et vannkraftverk i et samisk område.

Konsekvensene etter mange tiår med assimileringspolitikkk hadde allerede ført til endring i den faste samiske bosettingen, og også på hvordan en kunne føre reindrift. Med myndighetenes hensynsløse oppfatning av samenes kulturelle og botaniske verneverdier sterkt i minne, ble

det utført flere demonstrasjoner og sulteaksjoner i Oslo. Til tross for dette satte myndighetene i gang med byggingen av vannkraftverket, og i mai 1987 ble kraftverket satt i drift (Hætta, 1992, s.67).

En konsekvens av kampen mot Alta-Kautokeino-vassdraget ble danninga av Sametinget. Formålet til Sametinget er å sikre samenes språk, kultur og samfunnsliv. Tinget skal også arbeide med saker som spesielt berører det samiske folket (Hætta, 1992, s.67). I likhet med Stortinget er sametinget parlamentaristisk, som blant annet betyr at det er de 39 representantene i sametinget som velger sametingspresident. For å kunne stemme ved sametingsvalg må man oppfatte seg selv som samisk, og ha samisk som hjemmespråk, eller ha en forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk hjemmespråk (Larsen, 2022).

2.1.6 Samenes stilling i dag

Frem til nå har jeg fokusert på de historiske hendelsene det samiske folket har opplevd i møte med det norske samfunnet, helt fra de første menneskene frem til slutten av 1900-tallet. Disse hendelsene vil være grunnleggende for å forstå maktforholdet mellom karakterene i boken *Lappjævel!* som kommer videre.

2.1.7 Minoriteter, assimilering og politikk

I dagens samfunn blir alle som bor innenfor en stat tvunget til å akseptere sin identitet som statsborger. Innenfor en stat er det ofte stor etnisk og kulturell variasjon, som kan anses som problematisk for de dominerende folkegruppene. I Norge har assimilering vært et verktøy for å løse dette problemet (Eriksen & Sajjad, 2020, s.79).

Joron Pihl (2010) omtaler Norges ratifisering av Den europeiske konvensjonen for vern av nasjonale minoriteter i 1995 som et vendepunkt for etnopolitikken i landet. Etnopolitikk omfatter organisering av samfunnsrelasjoner basert på etniske forskjeller, som språk, kultur og historie. Konvensjonen endret den statlige assimileringspolitikken og anerkjente de nasjonale minoritetene (Pihl, 2010, s.252). Statens anerkjennelse av minoriteter innebærer en offentlig erkjennelse av de overgrepene de norske samfunnet har begått mot disse gruppene. Ved å tildele minoritetsstatus forplikter myndighetene seg til å sikre at lignende overgrep ikke skal gjenta seg mot nasjonale minoriteter i dagens samfunn (Pihl, 2010, s.257).

Til tross H.M Kongen Harald V kom med en offentlig beklagelse i 1997 ved åpningen av det tredje sametinget, så har det vært mye konflikt rundt det samiske folket og myndighetene i Norge det siste året. I talen beklaget Kongen for fornorskningspolitikken, og han uttalte at Norge skulle legge til rette for at samene skulle bygge seg et sterkt og levedyktig samfunn (Kongehuset, 1997). Den nyere konflikten mellom samene og den norske stat går ut på at det er bygget vindmøller på Fosen. Høyesterett gikk ut allerede i 2021 og sa at saken var et brudd på menneskerettighetene, ettersom vindmøllene hindret samene som bor i området å drive med reindrift, som er en del av samenes kulturutøvelse og levebrød (Norges Høyesterett, 2021). Nå to år senere står vindmøllene fortsatt på Fosen, og det har vært store demonstrasjoner i Oslo det siste året. 11.oktober 2023 kom unge demonstranter seg inn i vandrehallen på Stortinget. De satte seg i sirkel og joiket i protest, i forbindelse med at det var to år siden Høyesterett gikk ut mot vindmøllene. Mot sin vilje ble demonstrantene båret ut av politiet (Ørnhaug et al., 2023). 6.mars 2024 kom partene i Fosen-saken til enighet, og sametingspresident Silje Karine Muotka uttalte «[f]ortiden må alle kjenne, den kan vi ikke endre. Men det vi kan gjøre noe med er de handlinger som bygger på fremtiden» (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2024).

2.2 Makt

Før jeg går nærmere inn på maktperspektivene til Nietzsche og Foucault, skal denne delen omhandle en generell definisjon av makt. Det finnes utallige definisjoner av begrepet *makt*, og det vil derfor være viktig å definere hvilken forklaring jeg legger til grunn i teori og analyse-delen. Videre viser jeg til en generell oppfattelse av makt i politikk og relasjoner og forskjellen på symbolsk og reel makt.

2.2.1 Definisjon

«Som minimum oppfatter vi makt som evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring i liten eller stor målestokk» (Engelstad, 2005, s. 13). Slik oppsummerer Fredrik Engelstad makt på første side i sin bok *hva er MAK*T. Ifølge Engelstad finner vi makt i «hersketeknikker, voldsanvendelse, hierarkier, talemåter, lovgivning, budsjettering, byråkrati, organisasjonsutvikling, målstyring, aksjeporteføljer [...]» (Engelstad,

2005, s. 13). Noen av disse eksemplene finner vi også senere i min analyse av romanen *Lappjævel!*.

Ifølge Hiorth (1975) finnes det en rekke ulike definisjoner av makt, og han bruker et sitat av Robert Alan Dahl som går slik «min intuitive maktforestilling er omentrent slik: A har makt over B i den utstrekning han kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjøre» (Hiorth, 1975, s.141). Engelstad påpeker også at makt ikke er en *ting*, som for eksempel penger. Han mener at samfunnet har en tendens til å gjøre makt om til en *ting* ved å omtale maktforhold som *makten* eller *makthavere*. Slike uttalelser fører til at misforståelser, som om makt kun tilhører en bestemt fragmentert del i samfunnet, noe den ikke gjør, påpeker Engelstad. Ifølge han er makt fordelt på mange ulike deler i samfunnet, og det vil alltid være konkurranse mellom aktørene som utøver makt (Engelstad, 2005, s. 13).

2.2.2 Politikk

I likhet med denne masteroppgaven tar Engelstad i bruk Foucault. For å forklare makt i politikken forklarer Engelstad Foucault slik:

[...] makt er overalt i samfunnet. Han var opptatt av at makt ikke kan festes til en formel, og at makten i samfunnet ikke kan føres tilbake til staten og til juridiske forhold. Vi må kappe hodet av kongen, var et uttrykk han brukte i flere sammenhenger. Med det refererte han til at selv om Ludvig XVI ble halshugget under den franske revolusjon, henger våre teorier om makt fortsatt igjen i forestillingen om enhetlig maktforhold, der kongen – eller staten- står i sentrum. (Engelstad, 2005, s. 14)

Ifølge Engelstad finnes det altså mange ulike teorier om makt i samfunnet og politikken, og at disse teoriene til dels er konkurrerende med hverandre ut fra hvilket perspektiv man inntar. Han mener også at istedenfor å konkurrere vil også flere teorier utfylle hverandre og beskrive ulike sosiale fenomen ved samfunnet vårt (Engelstad, 2005, s. 19). Videre i masteroppgaven ønsker jeg å belyse nettopp det Engelstad påpeker: å bruke to ulike maktteorier for å se på ulike sosiale maktfenomen i romanen *Lappjævel!*.

2.2.3 Relasjoner

Engelstad hevder at det er farlig av å inngå i en relasjon med andre mennesker, fordi samhandlingen påvirker makten mellom oss. I en relasjon må vi konstant gi av oss selv for å opprette og opprettholde en kontakt. Ifølge Engelstad foregriper vi mennesker «den andres reaksjoner, gjør dem til en del av oss selv» (Engelstad, 2005, s. 32). Videre forklarer han at i en relasjon åpner vi opp og lager rom for andre mennesker, og forventer at de skal gjøre det samme. Dette hevder Engelstad åpner for en maktbalanse der vi har makt over andre individer, eller omvendt (Engelstad, 2005, s. 32). Hiorth diskuterer hvorvidt makt finnes i en relasjon, eller om det er en egenskap ved et individ. Han bruker Stalin og hans makt til å gi ordre som et eksempel. Hiorth stiller spørsmålet: hvilken egenskap hadde Stalin som gjorde at hans ordre alltid ble adlydt? Videre hevder Hiorth at om en skal se på makt som en egenskap ved et individ, og hvorvidt ordren han gir blir adlydt, forutsetter det at makt er i relasjonen mellom den som gir ordre og den som adlyder. Hiorth påpeker også at det kan foreligge makt i en relasjon, uten at det skjer gjennom ordre, men at et individ har mulighet til å tvinge sin vilje gjennom hvis han ønsker (Hiorth, 1975, s.11).

2.2.4 Symbolsk vs reell makt

Endre Sjøvold (2016) viser til at organisasjoner bruker symbolsk makt for å synliggjøre individers posisjon og styrke. Symbolikken vises i frynsegoder, kontorer og stillingstitler. Han hevder at vi er oppdratt til å forstå slike symboler i sammenheng med maktposisjon, uten at det egentlig har en rot i virkeligheten (Sjøvold, 2016, s.33). «Det å ha makt uten at andre opplever at du har det, gjør makten verdiløs» (Sjøvold, 2016, s.33). Reell makt vil være når et individ faktisk har den kapasiteten, kunnskapen eller ressursene som trengs, til å påvirke situasjoner eller andre mennesker i gitte situasjoner (Sjøvold, 2016, s.33).

2.2.5 Tvangsmakt

Videre bruker Sjøvold begrepet tvangsmakt når han beskriver maktmisbruk. Han definerer tvangsmakt der noen har mulighet til å gjøre tilværelsen vår ubehagelig eller farlig hvis vi ikke adlyder ordre (Sjøvold, 2016, s.93). Han sammenligner det å håndtere motstanderens makt på lik linje med å gå på selvforsvarskurs. Målet er å få selvtillit, ikke overvinne motstanderen. (Sjøvold, 2016, s.94).

2.3 Maktteori: Nietzsche

2.3.1 Presentasjon av Friedrich Nietzsche

I denne teoretiske delen av Nietzsche har jeg valgt å gå inn på kapitlet som handler om samfunnets vilje til makt og individenes vilje til makt. I boken *The will to power* (2017) skriver Nietzsche om hvordan makt er en fundamental kraft som driver menneskelig atferd og relasjoner, samt hvordan individene reagerer på makt, enten de underkaster seg eller motsetter seg. Disse teoriene er interessante å undersøke for å forstå hvordan staten, som makthaver, har brukt fornorskningspolitikken for å dominere og undertrykke samisk kultur, men også hvordan samene har forhold seg til makten staten har ført.

Det første som vil bli presentert er en begrepsavklaring rundt begrepet dyd, som Nietzsche bruker en del i *The will to power*. Deretter presenterer jeg Nietzsche sine tanker om makt og kriminalitet på et samfunnsnivå, for så å gå inn på individets makt og moral. Sammenhengen mellom Nietzsches refleksjoner og oppgavens problemstilling, ligger i påstanden om at det finnes ulike maktforhold mellom det norske og samiske samfunnet i boka *Lappjævel!* på samfunns- og individnivå.

2.3.2 Dyd

Begrepet dyd er de positive trekkene ved et menneske, som måtehold, klokskap, mot og ærlighet (Sagdahl, 2023). I en maktanalyse vil dyd vise hvordan karakterer utfører handlinger de egentlig ikke ønsker, for mennesker med mer makt, fordi de ønsker å være ærlige og rettferdige. Mens andre karakterer utfører handlinger de tror er dydige, men egentlig kun påfører smerte på andre. Derfor vil dyd kunne vises på ulike måter ut fra hva karakterene selv oppfatter som positive trekk ved et menneske. Nietzsche bruker begrepet dyd flittig i *The will to power*, og en kan se at han har en utvidet forståelse av begrepet. Spesielt bruker han begrepet om hvordan samfunnet bruker menneskers vilje til å oppnå makt og dynamisk kraft, som et middel for orden (Nietzsche, 1901/2017, s.407), men også hvordan samfunnet rasjonaliserer umoralske handlinger overfor individer, ved å kalle dem dyder (Nietzsche, 1901/2017, s. 442). I analysen av *Lappjævel!* kommer det frem hvordan menneskets dydighet blir brukt som et middel av staten. For eksempel lærer Pedersen og frøken Steen. Lærer Pedersen blir sparka for at han har vist mot og klokskap. Mot ved å lære seg samisk, men også klokskap for å tilnærme seg elevene på et mer personlig plan. Frøken Steen tror nok selv at

hun er et dydig menneske som viser mot og klokskap ved å straffe elever i
fornorskningens navn, men forstår ikke hvor mye smerte hun påfører andre.

2.3.3 Samfunn: makt

Nietzsche starter kapitlet med å omtale begrepet egoisme, og at vi tar det forgitt at kun individet føler ansvar. Han mener at samfunnet som et kollektiv ble grunnlagt for å utføre oppgaver som individet ikke klarer alene. Dermed er samfunnet hundre ganger sterkere, direkte og instruktiv, mens individet mangler mot, og klarer derfor ikke utføre handlinger som fører det til individets ønsker (Nietzsche, 1901/2017, s.407). Videre bruker Nietzsche begrepet dyd. Nietzsche hevder at staten kun ser på dyd som middel til makt, styrke og orden. Han refererer til Manu, som blir sett på som det første mennesket i hinduismen:

punishment governs all that exists; virtue would hardly be supported by its own forces; it is the fear of punishment that keeps all the classes within the limits assigned to them, and allows everyone to enjoy in peace what they have amassed. (Nietzsche, 1901/2017, s. 407)

Han stiller spørsmålet: hvordan er det samfunnet klarer å gjennomføre en rekke handlinger enkeltpersoner aldri ville ha akseptert? I samfunnet blir individene tildelt ulike roller og ansvarsområder. Noen har ansvaret for å gi kommando, mens andre har ansvar for å utføre de gitte kommandoene. Igjen bruker Nietzsche begrepet dyd, og nevner at innføringen av dyd fører til lydighet, plikt, patriotisme og stolthet til samfunnet individene lever i. «Jeg elsker den som gjør sin dyd til sin skjebne: slik vil han leve for sin dyds skyld- og gå til grunne» (Nietzsche, 1883/1998, s.8). Staten arbeider med makt internt gjennom politi, straffeloven, klasser og familien, og eksternt gjennom erobring, hevn og krig (Nietzsche, 1901/2017, s. 408). Gjennom *Lappjævel!* arbeider staten med makt i form av ansatte på internatet, som rektor Rygh, kjøkkendamentene og lærerne. Han hevder at menneskeheten som samlet, er mye mer naiv, enn det menneskeheten er som en enhet (Nietzsche, 1901/2017, s. 407).

None of you has the courage to whip a man, let alone to kill him: but the monstrous machinery of the state overwhelms the individual so that he *disavows* responsibility for what he does (through obedience, oath, etc.). All that a man does in the service of the state, all that he learns in preparation for it, is contrary to his nature. This is

accomplished through division of labour, so that no one bears all the responsibility, neither those who make the law nor those who execute it, neither the disciplinarian nor those who have grown hard and severe under that discipline. The state is essentially organized violence. (Nietzsche, 1901/2017, s. 408)

Nietzsche utforsker dybden av menneskets moralske begrunnelser i samfunnet gjennom en analyse av fire former for moral. Moralen danner grunnlaget for rettferdiggjørelsen i mennesket, og skaper struktur i arbeidsfordelingen i samfunnet. Han påstår at rettferdiggjørelsen skaper ulike *nyttige sinn* som samfunnet trenger. De nyttige sinnene bidrar til å gi mennesket en forståelse av hva som er rett og galt. Den første rettferdiggjørelsen kalles den økonomiske, og skal fokusere på effektiv utnyttelse av individets energi, samtidig som den ikke ønsker å kaste bort det unike potensiale til individet. Andre rettferdiggjørelse er den estetiske. Den streber etter å forme og standardisere etablerte idealer og normer i samfunnet, og dermed skape en form for kulturell enhet. Han nevner også den politiske rettferdiggjørelsen, som bidrar til å motstå belastning når det oppstår makt på ulike nivåer i samfunnet. Til slutt er den fysiologiske rettferdiggjørelsen, som er en fiktiv overlegen vurdering av de som har kommet dårlig eller likegyldig ut, med hensikt å bevare de svake (Nietzsche, 1901/2017, s. 408-409). I analysen av *Lappjævel!* vil det kun komme frem eksempler på estetisk og politisk rettferdiggjørelse, ettersom disse to var de eneste som passet karakterene.

Ifølge Nietzsche finnes det ulike grunner for at et menneske ønsker makt. Noen ønsker makt på grunn av fordelene det gir med lykke. Ambisiøse mennesker søker makt, til tross for ulempen det kan gi for velvære og lykke og til tross for åpenbare ulemper, mens andre søker makt for å forhindre at makten havner hos mennesker en ikke vil være avhengig av (Nietzsche, 1901/2017, s. 410). «The most terrible and most fundamental desire in man, his impulse towards power- what they call the impulse towards 'freedom'» (Nietzsche, 1901/2017, s. 409).

Deretter hevder han at det eksisterer ulike typer mennesker som har hatt manglende evner til å oppnå makt, og hvordan mangelen uttrykker seg gjennom ulike holdninger og filosofiske tilnærminger. Nietzsche beskriver det lydige mennesket, som underkaster seg for makthaveren og utfører pliktene sine med stolthet. Deretter kommer mennesket som underkaster seg. Dette mennesket idealiserer og guddommeliggjør makthaveren. Det kritiske

mennesket gjør seg selv til en byrde gjennom pessimisme og indignasjon. Mot slutten beskriver Nietzsche mennesket som ser på seg selv som en vakker sjel. Dette mennesket skaper et idealisert bilde av seg selv for å håndtere mangelen på makt gjennom å se på seg selv som moralsk overlegent, hellig og distansert fra verden (Nietzsche, 1901/2017, s. 409). Ut fra et samfunnsperspektiv vil det bli presentert to karakterer i *Lappjævel!*, som mangler evnen til makt med det lydige og kritiske mennesket.

2.3.4 Samfunn: kriminalitet

I et notat om kriminelle og straff tar Nietzsche opp spørsmålet: hvis vi utfører et par kriminelle handlinger, vil vår verdi som mennesker synke? (Nietzsche, 1901/2017, s. 418). Han mener at i det moderne samfunnet har vi opprettet en kontrakt mellom hvert individ. De individene som velger å bryte kontrakten blir sett på som kriminelle. Vi som samfunn straffer ikke en kriminell, vi undertrykker han. Nietzsche understreker at på tross av at et menneske kan være foraktelig og grusomt, så trenger ikke den kriminelle handlingen være foraktelig, fordi det nettopp er menneskelig å gjøre opprør. I noen samfunn vil det være en ære med opprørere, fordi de vekker oss fra likegyldighet, og får oss til å se hva vi burde krige mot i vårt samfunn (Nietzsche, 1901/2017, s. 417). «The fact that the criminal performs a particular deed against a particular person does not alter the fact that his whole nature is instinctively at war with the whole social system: the deed is mere a symptom» (Nietzsche, 1901/2017, s. 417).

Nietzsche skriver at ved å straffe den kriminelle, isolerer vi den kriminelle mer enn det selve lovbruddet i seg selv gjorde. Etter straffen vil den kriminelle være ugjenkjennelig, og han vil være sammen med fiender i samfunnet, og ute etter hevnløst (Nietzsche, 1901/2017, s. 419). Han mener at vi ikke må dømme en menneskets verdi ut fra en isolert hendelse, fordi ikke alle mennesker får de samme gunstige mulighetene. «We are able (to) elevate only those whom we do not despise; moral contempt is a greater indignity and injury than any crime» (Nietzsche, 1901/2017, s. 418). Analysen vil vise hvordan hovedkarakteren i *Lappjævel!* blir ugjenkjennelig og hevnløst etter å ha blitt undertrykt for sin kulturelle bakgrunn.

2.3.5 Individet

Senere i kapitlet går Nietzsche fra å reflektere over makt på samfunnsnivået til å reflektere over makt på individnivået. Han hevder at det blir grunnleggende feil på å se på flokken i et samfunn som et mål i seg selv, og ikke de ulike individene det er bygget opp av. Han understreker at flokken er kun et middel, og at det er feil å tillegge individet mindre betydning enn flokken. Individet er noe helt nytt, og skaper noe helt nytt. Handlingene individet utfører, tilhører kun individet. Det må selv bestemme verdiene av sine egne handlinger, siden det er kun individet som kan legge betydningen i ordene som er overlevert, noe som gjør individet kreativt. For å beskrive egoet til individet bruker han en metafor om at egoet har en rovdryrsatferd i en organisme. Det er voldelig og det dreper, og egoets største ønske er å se menneskehetens for sine føtter (Nietzsche, 1901/2017, s. 429).

«We must be pitted against tyrants to become tyrants, i.e. to become *free*» (Nietzsche, 1901/2017, s.430). Nietzsche hevder at den høyeste formen for frihet og suverenitet hos individet ligger i det motsatte, nettopp å ha faren for slaveri hengende over livet sitt (Nietzsche, 1901/2017, s. 429-430).

2.3.6 Individet: makt

Ifølge Nietzsche finnes det tre ulike måter et individ kunne maskere viljen til makt. Den første maskeringen inneholder et ønske om frihet og uavhengighet. Dette er for å skape harmoni, fred og balanse. Individet ønsker i denne maskeringen frihet i sin tanke. Dette er den laveste formen for maskering, ettersom det er ønsket for å i det hele tatt kunne eksistere. Den andre maskeringen inneholder at individet underordner seg det større, som vil tilfredsstillende individets vilje til makt. I denne maskeringen gjør individet seg til nytte for makthaveren «[...] love, a secret path to the heart of the more powerful [...]» (Nietzsche, 1901/2017, s. 431-432). Denne maskeringen gir individet vilje til makt gjennom å utøve kontroll gjennom nytte og underkastelse over makthaveren. Den tredje maskeringen går ut på å ha en vrangforestilling om å være en høyere autoritet, enn hva som er realiteten. Dette gir individet retten til å dømme, fordi det anerkjenner ideen om et hierarki. Individet står her som dommer over de andre, og oppfinner nye standarder for individene rundt (Nietzsche, 1901/2017, s. 431-432). Senere vil det bli presentert to karakterer fra *Lappjævel!*, der den ene underordner seg til det større, mens den andre har vrangforestillinger om sin maktstatus.

Han hevder at det også finnes ulike måter et individ ubevisst søker viljen til makt gjennom Machiavellismen. Det første punktet går ut på at individet har et mål om å unnslippe noe. Et ønske om frihet blant undertrykkelse. I religiøse termer kan en bruke begrepet evangelisk frihet for individet. Den andre måten individet kan søke viljen til makt er gjennom et ønske om herredømme over et sterkere individ. Nietzsche nevner at om ikke individet oppnår umiddelbart herredømme, vil individet ønske rettferdighet, noe han anser som like rettigheter som det dominerende individet har. En kamp om like rettigheter. Den siste måten inneholder kjærlighet. Denne kjærligheten inkluderer kjærlighet til folket, menneskeheten og sannheten. Nietzsche ser på kjærlighet på som en form for overmakt. Grunnleggende hevder Nietzsche at ulike former for kjærlighet og frihetsønsker kan forstås som et uttrykk for en dypere vilje til makt som stryker menneskelig atferd og motivasjon (Nietzsche, 1901/2017, s. 432-433). Gjennom analysen av *Lappjævel!* skal jeg presentere karakterer som ubevisst søker viljen til makt gjennom å ha et mål om å unnslippe noe og via kjærlighet.

Videre påpeker Nietzsche at når individet har oppnådd en hvis mengde uavhengighet, vil det alltid ønske mer. I uavhengigheten til individet undersøkte Nietzsche menneskets forhold til makt i et hierarki. Når individet skiller seg ut, og ikke er like uavhengig som de andre, søker han ut sine likesinnede, og det oppstår organisasjoner og grupper. Mellom de ulike gruppene kan det oppstå friksjon som skaper krig. Til slutt vil det etableres et hierarki mellom de ulike gruppene. Han forklarer at det er tre stadier i et slikt hierarki. Det starter med at individene frigjør seg selv, for så å komme i konflikt med andre. Etter konflikten enes individene om like rettigheter. Det siste stadige viser til at ved freden blant individene, synes styrkene i ulikhetene til individene i større grad. Dermed organiserer individene seg i grupper for å jobbe mot dominans og uavhengighet. Nok en gang vil det oppstå konflikt (Nietzsche, 1901/2017, s. 438).

We wish for *freedom* only when we have no power. Once we attain power, we wish for supremacy; if we do not gain it (if we are still too weak for it), then we wish for 'justice', i.e. *equal power*. (Nietzsche, 1901/2017, s. 438)

2.3.7 Individet: moral

Nietzsche utfordrer tankegangen om at det ikke finnes et skille mellom moralske og umoralske handlinger. Han argumenterer for at moral er et mentalt konstruert fenomen, men

ikke noe som kan måles objektivt, noe ifølge Nietzsche både Kant og kristendommen har innrømmet. For at moralske handlinger skal kunne eksistere forutsetter det at handlingene kommer fra fri og spontan vilje. Nietzsche avviser dette også, og mener fri vilje kun er en forestilling. Med denne argumentasjonen avslår han ideen om at det er et klart skille mellom moralske og umoralske handlinger (Nietzsche, 1901/2017, s. 439). På lik linje utfordrer han tanken på at det ikke finnes gode eller onde handlinger i seg selv, men at de kalles gode eller onde ut fra hvilket synspunkt samfunnet har bestemt, for å bevare det menneskelige samfunnet (Nietzsche, 1901/2017, s. 443).

Til slutt skriver Nietzsche om hvordan moralske og etiske synspunkter formes og forandres gjennom historien. Han viser til hvordan samfunnet har forsøkt å rasjonalisere og rettferdiggjøre æreskrenkelser ved å presentere dem som nødvendige dydige handlinger (Nietzsche, 1901/2017, s. 441). *Lappjævel!* viser hvordan fornorskningspolitikken fikk lærere til å straffe og undertrykke andre, og presenterte dem som dydige handlinger som skulle *hjelpe* samene.

2.4 Maktteori Michel: Foucault

2.4.1 Presentasjon av Michel Foucault

Først vil jeg redegjøre for begrepet disiplineringsmakt, for så å gå inn på de tre ulike komponentene disiplineringsmakt inneholder. Foucault kaller komponentene for hierarkisk observasjon, normaliserende dom og eksaminasjon. Underveis vil det også forklares hvordan makthavere overvåker institusjoner, da spesielt skoler, i likhet med fengsler. I forhold til problemstillingen, vil det være relevant å bruke Foucault som teoretisk rammeverk for å undersøke maktforholdet som blir representert blant det norske og samiske samfunnet i romanen *Lappjævel!*.

Foucault blir ofte knyttet opp til diskurs og diskursanalyse. Jan Grue (2023) viser til at begrepet diskursanalyse tar utgangspunkt i språklige enheter som er ytret i en spesifikk kontekst. Grue bruker selv Foucault som eksempel i sin forklaring, og viser til at Foucault undersøker historiske, sosiale og kulturelle betingelser for å analysere om handlinger eller ytringer blir sett på som naturlig atferd eller ikke (Grue, 2023).

2.4.2 Disiplineringsmakt

«A body is docile that may be subjected, used, transformed and improved» (Foucault, 1977/2020, s.136). Ifølge Foucault ble det på 1800-tallet et økende fokus på prosjekter som arbeidet med disiplin og føyelighet rettet mot individer (Foucault, 1977/2020, s.136). Han hevder at i samfunnene opplevde kroppene, altså individene, strengere krefter som ga dem plikter, forbud eller begrensninger. Samfunnet ønsket ikke å jobbe med individene som en masse, men individuelt for å kunne utøve en subtil tvang. Metodene samfunnet benyttet for å oppnå grundig kontroll over kroppene, og sikret deres kontante underkastelse, kan ses på som disiplin (Foucault, 1977/2020, s.137). Gjennom disiplineringsmakt produserer samfunnet bestemte former for individer og påvirker deres holdninger, normer og regler. Til slutt vil påvirkningen fra samfunnet komme innenfra individet selv, som en disiplin. Samfunnet ønsker ikke å redusere individet, men heller å organisere og unytte det for å forsterke individets effekt. Disiplin er et resultat av riktig trening, som gjør at individet går fra å være uorganisert i en stor mengde, til å bli individuelle adskilte celler. Disiplineringsmakt er ikke triumferende, men en ydmyk makt som opererer beregnet og subtilt (Foucault, 1977/2020, s.170). Foucault påpeker at disiplineringsmakt allerede eksisterte innen militæret og i klostret før 1700-tallet, men at det rundt 1800 ble normalisert. Disiplin utgjør en forskjell fra slaveri ved at «the elegance of the discipline lay in the fact that it could dispense with this costly and violent relation by obtaining effects of utility at least as great» (Foucault, 1977/2020, s.137).

Videre hevder Foucault at for å oppnå disiplin innen utdanning, må en se på fordelingen av individer i et rom (Foucault, 1977/2020, s.141). Etter 1762 i Roma ble klasserommene gradvis pedagogisk utfoldet (Foucault, 1977/2020, s.146). Ved at elevene fikk tildelt sin egen plass, var det mulig å overvåke hver enkelt, og se at alle jobbet samtidig. Noe som førte til at læreren fikk en ny makt. Dette fikk det pedagogiske rommet til å bli en maskin for hierarki, belønning og økonomi. Foucault viser til Jean-Baptiste de La Salle (1651-1791) fra Frankrike, som hadde en drøm om et klasserom som skulle oppnå en rekke skiller blant elevene. Han ønsket å skille elevene etter verdi, karakter, innsats, foreldrenes formue, renslighet og fremgang. Ved å innføre slike skiller ville ikke elevene med høystatus-foreldre bli blandet med elever som hadde forsømmende og urenlige foreldre. Elevene måtte sitte på sin tildelte plass, og fikk ikke gå ut, eller endre plassen uten å spørre læreren. I dette tilfelle forklarer Foucault at læreren ble dommer for det hieraktiske skillet i klasserommet, men også trener av disiplineringsmakten (Foucault, 1977/2020, s.147).

2.4.3 Hierarkisk observasjon (overvåkning)

Denne formen for disiplin beskriver en form for overvåkning som finnes i et hierarki eller et strukturert system. Overvåkningen er ikke tilfeldig, men organisert strukturelt i forhold til maktforholdene i samfunnet. Hierarkisk observasjon innebærer at en gruppe i samfunnet blir overvåket av større makthavere (Foucault, 1977/2020, s.170-171).

Ifølge Foucault skjedde det en utvikling av sogneskoler og økte antall elever i skolen. I Frankrike på 1800-tallet hadde ikke pedagogikken utviklet metoder som hjalp læreren med å regulere aktiviteten til alle elevene samtidig. Dermed innførte skolene 'offiserer' i skolen for å hjelpe lærerne. Offiserene kunne også gå under navn som observatører, monitorer, bønnelesere eller skrivelesere. Lærerne plukket ut de beste elevene i klassen til å bli offiserer (Foucault, 1977/2020, s.175). Rollen til offiserene besto av to deler. For det første skulle offiserene ha ansvar for det materielle i en pedagogisk situasjon, som papir, blekk eller lese åndelige tekster under høytider. Den andre oppgaven til offiseren besto av å overvåke sine medelever. Offiserene noterte om elevene reiste seg, snakket uten tillatelse, glemte en bok eller hvem som ikke oppførte seg (Foucault, 1977/2020, s.176). Noen tiår senere gikk offiserrollen fra elevene til en ansatt ved skolen i form av en assistentlærer. I likhet med elevene hadde assistentlæreren som rolle å overvåke elevene som skapte trøbbel i undervisningssituasjonene. For skolene ble ikke overvåkningen av elevene sett på som en tilleggsstøtte, men som en nødvendig mekanisme for at samtlige elever skulle tilegne seg kunnskap (Foucault, 1977/2020, s.176).

Videre hevder Foucault at skolen var bygget som en mekanisme for trening (Foucault, 1977/2020, s. 172) Skolen hadde i likhet med fengslet som formål å forme lydige og nyttige individer. I fengslet skjedde dette gjennom disiplin og overvåkning. De kriminelle fikk bestemte steder de skulle være til bestemte tider, kroppene deres ble formet etter hva fengslet ønsket av dem, de ble skilt og klassifisert og oppførselen deres ble kodet (Foucault, 1977/2020, s.231). Skolebygningen som institusjon skulle være en mekanisme for opplæring og kontinuerlig overvåkning. Foucault bruker École Militaire som eksempel på hvordan arkitekturen påvirker skolens muligheter for overvåkning. Skolen hadde som mål å skape lydige, trente og kompetente soldater, som også skulle forhindre homoseksualitet og fordervelse (Foucault, 1977/2020, s.172). École var bygget opp for overvåkning og

observasjon. Langs en lang korridor var rommene fordelt i en serie som små celler. Innimellom cellene var rommene til offiserene plassert, slik at de kunne observere. Det var også svært begrenset med vinduer langs korridoren. I spisesalen var det en hevet plattform for inspektørene, som også hadde som formål å overvåke elevene under måltidene. Flere av overvåkningsmekanismen i arkitekturen kunne bli sett på som uvesentlig for elevene, ettersom noen av detaljene var små, men alt var nøye gjennomtenkt. Mekanismene i arkitekturen var som et mikroskop på atferd for makthaverne på skolen. De kunne observere, registrere og drive med opplæring på samme tid. «The perfect disciplinary apparatus would make it possible for a single gaze to see everything constantly» (Foucault, 1977/2020, s.173). Analysen som kommer senere viser hvordan internatet i *Lappjævel!* har mange av de samme mekanismene for overvåkning, basert på Foucaults analyse av hierarkisk overvåkning.

«The power in the hierarchized surveillance of the disciplines is not a possessed as a thing, or transferred as a property: it functions like a piece of machinery» (Foucault, 1977/2020, s.177). Hierarkisk observasjon gir makthaverne mulighet for å være absolutt diskret. Overvåkingen er overalt, alltid våken, og skygger individet i stillhet. «It is a power that seems all the less 'corporal' in that it is more subtly 'physical'» (Foucault, 1977/2020, s.177).

2.4.4 Normaliserende dom

Normaliserende dom er en del av prosessen i Foucaults teori om disiplineringsmakt som omhandler hvordan samfunnet, gjennom ulike institusjoner, danner et grunnlag for hvilke egenskaper og atferd som er naturlig og unaturlig (Foucault, 1977/2020, s.178-179). I prosessen tar Foucault opp ulike momenter som straff, belønning og hierarkisk fordeling, og analyserer hvordan momentene har fungert i lys av historien.

Innen disiplineringsmakt anser Foucault at straff skal brukes for å redusere avvik, eller ulikheter i atferd hos elever. Straff skal ikke handle om hevn eller gjengjelde brudd på regler, men det skal hovedsakelig inneholde et ønske om å korrigere uønsket atferd eller presentasjoner (Foucault, 1977/2020, s.179).

Of all penances, impositions are the most honest for a teacher, the most advantageous for the parents'; they make it possible to 'derive, from the very offences of the children, means of advancing their progress by correcting their defects'; to those, for

example, 'who have not written all that they were supposed to write or who have not applied themselves to doing it well, one can give some impositions to write punishment is, in the main isomorphic with obligation itself; it is out or to learn by heart. (Foucault, 1977/2020, s.179-180)

Videre hevder Foucault at belønning kan ha en viktig rolle. I likhet med straff kan belønning brukes aktivt i prosessen med opplæring og korrigerende. Foucault legger til at i opplæringssituasjoner der læreren blir en autoritetsfigur, burde læreren som makthaver unngå straff som korrigeringsmetode og heller bruke belønning hyppig. Han mener at en elev som i utgangspunktet har lav motivasjon, kan få økt motivasjon ved å få oppmuntring og belønning på lik linje med de flinkeste elevene. Foucault legger til at god relasjon mellom lærer og elev er svært viktig før læreren tar i bruk straff (Foucault, 1977/2020, s.180).

Ifølge Foucault kan hierarkisk fordeling påvirke korrigerende av ulikheter i klasserommet. På en side viser den gapene mellom de ulike kvalitetene hos elevene, som ferdigheter og egenskaper, men på den andre siden er den også en form for straff og belønning. Straffen ligger i det å bli dømt etter egenskaper eller attributter, mens belønningen kommer ved utmerkelse, og ved å oppnå høyere rangering hierarkisk. Han mener at rangering av elever er en form for belønning og straff. Videre viser Foucault til et eksempel av hierarkisering som ble gjort på École Militaire. Skolen utviklet et system for hierarkisering, som kun var synlig i form av detaljer på uniformen. De delte elevene inn i fire tilfeldige grupper og rangerte dem fra 'de veldig gode', 'de gode', 'de middelmådig' og til 'de skammelige'. Det eneste som skilte elevene var fargen og stoffet på skulderklaffene (Foucault, 1977/2020, s.181). Elevene kunne stige både opp og ned i hierarkiet, alt etter deres atferd og oppførsel, men det måtte være allmenn enighet om at elevene var verdig en annen rangering. Foucault bemerker at i dette eksemplet ser man den doble effekten av straff og belønning i et hierarki. Elevene var under en konstant press for å tilpasse seg et ideal, der alle skulle være lik hverandre gjennom utøvelsen av disiplineringsmakt (Foucault, 1977/2020, s.182). Analysen vil påpeke hvordan lærerne i *Lappjævel!* bruker hierarkisk rangering forskjellig for å straffe eller belønne elevene.

2.4.5 Eksaminasjon

Foucault beskriver denne delen som en kombinasjon av mekanismer fra hierarkisk observasjon og normaliserende dom. Eksaminasjon brukes for å normalisere atferd og skape

maktrelasjoner. I denne delen av disiplineringsmakten blir individet overvåket og synliggjort i et system der de kan bli kvalifisert, klassifisert og straffet basert på normene og reglene samfunnet har satt. Foucault påpeker at eksaminasjon ikke bare identifiserer avvik fra normen, men den skaper også normen selv gjennom sin funksjon (Foucault, 1977/2020, s.184). I likhet med de tidligere prosessene, er eksaminasjon en form for maktutøvelse, der individene blir underkastet og gjort om til objekter for observasjon og vurdering. Foucault diskuterer også hvordan eksaminasjonen, i tillegg til å være en objektiv prosess, er en mekanisme som er sentral i disiplinærmakt og inneholder dype maktrelasjoner mellom objekt og makthaver (Foucault, 1977/2020, s.185).

Videre undersøkte Foucault hvordan den nye og mer systematiske og kontinuerlige formen for observasjon fikk dype konsekvenser for utdanningssystemet. Den mer systematiske formen for eksaminasjon skapte betydelige endringer i maktrelasjoner og organiseringen av kunnskap. I skolen resulterte dette i at elevene gikk fra å konkurrere med hverandre til at de ble konstant sammenlignet med hverandre (Foucault, 1977/2020, s.186) Eksaminasjonen garanterte at kunnskap ble overført fra lærer til elev, men det gjorde også at eleven fikk produsert eller vist frem en form for kunnskap som var ment for læreren, i form av presentasjon, vurdering eller eksamen. (Foucault, 1977/2020, s.186-187).

Til slutt kommer Foucault med denne påstanden «the examination surrounded by all its documentary techniques, makes each individual a 'case'». Han argumenterer med at det tidligere var det vanlig å omtale en *case* som omstendigheter som forsvarer en handling, eller en juridisk praksis, mens det nå er individet selv som er en *case*. Han tilføyer at individet som *case* må trenes, korrigeres og normaliseres for å passe inn i samfunnet. « [...] an object for a branch of knowledges and a hold for a branch of power» (Foucault, 1977/2020, s.191)

2.5 Metode

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg valgt å ta i bruk litterær analyse som metode. Jeg tatt utgangspunkt i boken *Litterær analyse-En innføring* av Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim (2012). Denne delen vil bestå av hermeneutisk metode, og hvorfor den er sentral i min analyse, samt internatroman som sjanger.

2.5.1 Hermeneutikk

Jeg tar i bruk den vitenskapelige tradisjonen hermeneutikk i min analyse. Enkelt forklart er hermeneutikk tolkningslære. Når vi snakker om hermeneutisk metode, handler det således om å bruke innsikter fra denne læren til å arbeide seg frem til en tolkning, eller en forståelse av det man tolker. En sentral hermeneutisk innsikt som kan lede til metodisk tolkningsarbeid, går ut på at «[...] enkeltelement i en tekst bare kan forstås i forhold til den helheten det inngår i. Samtidig kan helheten bare forstås i sammenheng med enkeltdelene.» (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.15). Dette kalles den hermeneutiske sirkelen.

Martin Heidegger hevder at hermeneutikk egner seg for å beskrive menneskelig væremåte (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.16). Han vektlegger at vår forståelse av væremåter påvirkes av verdenen som omgir oss. Det betyr blant annet at forståelsen vår blir formet av fordommene og forhåndsviten vi har, når vi forholder oss til verden (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.17). Ved å bruke hermeneutikk som metode ønsker jeg å utforske hvordan deler av romanens elementer samvirker for å konstruere og formidle maktforhold. Min analyse kan derfor gi et tydeligere innblikk av hvordan maktforholdene er i romanen, og hva den betyr, i lys av teori. Mine fordommer og forståelsesmåte av verden vil kunne påvirke hvordan jeg analyserer hendelser og karakterer, ettersom jeg skal analysere flere menneskelige væremåter.

Analysen varierer mellom tekstintern og tekstekstern analyse, ut fra hvilke deler blir undersøkt. Tekstintern analyse undersøker de elementene som finnes direkte i teksten, mens tekstekstern analyse ser på de eksterne faktorene, som litteraturhistorisk sammenheng eller politiske teori (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.24). I skillet mellom tekstintern og tekstekstern finnes også begrepene autonom og heteronom betraktningssmåte. Autonom innebærer «[...] å anse teksten som et enhetlig objekt, løsrevet fra både forfatterens intensjoner, kontekstuelle bindinger [...]» (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.19), mens heteronom vektlegger utenfor-tekstlige aspekter, og aksepterer dem som en integrert del av verket. Altså ser den historiske sammenhengen eller samfunnsforhold som romanen står i forbindelse med (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.19). *Lappjævel!* skal være tilskrevet hendelser fra 1950, og må derfor ses i forhold til fornorskningspolitikken som allerede hadde herjet i hundre år.

2.4.2 Internatroman

Andersen, Mose og Norheim viser til at ungdomsromaner kan minne om dannelsesromaner, ved at hovedkarakteren ofte knyttes til tematikk rundt modning og løsrivelse.

Hovedkarakteren har ofte kompliserte menneskelige relasjoner og kan gjøre opprør mot autoriteter (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.208). *Lappjævel!* er en ungdomsroman, men også en type internatfortelling, der unge mennesker blir plassert sammen, og det oppstår maktfordeling og hierarki internt, uten innblanding fra voksenpersoner. I 1954 kom William Golding ut med romanen *Fluenes herre*, som viser hvordan hierarki og makt utspiller seg i det fri når en gruppe unge gutter strander på en øde øy. Romanen *Ondskapen* (1981) av Jan Guillou er også en internatfortelling hvor eldre elever har ansvaret for oppdragelsen på de yngre. *Lappjævel!* har sjangermessig mange likhetstrekk med *Fluenes herre* og *Ondskapen* siden de er romaner som setter søkelys på skjev maktfordeling internt blant en gruppe unge mennesker, hvor makten får fritt spillerom og hierarkiske løsninger. Romanene peker på hvordan det oppstår maktmisbruk i små lukka grupper, uten at voksne blander inn. Etter at hovedkarakterene har opplevd en form for maktmisbruk fra autoriteter, ender det med et oppgjør, som resulterer i modning og løsrivelse for hovedkarakteren. *Lappjævel!* er under sjangeren internatroman på grunn av sitt begrensede miljø på en institusjon med få elever. Kontrasten mellom hovedkarakterens private og offentlige liv sliter på identitet, og institusjonens makt påvirker dynamikken mellom lærere og elever.

Jeg har valgt å ta med sjanger under metoddelen for å definere hvilken sjanger jeg skal analysere i. Det å forstå hvilken sjanger som blir analysert, vil påvirke mine tolkninger, og ikke minst hvordan sjangeren kommuniserer med målgruppen. Å vise til *Fluenes herre* og *Ondskapen* er et teksteksternt element, som hjelper meg å se etter maktstrukturer i analysen av *Lappjævel!*.

3. Analyse: boken i et Nietzsche-perspektiv

3.1 Boken Nietzsche-perspektiv på samfunnsnivå

I denne første delen av analysen skal jeg med et Nietzsche-perspektiv analysere hvordan statlige lover av fornorskningspolitikken påvirker et knippe av karakterene i romanen. Lovene som blir satt av staten er en form for makt, men de utvalgte karakterene vil også påvirke

hvordan denne makten blir brukt. Først tar jeg for meg hvordan faren følger Sammol til internatet, som en dominoeffekt av statens lover. Deretter presenterer jeg rektor Rygh som sjef på internatet, og til slutt differansen mellom lærer Pedersen og frøken Steen.

3.1.1 Foreldrene: Avmakt

«Jeg vil ikke komme frem. Jeg vil ikke, tenker jeg. Jeg vil ikke, vil ikke, vil ikke. Kan vi ikke bare snu å gå hjemover? Jeg har spurt pappa flere ganger, men hver gang har han sagt nei» (s.7)¹. Sammol og faren er på vei til internatet der Sammol skal lære norsk og bo. Her ville Nietzsche sagt at staten bruker farens dydighet som et middel for å oppnå kontroll og lydighet. Hovedkarakteren Sammol er tydelig opprørt og har svært liten lyst til å flytte fra foreldrene. Han prøver alle triks i boka for å få faren til å ta han med hjem i igjen til mora og Seibbo, «'[e]ller kanskje skolene er stengt? Da trenger jeg ikke komme, vel? Da kan jeg bli med hjem igjen?'» (s.8)², «'[v]i har sikkert gått feil', sier jeg prøvende. Jeg håper jeg har rett. Hvis vi har gått feil, må vi hjem igjen, til huset og til mamma» (s.8). I sin nervøsitet reflekterer Sammol over hvordan faren aldri er redd for noen ting, selv ikke alene på vidda med ulv og bjørn som ligger og lur. Men denne dagen er ikke som de uredde dagene på vidda. I et forsøk på å overbevise seg selv og Sammol sier faren «'[d]et blir nok stas for deg. Nå slepper du å bare være med gamlinger som meg og mamma. Nå kan du få deg venner på din egne alder!'» (s.10). Utsagnet oppleves som en kognitiv dissonans der faren ønsker at Sammol skal møte jevnaldrende og lære norsk, samtidig som han å lære Sammol opp i de samiske tradisjonene.

Det er ikke bare jeg som er annerledes i dag. Vanligvis ville pappa ha plystra nå, mens vi gikk på tur. Eller han ville joika elva eller Seibbo eller mamma. Han kan minst hundre joiker. Men i dag lager ikke pappa en lyd. Han bare går. Han ser ikke på meg engang. (s.7)

Til daglig vil plystring på tur forbindes med glede og overskudd, men ikke denne dagen. Denne dagen klarer ikke faren å se på Sammol engang. Farens omsorg overfor sønnen gjør at han tar han med til internatet slik at han blir integrert i det norske samfunnet, til tross for en

¹ Sitater fra romanen *Lappjævel!* vil bli henviset til uten forfatter og årstall i analysen. Andre kilder i analysen blir henviset med vanlig apa 7.

² I romanen er dialog markert med hermetegn («»). For å tydeliggjøre forskjellen på dialog og sitat er derfor alle dialoger markert med enkle hermetegn.

god del indre motstand. «Pappa har begynt å gå saktere nå, han også. Sjøl om han ikke har noe å grue seg til. Han skal ikke flytte noe sted» (s.9).

Sammol tar nok feil i denne slutningen. For faren har noe å grue seg til. Han kan grue seg over at Sammol skal flytte inn på internatet, og at det blir lenge til neste gang de skal sees. Å gå sakte betyr at det tar lengre tid å komme frem til den endelige destinasjonen. Lengre tid før faren må ta avskjed med Sammol. For hvert skritt de nærmer seg internatet jo mindre tid har de sammen før de må skilles. Jo lengre tid det tar før faren og Sammol er ved internatet, jo lengre tid før de må ta farvel. Det er tydelig at faren helst ikke vil avskilles fra sønnen.

Å sende Sammol til internatet er absolutt ikke frivillig. Foreldrene til Sammol er helt maktesløse. Styresmaktene har bestemt at Sammol må flytte på internatet, og hvis ikke straffes foreldrene med fengsel.

‘Skole må man på. Hvor mange ganger har jeg sagt det til deg nå, Sammol? Om ikke mamma og jeg sender deg på skolen, kommer vi i fengsel. Vi skulle gjerne ha hatt deg hjemme hos oss, vi, men det går ikke’. (s.9)

Til tross for farens indre mostand med å sende Sammol på internatet, har han ikke noe valg. Sammol må flytte.

3.1.2 Rektor Rygh: Styremaktens høyre hånd

Rektoren «En lang, tynn mann i brun tweeddress med smale, oransje striper på, og en smal, svart bart midt under den lange, tynne nesa [...]» (s.11) er det første mennesket Sammol møter på internatet. Rektor Rygh «[...] åpner munnen og sier en masse lyder. Og så ler han en lang og tynn latter» (s.11). Det er kun faren som forstår hva rektor Rygh sier, mens Sammol bare oppfatter hele situasjonen som en drøm, eller «[e]t mareritt» (s.11). Rektoren har heller ingen planer om å gjøre seg forstått overfor Sammol, som ikke forstår hva han sier. Faren blir den som oversetter alt til Sammol, til tross for at han virker usikker på språket. I en oversettelse sier faren «‘[d]ette er rektor Rygh. Han må du alltid høre på’» (s.12). En kort og tydelig melding til Sammol om at rektoren er sjefen på internatet, altså han som sitter på mest makt. Ifølge Nietzsche vil de ansatte på skolen drive en form for intern maktføring på statens vegne å holde lov og orden på internatet.

I det moderne samfunnet har rektoren fem ansvarsområder: han skal lede og administrere; han har ansvar for læringsmiljøet og han har ansvar for utvikling og endring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Rektor Ryghs ansvar er legitimert ved at internatet skal utføre et samfunnsoppdrag, og han må derfor kjenne lover og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dagens rektorer vil nok i stor grad ha utviklet seg mye siden 1950-tallets rektorer. I *Lappjævel!* har rektor Rygh en autoritær maktposisjon, som tar ansvar for den daglige driften, miljøet og beslutninger rundt disiplineringen av elevene. Allerede i det første møtet mellom Sammøl og rektoren gjør rektor Rygh et maktgrep for å vise sin, og den norske kulturen sin dominans overfor Sammøl.

Rektoren Rygh rister så voldsomt i handa mi at jeg blir redd jeg skal lette fra bakken.

Jeg må ta meg skikkelig sammen for å presentere meg:

‘Sammøl’, sier jeg.

‘Samuel’, ja sier rektor Rygh.

‘Nei, Sammøl’, retter jeg.

‘Samuel’, gjentar rektor Rygh.

Jeg ser spørrende på pappa.

‘På norsk sier de det sånn’, hvisker pappa.

‘Men jeg heter ikke det’, sier jeg lavt. Magen min blir tung igjen. (s.13)

Sammøl får en fysisk reaksjon på at rektoren nekter å si det samiske navnet hans. Et fysisk ubehag i negativ forstand, som å grue seg, eller som Sammøl nevnte tidligere, et mareritt. Å endre en persons navn er en inngripende handling i en persons identitet. Et navn sier noe om hvor man kommer fra, og kan si noe om kulturarven noen bærer på. Rektor Rygh stripper bort den samiske identiteten til Sammøl allerede før han har gått over dørstokken til internatet. Gjennom en talende handling omdøpes Sammøl i «Faderens, Sønnens og Den Hellige Ånds navn» om til å være norsk. «(e.g in Luther’s Reformation, where the crudest form of moral hypocrisy appeared in the guise of ‘evangelical freedom’)’: we Christian them with holy names» (Nietzsche, 1901/2017, 442). På samme måte som presten gir dåpsbarnet tilgang til kirken gjennom en talende handling, gir rektor Rygh Sammøl tilgang til internatets felleskap gjennom navnebytte. Kostnaden ved å bli tatt opp som medlem på internatet er den samiske identitet.

Det kan settes spørsmål med rektorens behov for å markere seg så sterkt overfor Sammol. Hva er det som ligger bak behovet for å endre det samiske navnet hans til et norsk så demonstrativt? Et alternativ er hans dydighet, som Nietzsche omtaler. En ide om at han skal hjelpe de samiske elevene med å bli integrert i det norske samfunnet, deriblant tvinge dem til å lære norsk og ha norske navn. Et annet alternativ kan være at han rettferdiggjør sine moralske handlinger gjennom å ha det Nietzsche omtalte som et estetisk sinn. I det øyeblikket rektoren endrer navnet til Sammol er han med på å fornorske Sammol gjennom tvang, altså danne en allerede eksisterende type i samfunnet, nordmenn.

Senere i romanen sier rektor Rygh «'[h]va trur du hadde skjedd om vi slapp alle internatungene ut?'» (s.54). Foranledningen for denne uttalelsen er et spørsmål fra Sammol om å få utenfor de høye gjerdene. Gjennom samtalen med rektoren forstår Sammol at det er en forskjell på internatungene og de som bor i byen. Internatungene er de som har måtte flytte langt for å gå på skole, som de kvenske og samiske elevene. Nietzsche påpeker hvordan den kriminelle blir undertrykket av samfunnet, på grunn av sine kriminelle handlinger. Rektor Rygh behandler de samiske og kvenske elevene annerledes, fordi de bor på internatet, og på grunn av deres kulturelle bakgrunn. De samiske og kvenske elevene blir straffet og isolert ved at de ikke har lov til å gå utenfor skolens område, mens de norske elevene får den friheten. De samiske og kvenske elevene har en kulturell bakgrunn som på den tiden brøt kontrakten med det norske samfunnet, og som Nietzsche hevder dermed blir sett på som "kriminelle", som skal undertrykkes. I dag vil vi ikke si at elever som bryter skoleregler er kriminelle, eller at det samiske folk har en avvikende atferd. Sett fra myndighetenes side på 1950-tallet måtte samene fornorskes, og dermed kunne oppførselen deres bli sett på som kriminell, ettersom den var avvikende fra nordmenns.

Ved et senere tilfelle ankommer det en ny lærer, frøken Steen. Ingen av elevene vet hva som har skjedd med lærer Pedersen. Av alle elevene er Sammol den eneste som tar sjansen for å spørre rektoren hva som har skjedd. «Jeg må vite. Jeg rekker opp handa. Rektor Rygh sukker irritert» (s.104). Rektoren vet enda ikke hva Sammol skal spørre om, men er forutinntatt, og tydelig negativ allerede før spørsmålet kommer. Et naturlig spørsmål er om rektoren hadde reagert like nedlatende om det var en av de norske elevene som stilte spørsmålet. Rektor Rygh har utøvd sin legitime makt mot Sammol, som ikke har innordnet seg i makthierarkiet. Rektoren trenger ikke forklare eller rettferdiggjøre sine handlinger overfor elevene, fordi han har mer makt enn dem. Mest sannsynlig ville ikke de norske elevene heller ha fått svar.

Rektor Rygh har myndigheten, og trenger derfor kun å svare overfor dem som er høyere i hierarkiet. «[d]et er som om jeg har sagt noe veldig galt, sjøl om det er et naturlig spørsmål. Alle lurere på det» (s.104). Igjen kommer Nietzsche inn, og hvordan Sammol blir undertrykket på grunn av sin, i rektorens øyne, kriminelle bakgrunn.

3.1.3 Lærer Pedersen: Opposisjonen

Som nevnt tidligere i analysen med Foucault, blir lærer Pedersen Sammol sin redning på internatet. «Et øyeblikk trur jeg at jeg har lært meg norsk og forstår hva han sier. Så skjønner jeg at det ikke er det som skjer. Lærer Pedersen snakker på samisk. Gebrokkent, men jeg forstår hva han sier» (s.34). Av alle ansatte som blir presentert i romanen, er lærer Pedersen den eneste som har lært seg samisk for å kommunisere med de nyankomne elevene. Å lære seg et språk krever motivasjon, og kan være svært krevende. Lærer Pedersen vil oppleves mer imøtekommende for sårbare elever som akkurat har flyttet fra sitt eget hjem og sin egen kultur «‘[h]vert 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’» (s.170). Handlingen i romanen er lagt til 1950. Når handlingen i romanen utspiller seg, har fornorskningspolitikken allerede foregått i hundre år. Å lære seg samisk etter så mange år med fornorskningspolitikkk tydeliggjør lærer Pedersen sitt politisk syn på det samiske og kvenske folket. Ut fra Nietzsche og hans rettferdiggjørelser for nyttige sinn i samfunnet, vil lærer Pedersen havne under sinnet politisk rettferdiggjørelse. Ved å lære seg samisk er han med på å underbygge en balanse i maktsentret, der ingen av elevene i klassen får mer makt enn andre, i alle fall når han er til stede. Lærer Pedersen legger altså et grunnlag for å gi alle, også de verst stilte, en mulighet til å lære seg fagene bedre. Altså et forsøk på likestilling. Alternativet ville ha vært kun å snakke norsk. Da ville hverken de samiske eller kvenske elevene ville forstått noe faglig før de hadde lært seg språket. Målet for staten, men også lærer Pedersen er å lære de samiske og kvenske elevene norsk, men fremtoningen er ulik. Ulikheten mellom staten og lærer Pedersen ligger i menneskesynet og lojaliteten til systemet. Lærer Pedersen opptreer humant og pedagogisk, mens staten bruker tvang og straff. Han opptreer også ganske illojalt til mot skolen, men i hans syn er det for det bedre for elevene.

En rekke hendelser i klasserommet viser også til lærer Pedersen sin vilje til å ville lære Sammol norsk, og underbygger at han har sinnet som består av politisk rettferdiggjørelse. «Lærer Pedersen stanser bak meg. Han ser ned på krusedullene på arket mitt. Han sukker så

tungt at alle ser opp fra bøkene sine. ‘Hva skal det der forestille?’ spør han» (s.36). Tidligere i analysen beskrev jeg hvordan sukket til rektor Rygh er nedlatende ovenfor Sammol. En kan stille spørsmålet om hvorvidt sukket til lærer Pedersen er ment nedlatende eller om det grunnleggende er ment som omsorg, der han er mer oppgitt over systemet og hvordan Sammol henger langt etter medelevene.

Lærer Pedersen er ikke fornøyd med meg. Når klokka ringer ut for siste gang den dagen, må jeg sitte igjen og skrive A og B og C hundre ganger etter hverandre. [...] De ligner ikke på noe. Til slutt blir lærer Pedersen så lei at han sier jeg kan gå. ‘I morgen må du skjerpe deg, gutt!’. (s.44)

Det ligger en forventning i det å få beskjed om å skjerpe seg. Å gjøre noe bedre. Lærer Pedersen vet trolig at Sammol ikke kommer til å kunne skrive over natta. Omsorgen til lærer Pedersen ligger i håpet om at han skal kunne få det til, fordi han vet hvordan resten av samfunnet straffer dem som ikke kan norsk. Dette begrunner hvorfor lærer Pedersen uttrykker seg irritert og oppgitt til Sammol når han ikke får til norsken.

Omsorgen, altså dyden, til lærer Pedersen er også det som får han sparket. Sammol beskriver i romanen hvordan han i noen tilfeller snakker med foreldrene sine i telefonen fra lærer Pedersen sitt kontor «[n]år hun ringer denne gangen, så tar jeg den på kontoret til lærer Pedersen. Han sitter ved skrivebordet og retter diktater» (s.85-86). I juleferien er Sammol helt alene på internatet, fordi foreldrene har «[...] problemer med flokken som de må ordne. Det er flere av dyrene som har gått seg bort» (s.86). Lærer Pedersen stikker innom Sammol, som er helt alene, og de trener på løpinga. Etter enda en ny rekord utbryter lærer Pedersen «[...] ‘Jeg synes du fortjener en premie!’» (s.90). Premien er at Sammol og lærer Pedersen går i kjelleren og ser på «[...] ‘rektor Ryghs samling av utstoppa dyr’» (s.92). De utstoppa dyrene kan sammenlignes med uteksaminerte elever ved skolen. Politikken som rektor Rygh har kjørt i mange år fører til noe dødt, utstoppa, uten egne meninger. Egentlig burde uteksaminerte elever være levende og klare for videre vekst. Sammol er den første eleven på skolen til å se rektor Rygh sin samling av døde dyr. En slags påminnelse om at han ikke må bli noe dødt, men vokse videre.

Handlingene til lærer Pedersen får fatale konsekvenser. Etter juleferien dukker han ikke opp som normalt. Senere i romanen forklarer lærer Pedersen til Sammøl hva som gjorde at han fikk sparken.

‘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. Det er jeg fremdeles ikke’. (s.171)

Ut fra Nietzsche og hans beskrivelse av mennesketyper som har manglende evne til å oppnå makt, kan lærer Pedersen karakteriseres som det kritiske mennesket. Lærer Pedersen har makt som klasseleder i klasserommet, men som ansatt på internatet er rektor Rygh hans leder. I utgangspunktet betyr det at lærer Pedersen må følge hans lover og regler. Nietzsche bruker begrepet indignasjon ved beskrivelse av det kritiske mennesket, som lærer Pedersen også viser tegn til ved å lære seg samisk, telefonmøtene og besøket i kjelleren. Handlingene til lærer Pedersen ble ikke godtatt av rektor Rygh, noe lærer Pedersen nok også viste ut fra uttalelsen hans over.

Det kan tenkes at lærer Pedersen er lærer for å være et korrektiv til makthaverne i det norske samfunnet. Ved at lærer Pedersen påtar seg rollen som lærer, forhindrer han at tilhengere av fornorskningspolitikken kommer nær de sårbare samiske og kvenske elevene, ifølge Nietzsche. Når lærer Pedersen blir sagt opp, og ikke kan hjelpe elevene mot frihet, så søker han en annen form for frihet for seg selv alene på hytta.

3.1.4 Frøken Steen: Den ambisiøse maktmisbruken

Som nevnt kommer det en ny lærer til internatet etter juleferien, Frøken Steen. Med øyne «[...] mørkeblå som elva på sitt djupeste» (s.102) og «Et par høyhælte, svarte sko som lager den uvante klikkelyden mot gulvet» (s.102) tar hun full kontroll på klassen. Hun er ikke spesielt begeistret for hverken samer eller kvener. I motsetning til lærer Pedersen, så er frøken Steen enig i reglene som rektoren har satt og følger dem til punkt å prikke. Frøken Steen havner i kategorien som Nietzsche beskriver som det lydige mennesket. Hun underkaster seg rektor Rygh, og utfører lovene rundt fornorskningspolitikken med stolthet. Motsetningene i kategoriene det kritiske mennesket og det lydige, vises ut fra hvordan lærerne håndterer

hendelsene på strafferommet. Hendelsene vil også bli omtalt i analysen med Foucault. Lærer Pedersen later kun som han straffer Sammol «‘Best å gjemme vekk fingrene, så de ikke avslører oss’» (s.65). I den setninger ligger det en hemmelighet mellom Sammol og lærer Pedersen, som de ikke må *avsløre* for de andre elevene eller ansatte på internatet.

Frøken Steen har som det lydige mennesket en annen tilnærming til strafferommet. Etter utallige slag med linjalen på fingrene til Sammol smiler hun sukkersøtt og sier «‘Du forstår hvorfor jeg gjør dette, Samuel?’», sier hun rolig. ‘Det er for ditt eget beste. Jeg vil at dere skal forstå. Dere kommer til å takke meg når dere blir eldre’» (s.118). Frøken Steen er av den oppfatning at hun nå har gjort Sammol en tjeneste, hun har vært snill, som om slagene er en del av oppdragelsen av samene. Hun er av den oppfatning at Sammol burde være takknemlig for det han har fått av henne. Det kan også være en mulighet at frøken Steen utnytter sin maktposisjon overfor Sammol ved å overbevise han om at hun vil han godt, at straffen ikke var vondt ment, men av omsorg. I så fall kan det være en allmenn oppfattelse fra nordmennene at fornorskningspolitikken er ment som hjelp og omsorg overfor samene. Etter at frøken Steen har vært «snill» forventer hun noe tilbake fra Sammol «‘Hva sier man da?’ Spør frøken Steen. ‘Hva?’ Grynter jeg, det verker fremdeles i fingrene. ‘Hva sier man når man har fått noe av noen?’ Sier hun blidt» (s.119). Frøken Steen har i egne øyne vært så snill med Sammol at hun forventer et «tusen takk» fra han, mens hun selv er i godt humør. Like gjerne kan det være ren ondskap og hersketeknikk for å oppnå lydighet og underkastelse. Siden frøken Steen har lovverket og politikken på sin side, har hun ikke noen problem med å torturere Sammol, akkurat slik Nietzsche hevder.

Ved å undertrykke Sammol slik frøken Steen gjør, skaper hun et sinne og opprør hos Sammol. «Jeg klarer å holde meg. Jeg tegner enda en monstertegning av henne og prikker laus på den. Jeg svelger sinnet» (s.110), «Jeg hater, hater, hater henne. Jeg vil ikke være her mer» (s.120). Monstertegningen viser hvordan Sammol ser på frøken Steen som menneske, et monster. Å prikke løs på tegningen av henne kan være hans måte å symbolsk straffe henne og hevne seg. Etter straff og undertrykkelse fra frøken Steen går Sammol fra å endelig føle seg mer hjemme på internatet til å ha et enormt sinne og hat mot henne, akkurat slik Nietzsche hevdet ville skje med kriminelle som har blitt straffet. For frøken Steen blir Sammol den kriminelle ved at han bruker tidvis samiske ord, og dermed bryter han kontrakten det norske samfunnet mener å ha med samene.

Senere i romanen er det klart for kretsmesterskapet i løping. Frøken Steen er i utgangspunktet ikke interessert i å ha Sammol med på laget, til tross for at han den raskeste. Sammol var lærer Pedersen sin protegé, og blir derfor sjokkert og stum da frøken Steen som har utelukket han fra laget «'Når man ikke engang klarer å snakke for seg, så tviler jeg på at man klarer å løpe sekstimeteren'» (s.138). I likhet med rektor Rygh ser hun på Sammol som en kriminell, og undertrykker han deretter, i tråd med hva Nietzsche hevder. Etter påtrykk fra de andre elevene ombestemmer frøken Steen seg, og Sammol får løpe. På tross av at hun lar Sammol løpe, har hun ingen problem med å sabotere løpet for han.

‘Samuel’, sier en lav stemme. Jeg snur meg og ser frøken Steen på sidelinja. Hun peker mot føttene mine. ‘Sjekk skolissene dine!’ hvisker hun. Jeg skjønner ikke. Jeg ser ned. ‘KLAR-FERDIG-GÅ!’ Brøler Tresko og blåser i fløyta. Alle setter av gårde. Jeg står igjen. (s.144-145)

Frøken Steen fikk ikke straffet eller undertrykt Sammol ved å ikke la han løpe, derfor prøver hun igjen å sabotere selve løpet. I strafferommet uttrykte hun at hun straffet Sammol for hans eget beste, og en kan derfor sette spørsmål ved hva hun mener er Sammols sitt eget beste når hun forsøker å sabotere løpet? Det virker som at frøken Steen på dette tidspunktet i romanen, har gått fra å tenke på Sammol «sitt eget beste» til å kun behandle han som en kriminell hun må undertrykke. Å la Sammol løpe i kretsmesterskapet er et nederlag som rokker ved hennes legitimitet og setter spørsmål ved hennes autoritet. Mest sannsynlig er saboteringen en direkte hathandling grunner i at hun avskyr samer, og spesielt Sammol.

Mot alle odds klarer Sammol å vinne kretsmesterskapet og han roper «'Vuiten! Vuiten! Vuiten! Jeg vant, jeg vant, jeg vant!'» (s.146). Dermed er det duket for stor feiring på internatet. Sammol tar på seg en dyr dress han får tilsendt av moren, og gullmedaljen laga av papp. På motsatt side av lokalet hveser en illsint frøken Steen «'Jeg kom hit for å hjelpe sånne som deg. Jeg kom hit for å redde sånne som deg'» (s.152). Nok en gang er hun klar for å straffe Sammol som den kriminelle han er, og for at han nok en gang å ha brutt kontrakten og snakket samisk.

‘Tror du ikke at jeg hørte at du ropte på det hersens, primitive språket ditt [...] Hvor mange ganger har jeg sagt det til deg? Det skal vekk! Det skal bort! Du skjønner ikke ditt eget beste, din forbanna lapp-’. (s.152)

Hun tar tak i Sammol, og ødelegger dressen hans i raserianfallet. Opprøreren i Sammol har vokst og vokst, og før han vet ordet av det «skjer [det] av seg sjøl. Jeg knytter den høyre neven. [...] og slår inn i det sinte, røde fjeset foran meg» (s.153). Straffen og alle nedverdigelserne fra frøken Steen får plutselig en konsekvens. Sammol blir ugjenkjennelig og ubevisst omformuleres hatet han har båret på til et opprør mot frøken Steen, akkurat slik Nietzsche hevder kan skje med undertrykte mennesker.

3.2 Boken i et Nietzsche-perspektiv på individnivå

På et individnivå vil jeg i denne analysen vise til karakterer som møter Sammol på et personlig plan, og der relasjonen ikke blir påvirket av offentlig ansettelse og lovverk. Først skal jeg presentere Isko, som er internatets bølle. Deretter norske Ella, som i starten ikke har den samme forståelsen av hvordan samene blir behandlet. Mot slutten vil lærer Pedersen og foreldrene bli presentert igjen, men denne gangen skal karakterene analyseres i et perspektiv på individnivå.

Karakteren Sammol har ikke fått et eget underkapittel i analysen. Det er fordi Sammol er den karakteren som går igjen i de andre karakterenes handlinger. Til tross for at underkapitlene bærer de andre karakterers navn, så er det deres maktutøving som går ut over han.

3.2.1 Isko: Bølla

«'Velkommen til oss'» (s.21) sier Isko blidt i sin åpningslinje i romanen. Hadde det ikke vært for hjørnetennene som stikker ut og istappøynene, kunne førsteinntrykket av den kvenske gutten godt være at han kun har gode intensjoner som "fadder" for Sammol. Med en varm velkomst ønsker Isko og gjengen hans Sammol velkommen til sovesal Furu på verst tenkelig måte.

Senga mi er snart fylt av tiss. 'Hva-hva er det dere driver med? -', stammer jeg, men så gå møter jeg blikket til Isko og stanser. Enda en gutt går bort til senga og blir med. Nå er det snart ikke en kvit flekk igjen på sengetøyet. (s.23)

Allerede ved første møte markerer Isko autoriteten sin overfor Sammol. Med Nietzsche viser Isko at han maskerer sin vilje til makt gjennom vrangforestilling. I utgangspunktet er både Sammol og Isko nederst på rangstigen som henholdsvis samisk og kvensk i det norske samfunnet. Men i vrangforestillingen har han en høyere autoritet enn Sammol, «'En skitten, liten lappjævel som deg hat vel sovet i tiss før. Jeg har hørt hvor ekkelt sånne som deg har det hjemme'» (s.24). Uttalelsen *sånne som deg* er med på å skape et større skille mellom karakterene Isko og Sammol enn hva det i utgangspunktet er, noe som er med på å underbygge vrangforestillingen Isko har over at han har retten til å dømme medelever, og lager det til et hierarki der han står høyest.

«Sakte begynner han å smile til meg. Plutselig harker han, og sender ei spyttklyse som lander midt i havregrøten min. [...] Isko peker på meg og sier: 'Den nye gutten nekter å spise maten sin!'» (s.30). Hendelsen fra matsalen viser hvordan Isko påtar seg selv en høyere autoritet ved å nedverdige Sammol til å spise havregrøten med spyttet hans i. Han har et behov for å bokstavelig talt trykke hierarkiet ned i halsen på Sammol, og igjen blir Isko en dommer for hva som er standarden for hvordan Sammol skal behandles av medelevene. «'Hva er galt med han?' Spør én. 'Han er rar', svarer en annen» (s.29-30).

Nietzsche viser til tre nivå med hierarki: (1.) Helt fra første møtet med Isko refereres det til og han og gjengen fra sovesal Furu med «[d]e fire andre [...]» (s.25), som han er en tydelig lederskikkelse for. Guttene fra sovesal Furu blir beskrevet som «[...]like ille som Isko, alle sammen» (s.38). Ut fra hierarki og at guttene er internatelever, er det nærliggende å tro at de, i likhet med Isko, kan være kvenske. Isko ville, som kvensk, ha vært et individ som skilte seg ut i starten på internatet, og derfor er han på søken etter likesinnede - de kvenske elevene på sovesal Furu. Gruppen til Isko blir en uavhengig gruppe mot de norske elevene på internatet.

(2.) Gruppen havner i konflikt med de andre, deriblant Sammol, som de terroriserer. Etter lærerskiftet blir både de kvenske og samiske kategorisert som de laveste på rangstigen, og både Sammol og Isko oppnår like rettigheter, eller rettelse, ingen rettigheter. «Han er like forvirra som meg. Isko forstår ikke. Han som alltid klarer å snike seg unna straff. Nå skjønner han ikke lengre hva man blir straffa for» (s.122). Når ikke engang Isko forstår hva som er lov og ikke lov på internatet lengre, oppstår det for første gang en slags usagt enighet om frøken Steen og hvordan hun behandler de kvenske og samiske elevene. En enighet om at frøken Steen er en maktmisbruker, som straffer de samiske og kvenske ved første mulighet.

(3.) Etter at Isko mumler «‘Hun er ikke helt god, hun dama’» (s.122) stopper Isko å terrorisere Sammol en god stund. Det oppstår en fred, men i freden vises også forskjellen i styrke, som Nietzsche hevder. Sammol viser sin styrke i løping når han vinner kretsmesterskapet og får ros fra medelever og ansatte. Isko trapper opp konfliktnivået mot Sammol etter at «[...] rektor Rygh [klapper] meg på skulderen og sier: ‘ikke verst, gutt’» (s.147). Det blir som en trigger for Isko. Ved feiringen av kretsmesterskapet utbryter Isko «‘Skal du ikke ta på deg det reinkostymet ditt?’» (s.148), som et forsøk på å nedverdige Sammol. Forskjellen er at denne gangen har Sammol vunnet, reorganisert seg, og har fått annen respekt blant medelevene «‘Han er så rask’» (s.149) hviskes det i gangene, til forskjell fra tidligere.

Ifølge Nietzsche kan det diskuteres hvorvidt handlingene til Isko er moralske eller umoralske, på det grunnlag av at moral kun er et konstruert fenomen. En kan sette spørsmålsteget med hvorvidt Isko terroriserer Sammol ut fra fri vilje og spontanitet, eller som en overlevelsesmekanisme. I en sekvens av romanen blir internatelevne hentet av familien før vinterferien, også Isko.

De ser ut som forstørrede utgaver av Isko og sier: ‘Nå skal du hjem, småen!’. [...] Men han sier ingenting. Han er sprengrød i fjeset og kniper munnen sammen. Jeg venter på at han skal bokse dem i magen, men han samler bare sammen tingene sine og følger etter dem. (s.88)

Atferden til Isko i møte med familien kan tyde på avmakt og underlegenhet. Med familien har han ikke vrangforestillinger der han hersker, men han blir hersket med. Familien kan komme med kallenavn, uten at han kan reagere fysisk, slik han ville ha gjort med Sammol. Det Nietzsche omtaler som rovdyratferd i menneskets ego, blir Iskos overlevelsesmekanisme i form av makt over medelevene, i motsetningen til avmakten han opplever hjemme og ellers i det norske samfunnet.

3.2.2 Ella: Utenforstående

«Ella, hun rødhåra norske, [som] slenger beina frem og tilbake [...]» (s.48) har ikke en sentral maktrolle overfor Sammol i romanen, men jeg velger å ta henne med i analysen på grunnlag

av den hieraktiske rollen hun spiller i frøken Steen sitt fornorskningsspektiv. Den rødhåra jenta blir en slags Pippi-Langstrømpe-karakter som «[...] gynger frem og tilbake på stolen mens hun [...], [svarer] uten å rekke opp handa» (s.68). Sammol liker ikke muligheten de norske ungene har, som at de får mulighet til å dra hjem til foreldrene sine etter skolen, mens Ella febrilsk smiler til han og roper ut svarene til lærer Pedersen. I løpet av romanen oppstår et vennskap, der Ella også besøker Sammol på internatet i vinterferien.

I frøken Steen sitt perspektiv er Ella i elevgruppen som er høyest plassert hierarkisk. Hun er norsk og «[...] yndlingen til frøken Steen» (s.124), og får derfor sitte fremst i klasserommet. Ella er ganske ubevisst sin rolle som makthaver i klasserommet, men hun passer inn i Nietzsches andre maskeringen mot viljen til makt. Som norsk elev får hun ikke kjeft fra frøken Steen, men hun observerer hvordan de kvenske og samiske elevene blir behandlet. Ved å ikke si imot eller reflektere over forskjellsbehandlingen til frøken Steen, underordner Ella seg statens politikk og den pedagogikken læreren fører. Å ikke uttale seg gjør hun seg også til nytte ved å forsvare handlingene til frøken Steen «‘Er hun så ille, da? Hun blir ikke sur sånn som Pedersen når jeg ikke har gjort leksene’» (s.111) og ‘Nå overdriver du! [...] Det er jo bare en lærer’» (s.111). Ella har vokst opp i det norske samfunnet, trolig uten stor påvirkning av det samiske, utenom internatet. En mulighet er at hun ikke har reflektert over samenes stilling i samfunnet og politikken som ble ført mot dem. I likhet med frøken Steen kan Ella se på politikken som *å hjelpe dem*, fremfor assimilasjon.

Etter en konfrontasjon der Sammol bevisstgjør Ella over politikken frøken Steen fører, sier Ella «‘[j]eg gjør det ikke med vilje. [...] Jeg liker ikke frøken Steen. Ikke egentlig. [...] Når du sa det til meg, så begynte jeg å legge merke til det. [...] Det er urettferdig’» (s.127). Denne konfrontasjonen endrer også maktbalansen, der Ella havner i kjærlighetskategorien til Nietzsche, om den ubevisste vilje til makt. Hun aksepterer Sammol, og støtter hans utfordringer knyttet til å være samisk på internatet. Når hun uttrykker urettferdigheten som pågår i klasserommet, viser hun også at hun har et frihetsønske på vegne av Sammol og de samiske elevene.

3.2.3 Lærer Pedersen: Redningen

Tidligere i analysen ble lærer Pedersen analysert i et samfunnsperspektiv ut fra hans rolle som ansatt på internatet. Der blir han pålagt lover og regler fra staten for hvordan han skal

behandle de kvenske og samiske elevene, og ikke minst innfri de forventningene rektor Rygh har til han som ansatt. I denne delen skal jeg se nærmere på hans rolle overfor Sammol på et individnivå etter å ha blitt sparka fra internatet.

Etter å ha slått frøken Steen klarer Sammol å rømme fra internatet. Ute på vidda kommer han over et lite uthus som han søker ly i. På vei inn i uthuset dunker han inn i en illsint vegg som roper «'Hvem er du? Hva gjør du her?'» (s.166). Veggen viser seg å være lærer Pedersen. I løpet av kvelden forteller Sammol hele historien om hvorfor han rømte fra internatet til lærer Pedersen, og på tross av at han har en rømling på besøk, så velger lærer Pedersen å følge han hjem til foreldrene hans neste dag. Lærer Pedersen hadde mulighet til å varsle internatet om at han hadde Sammol på besøk om han ville, men han valgte å la være. I likhet med Ella søker lærer Pedersen ubevisst Nietzsches vilje til makt gjennom kjærligheten. Kjærligheten ligger i å akseptere Sammol som samisk, og ikke prøve å forandre, men heller lære han. Atferden til lærer Pedersen blir styrt ut fra kjærligheten, og kan være en av grunnene til hvorfor han ikke varslet internatet om hvor Sammol befinner seg.

Besøket hos foreldrene ble ikke helt slik Sammol hadde sett for seg, og han går tilbake til hytta og lærer Pedersen. Til tross for at lærer Pedersen ikke jobber som lærer lengre, er han fortsatt villig til å være læreren til Sammol privat: «'Jeg tenker [...] Du trenger jo ikke dra videre dit med en gang?' sier han nølende. 'Du kunne jo blitt her ei lita stund? Jeg kunne ha hjulpet deg med matte og norsk'» (s.196). Besøket hos foreldrene ble ikke helt slik Sammol hadde sett for seg, og han går tilbake til hytta og lærer Pedersen. Til tross for at lærer Pedersen ikke jobber som lærer lengre, er han fortsatt villig til å være læreren til Sammol privat. Atferden til lærer Pedersen viser igjen den ubevisste makten og kjærligheten han har. Han vil ikke tjene noe på å være læreren til Sammol privat, men ønsket hans om å lære han norsk og matte er større enn de økonomiske gevinstene. Dessuten vil begge karakterene drive med deres felles lidenskap, løping «'[v]il du ta en runde, eller?' smiler han. Hodet hans er helt rett nå. Det henger ikke i det hele tatt [lengre]» (s.199)

3.2.4 Foreldrene: Maktkampen hjemme

'Hvem ser du etter?' Jeg veit ikke hva jeg skal svare. Hun snakker til meg som om jeg er en fremmed. Hun kjenner meg ikke igjen. 'Si hvem du er, da!' roper hun. Jeg svelger. 'Det er meg, mamma', roper jeg. (s.175)

Etter over et halvt år på internatet kjenner ikke moren igjen Sammøl. Han er en ukjent. Kort tid etter kommer faren ned fra fjellet, og Sammøl forklarer hvorfor han måtte rømme fra internatet.

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

Farens utspill viser en motstand mot det norske samfunnet og assimileringspolitikken. Han mener at deres politikk er med på å senke samens verdi, ved at nordmennene er bedre, til tross for at de ikke kan klær. Sammøl som har bodd i det norske samfunnet i mange måneder, prøver å forsvare nordmenn, som Ella, men møter svaret «‘[e]n dáža er en dáža!’» (s.184). Sinnet faren viser kommer fra et ønske om frihet og forståelse fra det norske samfunnet etter mange år med undertrykkelse. Foreldrenes ubevisste søken til makt omhandler deres ønske om frihet, og unnsnippe assimileringspolitikken som blir ført mot dem. Sammøl som kommer tilbake fra internatet og er helt ukjent for dem utseendemessig, blir et symbol på hvor langt undertrykkelsen har gått, og kampen de har stått og står over for.

Endelig tilbake i huset blir Sammøl satt raskt tilbake i arbeid. Faren ber Sammøl om å kaste lasso på «‘Luosttat-simla’» (s.186), men Sammøl som hverken har snakket samisk eller kastet lasso på lang tid, forstår ikke språket og mestrer ikke å kaste. Faren reagerer på Sammøls manglende ferdigheter med å si «‘Det var lassoen du skulle øvd på i stedet for å leke rundt som en liten unge’» (s.187). Til tross for støttende kommentarer fra moren om at ting vil gå seg til, er faren mer pessimistisk «‘[j]eg er ikke så sikker på det [...] Han har glemt alt vi har lært han [...]’» (s.189). I hans øyne er ikke sønnen bare ukjent utseendemessig, men også i væremåte. Undertrykkelsen fra det norske samfunnet har gjort Sammøl til en ukjent for dem.

4. Analyse: Boken i et Foucault-perspektiv

I denne delen av analysen skal jeg vektlegge maktteorien til Foucault. Formålet er å få frem hvordan Foucaults diskursanalyser av institusjoner passer inn på internatet i romanen

Lappjævel!, samt hvordan de ulike momentene fører til disiplineringsmakt. Ved å bruke begrepene hierarkisk overvåkning, normaliserende dom og eksaminasjon, vil jeg analysere de ulike maktforholdene i *Lappjævel!*.

4.1 Hierarkisk overvåkning

Denne delen av analysen skal undersøke hvilke momenter av internatet som er med på å gi en overvåkende funksjon for å skape disiplineringsmakt. Disiplineringsmakten internatet gjennomfører er med på å sikre fornorskningen av de samiske og kvenske elevene. Gjennom nøye overvåkning og hierarki blir elevene konstant observert og gjort om til offer for en assimileringsspolitikk, der deres språk, kultur og identitet blir utslettet til fordel for den norske. Ved å bruke Foucaults maktteori skal jeg undersøke hvordan internatet i romanen er konstruert for å utøve en overvåkende funksjon. Dette kommer spesielt til syne i utformingen av sovesalen, som er en arena for overvåkning, og ikke minst etablering av hierarki blant elevene. Deretter skal jeg vise til de umulige rømmingsforsøkene, og hvor det blir tydelig hvordan institusjonen opprettholder kontroll og disiplin. Videre undersøker jeg hvordan den hieraktiske plasseringen av elever i klasserommet fører til etablering av maktforhold, samt hvordan individet skiller seg fra massen gjennom ulike former for disiplinære praksiser og straffemetoder. Gjennom Foucaults tilnærming ønsker jeg å se hvordan maktrelasjoner opererer i romanen, og hvilken betydning de har for karakterene.

4.1.1 Fengslingen

Allerede i første kapittel kommer det frem at internatet er et uhyggelig sted. «Bygningen er rød, med så mange vinduer at jeg ikke klarer å telle dem. Kvite vinduskarmer og tre etasjer.» (s.10). Skolen har også ei «monsterdør» (s.11) som det knirker voldsomt i. Monsterbygningen skiller seg sterkt ut fra de andre bygningene i dalen. «Det er bare små lave gårder her. Ingen av dem har flere etasjer» (s.10). Bygningen skal være symbolsk dominerende og autoritær. «Røyken strømmer ut av ei pipe som er større enn huset vårt» (s.10). Selv pipa, som vanligvis ikke er sentralt på en bygning, er større enn huset til Sammøl. Alt dette kan være tegn på hvor liten Sammøl føler seg i det første møtet med det norske internatet.

Videre sammenligner Sammøl gjerdet hjemme og det høye på skolen. «Hjemme kan jeg lett hoppe over grinda. Her ser det umulig ut» (s.11). Dette viser hvordan han reflekterer over

hans egen innstillingen til livet hjemme i motsats til hvordan han tenker livet på internatet blir.

Hjemme er livet trygt og kjent. Sammol er fri på vidda, og har en følelse av trygghet til omgivelsene rundt seg. Derfor har han ingen problem med å hoppe over den lille grinda hjemme. Livet på internatet er en fremmed og en utrygg arena, preget av ukjente regler og autoritære karakterer. Det ukjente og utrygge livet på internatet gjør gjerdene både bokstavelig og symbolsk høyere og vanskeligere å overkomme. Gjerdene blir en representant for barrieren mellom det kjente frie livet hjemme og det ukjente underkastende livet på internatet. Det er lett å assosiere høye gjerder med isolasjon, eller noen som stenges inne, som i fengsel eller ville dyr i en dyrepark. Sammol sier også selv at skolebygningen «minner om et fengsel» (s.11). Alle vinduene som blir beskrevet på bygningen gir også en følelse av overvåkning siden de vender mot den grå uteplassen. Både lærere og elever kan se ut fra vinduene i skolebygningen, og derfor vil det være lite som ikke kan observeres innenfra og ut.

Foucault bruker Jeremy Benthams i sin designidé på Panoptikon-fengsler for å forklare hvordan ansatte kan observere fangene i cellene sine, uten at fangene vet om at de blir observert eller ikke. Dette skaper en form for hierarkisk makt, hvor fangene konstant føler seg overvåket (Foucault, 1977/2020, s.200). På lik linje med Panoptikon kan internatet betraktes som en institusjon som skal ha en overvåkende og innesperrende funksjon, men også et symbol på assimilasjonspolitikkenes makt over den samiske kulturen. Gjennom konstant overvåkning og disiplinering blir elevene kontrollert og formet til de norske samfunnsnormene, noe som vises gjennom maktforholdene i *Lappjævel!*.

Senere i romanen kommer det også frem at de første ordene Sammol lærer på norsk er «'[k] an jeg få gå en tur'» (s.54). Elevene som bor på internatet, får ikke lov til å gå utenfor de høye gjerdene. Det er kun de elevene som har flyttet langveis fra som bor på internatet, som de kvenske og samiske. De norske elevene kommer fra bygda i dalen, og bor med foreldrene sine. Med andre ord er det kun de norske elevene som får gå utenfor gjerdene, og er frie, mens de samiske og kvenske blir sperra inne innenfor de høye gjerdene som dyr i fangenskap. «Vi er innesperra. Jeg går turer langs gjerdet og kjenner på metallet. Hjemme hos oss har vi ikke gjerder av metall. Reinflokken går mest fritt omkring» (s.54). Tidligere kunne Sammol løpe fritt på vidda sammen med hunden Seibbo, mens nå er han sperra inne og fremmedgjort fra alt som har vært naturlig for han.

4.1.2 Sovesal som overvåkning og hierarki

Tidlig i romanen får Sammol en omvisning på internatet, og han opplever sitt første møte med Sovesal Furu. «‘Alle sovesalene har fått navn etter et tre eller en plante’» (s.17). Rektor Rygh sier at *alle* sovesalene på internatet er oppkalt etter planter eller trær. Ut fra størrelsen på internatet er det sannsynlig at det finnes flere sovesaler, men disse blir ikke omtalt i romanen.

Sovesal Furu har kun et vindu og seks senger. Vinduet har utsikt mot den grå lekeplassen, slik at elevene kan se alle som beveger seg ute på lekeplassen, og hvem som går inn og ut hovedporten. Foucault omtaler hvordan fangene som bor på celler i fengsler blir objekter for overvåkning. Som sammenligning vil elevene som bor på sovesalene på lik linje bli et objekt som kan overvåkes av de ansatte og medelever. Dette blir dermed hjelpemiddel for dem som sitter på mest makt. De fem ukjente guttene på sovesalen har mulighet til å observere alt Sammol gjør, og det blir lite rom for privatliv. Alle på sovesalen er ukjente for Sammol, «[d]e glør på meg til jeg blir helt tørr i munnen. Jeg prøver å svelge det vekk. Det går ikke» (s.18). Sammol har tidligere kun bodd med foreldrene, og blir tørr i munnen av den nye livssituasjonen. Et tegn på nervøsitet.

På hver sovesal er det en medelev som er *ansvarlig*, på sovesal Furu er det Isko Oppgavene til den ansvarlige blir aldri beskrevet, men rektor Rygh sier til Sammol at «‘Isko skal sørge for at du blir godt tatt imot på skoleinternatet [...]’» (s.17). Den ansvarlige må ha vært på internatet en lengre periode for å kjenne til systemet og reglene, og skal skape ro og orden. Som ansvarlig får Isko en slags oppdragelses-rolle for den nye som kommer, som i dette tilfelle er Sammol. På et vis kan det minne om den svenske romanen *Ondskapen* (1981), der begrepet *kameratoppdragelse* står sentralt. I likhet med internatet i *Lappjævel!* er det de elevene som har vært der lengst som skal ha ansvaret for de nyeste. Dette ansvaret gir Isko en hierarkisk makt over Sammol. Han har vært på internatet lengre, og kjenner systemet bedre. Med denne makten har Isko mulighet til å utnytte at Sammol er helt ny, i et helt ukjent system, noe Isko også velger å gjøre, på det groveste, som allerede er nevnt i Nietzsche- delen.

4.1.3 Rømningsforsøk x2

Ved to tilfeller prøver Sammol å rømme fra internatet. Begge gangene er tidlig i romanen og forsøkene skjer etter at Sammol har fått nok av medelevene på internatet og norskopplæringen. Første forsøk skjer etter at «[Sammol] må sitte igjen og skrive A og B hundre ganger etter hverandre. [Han] skriver og skriver til det gjør vondt i armen.» (s.44). Når han endelig får friminutt ser han en postbil som skal «[...]videre nedover dalen, helt til mamma og pappas hus.» (s.45), med et bakrom stort nok til at han får plass. Sammol hopper inn i bakrommet og venter på at postmannen skal komme tilbake, slik at han kan gjenforenes med familien. «Jeg sender meg sjøl med posten hjem» (s.45), som en pakke. I stedet for kommer Tresko og drar Sammol ut av bakrommet, og tar et hardt tak i armen hans. Det første rømningsforsøket viser hvor vanskelig det kan være å rømme fra internatet. Sammol hadde sjekket at ingen så han, men fortsatt ble han tatt. Postbilen sto på den grå uteplassen utenfor skolen, derfor er det mulig å spekulere i om Tresko eller andre elever kan ha sett han fra vinduene i skolebygget, siden de fleste vinduene vender ut mot uteplassen.

Litt senere i romanen blir Sammol igjen oppgitt over norskopplæringen, og bestemmer seg for å rømme nok en gang. Dessverre for Sammol hadde han ikke i beregningen at «[...] døra [blir] tyngre når det er natt[.]» (s.59), altså låst. Nok engang blir han tatt av kjøkkendamene. Sammol kan ikke være kjent med en låst før fra før. Iherdig prøver han å åpne døra igjen og igjen, uten hell. «Jeg dunder inn i døra, men den gir ikke etter. [...] Jeg må prøve en gang til.» (s.59). Den låste døra kan symbolisere at Sammol ikke er vant med hindringer i livet, men når han kom på internatet ble livet fullt av dem. En låst dør inne på internatet har en dobbel funksjon: å holde uvelkommede folk ute, og å holde elevene fanget når personalet sover. Stengte dører kan også assosieres til fengsel hvor fangene ikke får mulighet til å bevege seg der de vil, men må være til faste steder til gitte tidspunkter.

4.1.4 Sitteplasser som overvåkning og hierarki

Som nevnt i handlingsreferatet skjer det et skifte av lærer på internatet. Skiftet endrer også elevenes sitteplasser, og dynamikken i den hieraktiske overvåkingen. I perioden lærer Pedersen er lærer virker plasseringen av elevene litt tilfeldig. Det som blir omtalt som de mest ambisiøse elevene er samiske Ann-Sofie og Lajla, som sitter på første rad. Helt bakerst, i kjent fordomsfull pøbel-stil finner vi Isko. Ved flere tilfeller blir navn som Anton, Ella, Mathis og Robert nevnt, uten at vi vet hvor de er plassert.

Det kan virke som Sammol sin første dag på skolen også kommer brått på lærer Pedersen. Han utbryter «‘Det mangler jo en pult til deg, gutt!’» (s.34), når han ser Sammol stå i klasserommet. Sammol får plass på første rad sammen med de samiske jentene Ann-Sofie og Lajla. Ut fra plasseringen i klasserommet tolker jeg at lærer Pedersen ikke ønsker å bruke sin makt i klasserommet til å lage et hierarkisk skille mellom elevene. Riktignok har hver elev sin faste plass, og de samiske sitter på første rad, men det kan i større grad kan være pedagogisk overvåkning, fremfor hierarki. Muligens blir ikke de norske elevenes sitteplass nevnt, fordi de allerede har godt utgangspunkt i språkopplæringen, dermed går det greit å plassere dem rundt omkring.

Motpolen til lærer Pedersen som klasseleder er frøken Steen. En av hennes første kommentar til klassen er «‘[...] så tenker jeg vi skal rydde litt opp her i klasserommet. Ommøblere litt’» (s.105). «Frøken Steen ser ned på et papir hun har i handa» (s.105). Hun har forberedt et ark med notater allerede før hun har møtt klassen, «[h]un 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» (s.105).

Notatene omhandler hvem av elevene som er norske, kvenske og samiske. Frøken Steen lager et hierarki der de norske elevene som Ella og Robert sitter på første rad, deretter de kvenske og bakerst de samiske. I likhet med eksemplet til Foucault om Jean-Baptiste de La Salle, er det som om frøken Steen ønsker å lage et skille mellom elevene ut fra kulturell bakgrunn. De samiske havner nederst på rangstigen, og må holdes langt unna de norske. Ann-Sofie, som er en ambisiøs elev, uttrykker sin frustrasjon over å bli satt helt bakerst i klasserommet, men blir møtt med «‘[n]år dere lærer mer norsk og har blitt kvitt de stygge aksentene deres [...] så kanskje dere fortjener en plass lengre frem i klasserommet’» (s.106). Eksplisitt sier frøken Steen at Ann-Sofie ikke nødvendigvis vil bli plassert på fremste rad, selv om hun skulle bli kvitt aksenten, men bare lengre frem, som mest sannsynligvis da blir med de kvenske. Med andre ord vil de samiske elevene aldri bli verdsatt like mye som de norske av frøken Steen, uansett hvor mye de forbedrer uttalen sin.

4.1.5 Individider fra massen

Sammol har ikke lært hverken lesing, skriving eller regning før han ankommer internatet. Han sliter med å skrive bokstaver, og blir stadig tvunget til å øve mer enn de andre.

Kunnskapsforskjellene i norsk er enorme, ettersom klassen består av norske, kvenske og samiske elever. Når Sammol ankommer internatet sier rektor Rygh «‘Der har vi sistemann! Endelig. Vi lurte på når du skulle komme. De andre ungene har jo vært her ei stund allerede. Det var på tide du dukka opp’» (s.11). Foreldrene til Sammol kan ha utsatt flyttingen til internatet lengst mulig. De andre samiske elevene har fått et forsprang på språklæringen, siden Sammol tydelig er den eneste nye i klassen, som ikke kan et ord norsk. Det er tre andre samiske elever i klassen også, Ann-Sofie, Lilja og Mathis, men disse forstår og snakker norsk i større grad. Ikke bare blir Sammol *han nye*, men også den eneste som ikke kan noe norsk.

Som Foucault hevder er en del av disiplineringsmakten å skille individene fra massen for å kunne utøve en subtil tvang, og for å få dem til å konstant underkaste seg. Dette maktgrepet utfører internatet ved å skille de samiske og kvenske barna fra familien, for så å tvinge dem til å være på internatet med norske elever. De norske barna går hjem til familien sin hver dag og tilhører fortsatt sin *masse*, fordi disse elevene trenger ikke å fornorskes. Derimot må de samiske og kvenske skilles ut fra sin masse, altså familien. De samiske og kvenske individene blir så utsatt for fornorskningsspolitikk. Ved å skille de samiske elevene fra familien sin vil det være lettere for internatet å utslette deres identitet, språk og kultur, for så å gjøre dem mest mulig norske.

Sammol blir altså som eneste nye elev i klassen, skilt ut fra massen ved at han ikke kan et ord norsk, eller kjenner noen fra før. Noe som også kan gjøre han til et lettere offer for karakterer som søker makt, deriblant Isko. Tvingen internatet fører på individene er f.eks. språkopplæringen i norsk, flyttingen fra foreldrene, straff, disiplin og rangordningen på sovesalen. Det er ikke sikkert karakterene ville ha lært norsk, om det ikke var for at de ble tvunget på et internat for å lære det. Problemet ligger ikke i det at karakterene må lære seg norsk, men det er utførelsen og umenneskelig som er problematisk.

4.2 Ansatte: Normaliserende dom og eksaminasjon

Internatet har et sett med regler elevene må følge. Om elevene bryter reglene, eller opptrer på en uønsket måte, får de straff fra de ansatte på internatet. Foucault hevder at straff og belønning er en mekanisme av typen normaliserende dom. *Lappjævel!* har hendelser som viser straff i både fysisk og psykisk form. Foucault viser til hvordan straff og belønning var viktige mekanismer for makthaveren med disiplineringmakt. I den neste delen skal jeg vise hvordan ulike karakterer, med makt, velger å belønne eller straffe Sammol når han bryter reglene som er satt på internatet.

4.2.1 Tripp Trapp og Tresko

De ansatte på internatet tar i bruk ulike metoder for å redusere uønsket eller korrigere atferd, slik Foucault også hevder i sin teori om makthavere og den normaliserende dom. I romanen finner vi karakterene Tripp, Trapp og Tresko som har full kontroll over internatelevne når de ikke er til undervisning. Ved Sammol sitt første møte med havregrøt, bruker Tresko tvang for å få han til å spise. Grøt er i utgangspunktet et ukjent fenomen for Sammol, og den blir ikke mer appetittlig etter at Isko spytter i den. Elevene som ikke spiser maten de får servert, blir sett på å ha uønsket atferd på internatet, og må straffes eller tvinges, altså den *normaliserende dom*. Straffen Sammol opplever skjeder ved at «[h]un drar [skjeen] ned i grøten, akkurat midt i spyttklysa. Og så fører hun den mot munnen min. Jeg lukker den, men hun dytter så hardt at den glir inn.» (s.31). Resultatet blir at «[Sammol] spyr utover hele Treskos rutete forkle. Det farges gult.» (s.31)

Elevene diskuterer seg imellom hvordan lærer Pedersen skal straffe Sammol for å ha spydd og for å ikke ha spist grøten sin frivillig. Det virker som elevene er vant med at de skal straffes hvis de utfører handlinger som blir sett på som uønsket på internatet. De har en slags forlystelse rundt straffen. Hva blir den? Å straffe elever er med på å vedlikeholde makthierarkiet lærer – elev, og ikke minst straffe den nye samiske gutten som allerede er nederst på rangstigen. Det ligger en forventning i at Sammol skal straffes, uten at kjøkkenpersonalet eller lærere har uttalt at det skal skje en straff.

Ingen snakker til meg heller. De bare stirrer. På fremste rad står det to jenter som er lave og mørkhåra, som meg. ‘Det er han som spydde’, hvisker den ene av dem på

samisk til den andre. 'Ja. Hva trur du lærer Pedersen kommer til å gjøre med han?' svarer den andre. 'Han kommer til å få masse kjeft, sikkert', sier den første. (s.32)

Det virker også som hovedmakta for disiplinering ligger hos læreren, og ikke kjøkkenpersonalet. I begge rømmingstilfellene til Sammøl er det kjøkkendamene som tar han på fersken. Begge gangene blir Sammøl møtt med kjeft, som kan være en straff i seg selv, men kjøkkendamene gjør ingenting fysisk som straffer eller belønner Sammøl. Ut fra kjeften kjøkkendamene gir han, virker det som det ligger en forventning fra kjøkkendamene at den fysiske avstraffelsen er opp til rektor Rygh eller lærer Pedersen. «Tresko nevner lærer Pedersen og rektor Rygh. Jeg forstår det siste hun sier, dessverre: 'Bare vent til i morgen!'"» (s.60). Til tross for at kjøkkendamene innehar mekanismer fra den normaliserende dom, så setter ikke deres stilling på internatet dem i en posisjon hvor de kan utøve *eksaminasjon* på elevene. Derimot vil deres budskap om hvordan atferden til Sammøl er, kunne påvirke eksaminasjon til lærer Pedersen og frøken Steen.

4.2.2 Lærer Pedersen

Lærer Pedersen beskrives som «[...] en kraftig fyr med stor mage og langt grått skjegg. Han ligner på julenissen, sjøl om han går i kortbukser og har bukseseler» (s.33). Julenissen forbindes med en stor og kraftig, men svært vennlig mann, som kommer med julegaver til barn. Lærer Pedersen er Sammøl sin redning på internatet, og på mange måter hans julenisse.

Til tross for å være en julenisse-karakter, har lærer Pedersen ingen problem med å kommandere elevene rundt, eller be dem skjerpe seg. Samtidig er han den eneste læreren som bruker belønning i undervisningen sin. Han kan straffe ved å holde Sammøl igjen for å øve på skolearbeid, men samtidig belønner han ønsket atferd, som er den *normaliserende dom*. «Lærer Pedersen har begynt med noe nytt. Hver gang jeg jobber bra i matematikk, får jeg ta meg en løpetur rundt skolen. Det er premien» (s. 84). Slik Foucault-hevder er belønningen lærer Pedersen gir ved å la Sammøl løpe, like viktig for å korrigere uønsket atferd.

Etter en hendelse der Sammøl nok en gang prøver å rømme, må han inn på strafferommet sammen med lærer Pedersen. Det forventes av ansatte og elever på internatet at lærer Pedersen skal straffe Sammøl «[v]i venter på lærer Pedersen. Alle veit at jeg skal få straffen min» (s.61). Lærer Pedersen gjennomfører straffen til en hvis grad med å få Sammøl til å tro

at han skal straffes, og derfor skremme han. Straffen Sammol får blir dermed en psykisk avstraffelse, og ikke en fysisk. Den fysiske avstraffelsen som *ikke skjer* blir deres hemmelighet, som de holder skjult for resten av internatet. Lærer Pedersen står i en kryssild hvor han er imot hvordan de samiske og kvenske blir behandlet, men har ikke nok makt til å kunne opponere tydelig mot systemet.

4.2.3 Frøken Steen

Som nevnt tidligere er røken Steen motsetningen til lærer Pedersen. Den *normaliserende dom* kommer frem i måten hun omorganiserer og hierarkiserer hele klasserommet på. De samiske elevene blir straffet for sitt kulturelle opphav, og de kvenske slipper litt billigere unna «[h]un retter mindre på de kvenske enn oss» (s.107), mens de norske er favorittene.

I et av «overvåkningsminutt[ene]» (s.115) sparker Sammol ball med Mathis. I et engasjert øyeblikk roper han «‘Boađe deike! Kom hit!’» (s.115) på samisk. Noe frøken Steen ikke tar lett på. «‘Samuel!’ Roper hun enda en gang utover hele skolegården. ‘Det der er ikke lov! Du kommer med meg.’ [...] Hun griper tak i armen min og sleper meg etter seg inn på skolen.» (s.116). Frøken Steen sleper Sammol inn på strafferommet. Han er kjemperedd, og i motsetning til lærer Pedersen, slår frøken Steen linjalen i hendene til Sammol flere ganger. Avstraffelse er også en måte å korrigere uønsket atferd på, altså *normaliserende dom*. Som makthaver i situasjonen, virker Frøken Steen å foretrekke straff, fremfor oppmuntring og belønning. Noe som etter hvert skader relasjonen mellom henne og de kvenske og samiske elevene.

Når frøken Steen ankommer skolen er det strengt forbudt å snakke samisk, også i oversettelsene for å forstå norsk. «Flere ganger har hun sagt at det er viktig at vi lærer oss norsk for å snakke ordentlig. Hun har forklart at det er et rikere språk. Frøken Steen kalte samisk et simpelt, fattig språk.» (s.113). Elevene er vant med å ha en lærer som «snakker på samisk.» (s.34). Overgangen til frøken Steen blir derfor stor. Hun straffer selv de skoleflinke samiske elevene for de minste feil. «Ei lita stund seinere sier Ann-Sofie krønn i stedet for grønn. ‘Nå er det nok! Det der er bare latskap, Ann-Sofie. På gangen med deg!’» (s.108). Hver gang elevene sier noe høyt i frøken Steen sine timer blir de vurdert og klassifisert med grunnlag i kulturelle bakgrunn. Ut fra disiplineringsmakten til Foucault, så gjennomgår de samiske elevene en *eksaminasjon* hver gang de snakker med frøken Steen. Om elevene gjør

det bra har de mulighet til å bli flyttet lengre frem i klasserommet, men om de sier noe på samisk, eller *dårlig* norsk, blir de straffet fysisk eller med psykisk med ord. Straffen elevene får er også helt legitim ut fra de reglene og normene samfunnet har satt for de kvenske og samiske elevene.

5. Avsluttende refleksjoner

Denne masterstudien har undersøkt det mørkeste kapitlet i norsk urfolkshistorie. I denne avsluttende refleksjonen skal jeg trekke ut de viktigste funnene for å svare på problemstillingen: Hvordan blir maktforholdene i det samiske og norske samfunnet representert og problematisert gjennom karakterer og institusjoner i romanen *Lappjævel!*? Ved å bruke Nietzsche og Foucault som rammeverk for oppgaven, har jeg undersøkt de ulike maktstrukturene som er i *Lappjævel!*. Maktstrukturene som finnes i romanen kan en se både på internatet blant de ansatte, medelevene til Sammøl, men også hjemme på vidda med foreldrene. Romanen *Lappjævel!* viser en historie om et internatliv fylt med frykt og identitetsforvirring, ikke ulik historiene de mange samiske og kvenske elevene fra fornorskningstiden bære på.

De tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, samt folkehelse og livsmestring, er sentrale temaer, til tross for at studien ikke direkte handler om dem. Mye av forutsetningene for valg av roman ligger i de tverrfaglige temaene, og kan kjennes igjen i den tidligere forskningen som samers psykiske helse og diskriminering. *Lappjævel!* belyser folkehelse og livsmestring ved å vise hvordan Sammøl lever med psykisk belastning på internatet, som følge av trakassering og umenneskelig fornorskningsspolitikk. Det tverrfaglige temaet kommer vises også i hvordan Sammøl møter det å ikke få anerkjent sin identitet, hverken på internatet, eller når han kommer hjem i igjen. Demokrati og medborgerskap kommer til syne i hvordan de samiske og kvenske ikke opplever likeverd eller likestilling på lik linje med nordmenn, samt hvordan fornorskningsspolitikken førte til undertrykkelse og urettferdighet.

På samfunnsnivå i et Nietzsche-perspektiv opplever de foreldrene avmakt til det norske samfunnet, gjennom at de må sende sønnen på et internat, mot sin egen vilje. Staten oppnår kontroll og makt ved at de truer med fengsling, og foreldrene har ingen annen mulighet enn å gi opp. De samiske karakterene fremstilles maktesløs mot det store og voldsomme norske samfunnet. Rektor Rygh og frøken Steen behandler Sammøl som et avvik, en kriminell, fordi

han ikke følger de norske spillereglene. Med sin makt på internatet anerkjenner de aldri hans identitet som samisk, men prøver kun å gjøre han norsk. Dette resulterer i at relasjonen mellom Sammøl, rektor Rygh og frøken Steen blir svært anstrengt. Han hater dem. Lærer Pedersen er derimot kritisk til internatet og politikken rektor Rygh fører. Han opptrer illojalt mot staten i sin godhet til de samiske elevene. Til tross for at han har mer makt enn Sammøl, så har lærer Pedersen respekt for de samiske og kvenske elevene, noe som resulterer i et vennskap mellom dem. Holdningene lærer Pedersen har mot fornorskningspolitikken bidrar til at relasjonen mellom han og Sammøl blir fylt med gjensidig respekt og likeverd.

På individnivå er Isko høyt over Sammøl på hierarkiet fra start. Med vrangforestillingen om at han som kvene er høyere oppe på rangstigen enn samiske Sammøl, så blir Sammøl grovt mobbet og trakassert. Maktøvertaket Isko har på Sammøl er en overlevelsesmekanisme for å selv ikke være undertrykt i det norske samfunnet. Relasjonen deres går i bølgedaler. Det starter med at Isko er høyere på hierarkiet og starter krig, til at de likestilles, før krigen så startes igjen. Ella er derimot en karakter som utvikler seg fra å være svært uviten og underordnet fornorskningspolitikken, til å utvikle en kjærlighet med aksept til det samiske i relasjon med Sammøl. Kjærlighet i den forstand at hun aksepterer det nye og fremmede elever med annen kultur bringer med seg. Fra første stund lærer Pedersen blir presentert i romanen, så er han i likhet med Ella i kjærlighetskategorien. Å snakke samisk som norsk under fornorskningstiden er et frierbrev til det samiske samfunnet, og påvirker relasjonen til Sammøl positivt fra første stund. Foreldrenes ønske om frihet i det norske samfunnet, er dessverre også det som driver Sammøl bort igjen. Ønsket om frihet overskygger deres aksept over Sammøls nye identitet.

I analysen med et Foucault-perspektiv har jeg undersøkt hvordan internatet blir, på lik linje som fengsel, et redskap for disiplineringsmakt. Den hieraktiske overvåkingen som internatet bruker, fører til en positiv effekt for fornorskningspolitikken. Elevene blir overvåket over hele internatet, men spesielt sovesal og sitteplassene i klasserommet. Dette fører til at de ansatte får full mulighet til å observere når elevene gjør ting de ikke skal, eller snakker på morsmålet sitt. Overvåkingen gjør det også umulig for Sammøl å rømme, som blir fengslet innenfor internatets høye gjerder. Internatet blir et bevis for hvordan det norske samfunnet har et fast maktgrep rundt det samiske og kvenske samfunnet.

De ansatte ved internatet har ulike roller, og utøver derfor ulik makt. Kjøkkendamene korrigerer og disiplinerer med kjeft, men har ikke makt til å gjøre mer. Lærer Pedersen og frøken Steen har makt til å bruke både den normaliserende dom og eksaminasjon. Mens lærer Pedersen kun bruker den normaliserende dom i form av belønning, bruker frøken Steen straff og tøff disiplinering. Deres bruk av belønning og straff gjenspeiler deres relasjon med Sammol.

Avslutningsvis håper jeg at *Lappjævel!* blir en gjenganger i norske klasserom. Til tross for at romanen peker på grove maktovertredelser utført av den norske stat, understreker den også viktigheten av det å ha en plass å høre til, vennskap og nestekjærlighet.

Litteraturliste

- Akerlie, I. (2017). *Lars er lol*. Aschehoug
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.) (2012). *Litterær analyse en. En innføring*. Pax Forlag
- Aschehoug. (u.å). *Lappjævel!*. Hentet 25.april 2024 fra <https://aschehoug.no/litteratur/bokmagasin/ungdom/lappjaevel-av-kathrine-nedrejord>
- Engelstad, F. (2005). *Hva er MAKT*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7.utg). Gyldendal.
- Fn-Sambandet. (06.07.2023). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter>
- Foucault, M. (2020). *Discipline and punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Overs.). Penguin Classics (Opprinnelig utgitt 1977)
- Golding, W. (1954). *Fluenes herre*. Faber & Faber.
- Grue, J. (2023, 2.mars). Diskursanalyse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/diskursanalyse>
- Guillou, J. (1981). *Ondskapen*. Norstedts Förlag.
- Kongehuset. (1997.07.10). *Sametinget 1997: Åpningstale*. <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Kristiansen, T. F., Larsen, P. W. & Buljo, I. A. S. (2024, 5.februar). Debatten raser etter kulturbyfest- ordføreren måtte be folk om å skjerpe seg. *NRK* https://www.nrk.no/nordland/bodo2024_-ordforeren-ut-mot-samehets-etter-kulturbyfest-1.16750377
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Hansen, L. I. & Olsen, B. (2022). *Samenes Historie fram til 1750*. (2.utg). Cappelen Damm Akademiske
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samer psykiske helse - En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. <https://uit.no/project/miha/publikasjoner>
- Haugseth, T. M. (2023, 25. Mai). Internatbarna: Alltid en fremmed. *Norges arktiske universitet UiT*. https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=813132
- Hiorth, F. (1975). *Makt*. Universitetsforlaget.

- Hætta, O. M. (1992). *Samene- en arktisk urbefolkning*. Davvi Girji.
- Laestastius, A. H. (2022). *Stjålet*. Aschehoug
- Larsen, N. H. (10.05.2022). *Sametinget for nybegynnere*. Samiske veivisere.
<https://samiskeveivisere.no/sametinget-for-nybegynnere/>
- Midtbøen, A. H. & Lidén, H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge: En kunnskaps gjennomgang*. Institutt for samfunnsforskning.
<https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2440432>
- Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene- hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Čála* 2005(3)
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!*. Aschehoug
- Niemi, E. (2003). Regimeskifte, innvandrere og fremmede. I Kjeldstadli, K. (Red.), *Norsk innvandringshistorie. I nasjonalstatens tid 1814-1940*. (s.11-46) Pax Forlag.
- Nietzsche, F. (2017). *The will to power* (R. K. Hill, & M. A. Scarpitti, Overs). Penguin Classics. (Opprinnelig utgitt 1901)
- Nietzsche, F. (1998). *Slik talte Zarathustra*. (A. Hønningstad, Overs.). Oslo: Bokklubben dagens bøker. (Opprinnelig utgitt 1883).
- Norges Høyesterett. (2021.11.10). *Vedtak om konsesjon til vindkraftutbygging på Fosen kjent ugyldig fordi utbyggingen krenker reindriftssamenes rett til kulturutøvelse*.
 Domstol.no
<https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/2021/hoyesterett-sivil/hr-2021-1975-s/>
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2024.6.mars). *Enighet i Nord-Fosen-saken og historisk behandling på Sametinget*. <https://www.nhri.no/2024/enighet-i-nord-fosen-saken-og-historisk-behandling-pa-sametinget/>
- Olseth, T. (2021, 8.juli). Eksistensialisme. *I Store norske leksikon*.
<https://snl.no/eksistensialisme>
- Pedersen, S. A. (29.03.2019). *Fornorskingspolitikken*. Samiske veivisere.
<https://samiskeveivisere.no/article/fornorskingspolitikken/>
- Phil, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge-utsyn. I A. Lund & B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s.251-262). Tapir Akademiske Forlag.
- Sagdahl, M. S. (2023, 26.juni). Dyd. *I Store norske leksikon*. <https://snl.no/dyd>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning- grunnlag for et oppgjør*

- med for forskningspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner.*
Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Sjøvold, E. (2016). *Makt og maktbruk i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.
- Stortinget. (2023, 09.oktober). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Stortinget.
<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Organene/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Thorsen, D. E. (2024, 7. mars). Michel Foucault. *I Store norske leksikon*.
https://snl.no/Michel_Foucault
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn- Norsk senter for barneforskning*. 25(1), 65- 80.
<https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>
- Utdanningsdirektoratet. (2020. 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Ørnhaug, E. R., Mudenia, H., Varsi. L. A. B., Porsanger, N. J., Rønning, M., Skei, L., Orlich, A. I., Jobling, W., Skurtveit, S., Pettersen, J. & Whittaker, E-M. B. (11.10. 2023). *Aksjonistene er fjernet fra Stortinget*. Nrk. <https://www.nrk.no/trondelag/to-ar-siden-hoyesterettsdommen-om-vindkraft-pa-fosen--nye-demonstrasjoner-utenfor-stortinget-1.16589436>