

Kolberg, A. R.. (2024). Samisk litteratur i norskfaget: Essensialisme eller synliggjøring? I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 53–69). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350203>

3

Samisk litteratur i norskfaget

Essensialisme eller synliggjøring?

Asbjørn Rørslett Kolberg

Innledning

Ifølge kompetansemålene for norskfaget på ungdomstrinnet skal «elevene lese skjønnlitteratur [...] på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del slås det fast at den samiske kulturarven er en del av vår felles kulturarv i Norge, videre at «elevene [skal] få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter [og lære om] mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Trass i læreplanverkets klare mandat når det gjelder samisk, leses i liten grad samisk litteratur i skolen. Ifølge LISA-studien ble det ikke lest oversatt samisk litteratur i noen av norsktimene man observerte (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Bente Aamotsbakken (2015) undersøker representasjon av samiske tekster i norskfaglige læreverker på ungdomstrinnet og konkluderer med at antallet samiske skjønnlitterære tekster er lavt i alle læreverkene hun gjennomgår. Et raskt blikk på to nyere læreverker for ungdomsskolen, *Kontekst 8–10. Tekster 5* (2020) og *Fabel 8–10* (2020/2021) viser at det fortsatt er få samiske tekster. I *Fabel 9* er det et utdrag fra ungdomsromanen *Slepp meg*

av Kathrine Nedrejord og en lyrisk tekst 'Uten tittel' av Nils-Aslak Valkeapää. I *Fabel 10* er det med to dikt av henholdsvis Rawdna C. Eira og Hege Siri – to tekster av til sammen 43. I nettressursen knyttet til *Fabel 8–10* er riktignok Laila Stiens «Skolegutt» med, en mye brukt tekst i det Aamotsbakken (2015) omtaler som den samiske skolekanon.

Kan et relativt lite omfang av samisk skjønnlitteratur være en mulig forklaring på denne situasjonen, eller skyldes det rett og slett for lite kunnskap om samisk litteratur blant lærebokforfattere og lærerutdannere? I denne artikkelen drøfter jeg først begrepet *samisk (skjønn)litteratur* og spør blant annet om det bare omfatter litteratur *skrevet* på et samisk språk.¹ Videre presenterer jeg lesninger av noen nyere samiske utgivelser, både oversatte og tekster skrevet på norsk, som på ulike måter inviterer leseren til å «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019) – og som samtidig formidler samiske perspektiv gjennom plot, persongalleri, miljø og/eller tematikk.

Samisk postkolonialt perspektiv

I overordnet del av Læreplanverket 2020 slås det også fast at «[u]rfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at man ikke bare skal lære *om* samisk språk og kultur i skolen, men også sørge for å ha et samisk perspektiv. La meg illustrere dette med et eksempel: I barne- og ungdomsboka *50 hendelser som formet Norge* (2018) av Jon Ewo og Ella K. Okstad (ill.) er tre samiske «hendelser» med. Likevel er boka preget av det norske majoritetsperspektivet. Vi ser det i åpningskapitlet der det står at de «første nordmennene» kom hit for 12 000 år siden, senere står det at vi ikke vet sikkert når samene kom til landet (Ewo & Okstad, 2018, s. 6–7). Bokas «vi» ser dermed samene som de andre. Poenget er at de første som bosatte seg i det landområdet som etter mange tusen år blir Norge, verken var samer eller

1 Jeg bruker her begrepene litteratur/skjønnlitteratur som avgrensning mot sakprosa, slik også gjeldende læreplanverk gjør i beskrivelsen av kompetansemålene for norsk etter 10. trinn.

nordmenn. Etnisitetene vokser fram langt senere. Jeg mener dette eksemplet viser hvordan majoritetstankesettet gjør seg gjeldende selv i sammenhenger der intensjonen åpenbart er å inkludere det samiske, som i Ewos bok.

I den «store fortellinga om Norge» slik den er blitt formidlet i norsk skole helt fram til vår tid, har samene knapt hatt noen plass. Olsen et al. (2017) viser hvordan samisk innhold er fullstendig fraværende i læreplanene helt fram til Mønsterplanen 1974 (M74), og at planene videre fram til LK06 representerer inkludering av samiske tema, men på det norske storsamfunnets premisser. Ewos bok er preget av samisk inkludering, snarere enn samisk perspektiv. Eksemplet illustrerer hvor viktig det er å være seg bevisst hvilken posisjon man har når det gjelder skolens lærestoff. Tilhører man majoritetskulturen, kan man lett komme til å overse minoritetsperspektivet.

I mange hundre år skattla og koloniserte majoritetsstatene i Fennoskandia samisk land. En følge av denne prosessen var den *mentale* koloniseringa² som ikke bare gjorde at samer skulle føle skam ved sin bakgrunn, men også at nedvurdering av samene ble sanksjonert som norm (jf. Andresen et al., 2022, kap. 4 og 5). I dag er det et postkolonialt perspektiv som ligger til grunn for Norges offisielle samepolitikk i kjølvannet av sameloven (1987), Grunnloven § 108 (1988), Norges ratifisering av ILO-konvensjon 169 om urfolks rettigheter (1990) og FNs erklæring for urfolks rettigheter (2007). Dette innebærer at staten Norge anerkjenner skolens historiske rolle som sentral aktør i statens fornorskingspolitikk som vedvarte til ca. 1960 (Minde, 2005; Niemi, 2017). Det betyr også at skolen har en viktig avkoloniseringsoppgave blant annet ved at samisk og annen minoritetslitteratur leses i norskfaget, og at man i lærerutdanninga får kunnskap om, og kan anvende, postkoloniale teorier som kan gi perspektiver på tekster «som omhandler møter mellom kulturer med ujevnt maktforhold» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99).³ Mikkel Berg-Nordlie (2022, s. 423) beskriver følgene av fornorskingspolitikken som «strukturell usynliggjøring». Det innebar at viktige «beskrivelser av verden», herunder historieverk, politiske vedtak, kartverk osv., var «formulert som om samer ikke fantes». Dette gjaldt også alle læreplaner inntil 1974. Nettopp av

2 Jf. 'Colonization of the mind' (Chilisa 2020, s. 6).

3 Samoilow og Myren-Svelstad tar opp nøkkelbegrep og perspektiver fra sentrale verk av post-koloniale teoretikere som Edward Said, Gayatri C. Spivak, Frantz Fanon og Homi K. Bhabha.

den grunn er det viktig at man ikke minst i skolen *gjør synlig* samisk kultur, språk og samfunnsliv. Denne artikkelen legger til grunn et slikt postkolonialt perspektiv.

Hva er samisk litteratur?

Læreplanens passus om å lese samisk litteratur i oversettelse er problematisk siden det kan fortolkes slik at samisk litteratur er ensbetydende med samisk-språklig litteratur. At samisk litteratur er mer enn tekster skrevet på samisk, drøftes og eksemplifiseres av Åse Mette Johansen og Hilde Sollid (2023). De betegner samiske tekster som «en flerspråklig kategori» (s. 95). Mitt utgangspunkt i denne artikkelen er at samisk litteratur er tekster skrevet av samiske forfattere, på samisk eller et av majoritetsspråkene i Saepmie eller andre språk. Spørsmålet om hva som definerer en samisk forfatter, litteraturen eller språket, har vært tema for diskusjon i Samisk forfatterforening (Larsen et al., 2019). Dette spørsmålet lar jeg ligge. I denne artikkelen definerer jeg samisk litteratur som litteratur skrevet av forfattere som har samisk bakgrunn eller tilknytning, uavhengig av om de skriver på samisk eller ikke (jf. Johansen & Sollid, 2023).

Et annet spørsmål er om bare samer kan skrive om samer? I et intervju svarer Ann-Helen Laestadius nei til det spørsmålet (Lindstrand, 2018). Hun understreker imidlertid betydningen av grundig forarbeid slik at det som skrives, blir rett og ikke bidrar til fordommer. Videre sier hun: «I dag kan vi samer berätta våra historier på vårt sätt i stället för att bara bli berättade om av andra och det er bra» (Lindstrand, 2018). Vi ser her en parallell til professor Linda T. Smiths utsagn om hvordan urfolk har måttet finne seg i å bli betraktet med kolonisateurens utenfrablikk i forskningsøyemed: «‘research’ is probably one of the dirtiest words in the Indigenous world’s vocabulary.» (Smith, 2021, s. 1). Dette utenfrablikket har også preget skjønnlitteratur om samer skrevet av ikke-samiske forfattere, særlig fram til mellomkrigstida (jf. debatten om Hamsuns *Markens grøde*, f.eks. Dvergsdal, 2022).

Vi har eksempel på ikke-samiske forfattere som gjennom sin kunnskap om, og relasjon til, det samiske samfunnet har skrevet tekster som ivaretar et samisk perspektiv. Laila Stien har vist dette i noveller som «Skolegutt» og «Reisen mot øya», begge fra samlinga *Nyveien*, 1979 (se Bjørkøy, 2017). I neste

del ser jeg nærmere på aktuelle samiske tekster som kan brukes i norskfaget på ungdomstrinnet, og stiller spørsmål om tekstenes *samiskhet*, så å si, altså hvordan eller i hvilken grad tekstene synliggjør og vektlegger samiske karakterer, miljøer, motiver og tematikk – noe som i sin tur trolig spiller en rolle for hvilke tekster som velges av lærebokredaktører og lærere i tråd med læreplanverkets nokså åpne og upresise mandat om «å lese skjønnlitteratur i oversettelse fra samiske språk».

Teksters «samiskhet»?

Skoleelev Tuva Svendsen fra Karasjok uttalte følgende i 2013 når det gjelder tilgangen på bøker på samisk: «Vi treng meir enn den klassiske samiske romanen, som handlar om reindrift eller ein barndom på internat. Vi treng kjende verk som *Harry Potter* og *Ringenes herre*.» (Lajord, 2013). Tuva har et interessant poeng. Aamotsbakken (2015) finner at samiske tekster i læreverkene hun har undersøkt, ofte presenteres «med relasjon til den kulturelle konteksten, og for sjelden framheves tekstenes litterære kvalitet» (s. 291). Når Aamotsbakken her snakker om «kulturell kontekst», kan det nok delvis dekke det skoleelev Tuva omtaler som «den klassiske samiske romanen», tekster som formidler det som oppfattes som tradisjonell samisk kultur, der handling og motiv er knyttet til det som gjerne omtales som samiske kjerneområder i indre Finnmark, Nord-Sverige og Nord-Finland. Utdraget fra Nedrejords *Slepp meg i Fabel 9* (2021) er i så måte et unntak som lover bra for framtidige leseverktutgivelser. Et annet aspekt som gjør at utvalget av samiske tekster i læreverk får særlig betydning, er at læreboktekster dominerer i litteraturundervisninga på ungdomstrinnet ifølge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). De observerte lite eller ingen lesning av romaner som fellestekst. De tekstene jeg tar opp eller refererer til videre i artikkelen, er romaner som kan egne seg både til individuell lesing og som fellestekster, i sin helhet eller som utdrag, som på ulike måter bryter med bildet av «den klassiske samiske romanen».

Kathrine Nedrejord er en samisk forfatter som skriver på norsk. Vil hennes ungdomsbok *Det finnes ingen sannhet* (2021) kunne betegnes som samisk litteratur? Boka er en psykologisk thriller lagt til det fiktive stedet Dalen. Verken miljøbeskrivelse eller karakterer antyder samisk tilknytning. Jeg har derfor forståelse for at den ikke nødvendigvis ville bli valgt som eksempel på samisk

litteratur i en skolekontekst. Nedrejord har imidlertid skrevet flere bøker der hovedpersoner og miljø er samiske. Det gjelder ungdomsromanene *Slepp meg* (2018) og *Det Sara skjuler* (2019). Samisk identitet og tilhørighet utgjør en del av bakteppet i begge bøkene (Kolberg, 2022). Barneboka *Lappjævel!* (2020) handler om Sammols møte med internatskolen i «Finnmark, cirka 1950». *Lappjævel!* vil slik sett kunne passe inn i kategorien «den klassiske samiske romanen». Jeg kommer tilbake til denne boka senere i artikkelen.

I Nedrejords første ungdomsbok *Hvem er jeg når du blir borte?* (2016) utspiller handlinga seg i Kjøllefjord, som er et tradisjonelt sjøsamisk⁴ distrikt uten at dette kommer eksplisitt fram i teksten. Fortelleren Jenny går i niende. Boka handler i stor grad om forholdet til bestevennen Henning som sliter med å finne seg til rette på småstedet. Ting tilspisser seg når han tilsynelatende forsvinner sporløst. Tidlig i romanen kommer det fram, en passant, at Jenny har sjøsamisk bakgrunn (s. 25). Det utløser noen negative bemerkninger fra medelever, men spiller ikke noen sentral tematisk rolle i boka. Det utgjør imidlertid sammen med bestemoras samiske språkbakgrunn en del av miljø- og personkonteksten. Noen avgjørende scener mot slutten av handlinga utspiller seg i Karasjok hvor bestemora kan «praktisere hjertespråket sitt» (s. 102). Når hun også viser seg å kunne finsk, gjenspeiler boka den århundregamle multikulturen i Finnmark, gjerne beskrevet som «tre stammers møte» (samisk, kvensk/finsk og norsk). På denne måten bidrar boka til ei litterær kartlegging av en del av det flerspråklige Norge som for mange lesere trolig ikke er særlig kjent. Boka kan imidlertid ikke sies å ha en tydelig samisk tematikk, selv om den kan spores i underteksten når handlinga forflytter seg til Karasjok der bestemora kan snakke det samiske språket hun har vokst opp med.

Kanskje kan det nettopp være et poeng at man i undervisninga også leser slike tekster av samiske forfattere, som *Det finnes ingen sannhet* eller *Hvem er jeg når du er borte?*, Tekster som ikke spesifikt framhever det samiske ved karakterer, miljø eller motiv, kan bidra til å motvirke essensialisme og stereotypifisering. På den andre siden er det selvsagt viktig å lese tekster som har et tydelig samisk perspektiv, og som dermed kan gi sine lesere innsikt i og forståelse for kulturer som tradisjonelt har vært ukjente eller stereotypifiserte

4 Sjøsamere er en vanlig betegnelse på samene langs kysten og ved fjordene, se: <https://snl.no/sj%c3%b8samer>

for en stor del av majoriteten i Norge. Saia Stuengs ungdomsroman *Hamburgerprinsessa* (2017) kom i norsk oversettelse i 2019. Den handler om Máren som går på videregående i ei ikke navngitt nordsamisk bygd. Miljø og persongalleri kan karakteriseres som helsamisk. Nedrejords og Stuengs bøker er eksempler på tekster som beskriver samiske miljø og karakterer og samtidig fungerer som mottekster til tradisjonelle majoritetsoppfatninger av hva samer er (jf. Miniggio 2015), altså fungerer de antiessensialistisk. De tematiserer først og fremst det å være ung og søkende, kort sagt det som preger den samtidrealistiske ungdomsromanen, nemlig spørsmål om identitet og personlig utvikling gjennom motgang, kriser og konflikter (Nes & Slettan, 2020).

Den postkoloniale teoretikeren Gayatri C. Spivak lanserte konseptet *strategisk essensialisme* som en (riktignok omdiskutert) strategi for undertrykte grupper nettopp for å motvirke usynliggjøring og marginalisering som resultat av det asymmetriske maktforholdet mellom koloniserte folk og kolonimakt (Eide, 2010; Manderstedt et al., 2021). Kan det tenkes, når det gjelder valg av samisk litteratur i undervisninga, at en viss grad av *strategisk essensialisme* er nødvendig i lys av den historiske konteksten med flere hundre års koloniserings- og assimileringpolitikk i Saepmie? Fram til M74 var ikke samisk språk og kultur nevnt med ett ord i skolens læreplaner (Hætta & Lund, 2011). I læreplanverket, overordnet del, «Identitet og kulturelt mangfold», understrekes det at «[e]levne skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tekstutvalget bør derfor gjenspeile dette mangfoldet og variasjonen i samisk kultur, språk og samfunnsliv. Tekster som handler om tradisjonell samisk kultur, reindrift, fangst, fiske, er sentrale, men like viktig er tekster som gjenspeiler andre samiske kontekster.

I det følgende presenterer jeg samiske tekster som på ulike måter tematiserer oppvekst og ungdomstid der den samiske konteksten representerer nettopp mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv, i historisk perspektiv og samtidsperspektiv. Jeg leser tekstene i et sosiologisk og postkolonialt perspektiv, der jeg blant annet viser hvordan hovedpersonenes samiske identitet på ulike måter er i spill. Én av tekstene er oversatt fra nordsamisk til norsk, det er Saia Stuengs ungdomsroman *Hamburgerprinsessa* ([2017] 2019), den andre er forfattet på norsk, Gerd Mikalsens *Farsmålet* (2016). I forbindelse med *Farsmålet* kommenterer jeg også kort Kathrine Nedrejords *Lappjævel!* (2020).

Hamburgerprinsessa – «et samisk high school drama»⁵

Saia Stuong problematiserer i et intervju det norske storsamfunnets manglende interesse for samisk litteratur. I forbindelse med oversettelsen av *Hamburgerprinsessa* ble det stilt spørsmål om man skulle gjøre boka «mindre samisk og mer norsk» blant annet når det gjaldt samisk sjargong. Det skjedde ikke, hun understreker at *Hamburgerprinsessa* er «en samtidsroman om samisk hverdagsliv. Eller et 'high school drama'». Det er altså langt fra det hun tror norske lesere forventer: «stereotypiske, eksotiske samiske bøker om naturtemaer» (Olerud, 2021). Boka inneholder de velkjente tropene i ungdomsromaner fra skolemiljø: hovedpersonen som føler seg utafør, de populære jentene, klassens peneste gutt, osv., men boka skiller seg også ut. Jeg har tidligere beskrevet boka som en type skittenrealisme både når det gjelder miljø, motiv og språk (Kolberg, 2022).

Jeg-fortelleren Máren (17) bor sammen med mora, men har aldri møtt faren. Máren har et forhold til den mer enn 20 år eldre Máhtte. Han har vokst opp i en reindriftsfamilie, men har «valgt bort» reindrifta ifølge Máren (s. 78). Mora er alkoholisert, psykisk syk og har stadig nye kjæresten. Personene som står nærmest Máren, framstår som sosialt marginaliserte.

Store deler av teksten består av Márens indre monolog. Allerede i åpningskapitlet reflekter hun over seg selv og situasjonen sin og drømmer om at hun og Máhtte skal bli ordentlige kjæresten. Boka åpner med en sekvens der hun ironisk iscenesetter seg selv, danser til Máhttes 90-tallsmusikk, filmer seg med mobilen, gjør trutmunn, v-tegn, og synger «Barbie girl». Alt dette mens hun tenker tilbake på det første møtet med Máhtte: «han er min Ken. [...] I'm a Sámi girl, in a Sámi world. Life in Sápmi, it's so like me» (s. 8). Sett i lys av originalteksten i «Barbie girl» (Aqua, 1997) understrekes avstanden mellom Márens drømmer og hennes virkelige liv, som hun da også omtaler senere i samme kapittel som «trasig, trist og skikkelig kjedelig» (s. 10). Márens filming av seg selv i åpningskapitlet kontrasteres av scenen litt senere når hun i speilet ser «en tykk, svarthåret og stygg hamburgerprinsesse» (s. 21). Dette skjer etter at hun har spist en 300 grams hamburger, innkjøpt hos «hamburgermannen». Hamburgeren er hennes trøst, hennes dop, så å si. En annen pop-kulturell referanse ser vi etter en annen speilscene:

5 Teksten om *Hamburgerprinsessa* bygger delvis på Kolberg, 2022.

«Det første jeg ser [...] er meg selv i det store speilet. Er jeg virkelig så feit?» (s. 58). Hun sammenligner seg med en elefant og konkluderer med at hun må gjøre noe med «oppfetingen» og «elefantlivet». Hun minnes en dokumentar om *Amy Whitehouse* som «slanket seg til døde [...]». Hun var som meg, hun elsket mat [...] men hun var en stjerne, hun hadde venner og en slags kjæreste» (s. 58).

Ubehag og misnøye knyttet til egen kropp er et sentralt motiv i boka. Det dreier seg om overvekt og storspising, uten at det innenfor handlingas kontekst ser ut til å være sykkelig, snarere spising som trøst og flukt. Etter speilscenen googler Máren bulimi og prøver å lære seg å spy etter å ha lest om dette på et nettforum. En tilsynelatende løsning på Márens manglende attraktivitet gis på slutten av boka, da klassevenninna gir henne en «radikal makeover» som i sammenhengen blir et slående uttrykk for vår tids kroppsfixering, selvspeiling og narsissisme. Når boka ikke framstår som entydig trist, skyldes det Márens fortellerstemme. Hun verbaliserer sin situasjon og skaper en distanse til tristessen som gjør henne til et eksempel på resiliens.

Bokas «samiskhet» ligger først og fremst i at persongalleri og miljø er samisk. Samisk språk og kultur er normen, så å si, men å være *samisk* er selvsagt like lite entydig som å være *norsk* eller *svensk*. En referanse til essensialistiske tendenser også i enkelte samiske diskurser der man kan møte begrep som supersamer og elitesamer, finner vi når Máren omtaler mora og vennen hennes som «liksomamer» (jf. Lindi, 2017; Muotka & Balto, 2023). Det skjer etter at hun har irritert seg over Máhttes utsagn om at samiske gutter «i den ekte samiske tradisjonen» ikke skal snakke om følelser (s. 77–78). Máhte i *Hamburgerprinsessa* vil ikke snakke om følelser. Boka antyder her en taushetskultur som preger noen samiske miljøer (Dimpas, 2018). Jeg har erfart at tradisjonelle norske bygdemiljøer også preges av taushetskultur. Dette er ett av flere tema denne boka kan invitere til litterære samtaler omkring, et annet kan være spørsmål om Márens troverdighet som forteller (Kolberg, 2022, s. 4).⁶

Máren strever med sitt selvbilde, men hennes *samiske* identitet er ikke i spill, hun ønsker seg sågar kofte, slik Máhte har, men som hun ikke har råd til.

6 Et eksempel på en litterær samtale om *Hamburgerprinsessa* er tilgjengelig i podkasten *Pantastisk* (2022) med elever ved Knut Hamsun videregående skole.

Alma i *Farsmålet* leser i ei bygdebok at hennes forfedre har hatt kofter (s. 121), i ei tid da kofta som hverdagsplagg var en tydelig etnisk markør. Alma vokser opp i et samfunn der den samiske bakgrunnen er noe man ikke snakket om, og kofta for lengst var gått ut av bruk. Hun er et barn av fornorskingas etniske identitetsskifte slik vi skal se i neste del.

«Vi er fornorskingens barn» – *Lappjævel!* og *Farsmålet*

Sitatet i overskrifta er hentet fra et debattinnlegg av Torill Olsen (2023). Olsen skriver at hun tilhører «det glemte folket, de fornorskete samene uten kofte, uten språk [...] fostret opp i mine foreldres skam over å være av samisk ætt.» (Olsen, 2023). Den offisielle fornorskings- og assimilasjonspolitikken er en mørk side av den norske nasjonsbygginga. Denne politikken ble først og fremst ført i skolesystemet. Mange samiske og finskspråklige barn ble innskrevet på internatskoler der kun norsk var undervisningsspråket. Selv om fornorskingspolitikken ble offisielt avskaffet rundt 1960, er virkningene fortsatt til stede (Minde, 2005; Niemi, 2017). Internatskoler som assimilasjonsverktøy inngår i et velkjent mønster som vi kjenner fra koloniseringshistorien internasjonalt, ikke minst fra USA og Canada. Filmen *Sameblod* (2016) viser hvordan den svenske *nomadskolan* ikke bare var et ledd i forsvenskinga, men også et utslag av en offisiell segregering av reindriftssamene, den såkalte «lapp skall vara lapp»-politikken. Barn av «icke-renskötande samer» skulle gå i majoritetsskolen og innlemmes i majoritetsbefolkningen; kort sagt, bli svensker (Lundmark, 2008; Forum för levande historia, u.å.). Filmen *Sameblod* er mye brukt i undervisningssammenheng og egner seg godt i læringsopplegg, for eksempel sammen med romanen *Lappjævel!* (2020) av Kathrine Nedrejord.

Forlaget markedsfører *Lappjævel!* som ei barnebok (9–12), men den vil fungere fint på ungdomstrinnet. De sterke skildringene av overgrep forutsetter nok en moden leser. Silje Solheim Karlsen (2023) betegner den da også som 'ungdomsroman'. Hun påpeker hvordan denne romanen skiller seg ut fra annen skjønnlitteratur som handler om fornorskinga, ved at den ikke bare forteller «direkte og usminket om vold og overgrep; [den] viser også relativt nyanserte og ulike perspektiver på fornorskingspraksisene i skolene» (s. 239). Hun drøfter hvilke verdier som kommer til uttrykk i *Lappjævel!*, og mulighetene boka gir til litteraturredidaktisk arbeid i norsktimene.

Kathrine Nedrejord (u.å.) understreker at *Lappjævel!* er en roman som «dessverre ligger [...] tett opp til virkeligheta». Det samme gjør Gerd Mikalsens *Farsmålet* (2016). Handlinga er lagt til 60- og 70-tallet i ei bygd i Nord-Troms (ut fra stedsnavn i teksten: Manndalen i Kåfjord). Romanen viser hvordan det samiske språket i ei sjøsamisk bygd fortsatt brukes blant de voksne, men ikke formidles videre til barna. I et intervju forteller forfatteren at hun var 17 år da hun forstod at faren kunne snakke samisk (Olsen, 2017). Hovedpersonen Alma er forfatterens alter ego, hun oppdager også som 17-åring at faren faktisk kan snakke samisk selv om han aldri bruker det, i alle fall ikke når barna er til stede. Heime hos Alma er det først og fremst bestemora og hennes jevnaldrende på besøk som bruker språket seg imellom.

Farsmålet er ikke utgitt som ungdomsroman, men vil kunne leses med utbytte av unge lesere. Romanen følger hovedpersonen tett gjennom barndom og ungdom. Handlinga er episodisk oppbygd innenfor dannelsesromanens tradisjonelle struktur: heime–utreise–heim igjen. Brødt teksten er delt inn i to hoveddeler som i sin tur består av mange og til dels svært korte kapitler. Hendelser følger hverandre kronologisk og bindes sammen av personer, miljø og tida som går. Del 1 handler om barndommen, del 2 begynner når Alma er blitt tenårings og slutter med Alma som voksen. Barneperspektivet gjør boka både underholdende og tankevekkende. I første del dreier det seg hovedsakelig om Almas forhold til foreldre, besteforeldre, søsken og de andre barna i grenda. Etter hvert utvides perspektivet til bygdefolket, den læstadianske menigheten, livet på setra osv. Boka gir også et interessant bilde av samfunnsutviklinga i det nordlige Nord-Norge fra ca. 1960 til 1970-tallet, da Alma som voksen vender tilbake og fortsetter med husdyrbruk selv om mange av nabogårdene ikke lenger har dyr i fjøsene. De siste kapitlene i del 2 fungerer som en epilog. Her hører vi blant annet om den gryende samiske bevisstgjøringa blant de unge, deltakelsen i Folkeaksjonen mot utbygging av Alta/Kautokeino-vassdraget og hvordan Alma til slutt innser hvorfor faren hadde reagert som han gjorde, når det gjaldt samisk språk og tilhørighet. Siste del beskriver dermed en avkoloniseringsprosess i den forstand at Alma og de andre unge tar tilbake sin samiske historie og kultur.

Som tittelen antyder, er språk et hovedmotiv i romanen. Første del begynner med at Alma kommer inn på kjøkkenet og de voksne blir stille, men fortsetter når de ser det er henne: «De snakker voksenspråket sitt [...]. Det høres ut som en sang, synes hun» (s. 7). Til henne snakker de bare det hun

kaller 'farsmålet', men gjennom hele romanen ligger det en lengsel i henne etter å lære det andre språket. Hun gleder seg til å bli voksen «da skal hun snakke lappisk» (s. 14). Betegnelsen 'lappisk' går igjen i boka og avspeiler det de voksne kaller språket.⁷ Bevisstheten om tilhørighet og identitet kommer stadig mer til syne etter hvert som Alma blir ungdom og flytter ut for å gå på skole. I byen blir hun kjent med samisk ungdom. Det arrangeres samefester, men Alma føler seg utenfor siden mange av dem hun møter, snakker samisk og har kofte. Når hun spør faren om de selv er samer, svarer han: «Vi er norske statsborgere, og skal være stolte av det» (s. 114); senere sier han: «Saman, det er fjellfinnan det [...] vi er ikke noen samer!» (s. 116). Farens fornektning viser et typisk utslag av fornorskingsperiodens identitetsskifte: «Man holdt sin samiske identitet skjult, i noen tilfeller sågar fra sine barn» (Berg-Nordlie, 2022, s. 431). Det er en prosess påskyndet av fenomenet beskrevet som mental kolonisering eller kolonisering av sinnet (Chilisa, 2020, s. 6).

Et interessant blikk på forskjellene mellom Almas miljø og reindriftsmiljøet får vi når Alma fascineres av en «fjellfinnfamilie» som bor hos Almas familie under et læstadiansk stevne i bygdas bedehus (s. 25–26). Betegnelsen «fjellfinner», som hun har hørt de voksne bruke, blir korrigert av Almas bestemor. Alma får ikke lov å kalle dem det, «det er stygt [...]. Samer må de si, eller – til nød – fjellsamer.» (s. 25). Gjennom Almas blikk får vi anskueliggjort kulturelle forskjeller mellom hennes eget fornorskete kystsamiske miljø og gjestene fra vidda. Alma merker seg at familien snakker «lappisk» seg imellom og med Almas bestemor, og at de er kledd i kofte. De er så fine at Alma synes de er som levende dukker.

Hilde Katrine Eriksen (2017) skriver i en anmeldelse at boka går dypt inn i et tema som ikke så ofte har vært behandlet skjønnlitterært: «Hva skjer med de som taper eller gir fra seg et språk – og hvorfor skjer det?» Hun framhever særlig første del som utmerker seg med tankevekkende, til dels morsomme, barneblikk på voksenverdenen, både når det gjelder språk og andre tema som det ikke skal tales om. Siden kapitlene er korte og selvstendige, vil de kunne egne seg som utdragslesning (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Boka gir dessuten et bilde av den sjøsamiske revitaliseringa på 1970- og 1980-tallet. Manddalen var et av

7 Samene er i Norge blitt omtalt både som finner og lapper, sågar som finnlapper, ofte med negativt fortegn. Ved samenes landsmøte i 1921 vedtas ønsket om lovfestet rett til benevnelsen same (Kolberg, 2018, s. 35–36).

kjerneområdene for denne revitaliseringa der den årlige Riddu Riddu-festivalen har vært arrangert siden 1991. Utgangspunktet var at ungdommen ønsket å snu skammen over å være samer til stolthet (Riddu Riddu, u.å.).

Farsmålet og *Lappjævel!* viser hvordan fornorskinga har ulik virkning avhengig av geografisk og kulturell kontekst. Dette kommer også klart fram i Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 274–278, s. 320–355). Oppholdet på internatskolen bidrar til å gjøre Sammol fremmed for sin egen kultur. Han vokser opp i en reindriftsfamilie i Finnmark. Samer med hans bakgrunn som opplevde, som han, å møte det norske skolesystemet og fornorskinga på en brutal måte, beholdt likevel stort sett språket. I de sjøsamiske distriktene skjedde dessverre ikke det. Der ble fornorskingspresset så hardt at språket forsvant i de fleste familiene, slik Alma opplever det i *Farsmålet*.

Sluttord

Samiske teksters plass i norskfaget er selvsagt ikke bare et spørsmål om synliggjøring eller essensialisme. Tekstene må velges ut fra samme pedagogiske og litterære kriterier som andre tekster læreren velger å bruke. Samtidig er det viktig å være bevisst den historiske og politiske posisjonen den samiske kulturen har i den norske skolen: fra totalt fravær fram til M74 via inkludering (fra M74 til LK06) til målet om full representasjon og samiske perspektiv i dagens læreplanverk (Olsen et al., 2017, s. 4). Det betyr for norskfagets del at samiske tekster skal ha en tydelig plass i undervisninga, og at tekstene må representere mangfoldet i Saepmie. Først da kan vi si at skolen bidrar til en avkolonisering av århundregammelt tankesett der samene er de eksotiserte «andre», noe de samiske veiviserne⁸ dessverre fortsatt opplever under sine skolebesøk rundt omkring i Norge (Miniggio, 2015; samtaler med tidligere veivisere, 2019–2022).

Én årsak til at det leses lite samisk litteratur i skolen, kan være at sentrale deler av den norske litterære offentligheten ikke løfter fram samisk litteratur

8 Samiske veivisere er studenter som reiser rundt i Norge og holder foredrag om samer, hovedsakelig for videregående skoler: <https://samiskeveivisere.no/om-veiviserordningen/>

i tilstrekkelig grad, som forfatteren Sigbjørn Skåden påpeker (Olerud, 2021). Saia Stuengs *Hamburgerprinseassa* ble en bestselger da den kom ut på nord-samisk i 2017, men den norske utgaven i 2019 fikk liten eller ingen oppmerksomhet (Olerud, 2021). Begge utgavene ble utgitt på et samisk forlag (Davvi Girji). Kan den manglende oppmerksomheten i majoritetsmediene ligge der? Saia Stueng mener at samisk litteratur er *usynliggjort* i norsk offentlighet. Hun sier videre at hun har en følelse av at «nordmenn synes det er greit at samisk litteratur eksisterer, men at de er uinteresserte i å lese og lytte til våre historier» (Olerud, 2021). Som påpekt innledningsvis har læreverk på ungdomstrinnet fortsatt relativt få samiske tekster. At det år om annet ikke gis ut like mange barne- og ungdomsbøker av samiske forfattere som av majoritetsforfattere, skyldes naturlig nok at den samiske befolkninga utgjør en liten andel av folketallet i Norden. Desto større grunn bør det dermed være å vie den samiske litteraturen oppmerksomhet i skolen.

I denne artikkelen har jeg trukket fram samiske forfattere som gjennom sine tekster viser mangfoldet i Saepmie. Samisk bibliotekjeneste er en nyttig informasjonskilde til det som gis ut av samisk litteratur i hele Saepmie, både på samiske språk, norsk og svensk originalspråk eller i oversettelser til/fra samisk. Her kan man lese at Saia Stueng har gitt ut en oppfølger av *Hamburgerprinsessa: Hamburgerprinseassa – Eallá dušše oktii*, 2023. Den er foreløpig ikke oversatt til norsk, tittelen betyr «(Hen) lever bare en gang». «Romanen handler om temaer som kjærlighet til samme kjønn, det å være annerledes, traumer, digital mobbing og om å finne livsgleden» (Olsen, 2023). Nylig er det også utgitt en antologi med kortere tekster, prosa og lyrikk, som kan fungere som tekstbase til undervisning: *Stemmer fra Sápmi. Beretninger fra et stjålet land* redigert av Patricia Fjellgren og Malin Nord (2022).

I 2019 vedtok Kulturrådet at litteratur oversatt fra samisk får en egen plass i Kulturrådets innkjøpsordninger for norsk litteratur. Kulturrådet vil bidra til å gjøre samisk litteratur tilgjengelig på nynorsk og bokmål og sikre at norskspråklige lesere skal få tak i samisk litteratur over hele landet (Kulturdepartementet, 2020). Forhåpentlig vil dette bidra til å gjøre samisk litteratur mer kjent også i skolesammenheng.

Referanser

- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (Red.) (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm akademisk.
- Berg-Nordlie, M. (2022). Norsk antisamisme i historie og nåtid. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 420–443). Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, Aa. M. B. (2017). Når samer møter andre nordmenn. Laila Stiens novelle «Reisen mot øya». I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.) *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 146–162). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215030227-2017-09>
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous Research Methodologies* (2. utg.). Sage Publications.
- Dimpas, A. L. T. (2018). *Litt mer vant til å snakke om det – en taushetskultur i endring?* Kronikk. <https://finnmarkssykehuset.no/nyheter/litt-mer-vant-til-a-snakke-om-det-en-taushetskultur-i-endring>
- Dvergsdal, A. (2022). Markens grøde og Hamsuns fortelling om kolonisering av Nordlandene. Kronikk. *Avisa Nordland*. <https://www.an.no/markens-grode-og-hamsuns-fortelling-om-kolonisering-av-nordlandene/o/5-4-1645145>
- Eide, E. (2010). Strategic Essentialism and Ethnification. Hand in Glove? *Nordicom Review*, 31(2), s. 63–78. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0130>
- Eriksen, H. K. (2017). «Farsmålet». *Gerd Mikalsens roman om fornorskinga, Alma, pappaen og språket*. <https://hildekat.blog/?s=farsm%C3%A5let>
- Ewo, J. & Okstad, E. K. (2018). *50 hendelser som formet Norge*. Vigmostad & Bjørke. Forum för levande historia (u.år.). <https://www.levandehistoria.se/fakta/rasism/rasism-mot-samer>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 2020(2), s. 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Hætta, J. D. & Lund, S. (2011). Samene og det norske læreplanverket. *Samisk skolehistorie* 5. Davvi Girji. <http://www.skuvla.info/skolehist/johandaniel-n.htm>
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). Tekst i kontekst: grenseoverskridende samiske tekster. I *Samisk i norskfaget – fra plan til praksis*, (s. 91–104). Fagbokforlaget/LNU.
- Karlsen, S. S. (2023). Å klippe vekk. Samisk litteratur i norskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet – samiske tema i skole og utdanning*. (s. 235–254). Universitetsforlaget.
- Kolberg, A. R. (2018). «Samer er vort rette nationale navn» – hundre års sørsamiske representasjoner i nordtrønderske aviser. *Heimen*, 55(1), 31–49. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1894-3195-2018-01-03>
- Kolberg, A. R. (2022). Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, (48), 1–14. <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- Kulturdepartementet (2020). *Samisk litteratur inkluderes i litteraturstøtteordningene*. <https://www.kulturradet.no/fi/litteratur/vis-artikkel/-/samisk-litteratur-inkluderes-i-litteraturstotteordningene>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Lajord, M. (2013). *Vil ha faktisk jamstilling for samisk*. <https://framtida.no/2013/07/17/vil-ha-faktisk-jamstilling-for-samisk>
- Larsen, I., Falch, Aa., Westerås, L. E., Hætta, S., Heide, B., Strask, J. S. & Sár-gon, S. (2019). *Hva er en samisk forfatter?* <https://www.itromso.no/meninger/debatt/2019/06/07/Hva-er-en-samisk-forfatter-19215922.ece>
- Lindi, M. (2017). «Når er man samisk nok?» NRK. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/nar-er-man-samisk-nok_-1.13364696
- Lindstrand, Å. (2018). Nu lyfter den samiska litteraturen. *Norrbottens-Kuriren*. <https://kuriren.nu/nm4965269>
- Lundmark, L. (2008). *Stulet land: svensk makt på samisk mark*. Ordfront Förlag.
- Manderstedt, L., Palo, A. & Kokkola, L. (2021). Rethinking Cultural Appropriation in YA Literature Through Sámi and Arctic Pedagogies. *Children's Literature in Education*, 52(1), 88–105. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09404-x>
- Mikalsen, G. (2016). *Farsmålet*. Collegiella forlag.
- Minde, H. (2005). «Fornorskningen av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?». *Gáldu čála – tidsskrift for urfolks rettigheter*, 3.
- Miniggio, Y.-M. (2015). En veivisers synspunkt – stereotyper om samer blant norsk ungdom. *Sámi allaskuvla*. https://www.academia.edu/33124451/En_veivisers_synspunkt_stereotyper_om_samer_blant_norsk_ungdom
- Muotka, S. K. & Balto, R. M. (2023) – Det finnes ikke juksesamer, femtilapper, nysamer eller elitesamer. Kronikk. *Fjell-Ljom*. <https://fjell-ljom.no/det-finnes-bare-likeverdige-og-gode-nok-samer/19.6601>
- Nedrejord, K. (2016). *Hvem er jeg når du blir borte?* Aschehoug.
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Aschehoug.
- Nedrejord, K. (u.å.). *Om Lappjævel!* <https://aschehoug.no/litteratur/bokmagasin/ungdom/lappjaevel-av-kathrine-nedrejord>
- Nes, S. T. & Slettan, S. (2020). Den samtdsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 36–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Niemi, E. (2017). «Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene». I N. Brandal, C. A. Døving, I. T. Plesner (Red.) *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 131–152). Cappelen Damm Akademisk.
- Olerud, M. B. (2021). Samisk bestselgerforfatter: – Norske lesere er uinteresserte. *Vårt Land* 30.07.2021.
- Olsen, E. (2023). Saia Stuenng: Hamburgerprinseassa – Eallá dušše oktii. *Samisk bibliotektjeneste*. <https://samiskbibliotektjeneste.tromsfylke.no/2023/03/30/saia-stu-eng-hamburgerprinseassa-ealla-dusse-oktii/>
- Olsen, T. (2017). *Farsmålet – om tap av språk og egenverd*. <https://nordligefolk.no/sjosamene/kunst-musikk-litteratur/farsmalet/>
- Olsen, T. (2023). Ikke samisk nok? *Nordnorsk debatt* 06.02. 2023. <https://www.nordnorskdebatt.no/ikke-samisk-nok/o/5-124-226320>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Pantastisk (2022). Hamarøy bibliotek. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/pantastisk/id1613734857>

- Riddu Riddu (u.å.). Historien om Riddu Riddu. <http://riddu.no/nb/info/historien-om-riddu-riddu-0>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget/LNU.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen 01.06.2023. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Academic & Professional.
- Stueng, S. ([2017]2019). *Hamburgerprinsessa*. Davvi girji.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), 292–293. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>

