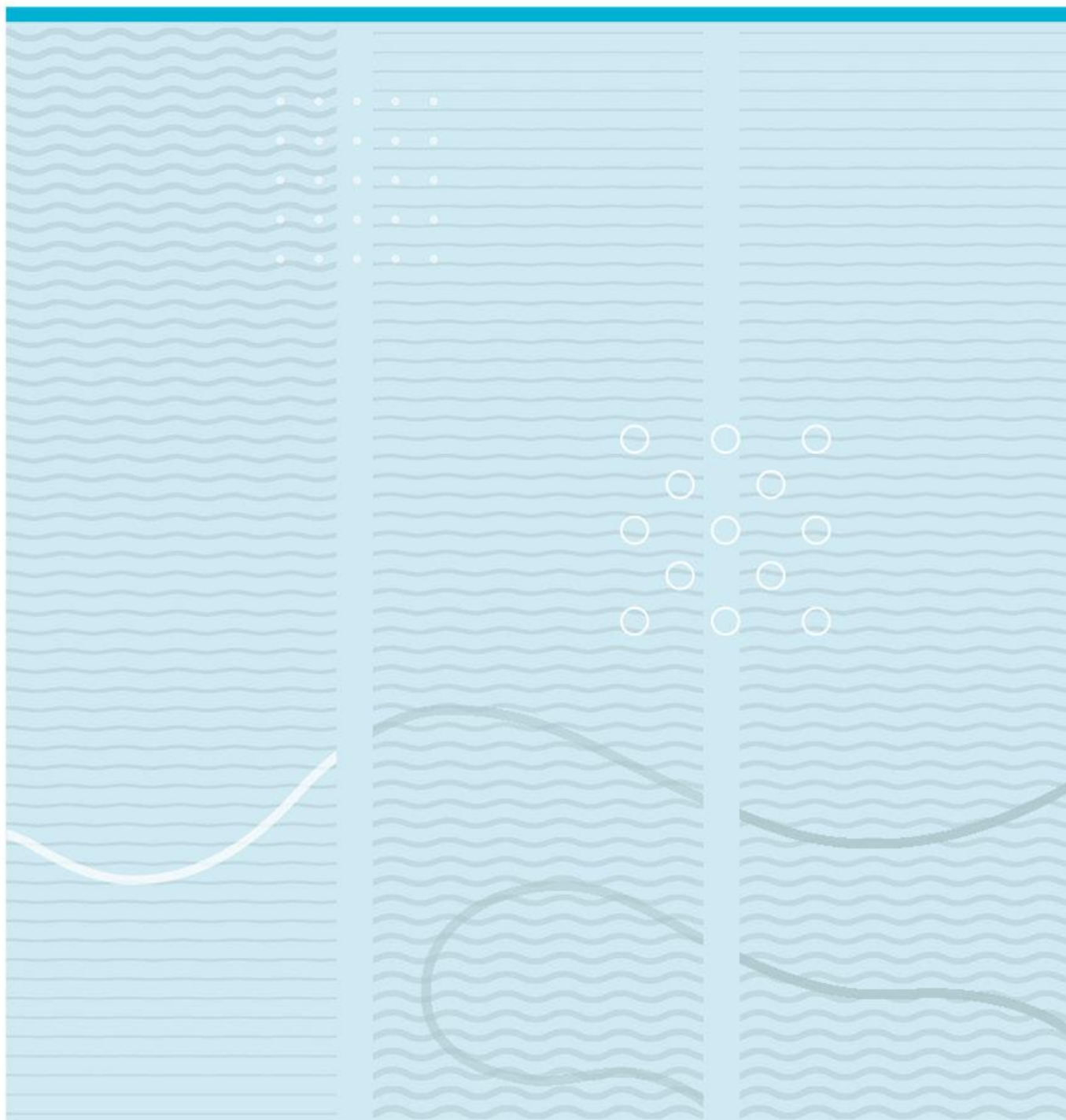


Gunhild Horgmo

«Diskuter hvordan diktet tematiserer kulturmøter»

En kritisk lesning av kulturmøter som tema i tre læreverker for norsk VG1



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Gunhild Horgmo

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

1 Sammendrag

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan temaet kulturmøter er presentert og kontekstualisert gjennom kapitler og tekstutvalg i tre læreverker for norskfaget på vg1. Det aktuelle kompetansemålet som danner bakgrunnen for den tematiske inngangen er at elevene skal: «Reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Læreverkene *Appell*, *Intertekst* og *Grip teksten* kom i 2020 ut i nye versjoner tilpasset Kunnskapsløftet. Med fornyelsen av læreplanen i norsk for vg1 studieforbereende utdanningsprogram, har kompetansemålet om kulturmøter i litteratur endret formulering fra LK06, og begrepet «kulturkonflikt» er tatt bort. Kompetansemålet gir likevel en klar tematisk inngang i arbeidet med litteratur. Hva slags litteratur som leses i dette arbeidet, påvirkes i stor grad av tekstutvalget i læreverkene. Fra erfaringen som norsklærer er min oppfatning at måten lærebøkene legger opp arbeidet knyttet opp mot det aktuelle kompetansemålet, ofte beveger seg i en tradisjonell og statisk forståelse av norsk kultur. Kulturmøter handler gjerne om møtet mellom den «norske» kulturen og en annen kultur. Perspektiver som understreker skiller mellom majoritet og minoritet, mellom *vi* og *de andre*, skaper tendenser som kan påvirke hvordan litteraturundervisningen foregår. Med en verden som har færre grenser, som er preget av migrasjon, mangfold og multikulturelle samfunn, har en mer dynamisk kulturforståelse fått større forfeste. Oppfatningen av hvem som inngår i det nasjonale *vi* er annerledes i dag enn for 50 år siden. Dette fordrer en utvidelse av hva vi anser som den nasjonale kulturen og hvem vi inkluderer i det norske *vi*. Her spiller skolen en sentral rolle.

I postkolonial litteraturteori er man opptatt av hvordan kolonialismen etablerte skillelinjer, som har påvirket kunnskapsproduksjon og litteratur. Historien har skapt forestillinger om østlige deler av verden som kulturelt underlegne den vestlige, og grunnlaget for dikotomien *vi* og *de andre*.

Sentrale funn i min studie, er at læreverker til en viss grad har beveget seg fra en tradisjonell forestilling om hva som utgjør norsk kultur, i retning av en mer dynamisk kulturforståelse. Likevel fører tekstlige og strukturelle strategier til at skiller mellom majoritets elever og minoritets elever opprettholdes, ut ifra hvem som inkluderes i *læreverkets vi*.

Gjennom en kritisk lesning av tekster kan vi utfordre disse tradisjonelle forestillingene og åpne opp for nye narrativer, som i større grad gjenspeiler verden slik den er i dag. I denne oppgaven baserer jeg analyser på teorigrunnlaget til representanter for den postkoloniale retningen, som Edward Said, Homi K. Bhabha og Gayatri Chakravorty Spivak. I tillegg trekker jeg inn perspektiver fra bidragsyttere innenfor litteraturdidaktikk, med særlig fokus på det flerkulturelle som en ressurs. I oppgaven søker jeg å utfordre begrepet «kulturmøter» som læreplanfestet tematisk innfallsvinkel til

litteraturundervisningen, slik det blir behandlet i lærebøkene. Hensikten er å gi innspill til hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan foregå med bakgrunn i en dynamisk forståelse av kulturbegrepet, og en oppdatert oppfatning av hvem som utgjør det norske *vi*.

2 Innholdsfortegnelse

1	SAMMENDRAG.....	2
2	INNHOLDSFORTEGNELSE	5
3	FORORD.....	7
4	INNLEDNING	8
4.1	TIDLIGERE FORSKNING.....	10
4.2	PROBLEMSTILLING.....	12
5	TEORETISK RAMMEVERK-POSTKOLONIALISME.....	13
6	SKJØNNLITTERATURENS PLESS I NORSKFAGET	17
6.1	Å LESE SKJØNNLITTERATUR.....	17
6.2	Å FINNE RELEVANS I LITTERATUREN.....	20
6.3	HVA SKAL VI LESE?.....	22
6.4	HVORDAN SKAL VI LESE? KRITISK LITERACY.....	24
6.5	KULTURMØTER I SKJØNNLITTERATUR.....	25
6.6	MIGRASJONSLITTERATUR- FLERKULTURELL-, ELLER DIASPORALITTERATUR?.....	27
6.7	DIASPORALITTERATUR OG DET POSTNASJONALE	29
7	HYBRID KULTURELL IDENTITET	32
8	DEN FELLESKULTURELLE SKOLEN	34
9	METODE.....	37
9.1	UTVALG	38
9.2	RELABILITET OG VALIDITET	39
9.3	DEN HERMENEUTISKE SIRKEL	39
9.4	Å TALE FOR ANDRE	40
10	ANALYSE	42
10.1	LÆREVERK 1: <i>APPELL</i> VG1 SF. GYLDENDAL 2020.....	42
10.2	LÆREVERK 2: <i>INTERTEKST</i> . NORSK VG1 STUDIEFORBEREDENDE. FAGBOKFORLAGET, 2020.	56
10.3	LÆREVERK 3: <i>GRIP TEKSTEN</i> . NORSK VG1. STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM. ASCHEHOUG UNDERVISNING, 2020.	
	69	
11	DRØFTING.....	79
11.1	LÆREVERKETS <i>VI</i> ER DET NORSKE <i>VI</i>	79
11.2	HVEM ER <i>VI</i> OG <i>DE ANDRE</i> I LÆREVERKET?.....	80
11.3	KULTURMØTER SOM TEMATISK SJANGER	84
11.4	KRITISK LESING AV SKJØNNLITTERATUR I LÆREVERK	86

11.5	SUBJEKTIV RELEVANS OG PERSPEKTIVUTVIDELSE	87
11.6	DET TREDJE MULIGHETSROMMET	89
12	KONKLUSJON.....	92
13	VIDERE FORSKNING.....	93
14	LITTERATURLISTE.....	96
15	VEDLEGG.....	103

3 Forord

Med dette prosjektet i havn, er det på sin plass å takke noen viktige mennesker rundt meg. Aller først, takk til min kjære Thomas, som sa ja til at jeg skulle fortsette å studere, selv om jeg allerede hadde samlet en god slump med studiepoeng. I de fire årene med masterstudier har ikke livet akkurat gått på skinner, men det gikk! Tusen takk til mine to fine unger, Eirik og Nora, som har blitt tenåringer i løpet av denne prosessen. Jeg tror ikke dere har tatt skade av at mor måtte skrive noen lørdager, tvert imot. Dere er to kloke individer som har vist både forståelse og interesse. En ekstra takk til Eirik for hjelp med konvertering av vedlegg. Vi fire er et superteam!

En stor takk går selvsagt til min strålende veileder, Siri Nergaard. Du forsto prosjektet mitt fra første møtet, og har både vært en særdeles konstruktiv leser, og en viktig støttespiller og motivator. Tusen, tusen takk! Takk også til min kjære bror, Øystein, for språkvask og korrektur.

Til slutt vil jeg takke mamma, nære venner og gode kollegaer for heiarop og motivasjon underveis. Dere vet hvem dere er. Nå skal jeg ikke studere mer, i år.

Porsgrunn, 22.05.2023

Gunhild Horgmo

4 Innledning

I norskfaget på videregående er kulturmøter et læreplanfestet tema elevene skal møte i litteraturundervisningen. Som del av et kompetansemål gis det en tematisk inngang til arbeid med både sakprosa og skjønnlitteratur. I LK06 var et av kompetansemålene for norsk vg1 at elevene skulle: «Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9). I Fagfornyelsen er begrepet «kulturkonflikt» fjernet fra læreplanen, men elevene skal fremdeles lese tekster som framstiller møter mellom kulturer. Kompetansemålet for studieforberedende utdanningsprogram etter vg1 sier at elevene skal: «Reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). At konflikt-begrepet er tatt ut av kompetansemålet kan tyde på at man ønsker å fjerne en formulering som gir negative konnotasjoner til møtepunkter mellom kulturer. Likevel velger enkelte læreverk å videreføre begrepet for å illustrere utfordringer som oppstår når kulturer møtes. Der konflikt ikke brukes som begrep, finner man dessuten fremdeles videreføring av et problemorientert fokus. Gjennom formuleringen «ulike kulturer» understrekes dessuten forskjeller som det sentrale i kompetansemålet.

Som Fagfornyelsen legger opp til under det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», kan lesing av litteratur «(...) både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Under temaet «Demokrati og medborgerskap» trekkes også betydningen av lesing fram:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3-4).

Et mål for opplæringen er med andre ord at elevene skal utvikle seg til å bli åpne og tolerante borgere i et demokratisk samfunn. Gjennom lesing av skjønnlitteratur i norskfaget skal elevenes perspektiver og forståelseshorisont utvides. Lesingen skal også bidra i utviklingen av elevenes identitet og til livsmestring. Ikke et snevert oppdrag.

Nettopp i landskapet mellom tverrfaglige temaer finner vi kulturmøter som uttalt del av et kompetansemål i norskfaget. Et grunnleggende spørsmål vi da må stille er: hva definerer forestillinger om norsk kultur i 2023 og hvordan skal de komme til syne i arbeid med kulturmøter i skjønnlitteratur? I arbeid med temaet har man tradisjonelt lagt opp til lesing av tekster som framstiller møter og konflikter mellom majoritetsgrupper og minoritetsgrupper. Det er relevant å se

denne tilnærmingen i sammenheng med kompetansemål i norsk for vg2 fra LK06, hvor elevene skulle lese eldre og nyere tekster der «forestillinger om det norske» kom til uttrykk, og i Fagfornyelsen 2020, der man i vg2 skal «utforske å reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). I arbeidet med denne type kompetansemål har det gjerne vært «det norske» som har ligget til grunn for kulturbegrepet. I en verden som endrer seg i takt med globalisering og migrasjon er kulturbegrepet blitt mer dynamisk enn tidligere, og grensene for hva som kjennetegner nasjonale kulturer stadig mer utvisket. En konsekvens av endringene er at flere stiller spørsmål til hvordan kultur blir beskrevet og framstilt. Hvem definerer kulturen? Hvem produserer kunnskapen? Hvem har en stemme og skriver litteraturen, og hvem kommer ikke til orde? Dette er relevante problemstillinger for retninger som jobber for en avkolonisering av akademien. Forkjempere for endringer mener at de asymmetriske maktforholdene som ble etablert mellom vestens koloniherrer og de kolonialiserte, har påvirket hvordan forskning, kunnskap og litteratur har utviklet seg, og at kunnskapen i akademien i stor grad er bygget på en vestlig tradisjon. Gjennom en avkolonisering ønsker de å inkludere et større mangfold av forskere, fagfolk og forfattere i akademien. I skolesammenheng kan et utvidet perspektiv på tekster som leses i ulike fag bidra til en mer sammensatt forståelse av fagtradisjoner, historie og kultur.

Som lærer i videregående skole er jeg opptatt av hvordan de skjønnlitterære tekstene elevene møter i norskfaget realiseres i undervisningen. I arbeid med kulturmøter som tema har jeg sett at inngangen til tekstene i læreverker ofte blir skjematisk og problemorientert. Erfaringen er at elevene ofte leter etter kontraster som framstiller møter mellom kulturer, uten at disse funnene nødvendigvis blir satt i en større sammenheng eller problematisert. I norskfaget er det viktig for læreren å være bevisst hvilke tekster elevene skal møte og hvordan litteraturundervisningen skal foregå. Dessuten: Vil tekstene oppleves relevante for alle elever i klasserommet, uavhengig av bakgrunn? Vil tekstene bidra til å utvide elevens perspektiver og utfordre forestillinger, eller bekrefte tradisjonelle oppfatninger? Vil tekstene samle klassen i et *oss*, eller splitte den i grupper: *vi* og *de andre*?

Fra et utvalg av episke tekster og lyrikk fra tekstsamlingene i tre læreverker i norsk utgitt i 2020, skal jeg i denne avhandlingen undersøke om litteraturen elevene møter kan bidra til å oppfylle læreplanens mål, og bidra til identitetsbekreftelse og utvikling for alle i en mangfoldig elevgruppe. Jeg skal også undersøke hvordan tekstene er kontekstualisert i tekstsamlingen og gjøre en kritisk lesning av læreverkenes kapittel om kulturmøter. Innfallsvinkelen er et kritisk perspektiv på behandlingen av kulturmøter som tema. Hvordan legger læreverkene opp til arbeid med temaet og hvordan kan norsklæreren inkludere alle elever i arbeidet med skjønnlitteratur? Hensikten er å

problematisere det tematiske arbeidet med kulturmøter i norskfaget på vg1, og komme med noen didaktiske implikasjoner om hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur, ut ifra et postkolonialt perspektiv og en dynamisk kulturforståelse.

4.1 Tidligere forskning

Innenfor litteraturundervisning som fagfelt har flere bidragsyttere sett nærmere på hvordan man kan jobbe med skjønnlitteratur i det flerkulturelle klasserommet. Sentrale bidrag her til lands har kommet fra blant andre Torill Strand (2009), Ingeborg Kongslie (2015) og Sissel Østberg (2017). Fellestrekk i perspektivene de trekker inn, er at litteraturundervisningen bør være orientert mot elevenes språklige ressurser og kulturelle mangfold. De didaktiske mulighetene må settes i en sammenheng der faget, faglærerens interkulturelle kompetanse og skolens felleskultur skaper en større helhet.

Når det gjelder forskning på lesing av skjønnlitterære tekster i det flerkulturelle klasserommet, er Dag Skarsteins doktorgradsavhandling fra 2003 et betydningsfullt bidrag. I avhandlingen *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*, undersøkte Skarstein hvordan majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i vg2 opplevde møter med ulike litterære tekster (Skarstein, 2013). Med utgangspunkt i eldre tekster fra norsk litteraturhistorie, var prosjektet basert på mistanken om at undervisningen kunne slå uheldig ut for elever med en annen forforståelse for det norske enn den tradisjonelle. Gjennom undersøkelser av hvordan elevene opplevde møtet med tekstene, fant Skarstein at «(...) de minoritetsspråklige er del av samme språklige/diskursive problematikk som de majoritetsspråklige» (Skarstein, 2013, s. 291). I hvilken grad elevene forsto tekstene ga like utslag både hos majoritets- og minoritets elever. En del av konklusjonen ble dermed at tilpassede tiltak for minoritets elever ikke er hensiktsmessige. Ut ifra Skarsteins funn kan man anta at forforståelsen for det tradisjonelle norske ikke er avgjørende for i hvilken grad elevene finner mening i litteraturen.

Skarstein har også bidratt med et kapittel i *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (Nicolaysen & Aase, 2005). Boka tar for seg hvordan tekster kan være arenaer for kulturmøter og arbeid med tekst som kulturdeltakelse. Kulturmøter er dermed ikke forstått på samme måte som i læreplanen. Skarstein sitt bidrag tar riktignok for seg litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet, men med utgangspunkt i eldre litteratur og hvordan litteratur kan være «(...) reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom» (Skarstein, 2005, s. 142).

Doktoravhandlingen og bokkapittelet tar ikke for seg samtidstekster med kulturmøter som tema.

Hanne Askeli Karlsen undersøker, i sin mastergradsavhandling fra 2019, samspillet mellom flerkulturelle elever og «øvrige elever» gjennom lesing av litterære samtidstekster som tematiserer kulturmøter og kulturkonflikt. Studien er kvalitativ og basert på empiri fra gruppesamtaler og intervjuer med elever på vg1. Askeli Karlsen fant blant annet at flerkulturelle elever opplevde gjenkjennelse i lesing av romanene *Tante Ulrikkes vei* (Shakar, 2017) og *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Navarro, 2016). Andre interessante funn var at elevene i større grad trakk inn egne erfaringer og perspektiver i individuelle intervjuer framfor i litterære gruppesamtaler med medelever (Karlsen, 2019).

Disse funnene understreker betydningen av hvordan vi leser og arbeider med skjønnlitteratur i klasserommet. Undervisningen bør etterstrebe og inkludere alle elever i et litterært fellesskap der ulike perspektiver blir etterspurt og verdsatt. Askeli Karlsen sin mastergradsavhandling tok utgangspunkt i LK06, da «kulturkonflikter» fremdeles inngikk i det aktuelle kompetansemålet. Med ny læreplan vil mitt prosjekt være et bidrag innenfor samme felt, men med læreverk og tekstutvalg som materialgrunnlag.

I artikkelen «Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse» (2016) trekker Reidun Bottenvann inn lærerperspektivet i litteraturundervisningen. Gjennom intervjuer med tre norsklærere ved en videregående skole, ønsket Bottenvann å finne ut hvordan lærere jobbet med kompetansemålet fra LK06, som omhandler kulturmøter og kulturkonflikter. Den kvalitative undersøkelsen viste at lærere oppfatter kompetansemålet ulikt og jobber med tekster ut ifra ulike tilnærminger. Alle lærerne trakk fram samisk litteratur på spørsmål om hvordan de jobber med kompetansemålet, men hadde mindre bevissthet rundt hvordan man skal jobbe med denne tematikken i lesing av det Bottenvann omtaler som «migrasjonstekster» (Bottenvann, 2016). Et interessant funn for min avhandling var at lærerne uttrykte at de i stor grad brukte tekster fra læreverket i arbeidet med kulturmøter som tema.

Artikkelen «Åpne dører mot verden» (2017) av Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken, er også relevant for mitt prosjekt. Med utgangspunkt i det man i grammatikken omtaler som *inkludert vi* og *ekskludert vi*, har Andersson-Bakken og Bakken analysert hvem læreverket inkluderer i et *vi* i kapitlene om kulturmøter og kulturkonflikter. I artikkelen analyserer forfatterne to læreverk skrevet til LK06: *Grip teksten* og *Moment*. De største forskjellene mellom læreverkene finner Andersson-Bakken og Bakken i hva slags *vi* som skrives fram i de to bøkene. I *Grip teksten* etableres et *vi* som hovedsakelig «(...) inkluderer personer med en tradisjonell norsk kulturbakgrunn og verdiforankring, og som både direkte og indirekte ekskluderer et stort antall grupper mennesker med en annen språklig, kulturell og verdimesig bakgrunn» (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 29). I *Moment* fant forfatterne et mer åpent og inkluderende *vi* som favner alle

mennesker eller avgrenses til «(...) innbyggerne i det flerkulturelle Norge» (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 29). Andersson-Bakken og Bakken er tydelige på at deres formål ikke er å diskutere hvilken av de ulike strategiene som er den beste, men å se dem i et større samfunnsmessig perspektiv. De peker på hvordan bevaring av norsk kultur på den ene siden og inkludering av andre kulturer på den andre, kan føre til spenninger i samfunnet, og understreker at kulturmøter- og konflikter kan være potensielt sensitive temaer i skolesammenheng. Denne debatten ønsker jeg å heve og føre videre med en kritisk undersøkelse av hvordan kulturmøter tematiseres i tre nye læreverk utarbeidet til Fagfornyelsen og LK20. Som hos Andersson-Bakken og Bakken inngår *Grip teksten* i min analyse, men i fornyet versjon. Samtidig tar jeg et tydelig standpunkt når det gjelder hvilke strategier jeg mener er hensiktsmessige i litteraturundervisningen, med utgangspunkt i en dynamisk kulturforståelse.

4.2 Problemstilling

For å kunne undersøke hvordan arbeidet med temaet kulturmøter blir behandlet i læreverk for norskfaget, har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan behandles temaet kulturmøter i tre læreverk utarbeidet for norskfaget i vg1?

I studien er jeg opptatt av hvem, i dagens mangfoldige elevgrupper, som inkluderes i *læreverkets vi*. Jeg ser også nærmere på hvilke didaktiske mulighetsrom som ligger i arbeidet med skjønnlitterære tekster fra læreverkets utvalg. For å svare på problemstillingen har det dermed vært nødvendig å utforme to underspørsmål:

- *Hvem inkluderes i læreverkets vi?*
- *Hvilke didaktiske mulighetsrom finnes i arbeidet med de utvalgte skjønnlitterære tekstene?*

Problemstillingen er formulert for å favne både læreverkets kapitler med kulturmøter som tema og hvordan læreverket behandler de skjønnlitterære tekstene i informasjonstekster og oppgaver.

Underspørsmålene problematiserer funn i analysen og undersøker mulighetene som finnes, sett i fra et didaktisk perspektiv som baserer seg på en dynamisk kulturforståelse og postkolonial litteraturteori.

5 Teoretisk rammeverk-postkolonialisme

I min analyse av skjønnlitterære tekster, og undersøkelse av hvordan læreverkene behandler tematikken kulturmøter, vil inngangen være basert på postkolonial litteraturteori. I den forbindelse må det teoretiske rammeverket presenteres og noen sentrale begreper defineres. Det er viktig å understreke at postkolonialisme ikke er et entydig felt. I vid forstand omfatter postkolonial teori studier av kultur generelt, og litteratur spesielt, i de tidligere koloniene og i deres relasjon til kolonimaktene. Det asymmetriske maktforholdet mellom koloniherrne og de kolonialiserte blir vektlagt i et forsøk på å avdekke marginaliseringsteknikker (Hagen, 2019). Et postkolonialistisk perspektiv har en kritisk innfallsvinkel til hvordan vestlige kulturer har vært, og fremdeles er, dominerende:

A field of study concerned with the critical analysis of the ideological impact of Western imperialism and its continuing influence (neo-colonialism). 'Post-' does not signify that colonial relations have been overturned. The primary methodology is called colonial discourse analysis, which involves the deconstruction of the discourses in which colonial relations are constituted, exploring the representational strategies and subject positions of colonialism («Postcolonialism», 2022)

Postkolonial teori er med andre ord en kritisk diskurs knyttet til kulturelle og litterære fotspor som ble satt i en kolonial kontekst og som fremdeles preger språk, litteratur og forestillinger. Diskursen handler om hvordan historien blir fortalt fra et vestlig perspektiv. Om hvordan fortellinger gir uttrykk for fordommer, stereotypier og rasisme, hvordan litteraturen skaper skiller mellom Vesten og Østen og hvordan maktforhold etablerer og opprettholder dikotomien *vi* og *de andre*. Tonje Vold redegjør for den postkoloniale retningen som særlig omhandler litteratur på følgende måte:

Til grunn for postkolonial litteraturteori ligger en interesse for å utforske hvordan verdenshistoriske fenomener preger litteraturens representasjonsformer, hvordan litteratur speiler maktfaktorer som klasse, kjønn, rase eller etnisitet, og hvordan litterære tekster formidler eller yter motstand mot det bestående (Vold, 2019, s. 26).

Det postkoloniale handler både om kritikk av litteraturen som ble skrevet i kolonitiden og tekster som er skrevet i senere tid, men som bærer i seg narrativ og holdninger som etablert fra slutten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet. Dette innebærer spesielt analyse av hvordan forestillinger om marginale grupper og rase ble og er representert i litteraturen.

I 1978 ga Edward Said ut *Orientalismen*. Verket skulle få en betydningsfull posisjon for litteraturteoretikere verden over. Said satte spørsmålsteget ved vestens konstruksjon av og forestillinger om Orienten, som en fjern verdensdel med kulturelle trekk som var vesentlig annerledes enn i motpolen, Oksidenten, den vestlige verden (Maktabi, 1994 i Said, 1978, s. 3). Hans påstand var: «(...) orientalisme er grunnleggende sett en politisk doktrine påtvunget Orienten fordi Orienten var svakere enn Vesten, noe som byttet ut Orientens ulikhet til fordel for svakhet (Said, 1978, s. 224). Said så den vestlige verdens interesse for Orienten fra 1800- og 1900-tallet i sammenheng med kolonisering og ønsket om kontroll over regioner. Gjennom oppdagelsesreisende, filosofer, historikere og andre intellektuelle, ble det formidlet en fortelling om den fjerne Østen som noe eksotisk og annerledes. Den vestlige kulturen ble ansett som overlegen. Maktbalansen mellom øst og vest påvirket også forfattere av skjønnlitteratur som ofte fremstilte menneskene i Orienten som mindre kultiverte. Orientalisme representerer dermed også «den andre» (Maktabi, 1994 i Said, 1978, s. 3). Denne forestillingen har påvirket både kunnskapsproduksjon og litterære forestillinger. Med avkolonisering har spørsmål om hvem som produserer kunnskapen og hvem som skriver litteraturen blitt aktuelle i akademia.

Orientalismen kan sees i sammenheng med den postkoloniale teorien. Retningen har utviklet seg siden 1960, da FNs generalforsamling vedtok *Erklæringen om uavhengighet for koloniland og folk*. Erklæringen markerte slutten på en lang periode med imperialism og europeisk ekspansjon, og kolonisering av områder i andre verdensdeler. Kampen for uavhengighet i koloniene og den påfølgende avkoloniseringen skjøt fart etter andre verdenskrig. I de politiske debattene som lå til grunn fikk også litteraturen en sentral posisjon. Vold peker på at avkoloniseringen skapte nye diasporaer, og at kontakten mellom teoretikere og intellektuelle på tvers av verden ble tettere. En viktig del av debatten handlet om kulturens plass i en avkolonisert verden. I det litterære feltet var man også opptatt av hva avkoloniseringen skulle bety for litteraturundervisningen (Vold, 2019, s. 26).

Litteraturteoretiker Homi K. Bhabha er en annen sentral aktør innenfor postkolonial teori. Han ser det postkoloniale som en kritikk av «(...) the unequal and uneven forces of cultural representation involved in the contest for political and social authority within the modern world order» (Bhabha, 1994, s. 245). Bhabha er påvirket av Said og Frantz Fanon, en annen betydningsfull grunnlegger og bidragsyter til postkolonial forskning. Med sitt verk *Black skin, white masks* (1952) stiller Fanon seg kritisk til hvordan det kolonialiserte individet etterlikner det koloniale. Han viser hvordan det koloniale subjektet, i Bhabhas tolkning, er «(...) historized in the heterogeneous assemblage of the texts of history, literature, science, myth» (Bhabha, 1994, s. 61). I

postkolonial tradisjon ønsker man å dekonstruere disse forestillingene som har skapt en kolonial fremmedgjøring.

En annen sentral litteraturteoretiker innenfor postkolonialismen er Gayatri Chakravorty Spivak. Hennes essay, «Can the subaltern speak?», er i likhet med Saids verk, *Orientalismen*, en av de mest innflytelsesrike tekstene innenfor postkolonial teori. Som Said og Bhabha, er Spivak opptatt av hvordan det koloniale subjektet har blitt definert av Vesten. I essayet hevder hun at europeiske intellektuelle mener å ha forstått *den andre*, og med det har kunnet plassere hen i narrativet om den undertrykte (Spivak, 2010). Vestlige intellektuelle og forfattere har sittet med definisjonsmakten på hvem som representerer *den andre*, og har dermed etablert og videreutviklet den andres posisjon i vitenskap og litteratur. Innenfor det Spivak omtaler som neo-kolonialisme, som i stor grad kan sidestilles med postkolonialisme, mener hun at intellektuelle må kjenne til og avsløre diskursen om *den andre*. Her hevder hun akademia spiller en vesentlig rolle som både del av problemet og del av løsningen (Spivak, 2010). I forvaltningen av dette narrativet må også skolen og litteraturundervisningen ta sin del av arbeidet med å belyse og dekonstruere forestillingen om *den andre*. Her har læreverkene i litteraturfagene et medansvar, noe som vil belyses i denne avhandlingen. Hvordan forfektes disse forestillingene gjennom temaet kulturmøter i lærebøkene? Min analyse av hvordan tematikken behandles i tre læreverk i norskfaget, er et bidrag for å belyse problemstillinger knyttet til videreføring av tradisjonelle narrativer i litteraturen.

Deler av kritikken mot postkolonial teori handler om hvem den utvikles av og hvem som vil dra nytte av den. Vold spør om postkolonialismen representerer en utarming av de tidligere koloniene, ved at litteratur hentes ut for å brukes til teoriutvikling ved vestlige universiteter, eller en styrking, der teorien bidrar til «å fremheve de tidligere koloniens kulturelle rikdom» (Vold, 2019, s. 29). Faren ved det postkoloniale perspektivet er at den vestlige teoretiseringen av kulturen i de tidligere koloniene opprettholdes. Både Bhabha og Spivak er selv førstegenerasjonsinnvandrere til USA fra India, men har blitt kritisert fordi de bygger sine verk på europeisk teori og har tilknytning til amerikanske universiteter. Som et innspill til kritikken, presiserer Vold at det er vesentlig å ikke underkjenne det postkoloniale arbeidet i tidligere kolonier ved å gi europeisk og amerikansk akademia definisjonsmakten over fagfeltet. Hun argumenterer for at nedslagsfeltet for kunnskapsproduksjon er større i nord enn i sør, men anerkjenner at diskusjonen om hvem som utvikler kunnskapen og teorien, og hvor den utvikles, er nødvendig innenfor det postkoloniale feltet (Vold, 2019). Bidragsytere i vestlige samfunn må være bevisst sin posisjon og rolle i en postkolonial sammenheng.

For egen del inngår jeg selv i den kritikken jeg adresserer når jeg som student ved et universitet i et vestlig land gir mitt bidrag basert på den postkoloniale teorien. Jeg velger likevel å påstå at jeg

har noe å bidra med som lærer i videregående, der elevene representerer både majoritet- og minoritetsgrupper. Erfaringene mine fra klasserommet påvirker perspektivet i denne avhandlingen. Det er nødvendig at representanter for majoritetsgrupper er kritiske til etablerte forestillinger og fastgrodde normer. Bare ved å stille kritiske spørsmål, også til en tradisjon man selv er en del av, kan fagfeltet utvikles videre.

6 Skjønnlitteraturens plass i norskfaget

Tekstbegrepet i norskfaget er vidt og dynamisk, men skjønnlitteraturen utgjør en stor del av tekstene elevene møter gjennom 13 års skolegang. Samtidig utvides tekstuniverset i takt med digitaliseringen. Fra den tradisjonelle lesingen av skjønnlitteratur og sakprosa, har tekstbegrepet blitt utvidet og mer komplekst. Vi leser fremdeles romaner, dikt og sakprosa-tekster, men også sammensatte tekster på ulike digitale flater. En tekst kan være en novelle på fire sider eller et innlegg på Instagram. I litteraturundervisningen skal elevene lære seg å møte et sammensatt tekstunivers med et analytisk og kritisk blikk. De skal også lese skjønnlitteratur for å utvikle forståelse og empati.

Da jeg skulle presentere en roman vi skulle lese i en klasse på videregående, var jeg forberedt på å «selge inn» leseprosjektet til elevene med tungtveiende argumenter. Før jeg la dem fram, ba jeg elevene selv tenke over hvorfor vi leser skjønnlitteratur. De snakket sammen i noen minutter, før de delte i plenum. Jeg skrev opp alle innspill på tavla, som fort ble full av elevenes forslag og refleksjoner. Fremfor å legge fram mine argumenter, kunne jeg avslutte seansen med å peke på tavla å poengtere: dette er grunnene til hvorfor vi leser skjønnlitteratur. Noen av innspillene fra elevene var at vi leser for å bli bedre skrivere, for å se verden gjennom andre menneskers perspektiver, for å rømme inn i en fantasiverden, for å bli bedre lesere, utvikle ordforrådet og for å utvikle empati. Argumentene jeg hadde fra fagfeltet og forskningen kom altså elevene i stor grad fram til selv. Mange av de samme argumentene finner vi igjen hos *ex-fac* studentene til P.T. Andersen på nordisk-studiet. I tillegg foreslår de blant annet at litteraturen kan gi levende kunnskap, øvelse i å forholde seg til fakta/fiksjonsproblematikk og leseglede (Andersen, 2011). De to eksemplene viser at dagens elever og studenter har refleksjoner omkring litteraturens plass, både generelt og i norskfaget. Som norskdidaktikere har vi i tillegg et bredt faglig og teoretisk grunnlag for litteraturundervisningen.

6.1 Å lese skjønnlitteratur

Innenfor fagfeltet som undersøker lesing av skjønnlitteratur skiller vi mellom teorier om litteratur som kulturelt uttrykk på den ene siden, og litteratur i undervisningssammenheng på den andre. En retning innenfor litteraturvitenskapen orienterer seg mot opplevelsen ved å lese skjønnlitteratur. En sentral aktør innenfor feltet er filosofen Martha Nussbaum. I sin teori om den narrative forestillingsevne hevder Nussbaum at mennesket trenger noe mer enn å samle kunnskap for å bli verdensborgere. Hun fremhever verdien av empati, og går tilbake til den romerske keiseren Markus

Aurelius som mente: «(...) vi må også dyrke vår egen evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som skremmende fremmed og annerledes, men som individer som deler våre egne problemer og muligheter» (Nussbaum, 2016, s.25). Nussbaum peker på at skjønnlitteraturen lar oss betrakte andre menneskers liv med engasjement og empatisk forståelse. Hun hevder at litteraturen åpner opp for innblikk og innsikt:

Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt (Nussbaum, 2016, s. 29).

I undervisningen åpner denne måten å lese verden på for refleksjon og samtaler om både temaer som ligger nært for elevene og perspektiver som krever at de setter seg inn i andre menneskers situasjon. Nussbaum mener at vi som samfunns- og verdensborgere trenger å forstå hvordan kjønn, hudfarge, klasse og nasjonalitet har stor innvirkning på valgene vi tar, men også former hvem vi er, hva vi ønsker og hvordan vi ser på verden (Nussbaum, 2016). Hun bruker rasestereotyper som eksempler på forhold som kan påvirke et menneskes selvtillit og evne til å lykkes og elske, og understreker at det å forstå hvordan slike strukturer preger et menneskes liv er viktig når vi skal ta valgene vi er forpliktet til som samfunnsdeltakere (Nussbaum, 2016). Nettopp denne forestillingsevnen og innsikten i andres liv er vesentlig for å utvikle empati og toleranse. I lesing av skjønnlitteratur ligger muligheter til å utvikle en slik kapasitet.

Litteraturforsker Louise Rosenblatt er opptatt av hvordan vi opplever litteratur på ulike måter. Hun skiller mellom estetisk og ikke-estetisk lesing (Rosenblatt, 1994). Rosenblatt anser det å lese litterære kunstverk som en annen lesehandling enn når vi leser sakprosa. Framfor å kategorisere hva slags type tekst vi leser som estetisk eller ikke, mener Rosenblatt imidlertid at det er transaksjonen som skjer i møtet mellom tekst og leser som definerer resultatet av lesingen. Leseren utfører forskjellige handlinger i estetisk og ikke-estetisk lesing basert på hvilket fokus lesehandlingen legger opp til. Ved ikke-estetisk lesing er leseren gjerne fokusert på hva hen vil sitte igjen med etter lesingen. Det kan være informasjon som skal hentes ut eller svar man skal finne i teksten. Rosenblatt bruker også begrepet «efferent» om denne formen for lesing, med henvisning til det latinske ordet «efferre», som betyr å bære med seg.

Når Rosenblatt snakker om estetisk lesing er det i all hovedsak skjønnlitteratur hun viser til. Leseren er da opptatt av hva som skjer under lesingen, fremfor hva hen sitter igjen med etter lesingen. Møtet mellom tekst og leser avgjør hvordan denne opplevelsen blir. Leserens tidligere

erfaringer og opplevelser vil ha innvirkning på transaksjonen som oppstår. Rosenblatt hevder at leseren må være oppmerksom på den indre reisen for at teksten skal realiseres. Det som oppstår i transaksjonen vil være individuelt fra leser til leser, og dermed vil teksten aldri være den samme for to personer (Rosenblatt, 1994). For Rosenblatt er estetisk lesing den eneste måten vi kan kombinere det kognitive og det affektive på i møtet med en tekst. I arbeid med skjønnlitteratur, vil denne måten å møte en tekst på, gi en mest mulig helhetlig leseopplevelse. I lys av Rosenblatts teori kan man argumentere for at litteraturundervisningen kan åpne opp for både selvinnsikt og innsikt på samfunnsnivå.

I arbeid med kulturmøter i skjønnlitteratur er møtet mellom det kognitive og det affektive særlig relevant. Vi ønsker at elevene skal få en leseopplevelse som både skaper gjenkjennelse, innlevelse og åpner opp for nye perspektiver. Hvilke tekster som finnes i læreverket og hvordan arbeidet med tekstene gjennomføres, er dermed vesentlig for at lesingen skal bli estetisk fremfor ikke-estetisk. Hensikten med oppgavene, formuleringer og ordvalg vil påvirke hva elevene ser etter og hva de faktisk finner i teksten.

Sett i sammenheng med Fagfornyelsen 2020, kan vi knytte Nussbaum sitt syn på lesing opp mot de tverrfaglige temaene som ligger til grunn for undervisning i alle fag. Gjennom «Folkehelse og livsmestring» skal elevene bli i stand til å ta gode valg og mestre egne liv. Arbeid med «Demokrati og medborgerskap» skal utvikle elevene til aktive medborgere som forstår «(...) dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kort oppsummert trenger elevene å se verden gjennom andres blikk for å mestre egne liv og for å bli aktive og deltakende samfunnsborgere, noe arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget kan bidra til. En avgjørende faktor for at alle elever skal ha mulighet til å utvikle seg mot disse målene, er imidlertid at tekstuniversene de inviteres inn i formidler noe fruktbart som oppleves relevant for den enkelte. I et postkolonialt perspektiv innebærer det også at tekstene, og arbeidet med dem, ikke bygger opp under skiller mellom majoritet og minoritet, men ser hver enkelt som en betydningsfull bidragsyter i samfunnet. For å oppnå det, må tekstene og litteraturundervisningen anerkjenne verdien i mangfold og ha en ressursorientert inngang til kulturmøter som tematikk.

Litteraturredaktiker Judith Langer er også opptatt av betydningen av den litterære opplevelsen. Hun skiller mellom å samhandle med litteratur diskursivt eller subjektivt. Det diskursive mener Langer oppstår når formålet med litteraturen er å få eller dele ideer og informasjon. Som et motstykke er subjektiv samhandling noe som i større grad engasjerer vårt indre og det mentale (Langer, 2010). Som Rosenblatt, mener Langer at formålet med litteraturen vi leser har innvirkning på opplevelsen. Skjønnlitteratur åpner ofte opp for en subjektiv tilnærming, på lik

linje med å se et kunstverk eller skrive dagbok. I denne interaksjonen mellom tekst og leser, påvirkes prosessen av våre tidligere erfaringer og referanser. Siden disse referanserammene skjer i sosiale settinger, vil de også involvere en kompleks sammenfatning av relasjoner vi har med andre mennesker (Langer, 2010). Langer mener at meningsinnholdet i litteratur påvirkes av sosiale konstruksjoner som innebærer bekymringer, opplevelser og tradisjoner (Langer, 2010). Som lesere vil vi være påvirket av ulike settinger som påvirker vårt møte med litteratur. Et konkret eksempel Langer viser til, er hvordan vi kan sitte i den samme stolen hjemme og ha ulike opplevelser avhengig av om vi leser en roman eller en avis. Hensikten er ulik, og erfaringer og sosiale strukturer vil ha innvirkning på hvordan møtet med teksten blir. For Langer utgjør disse litterære opplevelsene grunnlag for å utforske «horisonter av muligheter» (Langer, 2010, s. 28). Her møter Langers litterære horisonter Nussbaums narrative forestillingsevne. Som Nussbaum ser Langer den litterære opplevelsen som en mulighet:

In a literary experience, we consider different perspectives, feelings, intentions, life situations, eras, cultures, and other possibilities and their implications in our quest for the «real» story; we often create scenarios as a means of exploration (Langer, 2010, s. 28).

Vi bringer med andre ord en del av oss selv inn i det vi leser, og opplevelsen av teksten blir dermed formet av den som leser. Likevel er det et klart skille mellom å finne mening i en tekst på bakgrunn av egne erfaringer og å la erfaringene forme tekstens mening.

6.2 Å finne relevans i litteraturen

Innenfor arbeid med litteratur i norsk skole har det utviklet seg to hovedretninger: den analytiske og den erfaringsbaserte (Rødnes, 2014, s.17-18). Den erfaringsbaserte, eller leserorienterte, inngangen tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og referanserammer. Analytiske, eller tekstorienterte, innganger, legger vekt på kulturhistorisk sammenheng og språklige virkemidler. Begge retningene har blitt kritisert for å være begrensende i elevenes arbeid med tekst. Den erfaringsbaserte inngangen kan kritiseres for å fjerne fokuset fra tekst til leser, og for å ha en svak faglig forankring. På den andre siden kan den analytiske retningen oppfattes instrumentell, og kritiseres for å ha en skjematisk inngang til litteraturen (Rødnes, 2014). Utfordringen i litteraturundervisningen er å kombinere det erfaringsbaserte og det analytiske, slik at elevene både opplever litteraturen som relevant og utvikler faglige ferdigheter. Samtidig bør arbeidet med skjønnlitteratur åpne opp for nye perspektiver og bidra til å utvikle elevenes evne til selvstendig refleksjon og kritisk tenking. Dette

siste aspektet har hovedsakelig blitt sett i sammenheng med lesing av sakprosa, men er kanskje det mest betydningsfulle for å gjøre unge til aktive samfunnsdeltakere. Jeg vil hevde at en dreining mot kritisk lesing av skjønnlitteratur er hensiktsmessig, og vil adressere dette i den videre analysen og drøftingen.

For å skape motivasjon for arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget ønsker vi at elevene skal ta med seg noe fra eget liv for å finne mening i tekstene de leser. Jon Smidt er opptatt av at elevene skal finne subjektiv relevans i litteraturen. Han går tilbake til Norman Holland for å fastslå at leseren bruker en tekst «til å bekrefte sin egen identitet» (Smith, 1989, s. 24). Videre bygger Smith på Lars-Göran Malmgren sitt begrep «igenkjänning» som dreier seg om at leseren trenger å finne subjektiv interesse i teksten for at lesingen ikke skal stoppe opp. Smith argumenterer for at elevene både trenger å finne subjektiv interesse og å kjenne på egen utvikling. Han mener at det hos alle elever finnes «(...) både et behov for subjektiv relevans og et behov for utvikling som forutsetter subjektiv relevans» (Smith, 1989, s. 33). Hvis elevene skal nå alle kompetansemål i norskfaget, kan vi likevel ikke la undervisningen bli for fokusert på den enkelte sin subjektive opplevelse av en tekst.

Ifølge den svenske litteraturviteren Örjan Torell, er alle styrt av tre ulike evner som vi bruker når vi leser skjønnlitteratur. Den konstitusjonelle kompetansen finnes hos alle mennesker i kraft av å være sosiale individer som er formet av språk og kommunikasjon. Han hevder fortellingen er grunnleggende i alle dialogiske relasjoner. Performanskompetanse omhandler kunnskap om litteratur, og er nært knyttet opp mot analyse- og tolkningsarbeid som kjennetegner grunnleggende deler av litteraturundervisningen. Den siste kompetansen, «literary transfer», er en motvekt til den mer formelle performanskompetansen (Torell, 2001). «Literary transfer» handler om evnen til å være nær det man leser om i selve leseprosessen (Steinfeld & Ullström, 2012). Ifølge Torell, er denne kompetansen helt nødvendig for at leseren skal finne mening i teksten. Ved å finne mening i teksten vil elevene oppleve relevans og økt motivasjon for å gå inn i den. Det er imidlertid avgjørende at denne subjektive relevansen balanseres av det faglige. Ved et for ensidig leserorientert fokus kan det oppstå en «literary transfer»-blokkering, hvor leserens egne erfaringer dominerer, og de litterære egenskapene og virkemidlene får en underordnet betydning (Steinfeld & Ullström, 2012).

Ifølge Marianne Røskeland mente Rosenblatt at didaktikken hennes ofte ble misforstått. Hensikten var aldri at leserens private erfaringer og frie assosiasjoner skulle dominere lesingen av, og tolkningsarbeidet med, skjønnlitterære tekster. Leserorientert undervisning betyr ikke lesesentret eller subjektivistisk (Røskeland, 2014). Langer er også opptatt av at vi må balansere mellom elevenes subjektive opplevelse av litteraturen og det teksten faktisk sier. Samtidig vil

faktorer som hvordan undervisningen er lagt opp, og lærerens forventninger til hva elevene skal finne i teksten, ha betydning. Det kontekstuelle knyttet til forfatter, litteraturhistorisk periode, sjanger og språk må vektlegges, men ikke stå i veien for den litterære opplevelsen. Sammen med det analytiske perspektivet, understreker Langer at vi må ta hensyn til leserens liv og tanker (Langer, 2010, s. 39).

I didaktisk sammenheng bør norsklæreren gi rom for elevenes refleksjoner og betraktninger. Som Langer påpeker, vil elevens perspektiver og forestillinger gi læreren et innblikk i hvordan de unge tenker, og forutsetningene til å gå inn i samtalene som en støtte på de unges premisser. På den måten får elevene mulighet til å speile sine egne tanker og ideer (Langer, 2010). Samtidig kan læreren sikre at samtalene ikke baserer seg på subjektive opplevelser alene, men inngår i en litteraturundervisning som utvikler elevenes helhetskompetanse i norskfaget.

Flere av tekstene jeg har analysert i arbeidet med denne oppgaven har potensiale til både å repetere tradisjonelle holdninger og underbygge subjektive oppfatninger. Hvordan arbeidet med disse tekstene er lagt opp i læreverket og regissert av læreren, er avgjørende for at elevenes opplevelse av relevans og gjenkjennelse balanseres med et faglig fundert tolkningsarbeid. Elevene skal både kunne speile seg i teksten, utvikle empati og kunne reflektere og tenke kritisk i en faglig sammenheng som oppfyller læreplanens mål.

6.3 Hva skal vi lese?

Hva slags litteratur elevene skal møte i norskfaget er stadig en aktuell diskusjon blant didaktikere. Tradisjonelt har visse tekster inngått i en mer eller mindre etablert kanon. Kanonisering handler om at noen forfattere og tekster har fått en opphøyd status og en etablert plass i norskfaget, til fordel for andre, ofte nyere tekster. Ifølge Bente Aamotsbakken er kanonisering en kontinuerlig seleksjonsprosess som blir foretatt ubevisst eller bevisst. Ubevisst foregår kanoniseringsprosesser når vi husker på og bevarer noe, mens annet overses eller forkastes. I bevisste kanoniseringsprosesser blir et begrenset antall tekster valgt ut innenfor kulturelle institusjoner (Aamotsbakken, 2018). Med Rainer Grübel sin forståelse av kanon, kan vi si at kanonisering er kulturelle konstruksjoner som virker holdningsskapende, enten de er styrt bevisst eller ubevisst (Grübel, 2012 i Aamotsbakken, 2018). I norskfaget pågår stadige seleksjonsprosesser knyttet til litteratur både på overordnet nivå og hos den enkelte lærer.

En bevisst kanonisering har vært mer etablert i arbeid med eldre litteraturhistorie enn i samtidslitteratur. I læreplanen i norsk fra LK97 var et av kompetansemålene etter 10.trinn:

lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar, og få innblikk i ulike menneskelagnader, arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom anna Henrik Ibsen og nyare norske forfattarar (...) (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

Med konkrete forfatternavn i læreplanen ble det lagt eksplisitte føringer for hva slags skjønnlitteratur elevene skulle lese. Fremdeles leses Ibsen og Undset i dagens klasserom, men med Fagfornyelsen 2020 står norsklæreren relativt fritt til å velge hvilke tekster elevene skal møte.

Gabrielsen og Blikstad-Balas slår fast at det finnes lite forskning på hva slags tekster lærere velger å bruke i undervisningen. Studier som er gjort viser at lærerens valg ofte er pragmatiske, knyttet til mulighet for opplevelse, mulighet for analyse og tolkning, samt mulighet for å kombinere lesing med film eller teater (Kjelen, 2013 i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I en av studiene fant Kjelen ut at lærerne i stor grad lot seg styre av tekstutvalget i læreverkene. Dette fant også Bottenvann da hun intervjuet erfarne norsklærere om tekster som tematiserer kulturmøter (Bottenvann, 2016). Internasjonal forskning viser dessuten at nyutdannede lærere er mer avhengige av lærebøkene enn mer erfarne (Grossman & Thompson, 2008). Ut ifra funn som er gjort er det nærliggende å påstå at mange lærere vil velge litteratur fra tekstsamlingen til læreverket. Vi kan si at bevisste eller ubevisste kanoniseringsprosesser foregår i valg tatt av redaktører og forfattere i de ulike forlagene. Tekstutvalget i læreverkene utgjør dermed et representativt utvalgt av litteraturen elever møter i norsk skole. Når det gjelder litteratur som tematiserer kulturmøter er tekstene ofte utvalgt for å dekke læreplanmålet.

Det eksisterer ikke en etablert kanon innenfor litteratur som skal tematisere kulturmøter, men flere tekster går igjen i ulike læreverk. Tekstene representerer dermed en mer eller mindre bevisst kanoniseringsprosess i faget. Samtidig har jeg i mine analyser funnet kontekstualisering av litteraturen i lærebøkene som viser ulike tendenser. Hvordan vi jobber med tekster i litteraturundervisningen er vel så utslagsgivende som hvilke tekster elevene møter.

Ifølge Wolfgang Iser kjennetegnes litterære tekster av at de er fiktive og ikke kan forankres i den virkelige verden, men blir realisert i leseprosessen. De skaper en gjengivelse av verden som er gjenkjennelig, men i en uvant form (Iser mfl., 1981, s. 106-107). Spenningsfeltet som ligger mellom det velkjente og det nye, det Iser omtaler som aktualiseringsmulighetene, er nettopp det som vil påvirke leseopplevelsen og gjøre den individuell. I lesing av en tekst som tematiserer møte mellom kulturer vil noe alltid være kjent for leseren, fordi teksten består av elementer fra den virkelige verden. Det nye og uvante kan åpne for nye perspektiver og utvidet forståelse. For at denne aktualiseringen skal realiseres i undervisningssammenheng er det avgjørende hvordan eleven blir

dirigert inn i teksten. Her vil læreverkets presentasjon av teksten og hvordan oppgavene er utformet spille en viktig rolle. Samtidig vil måten læreren velger å gjennomføre litteraturundervisningen på, legge føringer.

6.4 Hvordan skal vi lese? Kritisk literacy.

Literacy er et vidtdekkende begrep som handler om hva slags kompetanse arbeid med språk og litteratur krever og utvikler. Blikstad-Balas forklarer literacy som skriftspråklige ferdigheter som gjør oss i stand til å forstå, kommunisere, skape og orientere oss og delta i et samfunn. Hun ser også literacy-kompetanse som dannelse og medborgerskap. I norskfaget handler literacy om de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, muntlige og digitale ferdigheter, men også om å kunne orientere seg i et stadig mer komplekst tekstunivers (Blikstad-Balas, 2022).

Går vi tilbake til Torell sin modell for lesing av skjønnlitteratur, kan vi se nærmere på hva slags ferdigheter og kompetanser som kreves av elevene. Performanskompetanse og «literary transfer» handler om hvordan vi forstår litteraturen, hvordan vi tolker teksten og hvordan vi kobler den til våre egne erfaringer. I lesing av episke tekster og lyrikk vil en leseprosess arte seg på ulike måter hos ulike lesere. Et viktig aspekt i undervisningen er hvordan lesingen er organisert. Rosenblatts teori om estetisk lesing er et naturlig utgangspunkt når vi ønsker at elevene både skal oppleve litteraturen som subjektiv relevant og forankre den i en faglig kontekst.

Literacy handler også om kritisk tilnærming til tekst. I læreplanen i norsk er kritisk tilnærming til tekst et av seks kjerneelementer. Kritisk tilnærming til tekst er også nevnt under fagets relevans og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kritisk tenking skal gjøre elevene rustet til å orientere seg i et komplekst tekstunivers og på den måten bli selvstendige deltakere i samfunnet. Aslaug Veum og Karianne Skovholt ser kritisk literacy som en kompetanse der man har forståelse for hvordan språk og tekst konstruerer ulike virkelighetsbilder (Veum & Skovholt 2020, s. 14). Med henvisning til Hilary Janks, skiller Veum og Skovholt mellom å lese *med* og *mot* teksten. Å lese mot teksten handler om å gi den motstand basert på en forståelse for at tekster framstiller selektive gjengivelser av virkeligheten. Ved å spørre seg hva slags hensikt avsender har, hva slags tekstuelle strategier som blir brukt, og analysere hvordan makt kommer til uttrykk gjennom språket, problematiserer og utfordrer leseren tekstens narrativ og meningsinnhold.

Kritisk tilnærming som analytisk modell forbindes hovedsakelig med sakprosa og ulike multimodale tekster. Tradisjonelt har man i norskfaget jobbet med analyse av reklame og saktekster for å undersøke hvordan avsender bruker språk, symboler og bilder for å formidle et budskap. I den

utvidede forståelsen av literacy, vil jeg imidlertid hevde at det å gi tekster motstand er vel så relevant i lesing av skjønnlitteratur.

Tekst- og språkforsker Mary Macken-Horarik definerer kritisk literacy nettopp som evnen til å gjenkjenne og gi motstand til framstillingsmåter i tekst. Hun hevder kritiske lesere ikke tar meningsinnholdet og uttrykksmåtene i en tekst for gitt, og ikke adapterer lese måten som forfatteren har lagt opp til (Roe m.fl., 2018). Tatjana Samilow og Per Esben Myren-Svelstad, mener en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bidra til at elevene opplever subjektiv relevans i arbeidet med tekst (Samilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). De er opptatt av litteraturens rolle som et estetisk uttrykk i et aktivt og dynamisk forhold til samfunnet. Litteraturen formes av samfunnet, samtidig som den bidrar til å forme samfunnet. Denne gjensidige transaksjonen gir litteraturen muligheten til både å bekrefte holdninger og forestillinger, og utfordre dem.

Innenfor kritisk teori er representasjon et sentralt begrep. I *the triangle of representation* (2000) skiller C. Prendergast mellom to måter en tekst kan representere verden på: å fremstille den og å tale for den. Litteratur som fremstiller verden, kan vi forstå som tekster der virkeligheten etterliknes. Å tale for virkeligheten innebærer derimot å fremstille den fra et bestemt perspektiv. Kritisk lesing handler om å stille spørsmål til tekstens fremstilling av objektet, men også subjektet bak denne framstillingen. Prendergast mener at representasjon «(...) ikke bare ses som en måte å vise verden på, men er en kraft som konstruerer virkeligheten» (Prendergast, 2000 i Samilow & Myren-Svelstad, 2020). For å lese en tekst kritisk er det avgjørende å stille noen sentrale spørsmål: *Hvem* representerer teksten, altså hvem har skrevet den? *Når* er teksten skrevet? Og *Hvordan* blir virkeligheten representert i teksten? (Samilow & Myren-Svelstad, 2020). Å lese mot teksten er essensielt i kritisk literacy og i utviklingen av elevers kritiske tenkning. Et slikt perspektiv er også vesentlig innenfor postkolonial litteraturteori som utgjør innfallsvinkelen for analysen av tekstene i denne oppgaven. I denne sammenhengen innebærer det også å være kritisk til hvordan de litterære verkene og temaet kulturmøter er presentert i læreverkets kontekst.

6.5 Kulturmøter i skjønnlitteratur

I L97 tok deler av et kompetansemål for 10. trinn for seg kulturmøter som tematikk, i andre termer enn vi ser i LK20. Elevene skulle: «Lese og samtale om omsette tekstar frå andre kulturar, vere med i og lytte til framføringar og få innblikk i livsrøynsler og forståing for normer og verdiar i kulturen i andre land (...)» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Med Kunnskapsløftet 2006 ble ulike kulturer også anerkjent som en del av det nasjonale, men begrepene

«kulturmøter» og «kulturkonflikter» ble trukket inn i kompetansemålet for læreplanen i norsk for vg1. I LK20 har «kulturkonflikt» blitt fjernet, men kompetansemålet etterspør i stor grad det samme som i forrige læreplan. Elevene skal reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer. Hva slags tekster som leses i arbeidet med kompetansemålet varierer, men vi kan se noen tendenser.

Analysen viser at nyere læreverk og tekstsamlinger viderefører en mer eller mindre etablert kanon i norskfaget. Vold peker på at det er gjennomgående for flere av de kanoniserte tekstene, at de beskriver et kolonisubjekt. I kjølvannet av den postkoloniale kritikken har det blitt skrevet verk som motsvar til kanonisert litteratur som på ulike måter har framstilt kulturmøter. Gjennom den postkoloniale kanonresponsen har forfattere skrevet tilsvaret til denne litteraturen. Et sentralt bidrag innenfor feltet er *The empire writes back* (Ashcroft, Griffiths og Tiffin, 1989), der forfatterne drøfter litteratur i lys av sosiale og kulturelle kontekster. Hensikten er å rekontekstualisere og nytolke tradisjonelle tekster for å etablere nye «(...) samtaler om litteratur i litteraturen» (Vold, 2019, s. 236). Kritikken av denne revisjonen kommer blant andre fra Spivak som mener tekster som «skriver tilbake» til kanonlitteratur både kan skape nye litterære skikkelser «i marginene av sine romanunivers», og gjennom dekonstruksjon vise hvordan det er umulig å gi et historisk subjekt en ny stemme (Vold, 2019, s. 235). På den måten risikerer kanonresponsen å inngå i den samme marginaliseringstradisjonen som den forsøker å revidere. Romanene Vold trekker fram fra kanonlitteraturen er klassikere som *Robinson Crusoe* av Daniel Defoe (1719), *Jane Eyre* av Charlotte Brönte (1847) og *Mørkets hjerte* av Joseph Conrad (1902). Romanene inngår i en kolonial tradisjon, og har på ulike vis fått sine tilsvarende basert på en postkolonial lesning. Verkene inngår i en kanonisert verdenslitteratur, men er ikke en etablert del av teksttradisjonen i norsk skole. Hvordan disse romanene tematiserer og framstiller fremmede kulturer, sier likevel noe om fellestrekk i litteraturen som blir lest i arbeidet med kulturmøter i norskfaget. Noen tendenser går igjen og jeg velger å dele tekstene i tre kategorier på bakgrunn av samlingene fra de tre læreverkene jeg har gjort et utvalg fra.

Skjønnlitteratur som har blitt lest i arbeidet med kompetansemålet knyttet til kulturmøter, er gjerne tekster skrevet av forfattere som har erfaring med migrasjon og som på ulike måter framstiller utfordringer ved det å være flerkulturell. Eksempler på dette finner vi i tekstutvalget jeg analyserer i denne oppgaven. Både utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar og dikt av Sarah Zaid er representert. Tekstene inngår i den første kategorien, som jeg velger å kalle «Den flerkulturelle stemmen». Betegnelsen er valgt på bakgrunn av Torill Strand og Tonje Vold sine forståelser av litteratur som representerer kulturelt mangfold fra et forfatterperspektiv med migrasjonserfaring (Strand, 2008; Vold, 2019). Jeg velger å bruke «Den flerkulturelle stemmen» på

bakgrunn av hvordan tekstene er presentert og kontekstualisert i læreverkene. I denne kategorien er det stemmen til et *jeg* med bakgrunn fra flere kulturer som kommer til orde.

I den andre kategorien i min analyse finner vi tekster om kultur og migrasjon av forfattere som selv ikke har disse erfaringene. I det analyserte materialet inngår diktene «Elias' sang» av Lars Bremnes og «Gjennom mørket» av Hanne Bramnes. Kategorien har jeg gitt navnet «Det vestlige blikket». Betegnelsen er basert på vestlige forestillinger om *den andre*, og det Vold omtaler som imperieblikket. Her er det ikke en stemme som kommer til orde, men et blikk som formidler noe sett utenfra. Vold tar utgangspunkt i Mary Louise Pratt (2008) og J.M. Coetzee (1988) når hun forstår betegnelsen som både historisk ideologi og en fortellerposisjon (Vold, 2019). Ifølge Vold er imperieblikket historisk sett et resultat av behovet for å kategorisere vitenskap i opplysningstiden, sett i sammenheng med kolonialismen. Fra et fortellerperspektiv handler det om hvordan nye visjoner ble formidlet gjennom litteraturen, særlig i form av reiseskildringer. I Vold sin forståelse av begrepet handler det samlet sett om et behov for oversikt og utsyn, og troen på at forestillingene er nøytrale. Denne forståelsen av imperieblikket, som alltid har vært vestlig, legger jeg til grunn for kategorien «Det vestlige blikket».

I en siste kategori representert i lærebøkene, «Minoritetslitteraturen», finner vi litteratur som spesifikt formidler erfaringer fra et samisk perspektiv, skrevet av forfattere med samisk bakgrunn. Denne siste kategorien består også av tekster presentert gjennom kulturmøter som tematisk inngang, men inngår ikke som del av analysegrunnlaget i denne avhandlingen.

6.6 Migrasjonslitteratur- flerkulturell-, eller diasporalitteratur?

I de kulturelle spenningsfeltene som etableres med globalisering og migrasjon har det oppstått strømninger som etter hvert utgjør en sentral del av skjønnlitteraturen. I fagfeltet har man utviklet termer for å karakterisere litteratur skrevet av forfattere som på ulike måter har en migrasjonshistorie eller skriver om møter mellom kulturer. Begrepene som brukes om denne litteraturen har endret seg i takt med oppmerksomheten den har fått. Hva slags begreper vi bruker, sier mye om hva slags holdninger vi møter litteraturen med og hvilken verdi vi tillegger den. I gjennomgangen av begrepene som omfatter denne litteraturen, ser vi noen utviklingstrekk som er relevante for mine analyser av tekstene fra dagens læreverk i norsk. Jeg vil ta for meg de mest relevante kategoriene, og avklare sentrale termer og begreper som brukes om litteratur der migrasjonserfaringer representeres på ulike måter.

I Norge regnes *Pakkis* av Khalid Hussein (1986) som den første «innvandrerromanen» (Kongslie, 2015; Strand, 2008). Litterære termer som «innvandrerlitteratur» og

«innvandrerroman» benyttes i dag i liten grad i fagfeltet, men brukes fremdeles i media. Strand peker på at mediene vinkler mot ny litteratur og betegnelser som «den nye innvandrerromanen», kommer når forfattere med utenlandsk familiebakgrunn gir ut en ny roman. «Innvandrerlitteratur» viser gjerne til hvilken bakgrunn forfatteren har, og ofte er tematikken knyttet til kulturell identitet og tilhørighet.

Flere av bøkene som ble gitt ut på 80- og 90-tallet brukte en variant av «innvandrer» i undertitlene. Et eksempel er samlingen *Et dusin trekkfugler - innvandrer noveller*, (Freihow & Konupek, 1990). I academia var det først med Ingeborg Kongsliens artikkel «New Voices, New Themes, New Perspectives» (2007) at debatten om denne typen litteratur for alvor satte i gang. I artikkelen tar Kongslien for seg det litterære feltet som da hadde etablert seg blant nordiske forfattere som var immigranter eller andregenerasjonsinnvandrere, og som hun mener hadde utvidet den nasjonale litteraturen med nye temaer og referanser (Kongslien, 2007). I artikkelen tar Kongslien også for seg betegnelsene som da ble brukt om dette feltet. «Innvandrerlitteratur» var fremdeles et begrep som ble benyttet i Skandinavia, oversatt til «immigrant literature» i Kongsliens artikkel på engelsk. Kongslien argumenterer for at betegnelsene kan forsvares i prosessen det tar å etablere en ny sjanger. Hun sammenlikner samletermen «innvandrerlitteratur» med hvordan man på 1970-tallet brukte betegnelsen kvinnelitteratur for å understreke at tekster spesifikt representerte kvinnelige erfaringer. For å presisere et nytt perspektiv og la det ta plass i den litterære verden, mener Kongslien at disse betegnelsene kan benyttes i en tidlig prosess. På den andre siden peker Kongslien på forfatterens opplevelse av at betegnelsen gir litteraturen merkelapper som marginalisert eller ghettofisert, med annenrangs status (Kongslien, 2007). Med en stadig mer globalisert verden, bestående av multikulturelle samfunn, anser Kongslien begrepet «innvandrerelitteratur» som kulturelt generaliserende, og presenterer migrantlitteratur som et bedre alternativ, fordi det gir et utvidet perspektiv. Begrepet bruker hun om litteratur som fokuserer spesifikt på erfaringer basert på migrasjon. Videre benytter hun multikulturell litteratur fordi artikkelens hensikt er å vise at migrasjon fører til mangfold ved å undersøke hvordan møter mellom kulturer krever nye narrativer (Kongslien, 2007).

I senere publikasjoner bruker både Kongslien og Strand begrepet migrasjonslitteratur, som Jørgen Magnus Sejersted lanserte i 2003. Som Kongslien, mente Sejersted at betegnelsen innvandrerlitteratur videreførte en allerede eksisterende generalisering. Videre mente han at man likevel måtte ta hensyn til at forfatteren kunne oppleve at hans kulturelle identitet var påvirket av migrasjon og dermed sentralt i forfatterskapet. Begrepet migrasjonslitteratur forstår Sejersted som skjønnlitteratur som «omhandler og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt område kommer i (varig) kontakt med ein annan, og i

utgangspunktet framand, kultur» (Sejersted, 2003 i Strand, 2008, s. 47). Migrasjonslitteratur er likevel ikke dekkende for alle tekstene som tematiserer kulturmøter på ulike måter.

Flerkulturell- og multikulturell litteratur er mer omfattende begreper som har blitt benyttet i nordisk og internasjonal sammenheng. Andre termer er eksillitteratur, translingval litteratur, interkulturell litteratur og diasporalitteratur. De tre sistnevnte begrepene er markører for en postkolonial litteratur som samsvarer med Bhabhas teori om kulturell hybriditet (1994). Det translingvale handler i hovedsak om det språklige uttrykket og hvordan det å skrive på et annet språk enn morsmålet påvirker det litterære og språklige uttrykket. Interkulturell litteratur er av Roy Sommer kategorisert som tekster av forfattere som er andre- og tredjegerasjons innvandrere. Denne litteraturen har, ifølge Sommer, et annet perspektiv enn eksillitteratur og det postkoloniale, fordi forfatterne skriver innenfra det multikulturelle samfunnet (Sommer, 2001 i Kongslie, 2015). Diasporaer kan, ifølge Vold, være utslag av migrasjon, og er et begrep som betegner «religiøse og nasjonale minoriteter i fremmede omgivelser». Begrepet brukes også om grupper som har emigrert eller blitt fordrevet som følge av slaveri, kolonisering og krig. Diasporalitteratur definerer Vold som «litterære verk som eksplisitt tematiserer og utforsker erfaringer knyttet til diasporatilhørighet» (Vold, 2019, s. 278). For Vold er begrepet knyttet sammen med ønsket om å nedtone den tradisjonelle nasjonallitteraturen. Vi kan si at diasporalitteratur i større grad viser til bevegelse innenfor og på tvers av grenser, og åpner opp for noe annet enn erfaringer som kommer utenfra. I litteraturundervisningen vil diasporaperspektivet kunne ivareta en mer dynamisk forståelse av hva den norske kulturen skal være.

6.7 Diasporalitteratur og det postnasjonale

Homi K. Bhabhas teorier om det postkoloniale dreier seg i stor grad om skjønnlitteraturen. Han ser hvordan litteraturen har vært uttrykk for et etnosentrisk og eurosentrisk syn, som med hovedvekt på kolonihaverne og de kolonialiserte, har etablert skiller mellom mennesker. Avstanden mellom vest og øst, *vi* og *de andre* har både blitt bekreftet og opprettholdt gjennom litteraturen. Bhabha mener det postmoderne samfunnet kjennetegnes av erkjennelse knyttet til grensene som er konstruert av etnosentriske ideer, som også er de uttalte grensene for historier og stemmer fra koloniserte minoritetsgrupper (Bhabha, 1994, s. 6). For Bhabha er det han omtaler som «the new internationalism»:

(...) the history of postcolonial migration, the narratives of cultural and political diaspora, the major displacements of peasants and aboriginal communities, the poetics of exile, the grim prose of political and economic refugees (Bhabha, 1994, s.7).

Den postkoloniale litteraturen, hevder Bhabha, kommer fra historiene, fortellingene og prosaen skapt av mennesker som er marginalisert på ulike måter. Med den postkoloniale «nye internasjonalsismen» mener han at litteraturen gradvis skal finne nye veier og bruker en metafor for å visualisere den ønskede utviklingen: «The bridge *gathers* as a passage that crosses» (Bhabha 1994, s. 7).

Kultur i endring fordrer en litteratur i endring. Men hva skal vår tids litteratur være? Bhabha argumenterer for en internasjonal litteratur som fremfor å være en framstilling av kultur gjennom en projeksjon av *de andre*, kan dannes på grunnlaget av det som utgjør forskjeller, skiller og grenseforhold (Bhabha, 1994, s. 17). Uten å radere bort historien trenger man i arbeidet med kulturelle spørsmål å etablere det Bhabha formulerer som «(...) newness that is not a part of the continuum of the past and present» (Bhabha, 1994, s. 10). Bhabha etterspør et nytt syn på kultur og en ny verden for litteraturen.

Bhabha sine teorier kan sees i sammenheng med det Vold omtaler som den postnasjonale diasporalitteraturen. Diasporalitteratur er tekster som viser en annerledes del av det nasjonale fellesskapet, men samtidig «(...) samler nasjonen og viser samfunnets eksklusjonsmekanismer» (Vold, 2019, s. 278). Vold trekker fram sangen «Påfugl» av den norske rapduoen Karpe som et eksempel på postnasjonal diasporalitteratur, og omtaler den som «en nasjonalsang fra overalt» (Vold, 2019, s. 277). Ved å knytte diaspora sammen med det postnasjonale vil Vold sette søkelyset på litteratur som tematiserer migrasjon, samtidig som opplevelsen av det norske som noe fremmed nedtones. Vold mener at det i dag er mer relevant å snakke om det transkulturelle, flerspråklige og transnasjonale samfunnet som normen, fremfor å skille mellom hva som er norsk og ikke. Hun trekker frem den sørafrikanske kultur- og litteraturforskeren Sarah Nuttall, som foreslår at verden kan leses som sammenfiltret av ulike kulturer (Vold, 2019). Den danske litteraturforskeren Mads Rosendahl Thomsen mener tokulturelle forfattere skriver et sted «mellom kulturer» (Vold, 2019). Likevel kan vi vanskelig si at det går et tydelig skille mellom to kulturer. For hvor skal dette skillet gå? Med utgangspunkt i Bhabha og Vold vil jeg hevde at det er mer nærliggende å se denne mellomposisjonen som et sted i spenningsfeltet der kulturer er i stadig kontakt, og dermed den nasjonale kulturen i stadig endring. I dette spenningsfeltet vil også den nasjonale kulturen som nasjonal utfordres og transformeres. Det er denne dynamiske kulturen som er utgangspunktet for den postnasjonale diasporalitteraturen. Det betyr ikke at migrasjon og det transkulturelle skal viskes

ut, men at det synliggjøres som en integrert del av litteraturen, i en redefinert forståelse av hva den nasjonale kulturen er.

7 Hybrid kulturell identitet

Allerede på 1950-tallet ble begrepet «Third culture kids» lansert av de amerikanske forskerne Ruth og John Unseem. De bodde en lengre periode i India for å forske på hvordan amerikanere som jobbet i landet og lokale indere interagerer i en tidlig postkolonial epoke. Interaksjonen mellom de to gruppene omtalte Unseem som «third culture». Ruth Unseem var særlig opptatt av barna til etterkommere av koloniherrere, som hun kalte «third culture kids». Hun definerte gruppen som: «children who accompany their parents into another culture» (Pollock mfl., 1999; Pollock 1989 i Pollock mfl., 1999). Den første kulturen viser til foreldrenes hjemland, den andre til vertskulturen familien har flyttet til, og den tredje kulturen kjennetegner en livsstil som deles med andre i samme situasjon. Senere definerte David Pollock den samme gruppen av barn og unge på følgende måte:

A third culture kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is (often) in relationship to others of similar background (Pollock, 1989 i Pollock mfl., 1999).

«Third culture kids» er med andre ord unge som vokser opp i en annen kultur enn foreldrenes, og som deler sine erfaringer med andre i samme situasjon. En slik forståelse omfatter et stort antall barn og unge i det tjuetførste århundre. I norske klasserom er stadig flere av elevene «third culture kids». Hvordan gjenspeiles dette i forestillinger om nasjonalkulturen?

I sine teorier om litteratur forsøker Bhabha å si noe om rommet som oppstår mellom kulturer og hvordan dette virker inn både på samfunnsnivå og individets identitet. Han er opptatt av hybrid kulturell identitet og har introdusert begrepene «the third space» og «in-between» for å beskrive rommet som oppstår mellom kulturer (Kongslien, 2015, s. 225). Gjennom forfatterstemmer som skildrer nasjonen fra et minoritets- og marginalperspektiv, etterspør Bhabha en dekonstruksjon av nasjonalkulturen for å skape en ny forståelse av kulturbegrepet. Målet er en ny litteratur som beveger seg i takt med en dynamisk kultur. Bhabha anser identitet som kulturelt konstruert, og argumenterer for å endre den tradisjonelle kulturforståelsen:

Unlike the dead hand of history that tells the beads of sequential times like a rosary, we are now confronted with what Walter Benjamin describes as the blasting of a monadic moment from the homogenous course of history, establishing a conception of the present as the «time of now» (Bhabha, 1994, s. 6).

Forståelse av tomrommet ser Bhabha også i det han kaller «The third space». Med det mener han at diskursene som definerer mening og symboler i en kultur, ikke hadde eksistert uten et språk som kunne formidlet disse definisjonene. I dette tredje rommet, før det blir uttalt eller blir del av en diskurs, finnes det ingen forutbestemte enheter eller rammer, og dermed kan de samme tegnene bli definert, oversatt, rehistorisert og tolket på nytt (Bhabha, 1994. s. 55). I tillegg hevder Bhabha at det innenfor en fornyet og dynamisk kulturforståelse eksisterer et tomrom som har potensiale til å påvirke og endre hvordan vi oppfatter kultur og identitet: «The interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy» (Bhabha, 1994, s. 5).

De siste årene har begrepet «Third culture kids» fått ny aktualitet, og de siste årene har det kommet flere bøker om tematikken (Pollock, D. C., Van Reken, R.E. & Pollock, M. V., 2017, Naqvi, A.R (red.), 2019, Salole, L., 2020). En forklaring på det økte fokuset kan være nettopp debatten om avkolonisering av akademia, samt at forskere og akademikere innenfor ulike fagfelt anerkjenner at barn og unge vokser opp i en verden der kulturbegrepet redefineres. I denne redefinisjonen ligger også en evaluering av litteraturen vi leser og hvordan vi leser den. Med Iser (1981) sin forståelse av skjønnlitteraturen som avbildninger som skaper en gjengivelse av verden som er gjenkjennelig, men i en uvant form, vil jeg påstå at de litterære avbildningene må speile den faktiske verden og en kulturell virkelighet som er mer dynamisk og mangfoldig enn noen gang. I det tredje rommet kan litteratur skapes, og gjennom litteraturen kan det tredje rommet realiseres i tekster som vekker både subjektiv relevans og et ønske om utvikling. Gjennom læreverk og litteraturundervisningen kan det åpnes nye rom som i større grad vil skape et felles *vi* og en kultur som forener uten antatte eller pålagte forestillinger om skillelinjer eller innordninger.

8 Den felleskulturelle skolen

Bhabhas teori om hybrid identitet som befinner seg et sted i det Vold omtaler som det postnasjonale, velger jeg å se i sammenheng med ideen om den felleskulturelle skolen. Begrepet ble lansert i 2007 av An-Magritt Hauge i boken med samme navn. I den reviderte utgaven fra 2014 refererer Hauge til Stortingsmelding nr. 20: *På rett vei* (KD-2012-2013), hvor det pekes på at «skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. (...) Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og levesett» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Hauge peker på at mangfoldbegrepet tradisjonelt har handlet om å inkludere grupper av flyktninger, innvandrere og barn av innvandrere i den norske skolen. Fra 1980-tallet ble det iverksatt ulike tiltak for å kompensere for elevenes manglende norskkunnskaper. Innføringsklasser og mottaksklasser ble etablert med mål om å lære minoritetsspråklige elever tilstrekkelig norsk til at de kunne følge undervisning i ordinære klasser. Hauge mener at den språklige og kulturelle kompetansen elevene hadde fra før ble lite verdsatt (Hauge, 2016).

I dag blir det å kunne snakke flere språk i større grad sett som en ressurs. Dette støttes av entydige forskningsresultater (se bl.a. Bialystok, 2015; Svendsen, 2018). I Stortingsmeldinger fra tidlig på 2000-tallet ser vi et økt fokus på kulturelt og språklig mangfold som ressurser. (St.meld. nr. 30 (UFD, 2003-2004): *Kultur for læring*, St. meld. Nr.49: *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (KRD 2003-2004), St.meld. nr. 16 (KD 2006- 2007): *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*). I flere av rapportene understrekes det at flerspråklighet er en ressurs og at det er nødvendig med holdningsendringer i skolen (Hauge, 2016, s. 14). Fra et syn som forfekter at elevene skal tilpasse seg den norske skolen, dreier fokuset i økende grad mot at skolesystemet skal tilpasse seg elevene. Hauge hevder det er behov for iverksetting av ordinære tiltak som sikrer minoritetsspråklige elever en tilpasset opplæring sammen med norskspråklige majoritetselever. Tanken om midlertidige og kompenserende tiltak som gjennomføres til elevene har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning, vitner om et system som er tilpasset majoritetselever.

Med kunnskapen vi i dag har om andrespråkinnlæring, er kompenserende tiltak et utdatert pedagogisk og didaktisk tanke sett. Internasjonalt har det skjedd en vending i fagfeltet i takt med forskning på «translanguaging» eller transspråking. Transspråking som språklig tilnærming innebærer at språkpraksisen til alle elever brukes som ressurs i opplæringen. Samtidig blir elevers språklig repertoar anerkjent og verdsatt (García & Wei, 2019, s. 86). Videreutvikling av teorien om transspråking fra 90-tallet har også gradvis fått fotfeste i Norge (Flognfeldt mfl., 2018). I tillegg har

det blitt et økende krav til at lærere har interkulturell kompetanse, en handlingskompetanse basert på kunnskap om og innsikt i mangfold, spesielt det kulturelle mangfoldet. Dette omfatter kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser, og skiller seg fra kunnskap om «de andres kultur» (Østberg, 2017, s. 19). I interkulturell kompetanse ligger en flerkulturell forståelse som ifølge Sissel Østberg handler om å:

(...) være fortrolig med kulturbegrepet som et dynamisk, innholdsmettet og foranderlig begrep. (...). Det vil være situasjonen, konteksten, som avgjør om vekten legges på det som forener oss, og eventuelt skiller oss fra andre, eller om vekten legges på de flytende grensene, på det som forener oss på tvers av tidligere konstruerte grenser (Østberg, 2017, s. 29).

I denne forståelsen finner vi en tydelig sammenheng med Bhabha (1994) sitt syn på kultur og det kulturelt hybride, samt Vold (2019) sine argumenter om å tone ned den tradisjonelle nasjonalkulturen. Disse perspektivene velger jeg å koble opp mot Hauges (2016) idégrunnlag om felleskulturelle skoler.

Hauge skiller mellom to typer flerkulturelle skoler. På den ene siden finner vi betegnelsen som beskrivende for skoler der det går minoritetsspråklige elever. Hauge omtaler denne typen skoler som «skoler med minoriteter». Skolen setter inn tiltak for at elevene på sikt skal passe inn i et norsk, homogent fellesskap, og synet på diversitet er problemorientert. I en problemorientert forståelse legger Hauge et assimilierende og marginaliserende hovedfokus. Mangfold ansees som et problem, tiltak som iverksettes for minoritetsspråklige er kompensatoriske og isolerende, og det flerkulturelle feires kun ved visse anledninger. På den andre siden av skalaen finner vi den felleskulturelle skolen. Disse skolene kjennetegnes av å ha et ressursorientert hovedfokus. Mangfoldet i elevgruppene blir ansett som verdifullt, og tiltakene som settes inn er ordinære tiltak for hele skolen. I stedet for å ha enkelte markeringer i løpet av året, gjennomsyrrer det flerkulturelle skolehverdagen. Både minoritets- og majoritets elever tar del, i og er en del av, det flerkulturelle. Kompetansen blant de ansatte er tospråklig, flere har kompetanse i norsk som andrespråk og det er forventet at alle lærere ivaretar det flerkulturelle og norsk i et andrespråkperspektiv (Hauge, 2016, s. 24-25).

I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD 2007) finnes det samme ressursorienterte perspektivet på det flerkulturelle: «En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet,

2007, s. 9). Dagens regjering følger opp Stortingets behandling av Fullføringsreformen i videregående skole, og skriver at regjeringen har mål om økt trivsel i videregående opplæring for å øke motivasjon, mestringfølelse og gjennomføringsgrad. Opplæringen skal tilpasses mangfoldet av elever med ulike utfordringer, knyttet til psykisk helse og norskkunnskaper: «Med rettighetsutvidelser i fullføringsreformen vil flere kunne bruke den tiden de trenger for å bli kvalifisert og få bedre støtte til å bli det. Tiltakene skal også gi et bedre tilbud til elever med minoritetspråklig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Hva slags tilbud det er snakk om er ennå ikke kjent, men bør være i tråd med en ressursorientert forståelse.

Ideen om den felleskulturelle skolen er relevant når vi snakker om norskfaget og litteraturundervisningen. Arbeidet med skjønnlitteratur og tekstene som leses i norskfaget må gjenspeile ambisjonene i strategiplaner, fullføringsreform og intensjonen for en felleskulturell skole. Det ressursorienterte fokuset og betydningen av å se det verdifulle i et mangfoldig elevfellesskap er vesentlig når det kommer til hva slags skjønnlitteratur elevene skal lese og hvordan de skal jobbe med den. Læreverket og undervisning bør unngå å rette seg mot majoritets elever, men heller favne elevgruppen som helhet. Pedagogiske læringsperspektiver støtter også opp om en undervisning der elevene inngår i og lærer i et fellesskap. Hvordan denne læringen skal foregå og nå alle avhenger av en tekstbevissthet og oppgavebevissthet både i læreverket og hos norsklæreren. Den felleskulturelle skolen krever felleskulturelt innhold og en fagdidaktikk som evner å nå alle elever i klasserommet.

9 Metode

For å kunne svare på problemstillingen i denne oppgaven vil jeg anvende kvalitativ tekstanalyse som metode. Tekstene analyseres i læreverkets kontekst, og inngangen vil dermed være kontekstorientert (Aa & Neteland, 2020). Analysen er todelt og hensikten er på den ene siden å se de skjønnlitterære tekstene som separate verk, og på den andre, undersøke hvordan tekstene og temaet kulturmøter er kontekstualisert i læreverkene. Med en tydelig forankring i postkolonial litteraturteori vil jeg ta for meg mulighetsrommene for meningsinnhold som ligger i de skjønnlitterære tekstene. Det er nødvendig å understreke at min nærlesning av disse tekstene ikke har til hensikt å kritisere forfattere eller verkene som litteratur. Intensjonen er snarere å undersøke hvilket meningspotensial som kan realiseres gjennom lesing i klasserommet. Den kontekstorienterte analysen, som tar for seg hvordan skjønnlitteraturen er representert i læreverkene og undersøker kapitlene om kulturmøter, har en klarere kritisk inngang i tråd med en postkolonial lesning.

Skjønnlitteratur kan analyseres og tolkes fra ulike perspektiver, og jeg etterstreber i den forbindelse åpenhet om hvordan min analyse er basert på et valgt teoretisk grunnlag. Jeg vil likevel argumentere for at det postkoloniale perspektivet er nødvendig i en kritisk lesning av litteratur og kapitler i læreverk som tematiserer kulturmøter. Det er vesentlig at tekstutvalget sees i kontekst av læreverket, læreplanen og fagdidaktikken. At temaet kulturmøter har vært del av et kompetansemål i læreplaner for norskfaget fra LK06, mener jeg nødvendiggjør problematiserende undersøkelser. Da er det vesentlig at teorigrunlaget representerer et perspektiv som gir en tydelig inngang og utfordrer med mål om å videreutvikle fagfeltet.

Innenfor tekstanalyse går det et skille mellom tekstintern og tekstekstern analyse (Aa & Neteland, 2020). Tekstintern analyse er løsrevet fra forfatterens intensjon og kontekstuelle bindinger. Den teksteksterne metoden inkluderer aspekter utenfor teksten som deler av verket, og har en bredere innfallsvinkel til analysen. I denne sammenhengen vil det eksterne være læreverkets presentasjon av de skjønnlitterære tekstene, oppgavene som er utarbeidet til dem, samt kapittelet om kulturmøter. Analysen i denne oppgaven vil bevege seg mellom det tekstinterne, med fokus på meningsinnhold og mulighetsrom i de skjønnlitterære tekstene, og det teksteksterne. Med et postkolonialt perspektiv som inngang, og med en kontekstorientert lesing, vil likevel analysen i all hovedsak være tekstekstern.

9.1 Utvalg

For å få et representativt materialgrunnlag i analysen har jeg valgt skjønnlitterære tekster fra tre forskjellige læreverk. Siden kompetansemålet som omhandler kulturmøter er del av læreplanen for norsk vg1, var det naturlig å velge læreverk utarbeidet til dette trinnet. Etter grundig gjennomgang av kapitler om kulturmøter, tekstutvalg og oppgaver i læreverkene, så jeg ulike tendenser jeg mener det er vesentlig å få belyst i denne oppgaven. Utvalget gir muligheter til å sammenlikne læreverk og gir et representativt bilde av tekster elever møter i norsk på vg1 i dag. Det samme gjelder for hvordan læreverkene legger opp til arbeid med tekstene. Tekstene fra læreverkens samlinger har jeg avgrenset til skjønnlitterære samtidstekster der kulturmøter eksplisitt blir tematisert i læreverkets kontekst. I tillegg har jeg avgrenset utvalget til å omfatte lyrikk og episke tekster. Jeg har valgt å dele tekstutvalget i to kategorier: Den flerkulturelle stemmen og Det vestlige blikket.

I næranalysen av de skjønnlitterære tekstene har jeg med utgangspunkt i postkolonial litteraturteori og teori om den felleskulturelle skolen utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvem er *jeget* i teksten?
2. Hvem blir omtalt i teksten?
3. Hvem er *vi* og *de andre*, dersom et slikt skille er til stede i teksten?
4. Hva slags tendens representeres i teksten? (Problemorientert/ressursorientert).

Til den kontekstorienterte analysen har jeg tatt utgangspunkt i to hovedspørsmål:

1. I hvilken grad skapes skiller mellom majoritet- og minoritetsgrupper?
2. Hva slags arbeid legger læreverket opp til i arbeid med teksten?
(Problemorientert/ressursorientert).

En svakhet ved utvalget av datamaterialet er at tekstene kun er hentet fra trykte lærebøker. Alle læreverkene har digitale versjoner, men disse har i stor grad det samme innholdet. Hvert læreverk har imidlertid nettressurser som kan ha annet fagstoff og andre oppgaver. Disse inngår ikke i analysen, og dermed kan tekster og arbeidsstoff om kulturmøter som blir brukt i norskfaget være utelatt. Jeg har likevel valgt å avgrense datagrunnlaget til trykte lærebøker fordi de digitale ressursene oppdateres og endres hyppigere enn trykte læreverk. Når en skole har gått til innkjøp av fysiske lærebøker, vil disse bli brukt i undervisningen i flere år. Tekstsamlingene er dermed mer representative for hva som vil bli lest i klasserommet de neste årene, enn digitale ressurser vil være.

Det må også påpekes at alle de tre læreverkene jeg undersøker i denne avhandlingen har flere skjønnlitterære tekster i samlingene som kan ha oppgaver som representerer en annen tendens enn tekstene jeg har analysert. Jeg mener utvalget likevel er representativt, fordi tekstene i utvalget implisitt eller eksplisitt blir knyttet opp mot temaet kulturmøter i læreverkene, og dermed med stor sannsynlighet vil bli lest i arbeidet med det aktuelle kompetansemålet. Oppgavene som er utformet legger dessuten i stor grad opp til at tekstene leses isolert, med noen unntak. Vi kan dermed anta at arbeidet med kulturmøter ofte dreier rundt tekster og oppgaver som representerer tendenser som funn i denne studien antyder.

9.2 Relabilitet og validitet

I undersøkelse av tekstmateriale og tekstanalyse er dokumentasjon og åpenhet avgjørende for å sikre relabilitet. Dette innebærer at tekster som er analysert må være tilgjengelige. Alle analyserte skjønnlitterære tekster fra læreverkenes samlinger er gjengitt i denne avhandlingen. Kapitlene om kulturmøter er tilgjengelige i de aktuelle læreverkene. Utvalg og inndeling er beskrevet og begrunnet, og det er redegjort for hvordan dataene er bearbeidet (Frøjd, 2019).

Validitet handler om transparens, representativitet og begrepsvaliditet internt i forskningen, samt i hvilken grad funn kan relateres til tidligere forskning og hvor overførbare funnene kan være til liknende fenomener (Frøjd, 2019). I min avhandling har jeg etterstrebet å være åpen om hva jeg analyserer, hvilken teoretisk innfallsvinkel jeg anvender, og jeg gir en avklaring av begrepsapparatet. Jeg har orientert meg i og bygger videre på tidligere forskning på feltet. Mine funn vil jeg hevde er representative for funn i andre læreverker for norskfaget. Med bakgrunn i overordnet del av læreplanen er lesing av skjønnlitteratur som skal gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, en sentral del av det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Analyse, funn og drøfting er dermed relevant for flere trinn og med det relevant for arbeid med kulturmøter som tema i skjønnlitteratur for faget som helhet, og for norskdidaktikken som fagfelt.

9.3 Den hermeneutiske sirkel

Med tekstanalyse som metode må den som analyserer være bevisst sitt eget ståsted og hvordan egne erfaringer og forestillinger kan påvirke resultatet. På bakgrunn av teoretisk perspektiv og utformede forskningsspørsmål vil analysen være transparent for å sikre validitet. Likevel vil forskerens ståsted alltid være preget av egne referanserammer. Hans-Georg Gadamer mente forståelsen hos enhver

fortolker vil være betinget av hens individuelle og historiske utgangspunkt. Det er ikke mulig å tre ut av «forståelsens sirkel» for å oppnå fullstendig objektivitet og uavhengighet (Gadamer, 1975, s. 350). Forståelsen av en tekst er, ifølge Gadamer, en subjekt-objekt-overgripende bevegelse, der leseren går i dialog med teksten, og ut ifra seg selv finner fram til de spørsmålene teksten kan gi meningsfulle svar på. Dialogen mellom tekst og leser er med andre ord en prosess der subjektet forstår objektet på bakgrunn av sin forståelseshorisont. I denne hermeneutiske sirkelen oppstår en dialektikk mellom tekstens sannhetskrav og betydningsmuligheter på den ene siden, og fortolkerens forståelse på den andre. For at dialogen skal føre til forandring eller ny innsikt, må man som leser utvise det Gadamer omtaler som revisjonsberedskap. Man må være i stand til å revidere sine egne meninger og standpunkt på bakgrunn av det man kan lære gjennom teksten. Om leseren er bevisst sin forforståelse, kan det etableres en kontinuitet mellom teksten og vår egen horisont gjennom en horisontsammensmelting (Gadamer, 1975).

I lys av Gadamers hermeneutikk kan man dermed påstå at fullstendig objektivitet gjennom tekstanalyse som metode er uopnåelig. Denne bevisstheten må man ha med seg når skjønnlitterære tekster utgjør en vesentlig del av datagrunnlaget. All forskning er situert og påvirkes av en rekke faktorer. Det er dermed avgjørende at man har et metablikk på sin egen forskning gjennom refleksivitet. Disse sidene ved forskningen er jeg bevisst på i denne avhandlingen, og har etterstrebet at denne bevisstheten skal være tydelig for leseren.

9.4 Å tale for andre

Forskerens posisjon er særlig relevant i en teoretisk tradisjon som den postkoloniale. Den litterære tradisjonen den kritiserer er nettopp den kolonialistiske, og dermed har teoretikere blitt kritisert for selv å inngå i eller videreføre tradisjonen de selv kritiserer. Også Spivak er opptatt av posisjonen til akademikere i den postkoloniale retningen. Hun kritiserer hvordan forskningsområdet er dominert av eliter, med svak representasjon fra de faktiske «subaltern» (Spivak, 2010). Språket som brukes, og narrativene som etableres, produseres i stor grad fortsatt i en vestlig tradisjon. På den måten opprettholdes et asymmetrisk maktforhold der en vestlig tradisjon forsker på det postkoloniale. Spivak peker på at en videreføring av koloniale tradisjoner delvis opprettholdes innen amerikansk forskning: «This benevolent first-world appropriation and reinscription of the Third World as an Other is the founding characteristic of much third-worldism in the U.S. human sciences today» (Spivak, 2010, s. 43). For Said er på samme måte orientalismen en konstruert vestlig tradisjon: «Orienten slik den fremstår i orientalismen er dermed et forestillingssystem som er rammet inn av en hel rekke krefter som bragte orienten inn i vestlig lærdom, vestlig bevissthet og senere, vestlig

imperium» (Said, 1978, s. 223). Disse forestillingene videreføres på mange måter i den postkoloniale tradisjonen, når akademikerne selv inngår i retningen de kritiserer.

Selv om Norge ikke har vært en kolonimakt, og ikke representerer den samme akademiske tradisjonen som Spivak kritiserer, inngår landet i en vestlig tradisjon innen vitenskap og teori. Som lærer i et skandinavisk land og student ved et vestlig universitet, er det avgjørende å være bevisst sin posisjon. Jeg er selv del av en majoritetsgruppe og undersøker et område som potensielt kan oppleves problematisk for minoritetsungdom. Med åpenhet om mine roller, min teoretiske innfallsvinkel og en bevissthet rundt egen posisjon, mener jeg likevel at avhandlingen kan belyse didaktiske utfordringer for en mangfoldig elevgruppe som alle inngår i det samme læringsfellesskapet. Samtidig er det nettopp dette skillet mellom majoritet og minoritet jeg søker å utfordre i undersøkelser av arbeidet med kulturmøter som tema i litteraturundervisningen.

10 Analyse

I analysen tar jeg for meg utvalgte tekster fra tekstsamlingene i tre læreverker for norsk vg1: *Appell* utgitt av Gyldendal (2020), *Intertekst* utgitt av Fagbokforlaget (2020) og *Grip teksten* utgitt av Aschehoug undervisning (2020). Jeg skal også se nærmere på oppgavene som er utarbeidet til tekstene, samt undersøke hvordan tekstene og temaet kulturmøter behandles både i tekstsamlingen og i kapittelet som omhandler kulturmøter. Analysen er dermed todelt:

1. Undersøkelse av kapittelet som omhandler kulturmøter
2. Analyse av de skjønnlitterære tekstene i læreverkets tekstsamlinger. Dette innebærer læreverkets behandling av de skjønnlitterære tekstene og oppgaveformuleringer. Her inngår også implikasjoner knyttet til de skjønnlitterære tekstene og det didaktiske mulighetsrommet.

Alle de tre læverkene er utarbeidet i henhold til LK20, men kun to av verkene er nyskrevet: *Appell* og *Grip teksten*. I forordet i *Intertekst* kan vi lese at denne versjonen er skrevet til læreplanreform LK20. Verket er oppdatert og tilpasset ny læreplan.

10.1 Læreverker 1: *Appell* Vg1 SF. Gyldendal 2020

Appell er et nyskrevet læreverker utarbeidet i henhold til LK20 (Gyldendal, 2020). Boka er delt opp i fire kapitler, i tillegg til en egen tekstsamling. Kapittelet med tittel «Kulturmøter i tekster», er på 10 sider og inngår som det første i del 1: «Tekst i kontekst».

I kapittelet stilles spørsmålet: Hva er kultur? Korte avsnitt tar for seg «Majoritetskultur, minoritetskultur og subkultur», «Kultur og identitet», «Vi og de andre» og «Kulturmøter i tekster». I tillegg presenteres fire tekster om kulturmøter i lys av kapittelets kontekst: En reklamekampanje fra Tine, romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017), novellen «I ei grøft» av Jan Kristoffer Dale (2016) og debattinnlegget «Ikke splitt flokken vår» av Abid Q. Raja (2017). De tre sistnevnte tekstene inngår i læreverkets tekstsamling. Utdraget fra *Tante Ulrikkes vei* er en av tekstene i min analyse. I avsnittet «Kulturmøter i tekster» understreker læreverket at kulturmøter i tekster kan være mye forskjellig: «Det kan være møter mellom folk med ulik kulturbakgrunn i tekster, det kan være kulturmøter mellom avsenderen av teksten og leseren, eller det kan være tekster som prøver å påvirke vår oppfatning av hvem som inngår i et kulturelt fellesskap» (Børresen mfl., 2020, s. 11). Forfatterne forsøker også å si noe om hva tekster om kulturmøter kan gjøre for leseren: «Slike tekster kan hjelpe oss til å se verden fra uvante perspektiver og til å nyansere våre

forestillinger om andre, men de kan også bygge opp under eller skape fordommer» (Børresen mfl., 2020, s. 11). Under avsnittet har kapittelet forslag til

Spørsmål man kan stille til tekster som handler om kulturmøter:

- Hva slags kulturmøte(r) handler teksten om?
- Hvilken forståelse (eller hvilke forståelser) av kultur og identitet kommer til uttrykk? Hvem er «vi» i teksten?
- Hvordan framstilles «de andre» i teksten?
- Hvordan formulerer avsenderen seg for å forsterke eller utjevne forholdet mellom «vi» og «de andre»?» (Børresen mfl., s. 11).

Med disse spørsmålene, som skal bevisstgjøre leseren, samt en åpen diskurs om hvordan kulturmøter i tekster kan påvirke elever, legger læreverket seg tett opp til læreplanen i faget. For det første gjenspeiler det synet om at opplæringen skal utvikle elevenes respekt, toleranse og forståelse for andres syn og perspektiver enn sine egne. For det andre legger læreverket opp til kritisk literacy i form av kritisk tilnærming til språk og tekst, et av kjerneelementene i faget. Ved å få elevene til å stille spørsmål ved tekstene de leser, bidrar læreverket til at tradisjonelle forestillinger ikke reproduseres, men utfordres. Denne retningen er helt i tråd med Prendergast (2000), som hevder den kritiske lesningen er avgjørende for å utfordre leserens verdenssyn. På samme måte fører kritisk lesing av skjønnlitteratur til en opplevelse av subjektiv relevans som Samilow og Myren-Svelstad (2020) argumenterer for. Perspektivet i kapittelet om kulturmøter i *Appell* skiller seg dermed fra det Vold fant som gjennomgående i flere andre nyere læreverk, der reproduksjon av tradisjonelle forestillinger gikk igjen. Likevel er det interessant å undersøke tekstene som læreverket plasserer i kategorien kulturmøter. Hvorfor blir kulturmøter trukket frem som hovedtema i disse tekstene? Er et kritisk blikk på hvordan tekster framstiller kulturmøter verdifullt for å gi elevene nye perspektiver? Kan et fokusskifte i større grad skape et felles tredje rom der ikke anerkjennelse av forskjeller mellom kulturer er det sentrale, men heller at tekstene representerer allmenne og tidløse temaer som samler? Dette er spørsmål jeg har med meg i analysene av tekstene som inngår i læreverkets tematiske linje om kulturmøter.

Analyserte tekster fra *Appell*:

«TVANGSFJERNET» av Yayha Hassan (2014)

Utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017)

«En frekk og frimodig innvandrer» av Sumaya Jirde Ali (2018)

«BURKAKJÆRRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE» av Sumaya Jirde Ali (2018)

Diktet «TVANGSFJERNET» av Yayha Hassan er en del av tekstsamlingen i læreverket *Appell*. De lyriske tekstene er samlet under en egen del med tittel «Lyrikk», og hver tekst har en kort innledning med informasjon om forfatteren. Forordet til «TVANGSFJERNET» består av to korte avsnitt. I det første får vi oppgitt forfatterens navn, alder, nasjonalitet og info om diktsamlingen *YAYHA HASSAN* som han debuterte med i 2013. Videre leser vi: «Her beskriver han et liv som ungdomskriminell og tar et oppgjør med foreldregenerasjonens verdier» (Børresen mfl., 2020, s.270). Vi får også opplyst at diktsamlingen vakte stor oppsikt i Danmark og andre land da den kom ut, og at samlingen *YAYHA HASSAN 2* kom ut i 2019. I neste avsnitt får vi i tillegg utfyllende informasjon om Hassans bakgrunn:

«Som 13-åring ble Hassan sendt til en institusjon for barn med problemadferd. Der ble han interessert i litteratur og begynte å skrive dikt. I 2016 ble han dømt til fengsel blant annet for å ha skutt mot en 17-åring. I 2018 ble han dømt til psykiatrisk behandling på ubestemt tid etter å ha erklært seg skyldig i 42 lovbrudd» (ib., 2020, s. 270).

Allerede her får elevene en inngang til diktet som legger noen føringer for lesingen, riktignok uten at forfatterens flerkulturelle bakgrunn nevnes. At Hassan døde i april 2020 er ikke nevnt, da læreverket sannsynligvis var ferdigstilt på dette tidspunktet

«TVANGSFJERNET» av Yahya Hassan

TVANGSFJERNET

SIST VI VAR SAMMEN HADDE VI PANNA MOT VEGGEN

TÅRER NED KINNENE TIL DET GJORDE VONDT I HALSEN

NY KONE

NYE BARN

SÅ VI FLYTTET TIL MOR I BLOKKA SKRÅTT OVERFOR

MEN DERE KJENNER HISTORIEN

EN SAKSBEHANDLER DUKKER OPP MED ET STYKKE PAPIR

OG ET PAR BETJENTER SOM BARE GJØR JOBBEN SIN

MOR SIER

TA IKKE MIN SØNN DET ER EID I MORGEN

MEN DET PAPIRET

SÅ JEG TAR PÅ DE SLITTE SKOENE MINE
OG KYSSER PANNER FARVEL
SPARKER SAKSBEHANDLEREN NED TRAPPENE
OG FÅR HÅNDJERN PÅ
DET ER STRAFFBART SIER BETJENTENE
I MUNNEN PÅ HVERANDRE
OG JEG SIER AT JEG ER UNDER DEN KRIMINELLE LAVALDEREN
SPARKER OGSÅ TIL DEM
OG SÅNN BLIR LAM OG KEBAB
BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE- OG SVISKEFYLL
DERE RINGER OG KALLER MEG VEKSELSVIS BROR ELLER DANSKE
VIL VITE HVA JEG GJØR PÅ EN INSTITUSJON
MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE
HAR VI ANNET ENN SMERTEN TIL FELLES
NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE
OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE
MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE
DET ER LENGE SIDEN VI KOM UT AV DET HULLET
DET KAN VEL IKKE HOLDE OSS SAMMEN

Fra *Dikt*, Cappelen Damm 2014 (ib., 2020, s. 270)

Diktet består av en lang strofe skrevet med store bokstaver og uten tegnsetting. Lengden på verselinjene varierer, og både gjentakelser og halvrim skaper rytme i den frie formen. I teksten beskriver et lyrisk jeg hvordan han blir tvangsfjernet fra mor og søsken. De som tar han med er «EN SAKSBEHANDLER» og «ET PAR BETJENTER SOM BARE GJØR JOBBEN SIN». Jeget yter motstand, men ender opp på en institusjon. Her får han telefoner fra kamerater som han nå føler en avstand til. De kaller ham «VEKSELSVIS BROR OG DANSKE».

Identitet er et sentralt tema i diktet. Dette understrekes av hvordan Hassan bruker kontraster for å vise fram forskjeller mellom det danske og foreldrenes ikke-danske kulturelle bakgrunn. De tre første verselinjene lyder:

«TVANGSFJERNET
SIST VI VAR SAMMEN HADDE VI PANNA MOT VEGGEN

TÅRER NED KINNENE TIL DET GJORDE VONDT I HALSEN»

Ved å lese gjennom hele diktet, forstår leseren at tekstens *vi* refererer til søsken og det lyriske jeget. Smerten som representeres gjennom synekdochene «PANNA MOT VEGGEN» og «TÅRER NED KINNENE», gir konnotasjoner til en form for straff barna utsettes for og kan tolkes som omsorgssvikt og årsaken til tvangsfjerningen. Når jeget er tatt med av betjentene blir «(...) LAM OG KEBAB BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE- OG SVISKEFYLL». Dette forstås som metaforer for det «danske» han møter på institusjonen, men også et bilde på den danske kulturen som en motsats til den jegets foreldre representerer. Spenningen mellom de to kulturene kommer også til syne i jegets kommunikasjon med og tanker om søsknene. Han stiller retoriske spørsmål om fortid og nåtid:

«MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE
HAR VI ANNET ENN SMERTEN TIL FELLES».

Det at de som ringer noen ganger kaller ham «bror» og noen ganger «dansk» illustrerer en ambivalens til en bror eller en kamerat som er blitt en del av det danske systemet. Han er fjernet fra familien, fra lam og kebab, men også fra smerten påført av de voksne. I måten søsknene eller kameratene omtaler broren på, reises spørsmålet om de skaper avstand fordi han er for «dansk», eller fordi han har sviktet dem. Videre i diktet leser vi:

«NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE
OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE».

Med disse verselinjene plasserer jeget seg i en satt kategori og bidrar til å forsterke en følelse av avstand. Vi kan si at diktet skaper to typer avstand: til familien og venner, og til det danske. Gjennom kontraster og ordvalg kan vi tolke at det lyriske jeget skaper distanse og mangler nærhet.

Diktet er tydelig en kritisk kommentar til en foreldregenerasjon som står for verdier forfatteren tar avstand fra. Ved å ta avstand fra den, tar han implisitt også avstand fra sin egen generasjon som viderefører de kulturelle normene fra foreldregenerasjonen. Alle som ikke kan eller vil ta et oppgjør. For dem blir jeget dansk, en av *de andre*. Spørsmålet er om det er noe han ønsker? I diktet leser vi: «OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE». Ved å bruke «åpenbart» viser han til noe alle ser, utenom han selv. Han setter seg dermed i en posisjon der han mangler tilhørighet til familien, men også det danske. Han står «in between» kulturer, for å bruke Bhabha (1994) sitt begrep. Tonje Vold påpeker også den doble kritikken i Hassans dikt: «Hassans kritikk rammer både det danske samfunnet og det muslimske hardt. Presset på hvordan han skal være og hvem han skal være er enormt» (Vold, 2019, s. 328). Krysspresset jeget i diktet opplever, og erfaringene Hassan legger til grunn for sin lyrikk, vitner om en posisjon det er vanskelig å være i.

Det å ha en fot i to ulike kulturer oppleves som problematisk, og det er dette som i stor grad uttrykkes i diktet «TVANGSFJERNET». Jeget blir fremmed både for familien og det danske samfunnet. Samtidig er den tydelige samfunnskritikken et innspill i en debatt om hvordan samfunnet møter unge flerkulturelle i Danmark.

I forlengelsen av det kritiske perspektivet i diktet, kan vi dra problemstillingen inn i et skolesystem som ligner det vi har i Norge. Hvordan kan vi møte unge flerkulturelle i norsk skole, i norskfaget og gjennom skjønnlitteraturen vi leser? Skal fokuset være på hvor problematisk det er å leve i to kulturer, eller hvilke ressurser dette bringer til bords? I Hassan sitt dikt vektlegges det problematiske. Det lyriske jeget har det vanskelig både med seg selv og i møtet med samfunnet. Vi kan tolke det som legitim samfunnskritikk som skal bidra til utvikling og endring. Likevel kommer vi ikke bort fra at lesingen fort kan bli problemorientert dersom læreren ikke bevisst styrer undervisningen i en annen retning. Elevenes forståelse og tolkning av diktet kan fort bli stående igjen som en bekreftelse på at det er forskjell på *vi* og *de andre*, og at det er vanskelig å være *den andre*. Ved en biografisk lesing av Hassans lyrikk kan læreren selvsagt styre elevene mot en ressursorientert retning, ved å fokusere på hvordan forfatteren bruker egne erfaringer for å skape litteratur. At han tar tak i utfordringene og roper dem ut i diktform. Aktuelle spørsmål kan være hvorfor diktet er skrevet med store bokstaver og uten noen form for tegnsetting. Å se og høre Hassans opplesing av egne dikt er en god måte å jobbe med tekstene på, da måten han leser diktene på har en helt egen form og rytme som utvider betydningen av de store bokstavene og setninger uten punktum.

Dersom elevene bruker læreverkets forslag til spørsmål fra kapittelet om kulturmøter i arbeidet med teksten, vil tolkningen av diktet få et kritisk perspektiv. Dette er likevel en annen innfallsvinkel enn læreverket legger opp til i spørsmålene som er utarbeidet spesielt til denne teksten. *Appell* har utarbeidet fire oppgaver til diktet:

1. Les diktet tre ganger. Etter hver gang gjør du dette:
 - Strek under det du finner interessant, urovekkende eller vanskelig å forstå. Noter på ark eller med blyant i boka.
2. Etter tredje gjennomlesing gjør du dette:
 - Skriv kort hvordan forståelsen endret seg etter hver lesing.
 - Skriv ned spørsmålene du fremdeles har om diktet.
3. Gå i grupper på tre eller fire.
 - Del tankene dere har om diktet, og de spørsmålene dere har notert ned.
 - Diskuter hvordan diktet tematiserer kulturmøter.

- Diskuter hvem dere tror diktets jeg identifiserer seg som en del av. Hvem er «vi», og hvem er «dem» i teksten?
- Noen påstår at vi gjennom Hassan sine dikt får innsikt i mennesker vi ellers kategoriserer som «dem». Diskuter påstanden.
- Diskuter hvilken rolle språket i diktet har for identiteten til diktets jeg.

4. Diskusjon i plenum.

- Hva forstår vi? Hvilke spørsmål står igjen?
- Diskuter de samme spørsmålene som dere gjorde i gruppesamtalene (Børresen mfl., 2020, s. 271).

Flere av oppgavene tematiserer nettopp «kategoriene» som reflekteres i diktet. I oppgave 3 skal elevene gå sammen i grupper og diskutere hvordan diktet tematiserer kulturmøter, og hvem de tror diktets jeg identifiserer seg som en del av. Hvem er *vi* og *dem* i teksten? De skal også diskutere hvordan Hassan sine dikt kan gi innsikt i mennesker vi ellers kategoriserer som *dem* (ib., 2020, s. 271). Denne typen refleksjonsoppgaver leder elevene i en retning når de skal tolke og analysere. Dette kan gi interessante diskusjoner som åpner opp lesingen og setter teksten i en større kontekst. Oppgavene er likevel utformet med hensikt å finne noe opplagt i diktet, som er en indre og ytre konflikt i skjæringspunktet mellom kulturer. Samtidig bekrefter oppgaveformuleringen at det finnes et *vi* og et *dem* i samfunnet. Dette underbygger er problemorientert forståelse gjennom fokus på ulikhet. Diktet og oppgavene har innhold som kan plasseres under temaet «kulturmøter», men hva skal hensikten med lesingen og tolkningsarbeidet være? Elevene får diskutert «(...) hvordan diktet tematiserer kulturmøter», som en av oppgavene legger opp til, men får de en ny forståelse eller innsikt? Hva om diktet ble lest uten denne tematiske innfallsvinkelen? Det kan være like interessant å spørre hvorfor det lyriske jeget blir tvangsfjernet. Hvordan henger dette sammen med at han senere blir tvangsinnlagt, som det opplyses om i forordet? Psykisk helse og omsorgssvikt kan være et like relevant tema. For handler diktet om kulturkonflikt eller sosiale forskjeller? Hvilke strukturelle mekanismer i samfunnet spiller inn, og hvordan hadde vi tolket diktet om det var skrevet av en etnisk dansk forfatter? Må det vi leser som «flerkulturell litteratur» i første omgang handle om det flerkulturelle, eller kan vi utvide horisonten for å favne alle elever i en «felleskultur»? En slik måte å arbeide med dette diktet på, kan være å flytte fokuset fra kulturkonflikt til indre konflikt. I den sammenheng vil et relevant spørsmål være: Hvordan kommer jegets indre konflikt til uttrykk i diktet? Da kan elevene lese diktet med utgangspunkt i diktets form og det å være ung. En slik innfallsvinkel vil åpne opp for en opplevelse av subjektiv relevans hos flere og en utvidet måte å lese «flerkulturell» litteratur på.

«TVANGSFJERNET» peker helt tydelig på forskjeller med sine kontraster mellom de danske og foreldrenes kulturelle opphav. Likevel kan vi tolke det som at jeget er i opposisjon til begge. Han tar ingen side, men er fanget et sted mellom kulturer. Det som er helt åpenbart er at dette er et vanskelig sted å være. Selv om dette er en gjennomgående tendens i diktet, har læreverket valgt å lage oppgaver som ikke bidrar til å underbygge problemfokuset, men heller gir elevene noen knagger å henge utfordringene på. Flere av spørsmålene er relativt åpne, mens noen ber elevene gå inn i dikotomien *vi* og *de andre*. Dette åpner for nyanserte samtaler om identitet, tilhørighet og fellesskap. Vi kan dermed si at læreverket har lagt opp til en ressursorientert tilnærming, fordi det hjelper elevene til å se skillet mellom minoritet og majoritet, uten å understreke forskjeller eller bekrefte fordommer. Det oppgavene i tillegg kunne invitert til, er refleksjon rundt årsakene bak utfordringene, uten å legge opp til at eneste forklaring er konflikt mellom kulturer. Det ville utvidet elevene forståelseshorisont i enda større grad.

Tante Ulrikkes vei av Zeshan Shakar, 2017 (utdrag)

Utdraget i *Appell* er et kapittel der en av de to hovedkarakterene, Jamal, snakker inn på lydfil til forskeren Lars Bakken ved NOVA (vedlegg 1). I læreverket presenteres utdraget med en kort introduksjon av forfatteren og hva romanen handler om. Kapittelet er skrevet som en gjengivelse av Jamal sitt talemål som har tydelige innslag av multietnolekt og slang. Den muntlige uttrykksmåten er tydelig fra starten av utdraget: «Halla, hører du meg, elle» (Shakar, 2017 i Børresen mfl., 2020, s. 250). I oppgavene til teksten er det nettopp språket som er temaet. Det er laget seks oppgaver til utdraget:

1. Hvordan skildres Jamal i romanutdraget? Begrunn svaret med konkrete eksempler fra teksten.
2. Skriv ned ord du ikke forstår. Finner du forklaring av ordene på nett, eller kan andre i klassen hjelpe deg?
3. Finner du ord som har opprinnelse fra andre språk enn norsk? Kan du finne eksempler på språk som noen av ordene kommer fra?
4. Les om multietnolekt på side 123. Hva slags kjennetegn har denne måten å snakke på?
5. Finner du eksempler på multietnolekt i teksten? Vis og forklar.
6. Velg påstanden under som du er mest enig i, og begrunn hvorfor. Bruk gjerne eksempler fra tekstvedlegget for å underbygge poengene dine.
 - I vår tid bruker vi så mange utenlandske ord og uttrykk at jeg er redd for om norsk vil overleve.

- Jeg liker at norsk blir påvirket av andre språk. Slik har vi hatt det i alle tider.
- Et stort språklig mangfold i Norge kan gjøre at det blir vanskeligere for oss å forstå hverandre.
- Et stort språklig mangfold i Norge kan gjøre det lettere å forstå hverandre (Børresen mfl., 2020, s. 253).

Elevene blir bedt om å undersøke ord de ikke forstår, lese om hva en multietnolekt er og finne eksempler på talemålet i teksten. De skal også ta stilling til ulike påstander om språklig mangfold og hvordan norsk blir påvirket av andre språk.

Når man har lest utdraget, er det interessant at det kun er det språklige læreverket ønsker at elevene skal jobbe med. Gjennom Jamal sin stemme tar teksten opp både hvordan det er å være ung generelt, og oppvekst på østkanten i Oslo spesielt. Leseren får vite mye om Jamals familie, interesser og forholdet til stedet han vokser opp. Han snakker eksplisitt om sosiale forskjeller på bakgrunn av kultur og etnisitet. Fordommer og rasisme er tydelige temaer, også i det språklige. Når det er lagt opp til en undersøkende tilnærming av det språklige, hadde det også vært nærliggende å se på det semantiske. Det andre spørsmålet til teksten tar dessuten for gitt at elevene ikke forstår alle ordene i utdraget, noe som impliserer at de er elever i en majoritetsgruppe som ikke bruker ord og formuleringer som Jamal..

Jamal omtaler seg selv som «(...) Svarting, muslim fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei (...)» (Shakar, 2017 i Børresen mfl., 2020, s. 250). Han klassifiserer seg med andre ord ut ifra hudfarge, religion og bosted. Dette er interessante momenter for samtaler om kulturell identitet. Tekster som inneholder bruk av diskriminerende betegnelser som «svarting» er dessuten noe som ikke bør stå ukommentert i en undervisningssituasjon. Relevante spørsmål ville her vært hvorfor forfatteren velger å la karakteren bruke et rasistisk uttrykk for å definere seg selv. Sett i sammenheng med hvordan Jamal beskriver holdninger fra eldre mennesker: «Hei- ække i Afrika nå. Kom dere ned a apekatter» (ib., 2020, s.252), kan dette åpne opp for diskusjoner om møter mellom majoritet og minoritet.

I kapittelet om kultur møter i læreverket er utdraget brukt som eksempel tekst i avsnittet om «Multikulturell identitet». Eksempelet jeg viste til ovenfor er også gjengitt her, i tillegg til et lengre utdrag. Her uttrykker Jamal: «Liksom, vi er alle svartinger på et hvit land, skjønner du?» (ib., 2020, s. 13). Ordvalget i utdragene blir ikke problematisert i kapittelet. Avsnittet forklarer fagbegrepene «identitetsmarkør» og «multietnolekt», og sier noe om «(...) hvordan en av karakterene i romanen opplever kultur møter» (Børresen mfl., 2020, s. 13). Det står også at det «(...) dukker opp kultur møter på et annet plan når vi leser teksten, nemlig mellom kulturene vi får høre om i romanen,

og kulturbakgrunnen til oss som leser den». Videre hevdes det at kulturbakgrunnen til karakterene i teksten «vil skille seg i større eller mindre grad fra vår egen». Avslutningsvis leser vi at «Det kan gi oss mulighet til å utvide vår forståelse og refleksjon rundt mennesker med en litt annen kulturbakgrunn, og det kan også få oss til å se oss selv i nytt lys» (Børresen mfl., 2020, s.13).

I forlengelsen av den sistnevnte påstanden er det to aspekter som er problematiske i læreverkets kontekstualisering av utdraget fra *Tante Ulrikkes vei*. For det første legger kapittelet om kulturmøter til grunn at karakteren i romanen er en person bare mindretallet av elevene vil kjenne seg igjen i. Her er bruk av pronomen og hvem som inngår i *læreverkets vi* relevant. Som Andersson-Bakken og Bakken viser, vil et *inklusivt vi* i grammatikken inkludere mottakeren, noe som er særlig vesentlig i undervisningssammenheng der elever skal tillære seg faget med læreverket som støtte (Andersson-Bakken og Bakken, 2017, s. 24-25). I *Appell* pekes det på at det i en klasse vil være mange som ikke kjenner seg igjen, med andre ord, majoriteten vil ikke kjenne seg igjen. Vi kan si at læreverket henvender seg til en majoritetselev. Teksten skaper da et *eksklusivt vi* som ikke inkluderer alle elever, men heller skriver fram en avstand mellom faget og deler av elevgruppen. Minoritets elever som opplever at teksten i mindre grad skiller seg fra sin egen kulturbakgrunn, er nettopp en gruppe romankarakteren representerer, men denne tematikken har ikke læreverket vektlagt. I stedet er fokuset på talemålet, uten blick på det semantiske eller en tematisering rundt språk og makt.

For det andre legges det i kapittelet fram påstander om muligheter til å utvide egen forståelse og refleksjon rundt mennesker med en annen kulturell bakgrunn, uten at det er lagt opp til en slik innfallsvinkel i oppgavene til tekstutvalget. Resultatet kan da bli at lærer og elever jobber overfladisk med kulturmøter og talemål, uten å se strukturene og utfordringene som ligger bak. I forlengelsen av det risikerer litteraturundervisningen å undergrave den opprinnelige hensikten: at elevene skal lese skjønnlitteratur som bidrar til identitetsutvikling som nevnt i første setning i «Fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2020). På den ene siden kan arbeidet med teksten oppleves problematisk for minoritets elever fordi rasistiske bemerkninger blir stående uimotsagt. På den andre siden kan undervisningen underbygge en oppfatning hos majoritets elevene om at «De er ikke som oss» (Hauge, 2016, s. 112). Det skapes ikke et fellesskap der alle elevene kan få innpass, en nøytral grunn eller en åpning for noe nytt. Snarere reproduseres etablerte holdninger og begrepet kulturmøter forblir hult og intetsigende.

«En frekk og frimodig innvandrer» av Sumaya Jirde Ali

To dikt av Sumaya Jirde Ali inngår i *Appells* tekstsamling. Forfatteren presenteres som en aktiv samfunnsdebattant som kom til Bodø fra Somalia som sjuåring. Introduksjonen viser også til diktsamlingene hun har ugitt og priser hun har mottatt.

«En frekk og frimodig innvandrer» består kun av én strofe der tittelen er en integrert verselinje:

En frekk og frimodig innvandrer

bøyer

ytringsfriheten så langt bak

at den knekker

klorer ytringsfriheten så hardt

at den blør.

Fra *Melanin hvitere enn blekemiddel*, Aschehoug 2018 (Børresen mfl., 2020, s. 266)

Diktet har ikke et uttalt jeg, men et subjekt i form av «En frekk og frimodig innvandrer». Med disse karakteristikkene, legges det en dobbel betydning til begrepet «innvandrer» allerede i tittelen. Frekk er en klar negativ definisjon. Frimodig kan vise til en sterk personlighet, men også en som andre oppfatter tar for mye plass. I de neste verselinjene framstilles ytringsfriheten som en personifikasjon. Stemmen i diktet fremstår dermed som en observatør av subjektet.

Til diktet har læreverket laget to oppgaver:

1. Diktet består av to personifikasjoner. Hva er funksjonen til disse?
2. Ytringsfriheten står sterkt i Norge i dag, men ikke alle er enige om hvor grensa bør gå.
Sumaya Jirde Ali er en aktiv samfunnsdebattant og har flere ganger blitt utsatt for hets for sine ytringer. Finn stoff om dette på internett, og bruk det som utgangspunkt for en diskusjon om hvor grensa for ytringsfriheten bør gå (ib., 2020, s. 266).

Den første oppgaven påpeker et virkemiddel i diktet som elevene skal redegjøre for funksjonen til. Oppgaven åpner i utgangspunktet ikke opp for nærmere tolkning eller refleksjon knyttet til ytringsfriheten som personifikasjon. Å kun svare på oppgave 1 vil ikke nødvendigvis gi elevene en inngående forståelse av diktets tema, men den kan åpne opp for tolkning knyttet til ytringsfriheten som personifikasjon. Dessuten er det relevant å identifisere diktets tydeligste virkemiddel før arbeid

med oppgave 2, som har en klart mer åpen formulering. Her inviteres elevene til å undersøke konkrete saker knyttet til at forfatteren har vært utsatt for hets for sine ytringer. Stoffet de finner skal brukes som utgangspunkt for diskusjon om ytringsfrihetens grenser. Dette er en relevant og nyttig debatt som angår alle. Sumaya Jirde Ali sin anmeldelse av komiker Atle Antonsen for rasisme i oktober 2022 har ført til at både litteraturen hennes og debatten om ytringsfrihet er svært aktuell (Skjelvik mfl., 2022). I diskusjonen kan også grensen for hva man kan skrive i en skjønnlitterær tekst være en problemstilling. Hvilke ord er det greit å bruke og ikke? I diktet er ytringsfriheten personifisert som noe av kjøtt og blod som angripes av «en frekk og frimodig innvandrer». Sett i sammenheng med at Ali presenteres som en «aktiv samfunnsdebattant og talsperson for minoritetsgrupper» (Børresen mfl., 2020, s. 266), er det nærliggende for elevene å anta at hun selv er subjektet i diktet. Hun omtaler seg selv som en frekk og frimodig innvandrer, men beskrivelsen kan antas å være basert på karakteristikk fra andre. «Innvandrer» som begrep har ikke en tydelig, negativ ladet betydning i diktet, men når adjektivene «frekk» og «frimodig» legges til for å beskrive subjektet, ilegges det til dels negative føringar. Konnotasjonene som følger begrepet, har også vært negative i samfunnsdebatten. Av den grunn har man gått bort fra kategorier som «innvandrerlitteratur» som Kongslien (2015) gjør rede for. At Ali velger å bruke ordet er et bevisst valg. Hvorfor hun gjør dette, er vel så interessant å undersøke som hvorfor ytringsfriheten fremstilles som noe levende. Her er vi tilbake til hvordan ordvalg og språk er makt. Å ta i bruk en betegnelse med negative konnotasjoner for å formidle et budskap handler om å ta tilbake definisjonsmakten. Går vi tilbake til oppgave 1 kan personifikasjonenes funksjon knyttes opp mot Ali sin plass som aktiv debattant i det offentlige ordskiftet.

Når man skal jobbe med diktet i klasserommet er det vesentlig å tenke gjennom hvor mange elever som vil plassere seg i kategorien «innvandrer», og hvem som ikke oppfatter seg som det. Grundig arbeid med diktet vil kunne avdekke skiller mellom majoritet og minoritet som undervisningen kan bidra til å underbygge eller utfordre. Refleksjoner rundt hvem elevene definerer som «innvandrere» vil være nyttige. Sannsynligvis vil det utfordre noen tankesett og forestillinger. Lar man ordvalgene stå ukommentert er det nærliggende å tro at etablerte oppfatninger vil bestå. Diktet til Sumaya Jirde Ali utfordrer fordommer og kan som litteratur være et middel på veien mot det Bhabha (1994) omtaler som den nye internasjonalismen. Elevene i norske klasserom inngår som aktører i denne internasjonalismen, som er mindre opptatt av kulturelle skiller og mer opptatt av det felleskulturelle. Nettopp dette bør litteraturundervisningen gjenspeile, fremfor å opprettholde kunstige kategorier som bidrar til å skape avstand fremfor for refleksjon og utvikling i et læringsfellesskap.

Det andre diktet av Sumaya Jirde Ali består av én strofe med form som en nummerert liste:

«BURKAKJERRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE» av Sumaya Jirde Ali

1. mat meg sivilisasjon,
lær meg å bruke kniv, gaffel og skje
2. kle av meg Somalia, kle på meg Norge
3. lær meg hvordan man dusjer,
behandler menn
4. vis meg hvordan trå forsiktig, lyve hvitt
5. vis meg hvordan farge meg liten
6. vis meg hvordan spise druer, sofistikert
7. bad meg i vestlig kunnskap, la det skylle vekk
mitt brune barbari.

Fra *Melanin er hvitere enn blekemiddel*, Aschehoug 2018 (Børresen mfl., 2020, s. 266).

Diktets stemme er et tydelig lyrisk jeg, og ut ifra tittelen leser vi jeget som «en burkakjerring». Subjektet presenterer en rekke ferdigheter hun ønsker å lære. Et sentralt, men uavklart spørsmål er hvem jeget henvender seg til? Den gjennomgående bruken av kontrast som virkemiddel gir oss noen føringer. Fra diktets første verselinje som starter med «mat meg sivilisasjonen» til den siste: «mitt brune barbari», skapes det en klar dikotomi mellom Vesten og Somalia. Jeget beveger seg mellom oppfatningene av to ulike kulturer. Ved en ukritisk lesing av diktet, finner vi fremstillinger av den somaliske kulturen i primitive og negative termer, i implisitte antydninger om hva den norske kulturen har, men som den somaliske mangler: «sivilisasjon», «kniv, gaffel og skje», «spise druer, sofistikert» og «vestlig kunnskap». Den eneste eksplisitte beskrivelsen av det somaliske er «mitt brune barbari».

Appell har utformet tre oppgaver til diktet.

1. Hva er det med denne teksten som gjør at vi kan kalle den et dikt?
2. På hvilken måte kan vi si at diktet handler om et kulturmøte?
3. Hva slags syn på Somalia og Norge kommer fram i diktet? (ib., 2020, s. 267).

Den første oppgaven er utformet som et relativt lukket spørsmål. Her skal elevene identifisere tekstens form. At diktet har oppsett som en liste er imidlertid relevant å avklare for den videre tolkingen. I den andre oppgaven møter vi på begrepet kulturmøte og elevene blir bedt om å forklare hvordan diktet handler om dette. Her er det nærliggende å tro at elevene vil finne kontrastene

mellom kulturene som fremstilles i diktet og vise til noen teksteksempler. I oppgave 3 kan læreren legge opp til en kritisk lesing av teksten. Det er da avgjørende at sarkasme som virkemiddel påpekes. For ønsker egentlig «burkakjerringa» å bli opplært i de nevnte ferdighetene, eller representerer listen stereotypiske fordommer hun møter på i det norske samfunnet? En direkte lesning av diktet kan bidra til å bygge opp under forestillinger om at det kun er i Vesten man spiser med bestikk, dusjer, spiser druer sofistisert og besitter den riktige kunnskapen. Det motsatte foregår i ikke-vestlige land, som i diktet er representert med Somalia. Her er vi i kjernen av Saids orientalisme og den vestlige oppfatningen av Østen: forestillinger om den europeiske eller vestlige identiteten som overlegen den «(...) tilbakestående Orienten», som (...) helt ser bort fra muligheten for at en mer uavhengig, eller mer skeptisk, tenker kanskje ville mene noe annet» (Said, 1978, s. 17). Nettopp denne uavhengige eller skeptiske tenkeren er det som kjennetegner en kritisk leser. I en kritisk lesing av Ali sitt dikt vil elevene sitte igjen med en ganske annen oppfatning enn om de kun repeterer vestlige forestillinger som er karikert i teksten. For å forstå skjønnlitterære tekster som innehar klare elementer av samfunnskritikk, trenger elevene kritiske spørsmål som gir teksten motstand. I skjønnlitteraturen handler det ikke om å stille seg kritisk til avsenders hensikt, som ofte kjennetegner kritisk lesing av sakprosa, en forfatter står fritt til å skrive om hva hen vil fordi litteraturen ikke utgir seg for å være en direkte avbildning av virkeligheten. Snarere handler det om å avdekke tekstens mening og hvordan forestillingene om virkeligheten den forfatter står i samsvar med våre egne. Bekrefter den våre forestillinger, eller bidrar den til å utvide perspektivene våre?

Spørsmål 3 i læreverket vil med en kritisk lesning muliggjøre perspektivutvidelse for mange elever, og åpne opp for refleksjoner rundt fordommer og hva som kjennetegner en kulturs verdi. I diktet framstilles norsk kultur som den siviliserte og riktige kulturen, mens den somaliske framstilles som usofistikert og med en lavere verdi. Hvor disse forestillingene kommer fra er interessante å undersøke. Da går undervisningen inn i en postkolonial tradisjon, der litterære forestillinger kan settes i sammenheng med europeisk hegemoni i en historisk kontekst.

Slik diktet er framstilt i *Appell*, legges det ikke opp til en undervisning i form av kritisk lesning. Snarere kan oppgavene bidra til å reprodusere etablerte forestillinger og fordommer, samt underbygge skiller mellom elever som anser seg som «norske» og elever som selv kommer fra, eller har foreldre fra, ikke-vestlige land. Skillet mellom *vi* og *de andre* påpekes og understrekes, uten å bli problematisert, om ikke norsklæreren tar et valg om å utfordre forestillingene teksten representerer. Fokuset på skillet mellom norsk og somalisk kultur kan føre til en problemorientert litteraturundervisning der ulikheter identifiseres uten at de sees i en større kontekst, og det kan skape en opplevelse av et skille mellom minoritets- og majoritetslever i klasserommet.

10.2 Læreverk 2: *Intertekst*. Norsk VG1 Studieforbereidende. Fagbokforlaget, 2020.

Utgaven av *Intertekst* er skrevet til LK20, men fremstår gjennom forfatternes forord som en redigert versjon av en tidligere utgivelse. Av endringer fra tidligere versjon påpeker forfatterne at språket er mer lettfattelig og at en spesielt tilrettelagt utgave av *Interteks essens* er utviklet (Eriksen mfl., 2020). Det er ikke nevnt konkrete endringer på faginnhold. Læreboka er delt opp i seks deler og har en egen tekstsamling. Kapittelet «Kultur møte i tekstar» inngår i del 5: «Tekst i samfunn» og går over 14 sider. De første tre avsnittene i kapittelet spør «Hva er kultur?» og tar for seg hva som definerer kultur, samt ulike former for kultur møter. Det siste av de tre avsnittene tar for seg hvordan minoritet og majoritet skaper møter mellom «innvandrere og nordmenn, mellom samer og nordmenn og mellom by og land» (Eriksen mfl., 2020, s. 180). Allerede her etableres en forståelse av «nordmenn» som majoritetsgruppe. I neste avsnitt er overskriften «Kulturkonflikter». Her presenteres det flere påstander:

Når kulturar møtest, oppstår ofte konflikter. Som menneske deler vi gjerne inn omverda i «dei» og «oss». «Våre» verdier er bedre enn «deira». Dette er haldningar vi kan finne både i den norske majoritetskulturen og blant innvandrerane. Måten vi forstår andre på, vil alltid vere prega av vår eigen ståstad og vår eigen kulturelle bakgrunn. Vi kan seie at vi kommuniserer med kvarandre gjennom kulturelle filter. Nordmenn ser verda med norske «briller», vi forstår omverda med bakgrunn i norsk kultur. Desse filtra eller «brillene» kan vi aldri heilt kvitte oss med, men vi kan bli bevisste på kva dei inneheld, slik at vi i større grad ser andre kulturar med eit ope blick (ib., 2020, s. 181).

Av de tre læreverkene er det kun *Intertekst* som har et eget avsnitt om kulturkonflikter. I den innledende delen av kapittelet om kultur møter presenteres et eksplisitt skille mellom «nordmenn» på den ene siden, og «innvandrere» og «samer» på den andre. Gjennom redegjørelsen for kulturkonflikter, samt påstander om at alle deler mennesker i «dei» og «oss», og at nordmenn ser verden med «norske briller», etableres en klar forståelse om at det eksisterer et tydelig skille som er helt naturlig. Ifølge læreverket kan vi ikke kvitte oss med «norske briller», men vi kan bli bevisste på hva de inneholder.

Her er det tydelig hvilke grupper som inkluderes og ekskluderes i *læreverkets vi*. Vi er nordmenn og *de andre* er innvandrere og samer. Videre, under overskriften «Eit fleirkulturelt land», forsøker læreverket å utvide forståelsen av hva som utgjør mangfoldet i Norge. Et utdrag fra kong Haralds tale i anledning kongeparets hagefest i 2016 blir brukt for å vise et perspektiv på hvem som

er nordmenn: «Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger- og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria» (ib., 2020, s. 181). I resten av avsnittet blir det framsatt flere påstander som kan oppfattes som problematiske. Som en kommentar til sitatet fra kong Harald, leser vi at han uttrykker en raus forståelse av hva det vil si å være norsk, men at alle ikke er enige med ham. Som en begrunnelse for denne påstanden henviser læreverket til en kikk i kommentarfelt på internett. «Ingen stader er kulturdebatten hardare enn der» (ib., 2020, s. 181).

I samme avsnitt følger deretter en kort redegjørelse for ulike folkegrupper, som samer og kvener, som har skapt kulturelt mangfold i Norge, og hvordan ulike former for innvandring har pågått siden 1970- tallet. En ny påstand følger, denne gangen om å vokse opp med føttene plassert i to ulike kulturer: «Det kan gjere livet rikare, men går sjeldan heilt smertefritt føre seg» (ib., 2020, s.181). Den siste påstanden i avsnittet om Norge som et flerkulturelt land er:

Innvandrarar blir av mange skulda for å vera ei utgift for samfunnet og for «snikislamisering». Ein fryktar radikaliserings og gettoar. Andre framhevar at dei har jobbar som mange nordmenn ikkje vil ha, og at vi treng arbeidskrafta deira i framtida, og at dei skapa reit kulturelt mangfald, som berre er til fordel for Noreg (ib., 2020, s. 181).

I denne siste delen av avsnittet trekker læreverket flere raske konklusjoner i en overfladisk og generaliserende redegjørelse for hvem som kan ansees som nordmann. Det blir gjort et forsøk på å tilskrive mangfoldet verdi, men dette kontres kjapt av et negativt syn på innvandring. Både økonomiske og religiøse aspekter trekkes fram som problematiske. Henvisninger til islam underbygger en forståelse av «innvandrere» som ikke-vestlige muslimer. Som en avslutning på avsnittet blir det gjort et forsøk på å vise til fordelene innvandring fører med seg, der to av tre eksempler er at «dei» har jobber nordmenn ikke vil ha, og at vi trenger arbeidskraften i fremtiden. Det kulturelle mangfoldet nevnes i en siste leddsetning.

I både språk og innhold etablerer *Intertekst* igjen et tydelig skille mellom hvem som inkluderes i *læreverkets vi* og ikke. Av kategoriene som er nevnt så langt i kapitlet, vil med stor sannsynlighet flere elever i en klasse plassere seg i en av dem. Når kategoriene definerer mennesker som ikke er en del av et *vi*, og ikke ansees som nordmenn, men innvandrere, bidrar læreverket til å opprettholde, eller i verste fall, skape stigmatiserende skiller mellom elever.

Neste avsnitt i kapitlet har tittelen «Gjøre samene til mennesker», et sitat fra en biskop på 1700- tallet (ib., 2020, s. 182) . Her opprettholdes oppskriften med å komme med korte redegjørelser om et kulturelt mangfold som følges opp av påstander. Et eksempel er konflikten

mellom norsk og samisk levesett: «(...) framleis er det høg temperatur i spørsmål som gjeld møtet mellom norsk og samisk levesett og kultur. Dette ser vi mellom anna i debatten om kven som har rett til å forvalte naturressursane i norsk-samiske områder. Bruken av det samiske språket og andre samiske kulturuttrykk som kufter og flagg skaper også ofte negative reaksjonar» (ib., 2020, s. 182). Sitatet viser en tendens som går igjen i kapittelet: det gjøres enkle redegjørelser for komplekse temaer og framsettes påstander uten hold. Ironisk nok avsluttes kapittelet med en del som har fått overskriften «Å reflektere over innhaldet i ein tekst». Her kan vi lese om hvordan refleksjon er en sentral del av det å tenke kritisk, og at vi gjennom kritisk tenking kan komme et steg videre, og til målet som er en form for avgjørelse (ib., 2020, s. 183). Deretter presenteres teksten «Muslim på dine premisser? Aldri?» av Sumaya Jirde Ali og leseren skal «reflektere over korleis kulturmøte blir framstilt i tekstar». Læreverket har utarbeidet et refleksjonsskjema som eleven kan bruke når de leser (vedlegg 2). Skal elevene virkelig prøve seg som kritiske lesere, mener jeg de bør bruke samme skjema i gjennomgangen av kapittelet om kulturmøter.

Analyserte tekster fra *Intertekst*:

«BANKE BANKE PÅ» av Yayha Hassan (2014)

«12 år» av Yayha Hassan (2014)

«[hvem holder oppe]» av Sarah Zahid (2018)

«bursdag» av Sarah Zahid (2018)

«**BANKE BANKE PÅ**» av Yayha Hassan

De to diktene «BANKE BANKE PÅ» OG «12 ÅR» av Yayha Hassan inngår som del av tekstsamlingen under kategorien «Dikt og sangtekster».

Forfatteren presenteres kort:

«Yayha Hassan (f.1985) debuterte i 2013 med samlingen *Digte* (Dikt), der han skildrer oppveksten i Århus og et turbulent liv med opphold på institusjoner og i fengsel. Oppfølgeren *Digte 2* kom i 2019 (ib., 2020, s. 268).

Som i *Appell* legges det få føringer for lesingen av diktet, men de som legges er biografiske og viser til forfatterens opphold på institusjon og i fengsel. Forordet er ikke oppdatert med info om at Hassan døde i 2020.

BANKE BANKE PÅ

EN MUSLIM FRA GELLERUPPARKEN
FINNER VEIEN TIL OPPGANGEN VÅR
LESER PÅ POSTKASSENE
OG BANKER PÅ DØRA MED FLEST JENTENAVN
VURDERER AVKOMMET
VIL HA MIN LILLESØSTER SOM HUSMOR
SKAPE ET PARADIS FOR HENNE I EN ANNEN BETONGBLOKK
MED ALLAH SOM VEILEDER OG 20 ÅRS ALDERSFORSKJELL
VÆRE DEN FØRSTE MANN PÅ DEN FØRSTE NATT
KNULLE MED SKJEGGET SITT OG TAKKE ALLAH FOR ALT
ENDA EN MUSLIM FRA GELLERUPPARKEN
FINNER VEIEN TIL OPPGANGEN VÅR
VURDERER AVKOMMET
VIL HA MIN STORESØSTER SOM HUSMOR
HUN SKAL LAGE MAT OG ADLYDE
FØDE TI TJUVRADDER FOR SÅ Å SLÅ HÅNDEN AV DEM
HVIS DE BLIR VANTRO

Fra *Dikt*, 2014 (ib., 2020, s. 268).

I likhet med Hassans andre dikt er «BANKE BANKE PÅ» skrevet med versaler i én lang strofe, uten tegnsetting. Motivet i diktet er muslimske menn kommer på døren i en betongblokk for å gifte seg med søstrene til diktets *jeg*. Ut ifra det vi vet om forfatteren, og hvordan diktet presenteres i læreverket, er det nærliggende å lese diktets stemme som forfatteren selv. Diktet starter med verselinjene:

«EN MUSLIM FRA GELLERUPPARKEN
FINNER VEIEN TIL OPPGANGEN VÅR
LESER PÅ POSTKASSENE
OG BANKER PÅ DØRA MED FLEST JENTENAVN».

Gjennom skildringer av miljøet og handlingene til «muslimen», beskriver diktet hvordan menn oppsøker familiens hjem for å finne en jente å gifte seg med. De to første verselinjene gjentas mot slutten av strofen, og det som utspiller seg kan dermed tolkes som en repeterende handling.

Videre skriver Hassan:

«VIL HA MIN LILLESØSTER SOM HUSMOR
SKAPE ET PARADIS FOR HENNE I EN ANNEN BETONGBLOKK
MED ALLAH SOM VEILEDER OG 20 ÅRS ALDERSFORSKJELL».

Med disse verselinjene kan vi finne kritikk av både det danske samfunnet, samt foreldregenerasjonens kultur og forståelse av religion.

Trappeoppgangen «muslimene» går opp viser til en bosituasjon som er gjenkjennelig for drabantbyer i både Norge og Danmark. Sosiale forskjeller i samfunnet gjør at disse stedene ofte har en høy andel innvandrere. Siden 2010 har Danmarks regjering årlig presentert en offisiell liste over utsatte boligområder. Fra 2018 har listen skilt mellom «udsatte boligområder», «ghettoer» og «hårde ghettoer» (Braagaard, 2020). Listene har fått kritikk fra flere hold for at de stigmatiserer boligområder og setter merkelapper på beboerne. Kritikken har til dels blitt imøtegått av Det danske stortinget som i 2021 vedtok å endre navn på to av listene til «omdannelsesområder» og «parallelsamfund» (Indenrigs- og Boligudvalget, 2021). Likevel fortsetter danske styresmakter arbeidet med å regulere disse boligområdene gjennom lov for å «endre beboersammensætningen», slik at det maksimalt skal være 30% beboere med ikke-vestlig bakgrunn i disse områdene innen 2030 (Arbejderen, 2021).

Disse utfordringene i det danske samfunnet kan vi ta med oss i tolkningen av Hassan sine dikt. Når Hassan beskriver «oppganger» og «betongblokker», kan de representere nettopp disse ghettoområdene eller parallelsamfunnene som det danske Stortinget har lovfestet å regulere. «Muslimene» Hassan skriver inn i diktene sine er representanter for den høye andelen av ikke-vestlige innvandrere i områdene. I tillegg ligger det en direkte kritikk av hvordan noen muslimer utøver sin religion når Hassan sier:

«KNULLE MED SKJEGGET SITT OG TAKKE ALLAH FOR ALT»

Og:

«FØDE TI TJUVRADDER FOR SÅ Å SLÅ HÅNDEN AV DEM
HVIS DE BLIR VANTRO».

Yayha Hassan har sin fulle rett til å kritisere samfunn, kultur og religion. Som i «TVANGSFJERNET» ytrer han seg personlig og direkte om kritikkverdige forhold i det danske samfunnet. Slik jeg tolker det, tar han avstand fra det som blir omtalt som ghettoområdene og fra de

som bor der. Også i dette diktet fjerner han seg fra både det danske og de multikulturelle områdene som det danske samfunnet vil få bukt med.

Forfatterne av læreverket har formulert fire spørsmål til teksten:

1. Hvem handler diktet om? Hva får du vite om dem og miljøet de bor i?
2. Diktet har mange kontraster, for eksempel «paradis» - «betongblokk». Finn flere eksempler på slike kontraster. Hva er effekten?
3. Hva slags holdning til religion og kjønnsroller kommer fram i diktet? Forklar.
4. Ta utgangspunkt i de to søstrene som er nevnt i diktet, og skriv en kreativ tekst om tvangsekteskap (Eriksen mfl., 2020, s. 268).

Med et overordnet blikk på oppgavene ser vi at læreboka i all hovedsak legger opp til at elevene skal finne kritikk av kultur og religion i diktet. Ved å se på miljøet kan de også avdekke en viss samfunnskritikk. Spørsmålsformuleringene leder dem imidlertid mot å være kritiske til en kultur og en religion som befinner seg og blir utøvd i bestemte områder. For en forfatter er dette legitime perspektiver, men for elever på vg1 kan denne måte å arbeide med tekster på føre til at fordommer og stereotypier bekreftes og forsterkes. Oppgavene legger opp til at elevene skal identifisere kulturelle kontraster og legger opp til å skrive kreativt om tvangsekteskap, et tema som strengt tatt ikke finnes i diktet. Konklusjonen for mange kan bli at muslimske menn ønsker å inngå tvangsekteskap med unge jenter. Den klassiske dikotomien kristen og muslim, dansk (norsk) og innvandrere reproduseres og opprettholder eller etablerer en forskjell på *vi* og *de andre*. Det er nettopp denne forestillingen Hauge mener står i veien for å skape et inkluderende fellesskap i skolen: «De som inkluderes i *vi-et* aksepterer å inngå i en norskdominant forståelsesramme, og aksepteres som en del av det store, hegemoniske fellesskapet» (Hauge, 2016, s. 31.) Disse forestillingene må vi adressere for å forstå det nasjonale som en utvidet forståelsesramme og for å skape et *vi* i skolefellesskapet. I dette arbeidet kan nye måter å jobbe med litteratur på være relevante verktøy.

Et didaktisk mulighetsrom i arbeid med diktet er å se det i sammenheng med tendenser i det danske samfunnet. Hva skal betongblokken som motiv illustrere? Hvem bor i blokkene og hvorfor? Med utgangspunkt i oppgave 3 kan elevene også diskutere ulike former for religionsutøvelse. Religionskritikk er et gjennomgående tema i Hassans forfatterskap og kan være verdifullt for at elevene skal utvikle forståelse og kritisk tankegang. Tendensen som etableres i spørsmålene, kan imidlertid lede til leting etter forskjeller og en snever oppfatning av muslimske menn. Det er derfor avgjørende at debatten styres og nyanseres av læreren.

«12 ÅR» av Yayha Hassan

12 ÅR

NÅR LILLEBROR PISSET I SENGA
BLE HAN VEKKET MED KNYTTNEVESLAG
EN NATT RØSKET HAN I MEG
BROR JEG HAR PISSET IGJEN
OG SÅNN BLE HANS BEKYMRING MIN
JEG LISTET MEG UT PÅ TOALETTET
FANT NOEN VÅTSERVIETTER
TØRKET AV DEN FUKTIGE KROPPEN
DERETTER DET VANNTETTE MADRASSTREKKET
TØYET PUTTET JEG I EN SVART PLASTSEKK
SOM JEG GJEMTE UNDER SENGEN
VI BYTTET DYNER
NESTE MORGEN PUTTET JEG DYNA I SEKKEN
SMØG DEN UT VINDUET I 2.ETASJE
JEG PUSSET TENNENE OG SPISTE ARABISK BRØD
LEVERTE SEKKEN HOS MOR I NUMMER 36
SELV OM FAR HADDE LOVET GULE OG BLÅ ØYNE
HVIS JEG NOENSINNE GIKK DIT
ETTER SKOLEN HENTET JEG SEKKEN
SOM IKKE LENGER STINKET PISS
HAN VAR FORTSATT PÅ JOBB
SÅ JEG TOK EN RØYK I STUA
OG BETRAKTET VEGGEN PÅ AVSTAND

Fra *Dikt*, 2014 (Eriksen mfl., 2020, s. 269).

Det andre diktet av Hassan i *Intertekst* har et tydeligere lyrisk jeg. Motivet viser tydelig at jeget og lillebroren på 12 år bor hos en voldelig far som forbyr dem å møte moren. Barna kunne vært hvem som helst, men Hassan gir dem en kulturell tilknytning midtveis i strofen: «JEG PUSSET TENNENE OG SPISTE ARABISK BRØD». Med denne forankringen tydeliggjøres den kritiske

holdningen som vi også ser i de to andre diktene av Hassan, representert i *Appell* og *Intertekst*. Miljøskildringene er gjenkjennelige, med «2. ETASJE» og «NUMMER 36» som synekdoke for et blokkområde. Vi kan derfor si at temaet er oppvekst, som læreverket beskriver, men indirekte også oppvekstsvilkår. I spørsmålene som er utarbeidet til diktet blir elevene spurt om jeg-personen og relasjonene i diktet:

1. Hva vet du om jeg-personen etter å ha lest diktet?
2. Hva får vi vite om foreldrene? Hva slags forhold har jeg-personen til foreldrene sine?
3. Gjør diktet inntrykk på deg? Hvorfor/hvorfor ikke? Diskuter med sidemannen.
4. Hvordan tolker du siste linje? (ib., 2020, s. 269).

De fire spørsmålene til teksten er relativt åpne og legger opp til et ganske annet arbeid enn med «BANKE BANKE PÅ». Formuleringene legger få føringer for tolkningen av diktet, og nevner ikke religion eller kulturelle forhold. Elevene kan dermed jobbe med diktet ut ifra sine egne referanserammer. Med unntak av «ARABISK BRØD», er det lite i diktet som gir konnotasjoner til en bestemt religion eller kulturell bakgrunn. Barna i diktet er ofre for en voldelig far, men det fokuseres lite på hans kulturelle opphav. Dette uttales langt mer eksplisitt i «BANKE BANKE PÅ». Det kan være årsaken til at religion og kultur også trekkes inn i spørsmålene til diktet. Åpne spørsmål som er utarbeidet til «12 ÅR» inviterer i større grad til selvstendig tolkning, uten å legge føringer som leder elevene i retning av en reproduksjon av forestillinger om *de andre*. Jeget og lillebroren på 12 år er ikke først og fremst «ofre» for kulturell og religiøs praksis, men for maktmisbruk og foreldre som har utfordringer med å forholde seg til hverandre. Det kommer tydelig fram at faren forbyr sønnene å besøke moren. Konflikter mellom foreldre kan mange unge kjenne seg igjen i.

I «BANKE BANKE PÅ» knyttes motivet direkte opp mot religion og kulturell praksis. Den samfunnskritiske tendensen er like tydelig som i «TVANGSFJERNET», og kritikken underbygges av spørsmålene til teksten. For elevene blir det dermed lett å slutte seg til Hassans kritikk. Også her oppstår kulturmøtet mellom livet i den danske betongblokken og foreldregenerasjonens verdisyn. For majoritetseleven kan arbeid med diktet bidra til å bekrefte et syn på flerkulturelle som *de andre*, mens det for minoritetseleven kan bekrefte opplevelsen av å være del av *de andre*, med utfordringer det innebærer.

Skillet mellom grupper av mennesker er mindre opplagt i «12 ÅR». Vold og omsorgssvikt foregår i alle miljøer, uavhengig av kultur og religion. Spørsmålene til diktet søker elevenes opplevelse av diktet, fremfor refleksjoner om kultur og religion. På den måten inviteres alle elever

inn i arbeidet med teksten. *Intertekst* har valgt ulike tilnærminger til de to diktene av Hassan, den ene klart mer ressursorientert og inkluderende enn den andre.

Tante Ulrikkes vei av Zeshan Shakar, 2017 (utdrag)

Utdraget består av to kapitler der fortellerstemmen er henholdsvis Jamal og Mo (vedlegg 3). I forkant av teksten får vi en kort innledning om Zeshan Shakar sin bakgrunn fra Stovner, og leser at tittelen på romanen er tatt fra en vei i denne bydelen. Motivet i romanen presenteres som: «(...) et forskningsprosjekt som skal «kartlegge hverdagen til ungdom med minoritetsbakgrunn i Groruddalen»» (Eriksen mfl., 2020, s. 376). Videre presenteres hovedkarakterene som «(...) videregåendeelevne Jamal og Mo, som forteller om livet sitt til «forsker Lars Bakken» - Jamal med lydfiler, Mo med e-post» (ib., 2020, s.376).

Det første kapitlet fortelles gjennom karakteren Jamal. At han formidler via en lydfil kommer tydelig fram i teksten som innledes med: «Check one, two. Jeg veit jeg snakka masse om hiphop og sånn forrige gang, men jeg skal ikke rappe. Slapp av» (Shakar, 2017 i Eriksen mfl., 2020, s. 376). Den multietnolektiske språkstilen er gjennomgående i kapitlet, og er som i *Appell* tema i oppgavene til utdragene. Mo sitt kapittel er skrevet på bokmål og er preget av en standardisert og mer formell fremstilling. Det kommer tydelig fram at Mo skriver til NOVA-forskeren på e-post siden kapitlet er satt opp med avsender, mottaker, dato og emne. Det leseren først legger merke til som skiller Jamal og Mo, er dermed formen. Ordvalg er også ulikt i de to kapitlene. Fra begynnelsen av kapitlet blir det tydelig at Mo ønsker seg bort fra Stovner. Han beskriver hjemstedet som: (...) en gammel klut over kjøkkenvasken som har blitt stiv og stinkende» (ib., s. 378). Han drømmer seg bort til andre deler av Oslo, og beskriver tankeflukten med et språklig bilde: «En flukt uten føtter, gjennom hundrevis av dagdrømmer» (ib., s. 379). Mo er lite kategorisk i sine betegnelser og bruker nyanserte fremstillinger av menneskene rundt seg. Mens Jamal snakker om «svarte» og «hvite», skriver Mo om en dagdrøm et sted i hovedstaden der alt er veldig fredelig: «Jeg var uten navn. Alle var det. Ingen så ut som noe» (ib., s. 379). På ungdomsskolen var det nettopp navnet og foreldrenes bakgrunn som gjorde at han ble plassert i «norsk 2». Gjennom utdraget blir vi kjent med en skoleflink gutt som ikke føler seg helt hjemme på skolen, i foreldrenes religion eller på Stovner. Han befinner seg i det vi med Bhabha (1994) kan omtale som et tredje rom, og vil ikke plassere seg selv i noen kategori. I Jamal derimot, kan leseren ane en resignasjon i måten han plasserer mennesker i kategorier på. I et samfunnskritisk perspektiv er det nærliggende å si at han plasserer seg selv i den kategorien samfunnet har satt ham i.

Intertekst har utformet fire spørsmål til teksten:

1. Beskriv Jamal og Mo ut ifra det du får vite om dem i utdraget. Hva får du vite om livet deres? Hva har de felles og hva er ulikt?
2. Undersøk språkbruken i teksten til Jamal. Hva skiller denne fra vanlig norsk? Se på ordvalg, grammatikk og setningsstruktur.
3. I boka følger vi Jamal og Mo, som er med i forskningsprosjektet om «Kartlegging av hverdagen til unge i Groruddalen». Finn fakta om Groruddalen på nettet. Hvorfor tror du akkurat hverdagen til unge i Groruddalen er interessant å forske på?
4. Tenk deg at du skulle vært med i et lignende forskningsprosjekt som Jamal og Mo, der hensikten er å kartlegge hverdagen til ungdom i ditt nærområde. Hva ville du fortalt om da? Lag et tankekart for å strukturere det du vil si, og snakk deretter inn på en lydfil. Velg gjerne dialektord og uttrykksmåter som er typiske for måten du snakker på.

Forslag til innhold:

- Familien din og vennene dine
- Beskrivelse av nærmiljøet, positive og negative ting ved hjemstedet ditt
- Skolen og fagene du liker/ikke liker
- Hva du driver med på fritiden
- Vennene dine og hva dere pleier å gjøre (Eriksen mfl., 2020, s. 381).

Ved å bruke kapitler som fremstiller både Jamal og Mo, legger *Intertekst* opp til et bredere tekstgrunnlag for arbeidet med romanen enn *Appell*. Som i *Appell* har *Intertekst* spørsmål som går på det rent språklige, men har i tillegg oppgaver som ber elevene se nærmere på karakterene som språket representerer. Når elevene skal se på hva Jamal og Mo har felles og hva som er ulikt, har de mulighet til å velge hva de vil fokusere på. Læreren kan legge opp til refleksjon og samtaler rundt hvordan karakterene fremstiller seg selv og nærmiljøet sitt gjennom språk, ordvalg og måten de kommuniserer med forskeren på. I forlengelsen av det språklige kan man gå inn i det tematiske ved å snakke om hvordan Jamal og Mo tenker ulikt, hva de mener om skolen, forholdet de har til familie og venner, samt ulike valg de tar. Relevante spørsmål til felles refleksjon kan være å se på bakgrunnen for de holdninger og verdier som guttene i romanen representerer. Hvorfor har de ulik holdning til skolen? Hvorfor velger Jamal å snakke inn på lydfil, mens Mo skriver? Hvem identifiserer de seg med? Ved å se form og innhold i sammenheng, kan elevene få en klarere forståelse av romanutdraget. I oppgave 2 blir det lagt opp til en mer instrumentell tilnærming til teksten. Å undersøke hvordan språkbruken til Jamal skiller seg fra «vanlig norsk» har liten hensikt i arbeidet med skjønnlitteratur, om ikke funnene skal settes i en større sammenheng. Hvis læreren

knytter disse funnene sammen med undersøkelser og funn i oppgave 3, kan elevene imidlertid jobbe med språk og identitet på et mer overordnet nivå.

For at elevene skal oppleve subjektiv relevans er oppgave 4 verdifull. Her inviteres alle til å presentere seg selv og sitt nærmiljø gjennom sin egen stemme. At læreverket vil at elevene skal bruke dialektord og personlige uttrykksmåter, åpner opp for at alle kan sette sitt særpreg på produktet, og gir et hvert talemål en egenverdi. Fra å undersøke hva som skiller en multietnolektisk språkstil og det læreverket omtaler som «vanlig norsk», etterspør denne oppgaven særpreg og mangfold. Fra å skape et skille mellom talemåter, skapes en felleskultur der alle talemål og språk betraktes som en ressurs i den enkelte elev sin framstilling av seg selv. Med det legger *Intertekst* opp til et mer ressursorientert arbeid med utdragene fra *Tante Ulrikkes vei enn Appell*.

«[hvem holder oppe]» av Sarah Zahid

Intertekst sin tekstsamling inneholder to dikt av Sarah Zahid under kategorien «Dikt og sangtekster». I forkant av det første diktet presenteres forfatteren kort med navn, alder, hvor hun er fra og hvor hun studerer. «(hvem holder oppe)» består av én strofe på 16 verselinjer. Diktet har ingen tegnsetting og bruker kun stor bokstav i egennavn. Hele strofen er utformet som et langt spørsmål som stilles fra første verselinje, samt et kort spørsmål i nest siste verselinje:

[hvem holder oppe]

hvem holder oppe
den grå blokka
bak biblioteket
som blir blå
i mørketida
og rommer søvnløse åtteåringer
under Bro, bro brille stressa
taxisjåfører og høylytte onkler
Bollywood-musikken som dundrer i stua
lukten av chapati bønnerop og
støyen av skjeggete brødre som skylder hverandre penger
svindyre strømgninger

og alle tankene jeg forlater i veggene
og kommer tilbake til i ettermiddagene
hva holder blokk nr. 21 fra å falle 700 km
gjennom mantelen

Fra *La oss glemme hvor godt det kan være å leve*, 2018 (Eriksen mfl., 2020, s. 271).

Stemmen i diktet er en implisitt spørsmålsstiller som henvender seg til leseren. Spørsmålene som stilles er retoriske, og inviterer til refleksjon. Motivet i diktet er den grå blokka som rommer barn og voksne, lek, mat, musikk, stemmer og dyre regninger. Flere av undermotivene har en forankring i mat, lek og musikk fra ulike deler av verden som nå er samlet i blokk nr. 21. Kontrast er ikke brukt som et virkemiddel slik vi har sett i dikt av Sumaya Jirde Ali. Det skapes ikke et skille mellom ulike kulturelle uttrykk, men snarere et felles rom det er naturlig å knytte opp mot Bhabhas teori om det hybride «in-between». Dette tredje rommet er fylt av et mangfold av kulturelle uttrykk som man ikke behøver å plassere i ulike kategorier. En kulturelt hybrid identitet vil kunne forholde seg til alle uttrykkene og se dem som elementer i en dynamisk kultur. Jeg vil påstå at alle elever, uavhengig av bakgrunn, vil kunne finne gjenkjennelse og subjektiv relevans i diktet av Zahid, enten det er i referansen til selve blokka, til Bro, bro brille, Bollywood-musikk, chapati, svindyre strømgninger, søvnløse åtteåringer eller stressa taxisjåførere. I tillegg vil gjenkjennelsen knyttes opp mot mindre kjente motiver, som åpner for nye tanker og perspektiver. Flertallet vil kunne relatere seg til det metaforiske i «(...) alle tankene jeg forlater i veggene og kommer tilbake til i ettermiddagene» (Zahid, 2018). Samtidig kan mange ta et blikk på sin egen boligblokk, rekkehus, enebolig eller leilighet, og forsøke å sammenfatte alt den rommer av små og store mennesker, dyr, musikk, mat, lek, følelser og stemninger. Hva er det egentlig som holder alt sammen oppe og hindrer det fra å falle gjennom jordskorpa? Uavhengig av hvilket hjem du kommer fra og hvem du bor sammen med, vil svaret sannsynligvis være summen av alt, av mangfoldet, av det som forener oss. Diktet av Zahid vil jeg dermed si muliggjør en ressursorientert litteraturundervisning som fjerner skiller, fremfor å opprettholde eller etablere dem. De ulike elementene i diktet har ingen negative denotasjoner og gis derfor lik verdi. Det er et godt utgangspunkt for arbeid med litteratur som gir elevene både bekreftelse og nye refleksjoner.

Et interessant grep ville vært å la elevene sammenlikne diktet av Zahid med «BANKE BANKE PÅ» av Hassan. Blokka går igjen som motiv i begge diktene, men stemning og tendens er totalt forskjellige. En slik innfallsvinkel ville latt elevene være kritiske lesere og jobbe hensiktsmessig med tekst i kontekst.

«bursdag» av Sarah Zahid

Det andre diktet av Zahid i *Intertekst* består av én strofe på tre verselinjer. Også her er tegnsetting utelatt og versaler kun benyttet ved egennavn:

bursdag

på skrivebordet hjemme
ligger det et gavekort fra Bik Bok
og et nytt koranstativ

Fra *La oss glemme hvor godt det kan være å leve*, 2018 (Eriksen mfl., 2020, s. 272).

Den korte teksten består av en fortellende setning satt opp som et dikt. Hovedmotivet er tydelig gjennom tittelen, men teksten kan tolkes på ulike måter. Undermotiv i diktet er gavekortet fra Bik Bok og koranstativet. Begge gjenstandene ligger på skrivebordet hjemme og kan leses som gaver det implisitte jeget i diktet har fått til bursdagen. Hvordan vi velger å analysere de to gjenstandene er styrende for tolkningen. Det kan være naturlig å tenke gavekortet og koranstativet som kontraster som representerer ulike verdier. Gavekortet kan knyttes opp mot forbrukerkulturen og det flyktige i penger som skifter hender. Koranstativet kan representere religion, det tradisjonelle og bestandige. At gavekortet er fra Bik Bok, en kleskjede for unge kvinner, forteller leseren at mottakeren mest sannsynlig er nettopp en ung kvinne. Et koranstativ til å plassere den hellige boka i, kan vi tenke oss blir gitt til unge mennesker for å oppfordre dem til å lese Koranen. En gave på veien til voksenlivet. Sannsynligvis er de to gavene gitt fra ulike personer som kjenner bursdagsbarnet. Kanskje er gavekortet fra en venninne, mens koranstativet er fra en tante. De to objektene representerer dermed ulike sider ved et ungt menneskes liv.

Til de to diktene av Zahid har *Intertekst* utarbeidet fem samlede oppgaver:

1. Hva slags virkemidler bruker forfatteren i det første diktet. Hva slags stemning skaper de?
2. Hva ligger i uttrykket «falle 700 km / gjennom mantelen»?
3. Sammenlign diktet med «Nr. 13» av Rudolf Nilsen (fra diktsamlingen *På gjensyn*, 1926).
4. Hva slags kontrast finner du i diktet «bursdag»? Hva sier det om kultur møter og identitet?
5. Lag ditt eget «bursdags»- dikt med noen gjenstander som symboliserer deg (ib., 2020, s. 273).

De to første oppgavene styrer elevene inn i diktet uten føringer for lesingen. I oppgave 3 skal elevene sammenlikne diktet med et eldre dikt av Rudolf Nilsen, der motivet også er en bygård som rommer ulike mennesker. Ingen av de tre oppgavene til «[hvem holder oppe]» nevner kultur eller kulturmøter. Gjennom å se etter virkemidler, forklare uttrykk og sammenlikne diktet med et annet, gis elevene en annen inngang til diktet enn om kulturmøter skulle indentifiseres.

I oppgavene til «bursdag» er kulturmøter et tema. I oppgave 4 blir det vist til kontraster i diktet som elevene skal se etter, og de skal formulere hva kontrastene sier om kulturmøter og identitet. Ved en problemorientert lesing vil man kunne se kontrasten mellom gjenstandene som eksempler på et vanskelig kulturmøte. Det unge mennesket slites mellom foreldrenes kultur og religion på den ene side og et ungdomsliv i Norge på den andre siden. Oppgave 5 åpner imidlertid opp for en mer ressursorientert analyse, når elevene skal lage et eget dikt med «noen gjenstander som symboliserer deg». I formuleringen ligger en anerkjennelse av at begge gjenstandene, både gavekortet og koranstativet, symboliserer jeget i diktet. De fremstilles dermed ikke som motpoler eller metaforer for konflikt mellom ulike kulturer. Dersom elevene har svart på oppgave 4, vil de kunne ha tolket diktet som uttrykk for et vanskelig kulturmøte. Går de tilbake til oppgaven etter å ha jobbet med oppgave 5, vil de ha grunnlag for en mer ressursorientert lesing av diktet. Alle elever i en klasse vil trekke fram veldig ulike gjenstander som symboliserer dem selv i arbeidet. Verdier og interesser formes både av familie, venner og oss selv. Kontrastene mellom objekter som symboliserer oss er gjerne store, uavhengig av bakgrunn og religion, og er like stor mellom fotball og Bibelen som mellom et gavekort og et koranstativ. En fellesnevner som vil gå igjen i alle bursdagsdiktene som skrives, vil være at de symboliserer komplekse ungdommer i en sosialiseringssprosess, med både ytre påvirkning og en indre jakt etter egen identitet. Spørsmålet i oppgave 4 kunne vært nedkortet til: Hva sier diktet om identitet? Hvis man har det som hovedfokus i arbeid med diktet av Zahid, vil litteraturundervisningen favne alle elever, og ikke føre til en kunstig diskusjon om møter mellom kulturer som hovedtema. På den måten vil man bidra til at det ikke skapes nye skiller mellom elever, og at alle vil finne en grad av gjenkjennelse og anerkjennelse i møtet med litteraturen.

10.3 Læreverk 3: *Grip teksten*. Norsk VG1. Studieforbereende utdanningsprogram. Aschehoug undervisning, 2020.

Grip teksten består av fem deler og 13 kapitler, samt en tekstsamling. I del 1, «Velkommen til norskfaget», er kapittelet «Kulturmøter i tekster» det første. I forordet til læreverket kan vi lese at

det skal være tilpasset fagfornyelsen og det nye norskfaget. Forfatterne skriver også om hensikten bak kapittelet om kulturmøter:

Teksteksemplene er basert på et videre kulturbegrep enn det som ofte har preget lærebøkene. Her tematiserer vi ikke bare møter mellom ulike etniske og nasjonale grupper, men også møter mellom ulike sosioøkonomiske klasser, mellom by og land og mellom ulike generasjoner. Målet vårt har vært å balansere framstillingen på en slik måte at temaer som konflikt, diskriminering og utenforskap får en motvekt i tekster med oppdrift og fortellinger der kulturmøter løftes fram som en berikelse (Claudi mfl., 2020, s. 3.)

I denne redegjørelsen er det tydelig at det er gjort redaksjonelle valg på bakgrunn av en utvidet forståelse av kulturbegrepet og i henhold til den nye læreplanen. Hvordan denne hensikten kommer til syne gjennom et utvalg tekster og oppgaver er gjenstand for undersøkelse i analysen som følger.

Kapittelet om kulturmøter i tekster består av 32 sider. Innledningsvis gjengir læreverket et kort utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017). Motivet i utdraget er et møte mellom romankarakterene Mo og Maria. Med utdraget som eksempel på et møte mellom to ungdommer med ulik bakgrunn, går kapittelet videre til å definere hva kultur er. Det er lagt inn en oppgave i form av en «tenkepause» der elevene skal reflektere over hva som kjennetegner norsk kultur. Videre blir forestillingen om norsk kultur og skiller mellom kulturer problematisert: «Begrepet kultur skaper et inntrykk av at de som tilhører denne kulturen, er like, og at de skiller seg fra mennesker i andre kulturer. Det er bare delvis sant» (Claudi mfl., 2020, s. 20). Her fremholder læreverket intensjonen om en utvidet kulturforståelse, som ble presentert i forordet. Videre blir begrepet «kultursjokk» definert som forvirringen man kan oppleve når man ikke er forberedt på møtet med en fremmed kultur. Deretter har kapittelet avsnitt med deloverskriftene «Majoritets- og minoritetskultur», «Subkultur og motkultur», og «Stereotypier og fordommer». En tendens i denne første delen av kapittelet er at læreverkets *vi* omfatter alle lesere. Framstillingene om forståelse av kultur er generelle, og tar ikke utgangspunkt i et norsk *vi* som en motsats til andre kulturelle grupper. En bevisstgjøring blir presentert i avsnittet om «Stereotypier og fordommer»:

Det at vi ordner verden i kategorier og båser, er noe vi ikke kan unngå. Det er slik menneskehjernen fungerer. Men det vi selv må ta ansvar for, er hvilke merkelapper vi setter på de ulike kategoriene, hvor trange båser vi lager, og hvilke mennesker vi plasserer i dem. Dersom vi ikke stopper opp og tenker over dette, er det lett å overta de stereotypiene og fordommene vi har arvet fra andre (ib., 2020, s. 24).

Med dette blir elevene både bevisstgjort og ansvarliggjort som lesere og samfunnsdeltakere.

Neste del av kapittelet har fått tittelen «Tekster om eksil og utenforskap». Her presenteres to strofer fra Lars Bremnes sin sangtekst «Elias' sang» som eksempel på «Fortellinger om mennesker på flukt». I kommentarene til teksten, er det populariteten sangen fikk som er hovedfokus, og forklaringer som nevnes er at mange mennesker kjente seg igjen i teksten. De neste avsnittene i denne delen av kapittelet heter «Utenfor eller innenfor?», «Identitet – vi og de andre», «Å møte det andre» og «Karpe: *Heisann Montebello*». I avsnittene får elevene en balansert framstilling av hvordan møte mellom kulturer kan oppleves, enten om man kommer flyttende fra et annet land, eller flytter fra østkanten til vestkanten i Oslo. Den siste delen av kapittelet har overskriften «Dragningen mot det fremmede». Deloverskriftene til avsnittene er «Ut, jeg vil ut», som tar for seg drømmen om fremmede land i Norge på 1800-tallet og eksotisme. Videre blir fagbegreper presentert i avsnittene «Etnosentrisme og kulturrelativisme» og «Holdninger til vårt eget urfolk – samene før og nå». Etnosentrisme blir sett i sammenheng med kolonitiden og den norske statens forhold til den samiske befolkningen. Her kobler læreverket det norskfaglige med det historiske, og gir dermed elevene et bredere fundament for å forstå kulturmøter i tekster. De to siste delene av kapittelet tar for seg «Å vokse opp med flere kulturer» og «Alt er LOVE». *Grip teksten* har dermed en bredere forståelse av kultur i kapittelet enn de to andre læreverkene.

Gjennomgående for kapittelet om kulturmøter er en tendens som oppfyller forfatterens intensjon om å balansere framstillinger av konflikt, diskriminering og utenforskap, med kulturmøter som berikelse. Her går man i retning av en ressursorientert litteraturundervisning. Elevene får lese om ulike former for kulturmøter, der både utfordringer og det verdifulle vektlegges. *Læreverkets vi* omfatter alle lesere uten å opprettholde eller skape skiller mellom grupper. En utvidet forståelse av kulturbegrepet blir oppfylt både i kapittelet, tekstutdrag og arbeidsstoff. I analysen av den utvalgte lyrikken fra tekstsamlingen har jeg undersøkt om denne tendensen opprettholdes når eleven skal jobbe med skjønnlitteratur kontekstualisert som tekster om kulturmøter.

«Gjennom mørket» av Hanne Bramnes

Hanne Bramnes presenteres i *Grip teksten* som lyriker og barnebokforfatter, som har skrevet flere diktsamlinger og gjendiktet lyrikere fra hele verden. Hun er opptatt av historien og det som ikke blir fortalt åpent. «Gjennom mørket» er fra diktsamlingen *Håpets historie*, der håpet, ifølge læreverket, trekkes fram som en viktig kraft (Claudi mfl., 2020, s. 294).

Gjennom mørket

Vi svinger med varmesøkende kamera inn over
Sudans ørken og får øye på henne der hun løper
i ly av natta. To tusen kilometer tilbaketil til
fots, på tilfeldige lasteplan, men nesten to tusen
kilometer gjenstår. Hun løper der sanda sletter
spor. En rød sommerfugl i stjerneøst mørke.

Med vekta av sin egen usynlighet, utenfor alle kart,
løper hun en umulig strekning, gjennom døden for
å bli gjenfødt sammen med barnet hun har i magen.
Hun løper med lys for sitt indre blikk, de blafrende lysene fra
Lampedusa som hun maner fram. Hun svingte av fra banen på
Olympiastadion i Beijing, dro via trusler

i Mogadishu til et skur i Addis Abeba før hun la veien
nordover. Hun løper for å binde verden sammen,
noe verden ikke tåler.

Fra *Håpets historie*, 2017 (ib., 2020, s. 294).

Motivet i diktet er skildringer av en kvinnes bevegelser over store avstander, sett ovenfra. Stemmen er et uttalt *vi*. Ved at et lyrisk *vi* beskriver en kvinnes flukt er det allerede etablert en avstand mellom dem som ser og den som blir sett. I tillegg er den fysiske avstanden tydelig, ved at kvinnen observeres fra luften. Oppgavene i læreverket tematiserer delvis dette:

1. Diktet åpner med ordet «vi». Hvem kan «vi» være her?
2. Hvilke steder har kvinnen i diktet reist gjennom? Hvordan preger disse stedsnavnene din forståelse av kvinnens situasjon?
3. I diktet står det «Med vekta av sin egen usynlighet, utenfor alle kart». Hvordan forstår du denne verselinjen?
4. Hva menes med «Hun løper for å binde verden sammen, Noe verden ikke tåler»?

5. Dette diktet er skrevet til minne om den somaliske løperen Samia Yusuf Omar (1991 - 2012), som deltok i OL i Beijing i 2008, men som druknet i Middelhavet under flukten til Europa. Hvordan preger denne opplysningen din oppfatning av diktet?
6. I forfatterpresentasjonen står det at Bramnes skriver om håp i denne diktsamlingen. Finner du noe håp i dette diktet? Underbygg svaret ditt med eksempler fra diktet (ib., 2020, s. 295).

Ved at diktet har et tydelig *vi*, finnes det også et implisitt *de andre*. At læreverket adresserer hvem *vi* er i første oppgave, kan bidra til at den tradisjonelle dikotomien *vi* og *de andre* ikke blir en del av tolkningsarbeidet til elevene. Samtidig kan et kort og enkelt svar på oppgave 1 være at *vi* er de som ikke er på flukt, de som ikke trenger å flykte, men kan observere flukten på trygg avstand. Når diktet beskriver bruk av «varmesøkende kamera» kan det lett tolkes som en jakt på noen som ikke ønsker å bli sett. Relasjonen er asymmetrisk, og makten ligger klart hos den som observerer ovenfra.

I oppgave 2 trekkes stedsnavnene i diktet frem. Oppgaven etterspør hvordan stedsnavnene preger leserens forståelse av kvinnens situasjon. Her vil bakgrunnen hos den enkelte elev ha stor betydning for svaret. Er eleven født og oppvokst i Norge, med norskfødte foreldre, vil stedsnavnene kunne være fremmede, eller steder du har hørt om på nyhetene. Har eleven foreldre som har flyttet fra hjemlandet, eller selv har vært på flukt, vil måten erfaringene preger forståelsen av diktet være en ganske annen. Stedsnavnene kan representere byer du har bodd i og steder du har familie. I og med at diktet er skrevet av en etnisk norsk kvinne, og at stemmen i diktet representerer et *vi*, kan det være nærliggende å tenke at leseren er en majoritetselev som identifiserer seg med et *vi*. På den måten kan diktet invitere til medfølelse og solidaritet med mennesker på flukt gjennom empatisk lesning. Hva så med elever som har erfaringer som kvinnen på flukt?

De to neste oppgavene i læreverket skal få elevene til å reflektere over betydningen av språklige bilder i diktet. Verselinjene det vises til i oppgave 3 og 4 åpner opp for refleksjon og samtaler om diktets tematikk og budskap. I arbeid med disse oppgavene står elevene relativt fritt til å trekke inn sin egen forståelse av virkemiddelbruk. Med utgangspunkt i elevenes ulike bakgrunn kan oppgavene bidra til å etablere et utvidet tolkningsrom. I oppgave 5 får elevene informasjon om bakgrunnen for diktet, og skal svare på hvordan dette preger deres oppfatning. Her har læreren mulighet til å åpne for kritisk lesning. Hva ønsker forfatteren å formidle med dette diktet til minne om den somaliske løperen? Hvorfor er motivet et helikopter som søker etter kvinnen på flukt med varmesøkende kamera? Hvem er *den andre* i diktet? Sett i lys av postkolonial teori er det naturlig å trekke inn Spivak (2010) som hevder at et vestlig *vi* mener å forstå *den andre*, og dermed

plasseringen den får i narrativet om undertrykkelse. I dette konkrete narrativet er det et vestlig blikk som observerer *den andre*. Her kan vi også trekke inn Vold sin forståelse av imperieblikket (2017). *Vi ser den andre* og har plassert henne i områder av verden preget av konflikt. Samtidig vet *vi* at hun har løpt langt, at hun har et barn i magen og at hun «løper for å binde verden sammen, noe verden ikke tåler». Vi opplever å vite mye om denne kvinnen vi ser ned på, mens hun ikke vet at hun blir sett. Avstanden mellom oss og henne kan problematiseres på flere måter. For det første at *vi* observerer *den andre* ovenfra. Vi ser bokstavelig talt ned på henne. Hvordan kan det tolkes? Og hvorfor leter vi etter henne med varmesøkende kamera? For det andre: Hvorfor vet vi så mye om henne? Har vi selv vært i samme situasjon?

Et annet perspektiv som kan trekkes inn er eksotiseringen av landskapet *vi* observerer ovenfra. Said (1978) var opptatt av hvordan man så «Det fjerne Østen» som noe mystisk og eksotisk. I diktet skildres landskapet som «stjerneløst mørke» og «blafrende lys fra Lampedusa», beskrivelser som står i kontrast til kvinnens dramatiske flukt. Bidrar dette til å underkommunisere den alvorlige tematikken? I en ressursorientert og kritisk lesning er det ikke vanskelig å gi teksten motstand på ulike måter, og med det virkelig utfordre elevenes egne forestillinger.

«Elias' sang» Av Lars Bremnes

I informasjonsteksten om sangteksten av Lars Bremnes i *Grip teksten* kan vi lese:

I 2016 publiserte han «Elias' sang» i forbindelse med økningen av antallet flyktninger som kom til Europa og Norge. Sangen ble oversatt til engelsk, tysk, sveitsertysk, nederlandsk og arabisk. Bremnes sa selv at han skrev denne sangen for å understreke at flyktninger er enkeltindivider (Claudi mfl., 2020, s. 296).

Refleksjonsspørsmålet som stilles til elevene i forkant av sangteksten er: «Har du opplevd å bli satt i bås eller å måtte representere en gruppe du ikke identifiserer deg med? Gi eksempler (ib., 2020, s. 296). Før teksten er lest, har allerede elevene fått vite at «flyktninger» utenfor Europa er et viktig motiv og/eller tema i sangteksten. «Båsen» som spørsmålet i læreverket etterspør refleksjoner rundt er allerede etablert.

Elias' sang

Æ e lei av å være flyktning
Æ e lei av å være til bry

Æ e lei av å leit etter smuttholl
Æ e lei av å leit etter ly
Æ e lei av å være problemet
Det e'kje æ som har bomba mitt land

Æ e lei av å være en flyktning

æ e bære en vanlig man

Nån ser bære fargen på huden

nån ser bære religion

Nån ser mæ som apokalypsen

æ savna å vær en person

Æ e lei av å representere

Gud eller folk eller land

Egentlig e æ en snekker

En snekker og arbeidsmann

Å, æ savna å gå på jobben

kysse mi kone farvel

vite at vi skal spis middag ilag

med ongan når det blir kveld

Savna å sette med venna

og bære drekk te på et torg

flire så høgt at man glem sæ sjøl

langt unna savn

langt unna savn og sorg

Æ e lei av å være flyktning

Lei av å vente på svar

og få hør at æ mangla papira

når æ vise frem alle æ har

Lei av å ikkje ha penga

aldri å kunne spandér

Alt æ har nu e søvnlause netter

det e bære å ta, æ har mer.

En dag veit æ freden vil komme

tel landet som nu ligg og blør

Da skal æ reise telbake

om så de' det siste æ gjør

Finne igjen mine kjære

feire med tåra og sang

Da skal æ vær han Elias

Elias

Han som æ va en gang

Publisert i 2016 (ib., 2020, s. 296).

Med et postkolonialt teorigrunnlag kan man argumentere for at sangteksten i seg selv er problematisk. På samme måte som i diktet «Gjennom mørket» av Hanne Bramnes, representerer teksten *de andre* gjennom et vestlig blikk. Begge tekstene søker å skape en empatisk relasjon til personene i diktet, uten helt å anerkjenne imperieblikket. I «Elias' sang» er stemmen et jeg som forsøker å sette ord på egne tanker og følelser knyttet til hvordan han blir møtt i landet han har flyktet til. Det lyriske jeget uttrykker seg gjennom en nordnorsk dialekt, et «æ», uten at det gir en tydelig verdi til det språklige eller diktets form. Er tanken at jeget har lært seg det norske språket, eller skal det gi stemmen en mer folkelig røst? Bremnes skriver mange av sine tekster på dialekt, og sannsynligvis er det hovedårsaken til det språklige valget også her. Når teksten er brukt i et læreverk er det imidlertid hvordan den kontekstualiseres som avgjør hvordan den leses av elevene. Grip teksten har utformet syv oppgaver:

1. Finn «Elias' sang» på nettet, og les teksten høyt mens du lytter til sangen.
2. «Elias' sang» inneholder en rekke identitetsmarkører som er knyttet til det å være flyktning. Hvilke identitetsmarkører nevner jeg-personen i teksten?
3. Møtet med en ny kultur er et sentralt tema i «Elias' sang». Mange av fagbegrepene fra kapitlet om kulturmøter er relevante i denne teksten. Jobb sammen i grupper. Lag en liste over temaer dere mener sangen handler om. Bruk noen av disse fagbegrepene, og forklar på hvilken måte de er relevante i sangen: identitet, utenforskap, eksil, fordom, stereotypi, majoritet, minoritet, etnosentrisme, kulturrelativisme.
4. Hvilke språklige og litterære virkemidler finner du i sangteksten?
5. Sangen om Elias ble veldig populær da den kom ut, kanskje fordi mange kjente seg igjen i den. Hvordan vil du forklare at flyktninger opplever å bli sett på som et problem, i stedet for å bli betraktet som helt vanlig mennesker?
6. Kjenner du til eksempler på at flyktninger ansees som ressurser som tilfører samfunnet verdifulle perspektiver? Gi eksempler på hva en flyktning kan bidra med i det nye landet.
7. Forestill deg at det blir krig i Norge, og at du må flykte. Skriv et dikt eller en novelle om din situasjon som flyktning. (ib.,22 2020, s. 297).

Av de syv oppgavene er det fire som tar for seg møte mellom kulturer på ulike måter. I oppgave 2 kommer en påstand om at sangteksten inneholder flere identitetsmarkører knyttet til det å være flyktning. Elevene skal finne hvilke. Her etablerer oppgaven at det å være flyktning er en egen identitet, og elevene blir bedt om å bekrefte dette gjennom funn i teksten. I oppgave 3 får elevene presentert en ny påstand om at ny kultur er et sentralt tema i Bremnes sin sangtekst. Elevene skal jobbe i grupper med temaer de mener sangen handler om. Om det menes temaer knyttet til kulturmøter eller andre temaer er ikke spesifisert. I arbeidet skal elevene bruke relevante fagbegreper. Her gis eleven en mulighet til en kritisk lesing av teksten, men er likevel styrt av den eksplisitte koblingen mot «møte med en ny kultur». For hvordan kommer egentlig kulturmøtet fram i sangteksten? Hvilke kulturer er det som møtes og hvordan er de representert? Motivet er et lyrisk jeg som forteller om livet i hjemlandet, om det positive ved livet før flukten og det tragiske ved at landet er rammet av krig. Møtet med det vi tolker som Norge er ikke direkte kommunisert i teksten, snarere en opplevelse av tap av verdighet. Det jeget opplever i det nye landet er «å være til bry», «å leit etter smuttholl», «å vente på svar», «å ikkje ha penga». I andre strofe beveger tematikken seg over i hvordan jeget blir møtt av andre. «Nån ser bære fargen på huden», «nån ser bære religion»,

«Nån ser mæ som apokalypsen». Videre formidler jeget hvordan han ikke ønsker å være representant for en gruppe, men en person: «æ savna å vær en person», «Æ e lei av å representere Gud eller folk eller land». Det oppgaven spør etter er da kanskje hvordan jeget opplever å bli møtt framfor møte med en ny kultur. I en slik sammenheng kan flere av fagbegrepene være relevante for å diskutere innvandring og hvordan vi som samfunn møter mennesker på flukt.

I oppgave 5 sies det at sangen ble veldig populær da den kom i 2016, «kanskje fordi mange kjente seg igjen i den». Hvem den ble populær hos blir det ikke opplyst om. Videre er formuleringen at elevene skal forklare hvordan flyktninger ofte opplever å bli «sett på som et problem, i stedet for å bli betraktet som helt vanlige mennesker?» (ib., 2020, s. 297). Her kommer læreverket med påstander som bør problematiseres. For det første; hva slags belegg har man for å påstå at flyktninger ofte opplever å bli sett på som et problem? Det kan være flere elever i klasserommet som har foreldre som har vært på flukt, eller som selv har flyktet. Hvordan vil de oppleve å bli karakterisert som «et problem», eller tillegges oppfatningen av å være det? Motsatsen til å være «et problem» beskrives av læreverket som å være «helt vanlige mennesker». Implisitt sies det at en flyktning av flere ikke blir ansett som vanlige mennesker, men altså som et problem.

I neste oppgave skal elevene vise til eksempler på at flyktninger kan ansees som ressurser og komme med forslag til hvordan de kan bidra i det nye landet. Skillet mellom flyktninger og «vanlige mennesker» som bidrar i samfunnet er med det understreket. Denne forståelsen påvirker også hvilke elever som inkluderes i hvem læreverket henvender seg til. For minoritets elever med foreldre som har flyktet kan vi anta at dette spørsmålet vil oppfattes problematisk. Formuleringen tolkes som en implisitt henstilling til at flyktninger ankommer Norge som ressursvake. Tendensen er problemorientert. Hva kan egentlig en asylsøker med høy utdanning bidra med i Norge? Hva med en alenemor med to barn som har flyktet gjennom flere land, med alle utfordringene det innebærer? For de fleste er svarene opplagte.

Refleksjonsspørsmålet som elevene leser før selve sangteksten, er i utgangspunktet relevant. «Har du opplevd å bli satt i bås»? Man kan tenke seg at hensikten med valg av tekst og kontekstualisering i læreverket er å fjerne tankegangen om båser. Gjennom måten «Elias' sang» presenteres på og hvordan oppgavene er utformet, gjøres det imidlertid lite for å fjerne kategorier. Sangteksten i seg selv peker på noen utfordringer land som Norge har i møte med mennesker på flukt, som ventetiden for asylsøknader. Læreverkets kontekstualisering ender på sin side opp med å understreke og opprettholde skiller mellom *vi* - «vanlige mennesker», og *de andre* - flyktninger. I noen av oppgavene får elevene mulighet til å jobbe ressursorientert med teksttolkningen, men hovedtendensen er et problemorientert perspektiv som er mer opptatt av kategorier og grensene der kulturer møtes enn en felleskultur.

Grip teksten er det eneste av de tre læreverkene som har to lyriske tekster av etnisk norske forfattere, der kulturmøter blir tematisert eksplisitt, som i «Elias sang» og implisitt, som i «Gjennom mørket». I tillegg inngår et dikt av Sumaya Jirde Ali i tekstsamlingen, der skillet mellom majoritet og minoritet er et tydelig tema. I kapittelet «Kulturmøter» er det referert til flere tekster med dette temaet. Av skjønnlitterære tekster inngår et utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* (Shakar, 2017) og et dikt fra samlingen *Vårs* av Amalie Kasin Lerstang (2018). Her er møte mellom bygd og by hovedtema. Tekstutvalget viser at læreverket i stor grad oppfylder målet om å se kulturmøter som en berikelse. Kulturmøter blir presentert som noe mer enn møte mellom det norske og det andre. Likevel vil jeg hevde at arbeidet med tekstene jeg har analysert ikke inngår i en utvidet forståelse av kulturbegrepet. Her reproduseres forestillinger som splitter mer enn de forener.

11 Drøfting

11.1 Læreverkets *vi* er det norske *vi*

I denne oppgaven har jeg benyttet Andersson-Bakken og Bakken (2017) sitt begrep, *læreverkets vi*, for å belyse hvilke elever som blir inkludert i gruppene læreverkene henvender seg til. Hvordan teksten inviterer inn eller holder leseren utenfor, handler om tekstuelle praksiser og makt som forfektes gjennom språket. I denne sammenhengen er det ikke snakk om bevisste strategier, men snarere hvordan formuleringer og ordvalg treffer lesere på ulike måter. Det kan også handle om at avsender ikke er oppmerksom på hvem de skriver inn som mottaker av teksten i tilstrekkelig grad. Mine funn viser at læreverk, i behandling av temaet kulturmøter i litteratur, i flere tilfeller henvender seg til majoritets elever, skaper skiller mellom grupper og reproducerer en forestilling om en norsk kultur som ikke inkluderer alle elever.

Overordnet er opplevelsen av å ikke bli inkludert i læreverkets *vi* et symptom på en ekskludering fra et samfunnsmessig *vi*. Funn i studien *Diskriminerings erfaringer blant muslimer i Norge* (2022), utarbeidet av HL-senteret og Likestillingssenteret KUN på oppdrag fra IMDi, viser hvordan minoritetsgrupper ikke opplever å bli inkludert i et norsk *vi*. Gjennom intervjuer og spørreundersøkelser har prosjektet samlet inn data om erfaringer, konsekvenser og utbredelse av diskriminering på ulike samfunnsområder. Datagrunnlaget består av svar fra både informanter som identifiserer seg som muslimer og personer som anser seg som ikke-religiøse. Resultater fra studien gir klare konklusjoner: «Undersøkelsen viser samlet sett at ulike diskriminerings erfaringer skaper en grunnleggende opplevelse av å bli ekskludert fra et norsk «vi»» (Moe & Døving, 2022, s. 9). En omfattende studie som denne gir et bredt bilde på opplevelsen av manglende inkludering og tilhørighet. Kartleggingen kan også knyttes direkte opp mot praksiser i den norske skolen generelt, og undervisning og læreverk spesielt. I prosjektet inngår utdanning som en av diskrimineringsarenaene som blir kartlagt. Resultater fra de kvalitative undersøkelsene viser at informanter har opplevd holdninger fra lærere som går på ignoranse og antagonisme overfor islam (Moe & Døving, 2022, s. 8). Når det gjelder undervisning og innhold i skolebøker, oppgir flere uheldige erfaringer: «Delvis dreide det seg om det informantene mente var misvisende innhold i bøkene som ble brukt, delvis om fordomsfulle fremstillinger i regi av skolen» (Moe & Døving, 2022, s. 36). Likhetstrekk som går igjen i informantenes erfaringer er at de opplever framstillingen av islam som forenklet og misvisende. Disse funnene er relevante å se i sammenheng med tendenser jeg har registrert i mitt prosjekt.

Konkrete funn i min analyse er hvordan diktet «BANKE BANKE PÅ» av Yayha Hassan er kontekstualisert i *Intertekst*. Gjennom oppgaver som ber elevene forklare hva slags holdning til

religion og kjønnsroller som kommer fram i diktet, samt skrive en kreativ tekst om tvangsekteskap, formidles en delvis forenklet og delvis misvisende forståelse av religion og kultur. Læreverkets behandling har en klar problemorientert tendens, som kan bidra til å opprettholde misvisende forestillinger og fordommer. Bakgrunnen for problemstillingene i mitt prosjekt, er en teori om at det for minoritets elever kan oppleves problematisk når litteraturundervisningen dreies i en problemorientert retning. Forenklete og delvis tendensiøse framstillinger av kultur og religion vil bidra til å opprettholde hvem som inkluderes i et *vi* og hvem som utgjør *de andre*. Resultatene i studien fra HL-senteret og Likestillingssenteret KUN underbygger denne oppfatningen.

Den samme tendensen fant jeg i oppgavene utformet til diktet «BURKAKJERRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE» av Sumaya Jirde Ali i *Appell*. Elevene skal forklare på hvilken måte diktet handler om et kulturmøte, og svare på hva slags syn på Somalia og Norge som kommer fram i teksten. Forfatterens hensikt med dette diktet kan tolkes som en måte å poengtere de forenklete og misvisende forestillingene om somalisk kultur som eksisterer i Norge. Den syrlige sarkasmen er tydelig. For elever på 16 år kan imidlertid spørsmålsformuleringene i læreverket lede til en reproduksjon av nettopp forestillingene diktet har til hensikt å bryte ned. «Kulturmøte» blir nevnt i oppgavene som for å peke til hvilket læreplanmål arbeidet med diktet dekker. Men hva skal egentlig et kulturmøte illustrere? Hva skal det å påpeke møtepunkter for kultur tematisk i en tekst tilføre elevenes læring og utvikling av selvstendig refleksjon? Utfallet av arbeidet med teksten kan fort bli at ja, det er forskjeller mellom kulturer, og ja, disse blir tydelige når to kulturer møtes. Kompetansemålet er nådd på et vis, men man står i fare for å overse samfunnskritikken i teksten. Jeg mener det er mer interessant å be elevene reflektere over hvorfor diktet er satt opp som en liste. Hva er egentlig budskapet til Ali? Med en slik innfallsvinkel kan elever med minoritetsbakgrunn trekke fram erfaringer med misoppfatninger og diskriminering i arbeidet med teksten. For majoritets elever kan forestillinger og fordommer de selv har, eller har møtt på, bli satt i en større sammenheng og utfordret. På den måten kan forenkling og misvisning gis motstand gjennom litteraturundervisningen.

Vi vet at mennesker innenfor visse minoritetsgrupper opplever økt stressnivå, såkalt minoritetsstress, som følge av fordommer og diskriminering (Sintef, 2023). Det er derfor viktig å imøtegå potensiell stigmatisering når det oppstår i skolesammenheng.

11.2 Hvem er *vi* og *de andre* i læreverket?

Said mener utslag av rasisme i skjønnlitteratur historisk sett har blitt oversett, fordi kultur har blitt ansett som en høyverdig dannelsesmarkør. Samtidig har forestillinger om orienten tradisjonelt blitt

ansett som nøytrale og objektive (Said, 1978, s. 225). Dette har hindret både forfattere og lesere fra å gjenkjenne rasistiske tendenser i litterære verk (Vold, 2019). I nyere tid har bevisstheten om rasistiske strukturer i litteratur og kunst blitt gjenstand for økt oppmerksomhet. I kjølvannet av diskursen om avkolonisering av akademia og folkebevegelser som «Black Lives Matter», har oppmerksomheten rundt strukturell rasisme økt. Debatten har i hovedsak pågått i USA, der frontene har stått mellom dem som kjemper mot det de mener er en kanselleringskultur, og tilhengere av woke-ideologien, som er særlig årvåkne for diskriminering av marginaliserte grupper. Motstandere av woke-ideologien mener politisk korrekthet og identitetspolitikk er en fare for yttingsfriheten (Thorsen, 2023; Thorsen, 2021). Samtidig pågår diskursen om kunstens autonomi i yttingsfrihetens spillerom. Kan rasistiske uttrykk forsvares innenfor den frie kunstens rammer?

I min analyse er det læreverkets måte å behandle den skjønnlitterære teksten på som er gjenstand for undersøkelse. Hvordan skjønnlitterære verk blir presentert i faglige sammenhenger er relevant for å avdekke tendenser der generaliserende eller fordomsfulle uttrykksmåter rammer inn tekstene. At en av hovedkarakterene i *Tante Ulrikes vei* (Shakar, 2017) bruker uttrykkene «svarting» og «neger», handler om forfatterens valg av fortellerstemme og narrative struktur i romanen. Når det skal utformes oppgaver til utvalgte tekster i et læreverk, er det lærebokforfatterne sin oppgave å problematisere de rasistiske uttrykkene. Strand peker på at all språkbruk er politisk eller ideologisk motivert og er opptatt av hvordan norsklærere må være bevisste på hvilke ord og begreper vi bruker: «Vi utøver makt gjennom våre språklige handlinger» (Strand, 2008, s. 66). Språk som makt handler også om ord og begreper vi velger å overse eller lar stå uimotsagt. Dette gjelder for lærere, men også i høyeste grad for læreverk i faget. Mine funn viser blant annet at rasistiske uttrykk ikke blir problematisert i arbeidet med skjønnlitteratur der kulturmøter er den tematiske inngangen. Kanskje unngår man å adressere dem fordi tekstene inngår i det Said omtaler som høykultur? Eller man velger å legge opp til arbeid med andre aspekter ved teksten som oppfattes mer betydningsfulle for elevenes læring. Selv om vi kan fastslå at forfatterens intensjoner ikke er rasistiske, tvert imot, vil det være stor sannsynlighet for at elever kan oppleve ubehag ved å møte på disse formuleringene i en lærebok. Det ligger språklig makt i det vi unngår å kommentere. Elever kan oppleve at deres posisjon ikke inkluderes i læreverket, og dermed ikke i undervisningen. Som Andersson-Bakken og Bakken påpeker, vil et eksklusivt *vi* kunne skape en avstand mellom eleven og faget (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 25). Med en slik praksis står man i fare for å ekskludere elever fra det vi kan kalle norskfagets *vi*, samt repetere fordomsfulle holdninger og opprettholde en forestilling om *vi* og *de andre*.

I flere av tekstene jeg har undersøkt skapes det en klar forestilling om hvem som er *den andre*. I Ali og Hassan sine dikt etableres et lyrisk jeg som står i motposisjon til det norske og

danske storsamfunnet. Gjennom lesingen ligger en tydelig samfunnskritikk, men også en mulighet for at leseren kan finne gjenkjennelse eller føle empati. For mange elever vil de lyriske tekstene reflektere egne erfaringer, og de vil kunne finne en anerkjennelse for frustrasjon de opplever i møte med majoritetssamfunnet. En tekst kan også sette ord på erfaringer og følelser som har vært vanskelig å definere og artikulere. For andre elever vil tekstene tilby et alternativt perspektiv og en ny forståelse. Her er både Nussbaum (2016) sin teori om den narrative forestillingsevne og Rosenblatts (1994) estetiske lesing relevante perspektiver. Forestillingsevnen som ligger hos leseren, muliggjør innsikt og forståelse for andre mennesker som kan aktiviseres i møtet med litteratur. På den måten kan terskelen for det fremmede senkes, og vi kan i større grad identifisere oss med dem vi oppfatter som annerledes enn oss selv. Rosenblatt (1994) hevder at vi på den måten kan oppnå både selvinnsett og innsikt på samfunnsnivå. En slik innsikt kan også bidra til å utfordre våre egne forestillinger og fordommer. Gjennom å forene den litterære opplevelsen, det affektive, med refleksjonene som oppstår i møtet med teksten, det kognitive, kan ny innsikt realiseres.

I møte med skjønnlitteratur vil alle elever kunne oppøve empatiske egenskaper. Den subjektive relevansen som oppstår, på den ene eller andre måten, vil utgjøre grunnlaget for det videre arbeidet med teksten. Å utelukkende koble egne erfaringer til teksten vil kunne føre til det Torell (2001) refererer til som «literary transfer»-blokkering. Da anerkjennes leserens referanserammer, men det oppstår ikke et rom for ny refleksjon eller videre utvikling. Bare når opplevelsen av relevans knyttes sammen med et faglig orientert arbeid, kan elever og lærere utforske det Langer (2010) omtaler som en horisont av muligheter. Dette tredje aspektet vil jeg hevde bør være målet for litteraturundervisningen. Med et fundament som anerkjenner elevens erfaringer, og bygges videre med det faglige, kan man gå inn i en prosess der man kan utvikle selvstendig refleksjon og kritisk tenkning. For å kunne nå denne horisonten gjennom litteraturen, må imidlertid alle elever inkluderes i læreverket, undervisningen og faget som helhet.

I diktene til Bremnes og Bramnes, gjengitt i *Grip teksten*, får forestillingen om *den andre* en annen resonans enn hos Ali og Hassan. Bramnes sitt dikt «Gjennom mørket» vil fra et postkolonialt perspektiv i seg selv kunne leses som problematisk. På mange måter repeterer motivet i diktet et asymmetrisk maktforhold. Desto mer elementært er det hvordan læreverket rammer inn arbeidet med teksten. Det lyriske vi blir adressert i den første oppgaven til teksten. Elevene skal svare på hvem *vi* kan være i diktet. Her ligger det et didaktisk mulighetsrom for å jobbe med forestillingen om *vi* og *de andre*, dersom læreren organiserer undervisningen i den retningen. Skjematisk arbeid med de fem oppgavene leder ikke nødvendigvis elevene inn på denne kursen. Som jeg argumenterer for i analysen, innebærer en anerkjennelse av diktets *vi* også en forestilling om *den andre*. Den løpende kvinnen som motiv symboliserer *den andre* både fysisk og i overført betydning. Avstanden

er stor, *vi* ser ned på henne uten at hun ser oss, hun letes etter med helikopter og lys, *vi* vet mye om henne, men hun kjenner ikke *viet* eller dets tilstedeværelse. Oppgavene kan gi grunnlag for en empatisk lese måte, men fallgruven for arbeidet med denne teksten er å reprodusere dikotomien *vi* og *de andre*, samt bidra til å opprettholde en forestilling om den eksotiske Orienten. På samme måte som læreverk kan formidle forenklete forestillinger om religion, som vist i studien fra HL-senteret (2022), kan også forestillinger om det fjerne Østen vise et forenklet bilde av noe ukjent. Eksotiseringen kan bidra til å underkommunisere temaer, som i dette tilfellet det dramatiske i flukten.

I forkant av arbeidet med diktet bør norsklæreren stille seg spørsmålet: hvem av elevene vil oppleve seg inkludert i diktets *vi* og hvem ekskluderes? Det er tydelig at *vi* vet mye om kvinnen som blir observert. Denne asymmetriske maktbalansen er essensiell i postkolonial litteraturteori. Imperieblikket vil tro at egne forestillinger er nøytrale (Vold, 2019). Forfattere og forskere som skrev om mennesker i de tidligere koloniene skrev på vegne av dem de mente å forstå. Spivak (2010) peker på hvordan man i Vesten har ment å forstå gjennom å tale for *den andre*. Et slikt narrativ er det dermed nødvendig å identifisere og problematisere i et læreverk. Forfatteren av den skjønnlitterære teksten kan ha til hensikt å vise til og kritisere en kolonialistisk tradisjon. Uansett må læreverket sikre en kritisk lesning gjennom oppgaver som fanger opp litteraturens meningsinnhold og potensiale.

Et liknende narrativ som hos Bramnes finner vi i sangteksten «Elias' sang» av Bremnes. Her er det lyriske jeget en flyktning, framstilt av en etnisk norsk forfatter. Vi kan lese teksten som en kritikk av et system som ikke klarer å ivareta mennesker som søker asyl i Norge, eller som et forsøk på å forstå og sette seg inn i et annet menneskes situasjon. Som i «Gjennom mørket» kan vi argumentere for en empatisk lesning. Flere av oppgavene som er utformet til sangteksten underbygger imidlertid ikke en slik lese måte. I analysen trakk jeg fram oppgavene som ber elevene gi eksempler på at flyktninger kan ansees som ressurser som tilfører samfunnet verdifulle perspektiver, og eksempler på hva flyktninger kan bidra med i det nye landet (Claudi mfl., 2020). Det kan virke som at man her ønsker et ressursorientert fokus i tolkningsarbeidet, men oppgaveformuleringene leses heller som problemorienterte. Det er selvsagt ikke vanskelig å finne eksempler på hvordan mennesker som etablerer seg i Norge kan gi både verdifulle perspektiver og bidrag i samfunnet. For mange elever i norsk skole er foreldrenes eller besteforeldrenes migrasjon årsaken til at de selv bor og vokser opp i landet. Jeg er usikker hva slags svar på oppgavene læreverket har sett for seg, men håper elevene selv er i stand til å se det urimelige i spørsmålsformuleringene.

En kritisk lesing bør innebære behandling av både tekst og kontekst, som et av kjerneelementene i faget, «Tekst i kontekst», legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2020). I refleksjonsskjemaet i *Intertekst* få leseren presentert 14 spørsmål som bakgrunn for arbeid med tekster som omhandler kulturmøter. «Er det noko eg bør vere kritisk til her» (Eriksen mfl., 2020, s. 185), vil være et hensiktsmessig spørsmål å stille til behandlingen av den litterære teksten i lærebokas kontekst. På den måten vil både den skjønnlitterære teksten og hvordan den behandles i læreverket, inngå i elevenes kritiske lesning.

11.3 Kulturmøter som tematisk sjanger

Alle de tre læreverkene i min undersøkelse har et eget kapittel med tittelen «Kulturmøter i tekster». Av 13 kompetansemål i læreplanen for norsk vg1 er med andre ord det aktuelle kompetansemålet viet relativt stor plass. Flere kompetansemål kan være relevante i arbeidet med kulturmøter, men at det er viet et eget kapittel på lik linje med andre former for sjangere, forteller oss noe om betydningen temaet kulturmøter har, eller blir tildelt, i faget. I *Appell* og *Grip teksten* inngår kapittelet på lik linje med episke tekster, lyriske tekster, dramatiske tekster og sakprosa. Kulturmøter presenteres dermed på lik linje med litterære sjangre, som om emnet skulle være en egen retning innenfor litteraturen. I *Grip teksten* er dessuten kapittelet det første elevene møter på i læreverket, noe som implisitt tillegger det stor verdi. Det er tydelig lagt opp til hvordan elever skal jobbe med litteraturen som presenteres i dette kapittelet. I *Intertekst* inngår «Kulturmøte i tekstar» i del 5: «Tekst og samfunn». De tre andre kapitlene i denne inndelingen er navngitt etter de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanen: «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (Eriksen mfl., 2020, s. 5). Kulturmøter, som en læreplandefinert tematikk innenfor litteratur, er dermed viet like mye plass som tverrfaglige emner som definerer hele Fagfornyelsen 2020. Læreverket har også en tematisk oversikt over utvalget i tekstsamlingen. Her er 14 tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, listet opp under kategorien «Kulturmøter» (ib., 2020, s. 455-456). Læreverket legger dermed helt eksplisitt opp til hvilke tekster som skal ligge til grunn for arbeidet med kulturmøter i litteratur.

I min undersøkelse av kapitlene fant jeg at temaet kulturmøter tidvis blir behandlet på en måte som skaper skiller mellom hva som ansees som norsk kultur og det som betraktes som noe annet enn norsk kultur. Eksempelet fra *Intertekst* viser hvordan det understrekes hvordan «nordmenn» og «norsk kultur» er noe eget. Dette vitner om et tradisjonelt syn på hva som er norsk, og er en tekstuell praksis som ekskluderer elever som ikke ser på seg selv som tradisjonelt norske, eller ikke opplever seg som en del av det norske *vi*. Det gir også uheldige denotasjoner til majoritets elever om hvem som passer inn i forestillingen om den norske kulturen.

I kompetansemålet heter det at målet for opplæringen er at elevene skal kunne «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ved å vie egne kapitler til kulturmøter og velge ut skjønnlitterære tekster til formålet blir målet snarere å «lete etter kulturmøter i tekster som er valgt ut til formålet». Hva med de resterende tekstene i samlingene? Inneholder ikke de noen former for møter mellom kulturer? Den kategoriserende og skjematisk behandling av tematikken får meg til å stille spørsmålsteget ved om elevene blir gitt muligheten til å reflektere, som kompetansemålet legger opp til. Hvor mye selvstendig tenkning ligger det i å påpeke kulturmøter i en tekst og vise hvordan de representerer ulikhet? Hvor mye refleksjon legges det opp til ved at kulturmøter blir påpekt som tema av læreverket? Ut ifra funn i min analyse: Hvor ligger læringen i å bekrefte skiller mellom majoritet og minoritet? Når læreverkene i stor grad viderefører tematikken etter en tradisjonell kulturforståelse, vil jeg påstå at læreplanmålet er modent for nok en reformulering. Om ikke annet, er kapitlene i læreverkene modne for en revitalisering.

Min erfaring fra arbeid med diasporalitteratur, er at elevene er mindre opptatt av kulturelle skiller. I refleksjonstekster elever i en vg3-klasse skrev etter at vi hadde lest *Hør her'a* av Gulraiz Sharif (2020), var flere opptatt av det som forente hovedkarakteren, med foreldre innvandret fra Pakistan, og det som i romanen blir omtalt som «norske nordmenn». En elev skrev:

Forfatteren har klart å gjøre hvert fall meg mer bevisst på at det finnes flere kulturer i et land og at man skal være åpne for andre mennesker med en annen bakgrunn enn seg selv. At man skal respektere andre mennesker og at man kan prøve å inkludere mere slik at felleskapet i et samfunn blir bedre slik at alle kan føle de har en tilhørighet.

En annen elev skrev:

I boka så følte jeg at det var litt fokus på forskjellene mellom «norske nordmenn» og folk med innvandrerbakgrunn. Som eksempel så omtaler Mahmoud norske nordmenn som «de andre», mens andre innvandrere er «vi». Dette bidrar til å skape en ukultur der det blir gjort forskjell på disse to gruppene. Det er jo sånn det er, så det er bra at forfatteren bruker sannheten, men man ønsker jo å oppnå et samfunn der alle er «vi». Jeg tror dette blir lettere hvis man blir flinkere på å ikke påpeke forskjellene, men heller tilpasse seg så det blir flere likheter.

Refleksjonene vitner om ungdom som er bevisste og aktive deltakere i en diasporakultur, der man i økende grad ønsker å gi plass til det som forener grupper i samfunnet enn det som skiller. Når Østberg (2017) definerer interkulturell kompetanse, som evnen til å se det som forener og de

flytende grensene, fremfor konstruerte skillelinjer, må det sees i sammenheng med en dynamisk kulturforståelse. Å se det kulturelle mangfoldet som den nye normaltilstanden er også noe Kongslien (2001) fremhever. Elevene er årvåkne for at den norske kulturen er noe mer enn den tradisjonelle forestillingen. Denne tendensen bør gjenspeiles i læreverkenes behandling av tematikken.

11.4 Kritisk lesing av skjønnlitteratur i læreverk

Å lese en tekst kritisk handler om å gi den motstand. Den kritiske leseren leser mot teksten og betrakter den i konteksten den er omgitt av. Veum (2016) viser til internasjonal forskning på hvordan minoritetsgrupper blir framstilt i media og andre institusjonelle tekster. Hun trekker fram Lirola (2014), som konkluderer med at innvandrere og minoritetsgrupper blir framstilt som «de andre» (Veum, 2016, s. 251-252). I kategorien institusjonelle tekster kan vi plassere lærebøkene. Mine funn om framstillinger i lærebøker i norskfaget har dermed støtte i forskning som ser problemstillingen i en større sammenheng.

Kritisk literacy sees ofte i sammenheng med sakprosaetekster, men bør også omfatte skjønnlitteratur. I norskfaget kan et dikt eller en novelle være grunnlaget for kritisk lesing. Skjønnlitteraturen gjenspeiler tendenser og holdninger i samfunnet. Den kan bidra til å adressere problemstillinger og føre til utvikling. For at det dynamiske forholdet mellom litteratur og samfunn skal føre til utvikling, må forestillingene litteraturen tilbyr utfordres. En kritisk lesning innebærer å stille spørsmålstegn ved hvordan avsenderen representerer virkeligheten gjennom det Prendergast (2000) omtaler som «å framstille den» eller «å tale for den». En innfallsvinkel, valgt bevisst eller ubevisst, vil påvirke hva slags forestillinger teksten forfekter. Elevene bør lære å undersøke hva slags forestillinger en tekst representerer. Gjennom arbeidet med tekstene kan elevene bli utfordret på egne oppfatninger og utvikle evnen til å se et tema fra ulike perspektiver. Ser vi til Janks, i Veum og Skovholts (2020) forståelse, kjennetegnes den kritiske lesingen av at leseren avdekker tekstens gjengivelser av virkeligheten. Den samme avdekkingen eller gjenkjennelsen av tekstuelle strategier finner vi også hos Macken-Horarik (Roe, 2018). I den kritiske lesingen kan elevene utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å problematisere og utfordre forestillinger. For at disse didaktiske mulighetene skal realiseres må imidlertid litteraturundervisningen åpne opp for en slik tilnærming. Når vi vet at mange lærere bruker læreboka i faget aktivt, og velger tekster fra samlingene til litteraturundervisningen, er hvordan læreverket legger opp arbeidet med tekstene essensielt. Dersom institusjonelle tekster fortsetter å framstille minoritetsgrupper som *de andre*, er dette problematisk i et samfunnsperspektiv. I diaspora- begrepet ligger nettopp den transformasjonen som nedtoner skiller mellom majoritet og minoritet og heller dreier mot det som

forener. I en skole som skal favne alle elever må enhver oppleve seg inkludert i den felleskulturelle skolens *vi*. Den kritiske literacyen må posisjoneres tydeligere i dette landskapet.

11.5 Subjektiv relevans og perspektivutvidelse

Teorier om lesing av skjønnlitteratur orienterer seg både mot opplevelsen ved å lese litteratur og hvordan lesingen kan gi oss nye perspektiver og innblikk i andre menneskers liv. Å skape opplevelser i møtet mellom tekst og leser fordrer en motivasjon for lesingen. I didaktisk sammenheng mener Smith (1989) at motivasjon er nært knyttet mot subjektiv relevans. I hans forståelse handler denne relevansen om gjenkjennelse og subjektiv interesse. Slik jeg leser Smith, trenger elevene å oppleve gjenkjenning for å bli i teksten. Samtidig er han opptatt av utviklingen som skal foregå i arbeidet med tekst, som går forbi subjektiv gjenkjennelse eller interesse. Han argumenterer imidlertid for at utviklingen forutsetter en opplevelse av subjektiv relevans.

I tekstene jeg har analysert er potensialet for at elever skal finne gjenkjennelse og interesse til stede. Tekstene er selvstendige litterære verk, som på ulike måter kan skape opplevelse av subjektiv relevans i møtet med leseren. Relevansen kan oppstå gjennom gjenkjennelse i jegets stemme, interesse for tematikk, eller bekreftelse i form av følelser eller meninger som formidles i teksten. Skjønnlitteraturen har med andre ord potensialet til å nå alle elever. Mangelen på inkludering oppstår i konteksten teksten er presentert i. Når *læreverkets vi* ikke omfatter alle elever, vil det også legge begrensinger på lesingen av de skjønnlitterære tekstene. Hvordan skal flerkulturelle elever finne subjektiv relevans i diktet «TVANGSFJERNET» når en av oppgavene sier: «Noen påstår at vi gjennom Hassan sine dikt får innsikt i mennesker vi ellers kategoriserer som «dem». Diskuter påstanden» (Børresen mfl., 2020, s. 271). Hvem inkluderes i *læreverkets vi* i denne sammenhengen? Det er nærliggende å lese *viet* som majoritetsgruppen og *dem* som mennesker som ikke inngår i en tradisjonell norsk forestilling. Elever med minoritetsbakgrunn vil i mindre grad kunne finne subjektiv relevans når læreverket ikke inviterer alle inn i tolkningsarbeidet på samme premisser.

Den samme tendensen fant jeg i oppgavene til diktet «BANKE BANKE PÅ» av Hassan, i *Intertekst*. I en av oppgavene skal elevene beskrive hva slags holdning til religion og kjønnsroller som kommer fram i diktet. I den neste er oppdraget å skrive en kreativ tekst om tvangsekteskap, med utgangspunkt i de to søstrene som er nevnt i diktet. I diktningen sin er Hassan kritisk til tradisjoner og praksiser med religiøst og kulturelt opphav. Tekstene hans er personlige, og han har uttalt at de i stor grad er basert på egne opplevelser og erfaringer. De er subjektive uttrykk. Måten de er skrevet på, med store bokstaver, underbygger en opplevelse av frustrasjon og sinne.

Opposisjonen mot en voksgenerasjon, og et samfunn man ikke helt finner sin plass i, er gjenkjennelig for mange unge. Når læreverkets oppgaver viderefører frustrasjonen i generaliserende termer, vil imidlertid tolkningsarbeidet føres i en bestemt retning. Det er overraskende at oppgavene ikke ber elevene være kritiske til fremstillingen av virkeligheten i diktet. I en skoleklasse vil flere av elevene være muslimer. Kanskje har noen slektninger som er gift gjennom en form for arrangert ekteskap. Likevel er veien lang til tvangsekteskap. Her kunne oppgavene heller inviterer til refleksjoner rundt forestillinger om religion og knytte begreper som generalisering og fordommer inn i tolkningsarbeidet. På den måten ville lesingen blitt nyansert og nøytralisert, fremfor tendensiøs.

Teorier om empatisk lesing argumenterer for at litteraturen kan øke forståelsen for andre mennesker gjennom å gi oss mulighetene til å se verden med nye øyne. Nussbaum (2016) hevder det empatiske perspektivet er vesentlig for å forstå hvordan menneskers bakgrunn og vilkår påvirker hvilke valg de tar, og hva slags liv de lever. Når vi er i stand til å forstå andre mennesker vil vi dessuten i mindre grad frykte dem vi opplever som annerledes enn oss selv. Nussbaum mener denne forståelsen er vesentlig for å gjøre oss til aktive og deltakende verdensborgere (Nussbaum, 2016). Jeg vil påstå at alle skjønnlitterære verk i min analyse kan leses empatisk. Ved å innta en annen posisjon enn sin egen, vil elevene bli utfordret på etablerte oppfatninger og forståelser. Men for at en slik lesing skal realiseres må oppgavene representere en tendens som styrer i samme retning. Framstillinger i utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017), gir mulighet for perspektivutvidelse på flere plan. På den ene siden kan elever som er opptatt av skole, utdanning, og ser fram til å skape sin egen fremtid, kjenne seg igjen i Mo. Elever som ikke helt har funnet retningen de ønsker, eller som slites mellom krav hjemme og på skolen, vil kunne finne gjenkjennelse i Jamal. Felles for begge romankarakterene er at de leter etter seg selv og sin plass i samfunnet. Hvem er jeg, eller kanskje, hvem ønsker jeg å være? Ved å lese romanutdraget fra to ulike førstepersonsfortellere kommer leseren nær både en karakter de kan finne likhetstrekk hos, og en som i større grad tilbyr andre perspektiver. Her ligger med andre ord muligheter for at elevene finner både bekreftelse og utfordring i litteraturen, som beskrevet i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). De to læreverkene som har utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* i sin tekstsamling, har ulike innfallsvinkler til arbeidet med romanen. *Appell* fokuserer i all hovedsak på det multietnolektiske språket i boka. Fem av seks oppgaver tar for seg hva som kjennetegner en multietnolekt. Oppgavene går i liten grad inn på temaer i romanen. I *Intertekst* omhandler tre av fire oppgaver de to hovedkarakterene: hva vi får vite om dem i utdraget og hva som kan være bakgrunnen for forskningsprosjektet de deltar i. Her blir leseren inviterer til å gå inn i ulike erfaringer og perspektiver som karakterene representerer. Oppgavene legger opp til at elevene både kan finne

gjenkjennelse i ungdommer som står i mange av de samme situasjonene som dem selv, og samtidig få en perspektivutvidelse gjennom å bli utfordret på sine egne forestillinger. På den måten vil evnen til forståelse og empati utvikles i arbeidet med romanutdraget.

Perspektivutvidelse bør være målet for litteraturundervisningen, men på veien dit må elevene oppleve subjektiv relevans for å være i teksten og finne noe de kan ta med seg videre inn i refleksjon og kritisk lesning. For at det Iser (1981) omtaler som aktualiseringsmulighetene i litteraturen skal realiseres, må arbeidet med skjønnlitteraturen inkludere alle, slik at hver og en kan ha muligheten til å tre inn i det tredje mulighetsrommet.

11.6 Det tredje mulighetsrommet

Med bakgrunn i en dynamisk kulturforståelse og et mål om å nedtone det tradisjonelle norske vi: Hvordan skal vi organisere litteraturundervisningen? Hvilke didaktiske mulighetsrom kan vi tre inn i for å unngå at arbeidet med skjønnlitteratur skiller mer enn det forener? Et kompetansemål i norsk for 10. trinn åpner for en bredere tilnærming til arbeid med litteratur. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2020). «Unge livssituasjon» er en mer åpen formulering som ikke avgrenser møtet med litteraturen til fastsatte temaer. Selv om kompetansemålet som tar for seg kulturmøter kan tolkes vidt, er det tydelig at læreverkene legger opp til en relativt snever ramme og tradisjonell forståelse for møte mellom kulturer. Med en bredere tilnærming vil opplevelsen av subjektiv relevans være sannsynlig for et større antall elever. Samtidig begrenser man sannsynligheten for at litteraturundervisningen skaper skiller og ekskluderer elever fra fellesskapet. Jeg mener tiden er moden for et skifte fra «kulturmøte-litteratur» til diasporalitteratur.

Rapduoen *Karpe* har i mange år utfordret synet på norskhet og tradisjonelle forestillinger om kultur. Medlemmene, Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid og Chirag Rashmikant Patel, er født og oppvokst i Oslo, men Magdi sin far er fra Egypt og Chirag sine foreldre har innvandret til Norge fra India. De har en flerkulturell bakgrunn og behersker flere språk. Erfaringene deres er tydelige i sangtekstene de skriver. Etter at de framførte den spesialkomponerte låten «Påfugl» på ettårsmarkeringen etter terrortragedien 22. juli, ble tekstene lagt merke til i offentligheten, og fikk for alvor ta plass i norske klasserom. I 2022 kom albumet *Omar Sharif* ut til strålende kritikker og senere seks Spellemannsnominasjoner, blant annet i kategoriene «årets tekstforfatter» og «årets låt». Under Spellemann 2022 mottok duoen priser i alle kategoriene de var nominert i.

Leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, skrev tidligere at *Omar Sharif* var en gavepakke til norsklærere. En lærer uttalte følgende til Utdanningsnytt: «Det følte som det nye albumet kom som bestilt da vi skulle i gang med temaet «kulturmøter»» (Haarde, 2022). Gjennom

tekstene på det nye albumet setter Abdelmaguid og Patel fortsatt søkelys på utfordringer i den norske kulturen, men gjør i tillegg formmessige grep ved å bruke flere språk i sangtekstene. I tillegg til arabisk, fransk, hindi og gujarati, trekker duoen inn engelsk med indisk aksent, en talemåte som ofte har blitt karikert og harselert med. I sin musikk anmeldelse i Aftenposten skriver Andrew Mukuria: «Karpe bruker det som et humoristisk virkemiddel, men også som et stort «fuck you» til norsk konformitet» (Mukuria, 2022). Med dette utvidede språklige repertoaret viser Karpe fram stoltheten som ligger i eget opphav og egen arv, som ikke alltid blir tillagt en verdi av storsamfunnet. Samtidig tar de tilbake definisjonsmakten når de velger å synge med en aksent som tradisjonelt har blitt latterliggjort. I samme åndedrag tilbyr Karpe en utvidet forståelse av måter å være norsk på. I en av sine takketaler på Spellemannprisen uttalte Abdelmaguid: «Røttene våre er ikke et sted. Røttene våre er all over the place. Det er det *Omar Sharif* handler om» (Abdelmaguid på «Spellemannprisen 2022», 2023). Karpe plasserer seg rett inn i Bhabhas (1994) begrep «the third in-between». Et rom for muligheter og sameksistens fremfor kulturelle skillelinjer. Gruppen har selv omtalt musikken sin som diaspora-pop og har valgt å kalle turneen i 2023 for *Diasporatour Europe edt.2023* (Karpe, 2023). I denne betegnelsen ligger en anerkjennelse av at kulturen er «avterritorialisert», som Vold uttrykker det, med henvisning til Andrew Smith (2004). Den viser at grensene i litteraturen og livet handler om noe mer enn «oss» og «de andre» (Vold, 2019, s. 280). Vold tar spesifikt for seg *Karpe* når hun skriver om den postnasjonale diasporalitteraturen. Sangen «Påfugl», mener Vold, både er del av et nasjonalt fellesskap og representerer noe som er annerledes. At den ved utgivelsen både samlet nasjonen og viste samfunnets eksklusjonsmekanismer. Hun hevder dermed at den kan bli stående som «en nasjonalsang «fra overalt»» (Vold, 2019, s. 278).

Det tredje mulighetsrommet kan bestå av både motsetninger og møtepunkter, men rekonstruerer dem til en ny helhet der det nasjonale mangfoldet får en egen verdi. Kanskje er dette kjennetegnet på det postnasjonale som utvikles i kjølvannet av det postkoloniale. I Norge kjennetegner det nasjonale noe annet enn for få tiår siden. Da Karpe mottok Spellemannprisen «årets låt» for «Paf.no», uttalte Patel at de anså albumet som en siste mulighet til å fortelle historien til de første som kom til Norge fra hele verden og la grunnlaget for det multikulturelle landet vi har i dag («Spellemannprisen 2022», 2023).

Barn og unge i dagens klasserom eksiterer i et samfunn med strømninger som har videreutviklet forestillingen om den norske kulturen. «Third-culture kids» er ikke lenger en kulturell minoritet, og alle som vokser opp inngår på mange måter i en felleskultur som preger musikk, film, litteratur og kunst. Den norske skolen bør i større grad være bevisst denne utviklingen, og la den gjenspeiles i undervisning og læreverk. Den nasjonale hyllesten til en rapduo

som har utfordret forestillingen om norsk kultur vitner om en dreining mot det postnasjonale. I denne bevegelsen utvikles den felleskulturelle skolen. Det tredje mulighetsrommet handler om det kulturelt hybride og om en nedtoning av det tradisjonelle norske. Som Vold (2017) belyser, bør man se det transkulturelle, det flerspråklige og transnasjonale samfunnet som den nye normen. I det nye mulighetsrommet ligger horisonten Langer (2010) snakker om i møte med skjønnlitteraturen. I denne posisjonen er det rom for at alle elever inkluderes i både læreverkets og norskfagets *vi*.

12 Konklusjon

I teorien om den felleskulturelle skolen ligger et mål om en skole som forener. Innenfor dette fellesskapet er ikke det sentrale at alle er like, men at bakgrunnen ikke skal definere i hvilken grad du inkluderes i fellesskapet. Elever med ulik religiøs og kulturell bakgrunn, og som snakker flere språk, beriker skolefellesskapet. Den norske skolen er del av et diasporasamfunn, noe som bør gjenspeiles i fagene.

I norskfaget er skjønnlitteraturen en bærebjelke. Gjennom litteraturundervisningen kan elevene utvikle empati, selvstendig refleksjon og kritisk tenkning. Litteraturen gir et bilde på verden som kan bekrefte eller utfordre egne forestillinger, som kan åpne opp for nye horisonter. Hvis meningspotensialet i litteraturen, og det didaktiske potensialet i undervisningen, skal realiseres, må vi åpne opp for en utvidet forståelse av hva som kjennetegner det nasjonale. Kanskje er det ikke lenger så relevant å adressere kulturforskjeller i tematisk arbeid med litteratur.

Hvis det aktuelle kompetansemålet skal bestå, bør den kritiske lesingen få en større betydning. Læreverkene kan legge grunnlaget for hvordan læreplanmålet blir operasjonalisert i undervisningen. Forskjeller bør berike og legge føringer for en ressursorientert tilnærming i fagene og i skolefellesskapet. Hvem som inngår i det norske *vi* gjenspeiles i skolefellesskapets *vi*, fagets *vi* og læreverkets *vi*. For at alle elever skal oppleve seg inkludert i dette *viet*, har skolen, litteraturundervisningen og forlagene som utgir læreverkene i norsk fortsatt en jobb å gjøre.

13 Videre forskning

I denne avhandlingen har jeg ikke undersøkt elevenes oppfatninger av lærebøkernes behandling av temaet kulturmøter. En studie som tar for seg elevperspektivet, vil være relevant for å gi et bredere grunnlag til å drøfte innholdet i kompetansemålet som utgjør bakgrunnen for denne oppgaven. Det vil også være interessant å se nærmere på hvordan redaksjoner i forlagene jobber opp mot det aktuelle kompetansemålet. Hvilke praksiser er bakgrunn for hvordan temaet kulturmøter blir kontekstualisert i lærebøkene? Hvordan blir tekster til samlingene valgt ut og hvilke diskusjoner ligger til grunn for hvordan oppgaver formuleres? Dette er problemstillinger som bør adresseres om det aktuelle kompetansemålet i læreplanen skal bestå.

Tonje Vold deltar i det pågående prosjektet *Medborgerskap uten skam: Minoritetsstemmer i skandinavisk samtidslitteratur*, som tar for seg den litterære bølgen av unge stemmer i norsk litteratur. I prosjektbeskrivelsen skriver bidragsyterne at de utforsker hvordan «(...) unge forfattere med minoritetsbakgrunn krever medborgerskap i et Skandinavia hvor innvandring har utfordret nasjonal identitet og mekanismer for inkludering og ekskludering» (UiO, 2022). Det tverrfaglige prosjektet har til hensikt å fremme kunnskap om forholdet mellom litteratur og demokrati, og vise hvordan språk og makt henger sammen med litterære narrativer. Studien er sentral i den videre debatten knyttet til litteratur, språk og makt. Hvem kommer til orde i den offentlige samtalen? Hvem definerer de litterære forestillingene? Hvem har tilgangen til språket og dermed muligheten til å påvirke hvordan virkeligheten gjenspeiles i litteraturen? Med den pågående kunnskapsutviklingen innenfor fagfeltet er det klart at vi kommer til å se en dreining i hvordan vi snakker om litteratur og hvem som snakker om den. Forhåpentligvis vil denne utviklingen også gi utslag i hvordan både norsklærere og læreverk behandler skjønnlitteratur. «Kulturmøter» er et forslitt begrep som det vil være hensiktsmessig å få ut av læreplanen til fordel for et fornyet kompetansemål som tar høyde for at dagens elever ikke nødvendigvis utvikler selvstendig refleksjon og kritisk tankegang ved å lete etter skillelinjer og konfrontasjoner mellom kulturer. De vokser opp i et samfunn der det er flere faktorer som forener enn som splitter. Å være ung handler om å lete etter seg selv både på det indre og det ytre plan. Er du beriket med en rik kulturbakgrunn og behersker flere språk, har du ressurser som gjør deg til en verdifull samfunnsdeltaker. Men alle trenger anerkjennelsen og muligheten, og det viktigste stedet for å finne dette er i skolen.

14 Litteraturliste

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 1–8.

Landslaget for norskundervisning.

Andersson-Bakken, E., Bakken, J., & Oxfeldt, E. (red.). (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 18–31). Universitetsforlaget.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215030227-2017-02>

Arbejderen. (2021, november 26). *INDLANDBEBOERE I ALMENE BOLIGER PÅ GADEN. Nye ghettolister bliver mødt med demonstration*. <https://arbejderen.dk/indland/nye-ghettolister-bliver-moedt-med-demonstration/>

Aschcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back*. Routledge.

Aschehoug undervisning. (2020). *Grip teksten vg1*. https://skole.aschehoug.no/laremiddel/grip-teksten-2020-2022/grunnbok-grunnbok_1-vg1-bokmal_nynorsk

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of culture*. Routledge.

Bialystok, E. (2015). *Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention*. York University

Blikstad- Balas, M. (2022). Literacy. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/literacy>

Bottenvann, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse: – Tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA. Norsk som andrespråk*, 32(1–2), 76–100.

Braagaard, N. (2020, desember 1). Her er den nye ghettoliste: 13 områder har forladt listen. *TV2*. <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2020-12-01-her-er-den-nye-ghettoliste-13-omraader-har-forladt-listen>

Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O., & Aasbrenn, I. (2020). *Appell vg1 SF*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Claudi, M. B., Holm, E. S., Brunstad, E., Bueie, A. A., Aanes, E., & Bones, S. (2020). *Grip teksten: Norsk vg1 Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug undervisning.

- Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: Læreplan i norsk*. Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#129>
- Eriksen, H., Kvåle Garthus, K. M., & Schulze, A.-M. (2020). *Intertekst norsk vgl studieforberevende* (2.utgave). Fagbokforlaget.
- Flognfeldt, M. E., Krulatz, A., & Dahl, A. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråklighet gjennom «translanguaging» og læringsstrategier. *Communicare*.
- https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2018/utvikling_av_funksjonell_communicare_2018.pdf
- Frøjd, Y. (2019, august 22). *Evaluering av kvalitative undersøkelser: Relabilitet og validitet*. Bakkenteigen: Universitetet i Sørøst- Norge.
- <https://usn.instructure.com/courses/18957/files?preview=991429>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad- Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda. Universitetsforlaget*, 2, 85–99.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teachers Education*, 24(8), 2014–2026.
- Gyldendal. (2020). Skolestart med Appell. *Skolestudio*. <https://www.skolestudio.no/aktuelt/vgs-en-god-skolestart-med-appell>
- Hagen, E. B. (2019). Postkolonialisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/postkolonialisme>
- Hauge, A.-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Haarde, M., Z. (2022). Karpe rapper seg inn i klasserommet. *Utdanningsnytt*.
- <https://www.utdanningsnytt.no/hovedsak-musikk-norsk/karpe-rapper-seg-inn-i->

- Iser, W., & Olsen (red.), M. (1981). Tekstens appellstruktur. I *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102–132). Borgen.
- Karlsen, H., Askeli. (2019). *Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser: En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever* [Masteroppgave. Universitetet i Bergen]. https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/20159/Masteroppgave_Hanne_Askeli_Karlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karpe. (2023). *Karpe*. <https://karpe.no/>
- Kongslie, I. (2007). New Voices, New Themes, New Perspectives. Contemporary Scandinavian Multicultural Literature. *Scandinavian Studies*, 79(2), 197–226.
- Kongslie, I. (2015). Litteratur i ein fleirkulturell kontekst. *NOA. Norsk som andrespråk*, 218–246.
- Kunnskapsdepartementet (Red.). (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter Vg2 – studieforberedende utdanningsprogram*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_1ikeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding nr. 20: På rett vei (KD-2012-2013)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, juni 10). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiserer*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>

Langer, J. (2010). The nature of Literary Experience. I *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (s. 26–40). Teachers College Press.

Liste over ghettoområder pr. 1. Desember 2020. (2020). Transport- og boligministeriet.

<https://www.trm.dk/media/whljajgs/ghettolisten-2020ny-final-a.pdf>

Lov om ændring af lov om almene boliger m.v., lov om leje af almene boliger og lov om kommunal anvisningsret, nr. L 23, Folketinget (2021).

https://www.ft.dk/ripdf/samling/20211/lovforslag/123/20211_123_som_vedtaget.pdf

Lægneid, S., & Skorgen, T. (2006). Hans- Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I *Hermeneutikk: En innføring* (s. 219–244). Spartacus.

Maggio, J. (2007). Can the Subaltern Be Heard?": Political Theory, Translation, Representation, and Gayatri Chakravorty Spivak. *Sage publications Inc.*, 32, 419–443.

Maktabi, R. (1994). Forord til den norske utgaven. I *Orentalismen* (s. 1–8). J.W. Cappelen forlag a-s.

Moe, V., & Døving (red.), C. A. (2022). *Diskriminerings erfaringer blant muslimer i Norge*. HL-senteret & Likestillingssenteret KUN.

https://www.imdi.no/contentassets/81b9c85aed6e42c994cf812e6f491fc3/rapport_diskriminerings erfaringer blant muslimer.pdf

Mukuria, A. (2022, januar 28). Konger av fremtiden: Karpe sprenger grenser med diaspora-pop.

Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/QyKe2W/konger-av-fremtiden>

Naqvi, A. R., (red.). (2019). *Third culture kids; å vokse opp mellom to kulturer*. Gyldendal.

Neteland, R., & Aa, L. I. (red.). (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Nicolaysen, B. K., & Aase, L. (red.). (2005). *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.

Nussbaum, M., & Engelstad. I. (red.).(2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk*.

Følelser og forestillingsevne (s. 25–57). Pax forlag.

Pollock, D. C. & Van Reken, R. E. (1999). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. Nicholas Brealey Publishing. [https://www.amazon.com/Third-Culture-Kids-Experience-Growing-](https://www.amazon.com/Third-Culture-Kids-Experience-Growing-ebook/dp/B004774S1O?asin=B004774S1O&revisionId=e8ca6c4e&format=1&depth=1)

[Experience-Growing-](https://www.amazon.com/Third-Culture-Kids-Experience-Growing-ebook/dp/B004774S1O?asin=B004774S1O&revisionId=e8ca6c4e&format=1&depth=1)

[ebook/dp/B004774S1O?asin=B004774S1O&revisionId=e8ca6c4e&format=1&depth=1](https://www.amazon.com/Third-Culture-Kids-Experience-Growing-ebook/dp/B004774S1O?asin=B004774S1O&revisionId=e8ca6c4e&format=1&depth=1)

Pollock, D. C., Van Reken, R.E. & Pollock, M. V. (2017). *Third culture kids. Growing up among worlds*. Nicholas Brealey Publishing.

Postcolonialism. (2022). I Oxford Reference (red.). *Oxford Reference*. Oxford University Press.

<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100339303>

Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). Å lese kritisk. I *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster* (s. 117–149).

Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. M. (1994). Efferent and aesthetic reading. I *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (s. 22–47). Southern Illinois University Press.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).

<https://journals.uio.no/adno/article/view/1097/976>

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas tjeneste: Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I *Norsk litterær årbok* (s. 195–211). Samlaget.

Said, E. W. (1978). *Orientalismen*. J.W. Cappelens forlag as.

Samilow, T. K., & Myren- Svelstad, P. E. (2020). Introduksjon. I *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (s. 11–18). Fagbokforlaget.

Salole, L. (2020). *Cross cultural kids. En bok for deg som vokser opp med flere kulturer*.

Gyldendal.

Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet- om litteratur som reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I *Kulturmøte i tekstar*:

Litteraturdidaktiske perspektiv. Det norske samlaget.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktogradsavhandling, Universitetet i Bergen].

<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skjelvik, S., Danielsen, D. J., Kristoffersen, K. J., Klevjer, K. A., Rønning, I. K., & Tjoflot, E.

(2022, november 15). Politianmelder Atle Antonsen for rasisme: – Sa jeg var for mørkhudet til å være der. *nrk.no*. <https://www.nrk.no/nordland/sumaya-jirde-ali-politianmelder-atle-antonsen-for-rasisme-1.16180349>

Smith, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.

Spellemannprisen 2022. (2023, mars 15). I *Spellemann 2022*. NRK.

<https://tv.nrk.no/serie/spellemannprisen/2023/MUHU22000023/avspiller>

Spivak, G. C. (2010). Can the Subaltern Speak? I *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea* (s. 21–78). Columbia University Press.

Steinfeld, T., & Ullström, S. O. (2012). Litteraturdidaktikk. I *Litterær analyse* (s. 226–242). Pax forlag.

Strand, T. (2008). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: Mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.

Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I Gujord, A-K. H. & Randen, G.T. (red.). *Norsk som andrespråk- perspektiver på læring og utvikling*. (s.76-102). Cappelen Damm akademisk

Thorsen, D. E. (2021). Identitetspolitikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/identitetspolitikk>

Thorsen, D. E. (2023). Woke. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/woke>

Torell, Ö. (2001). Literary Competance Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 1–11. Routledge.

Unesco. (2021). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy>

Universitetet i Oslo (2022). *Minoritetsstemmer i skandinavisk samtidslitteratur*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier.

<https://www.hf.uio.no/iln/forskning/prosjekter/minoritetsstemmer-i-skandinavisk-samtidslitteratur/index.html>

Veum, A. (2016). «Rom- tiggerne- De utskjelte». Ein multimodal analyse av korleis tilreisande rom blir framstilt i norske aviser. I *Folk uten land?* (s. 225–245). Cappelen Damm AS.

Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Vold, T. (2019). *Å lese verden: Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Universitetsforlaget.

Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2., s. 17–35). Gyldendal Akademisk.

Aa, L. I., & Neteland, R. (red.). (2020). *Master i norsk: Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.

Aamotsbakken, B. (2018). Kanon- hvorfor og hvordan? I *101 litteraturdidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 75–88). Landslaget for norskundervisning.

Fagbokforlaget.

15 Vedlegg

VEDLEGG 1

ZESHAN SHAKAR

Zeshan Shakar (født 1982) er statsviter og forfatter. Shakar har vokst opp på Stovner og debuterte høsten 2017 med romanen *Tante Ulrikkes vei*. Romanen er oppkalt etter en gate på Stovner og handler om to gutter som vokser opp der tidlig på 2000-tallet.

Teksten er omtalt i kapitlet om
kulturmøter SIDE 13

Tante Ulrikkes vei (UTDRAG)

Respondent: Jamal

Bydel: Stovner

Innspillingsdato: 5. august 2001

Halla, hører du meg elle?

Ehh ... Du sa jeg skal fortelle om livet mitt liksom. Dagbok liksom. Det skjer ikke da. Jeg liker ikke skriving. Hvert fall ikke dagbok ass. Det er for kæber, mann.

Jeg snakker isteden ass.

Shit ass, jeg veit ikke ass. Hva skal jeg si? Jeg bare starta og snakke liksom. Ingen plan.

Men ok, jeg er Jamal. Svarting, muslim, fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid. Bor her med moren min og lillebroren min, Suleiman, eller vi sier bare Suli. Faren min ... *Tssk*. Glem han, han er borte, han tisharen der. Jeg veit folk sier det ikke er bra å si sånne ting om faren sin. Jeg gir faen.

Faren min er en tishar.

Ok, uansett da, hva sa jeg? Ja, høyblokka, den første, det er der jeg bor.

Ha ha, faen, det her er sprøtt ass. Hvorfor snakker jeg til deg egentlig?

Liksom, jeg sa til kompisa mine jeg skal gjøre forskning med deg. Dem bare: «Olø ass, hvorfor gidder du liksom.» Jeg bare: «Han skal gi meg ting for ti lapper.» Så liksom, best jeg vinner en av dem greiene du prata om!

Egentlig, det her gjør at jeg føler jeg er rapper. Liksom jeg veit det ikke er en

mikrofon eller no, men en dikt et eller annet, men jeg sverger, det er litt derfor jeg gidder å gjøre det også, så liksom jeg kan prate på mikrofon om livet mitt og folk hører på hva jeg sier, skjønner du?

Alle folka vil være en rapper, da. Selv om dem ikke sier det liksom. Sånn som meg, ikke at jeg tror jeg er rå på det, slapp av, jeg veit jeg ikke er det. Liksom, jeg husker masse rhymes fra forskjellige rappere, men noen ganger jeg har prøvd å lage rhymes selv, nei ass, det er vanskelig, mann. Rhyma mine blir så tæze.

Men ja ass, digger rappere. Sånn som 2Pac, Nas, Jay-Z, Biggie, Snoop, du veit. Mye gangsterrap og street og sånn ass, men liksom, jeg digger noen andre av folka også, når det er bra beats og de flower bra, sånn som Outkast og sånn.

Jeg digger hiphop, skjønner du? Hele greia. Fra lenge sia jeg digga det. Fra jeg var, jeg veit ikke, liksom når vi var barn vi hørte på MC Hammer og dem greiene der, men jeg veit ikke, når jeg var tolv eller no sånn, nei, kanskje elleve, da jeg var hjemme Hos Rashid kompisen min, og storebroren hans, Mustafa, han er liksom fire år mere enn oss, og meste av tida han pleier å være tishar mot oss og kjefte for alt mulig. Si sånn, gå ut og snakk, dere forstyrer meg, eller, dere veit ikke hva dere snakker om. Og jeg kan ikke si no til han fordi han er storebror til kompisen min, og liksom, han hadde kæza meg lett også. Noen ganger jeg har vært der og sjofa han kæzer Rashid hvis Rashid er litt for mye frekk eller no. Men uansett, da han sitter på rommen dems med en stereo og viser en album til oss, bare: «Gutta, jeg sier til dere ass, det her er den heftigste musikken som fins nå.» Og vi sjofer på albumen liksom, det er sånn kung fu-folk på coveren og navnet på den er *Enter the Wu-Tang*. Vi tenkte sånn, hva faen, hva er det her a? Er det chippermusikk? Men da han setter den på ...

Det var så heftig, du veit ikke. Jeg sverger, mann, jeg sitter her nå med sånn prikk på huden, bare jeg tenker på det, skjønner du? Liksom, ghettoen blæsta ut fra den stereoen ass. Det var så jævla real ass, skjønner du hva jeg mener? Og dem beatsa mann, dem beatsa er så kaos. Bare hør på C.R.E.A.M. eller på Tearz. Bare gjør det, og si til meg etterpå det ikke er dem heftigste beatsa ever.

Etter det vi var gærne etter Wu-Tang ass. Alle gutta. Rashid, Majid, Tosif, Navid, André, Abel. Liksom, alle vil være folk. Sånn, André er GHosface, men ikke killah da, for liksom, han er hvit, og Rashid er Raekwon, jeg er MetHod Man, Navid er GZA, Abel er Ol' Dirty Bastard og vi går på Rommen skole liksom, «T.U.V. Clan ain't nothin' to fuck with».

Ha ha. Lættis ass.

HipHop ass. Jeg sverger da, ingen annen musikk snakker til meg liksom. Hva, Bon Jovi? Aqua? Britney Spears?

Fuck det a, mann.

Jeg veit jeg ikke er neger fra Compton, men liksom, jeg er det litt også, skjønner du hva jeg mener? Du veit hvordan det er her på Stovner. Pakkiser, negere, degoser, chippere, jogurter, arabere, lankere, alt mulig.

Liksom, vi er alle svartinger på en hvit land, skjønner du?

Det er sånne ting, hiphop snakker om det så bra. Du veit, på hiphop folka snakker om å henge ute på gata, røyke weed, møte kæber liksom, det er sånn jeg lever jo, jeg koddet ikke. Og dem snakker om sånn, vær stolt a hooden din,

selv om andre folk snakker dritt. Og du veit hvor mange som snakker dritt ass. Alltid. «Stovner er mest tæze stedet på byen.» «Utlendinger er tæze folk.» Sånn snakker dem.

Liksom, dem poetene på blokkene her på Stovner, dem er ok. Ungdommene liksom. Sånn som André, han er homie. Men dem gamle ass. Mange er skikkelig rasister, jeg sverger. Digger Frp og sånn. Eller sier sånne ting, sånn som til meg og kompisen min når vi er drittunger og sitter i vinduen: «Hei, ække i Afrika nå. Kom dere ned a apekatter.» Ja ass, jeg husker det der. Eller dem potetene på husa på Stovner, mange av dem går rundt og leker så deilige, som dem bor på vestkanten, og så bor dem på fuckings Høybråten liksom. Men dem mest skada folka, det er dem potetene fra andre steder på Oslo og Norge ass, jeg sverger. Dem går på tv og sånn og snakker dritt og så har dem aldri vært på Stovner eller shaka hånda med en svarting engang.

Liksom, hva har jeg gjort dem folka? Skikkelig skada.

Men vi folka her, vi er sånn nå, fuck dem som snakker dritt, skjønner du? Vi representerer uansett. Vi representerer T.U.V. og Stovner, alltid ass. Glem dem andre folka på den lande her a. Vi trenger ikke dem. Vi har det her, skjønner du hva jeg mener? Vi har dem på blokkene her. Vi har dem folka her. Sånn er vi. Liksom, ikke la dem gjøre sånn at du tenker du er dårlig. Nei ass. Du er schpaa, mann.

Jeg koddar ikke, noen ganger, jeg tar på Nas sin «Represent», og da jeg bare går rundt på T.U.V. og beaten starter rolig liksom, men så den tar av og blir helt banging og Nas starter å spytte lyricsa og flower helt sykt og jeg går der og jeg sjofer på blokkene og gata og musikken blæster, og jeg blir liksom sånn, fy faen, det her er så heftig ass, jeg sverger, som jeg vil grine nesten, men samtidig er jeg glad.

Liksom, vi skjønner hiphop og hiphop skjønner oss, skjønner du?

Shit ass, jeg rhymer nesten jo!

Du veit ikke hvor ghetto jeg er nå. Jeg snakker til deg fra doen, jeg sverger. Ha ha. Hva skal jeg gjøre? Broren min sover på rommen liksom.

Her, hør, jeg skyller ned.

Men ja, hør a. Jeg har ikke data så jeg får ikke sjekka den mailen så mange ganger. Liksom dem gangene jeg bruker data, jeg er mest på Napster ass. Eller andre greier. Du veit, porno og sånn.

Slapp av a. Alle gjør det. Sikkert du også. Sikkert sånn alle folka på kontoren din sitter med porno når ingen sjofer på dem. Sikkert dem er som på skolen, bare, oh shit, lærern kommer, og vi prøver å trykke på den kryssen, men bare tjue nye pornosider kommer og vi må ta ledninga liksom, hæ, jeg veit ikke hva som skjedde lærer, den bare slädde seg av.

Ha ha.

Uansett, da. Snakkes, Nova-mann. Sorry, husker ikke navnet ditt.

Peace

Fra Tante Ulrikkes vei, Gyldendal 2017

VEDLEGG 2

Refleksjonsskjema

- Kva heiter teksten, og kven har skriva han?
- Kvar vart teksten publisert?
- Er det ein spesiell grunn til at teksten vart skriven (tema)?
- Kva for kulturell bakgrunn har forfattaren?
- Kva for kulturar møtest i teksten?
- Kva for meiningar, haldningar og verdiar kjem fram her?
- Finn eg sitat som viser særpreget i kulturen eller kulturmøtet spesielt godt?
- Kva for sjanger er dette, og kva kjenneteiknar han?
- Kva har sjangeren å seie for innhaldet og måten det skal tolkast på?
- Kva veit eg om dette emnet?
- Treng eg å finne ut meir?
- Kva i teksten skal eg fokusere mest på?
- Er det noko eg bør vere kritisk til her?
- Kva meiner eg sjølv om emnet?

Zeshan Shakar

Zeshan Shakar (f. 1982) er oppvokst på Stovner i Oslo, og tittelen på debutboka hans er hentet fra en vei i denne bydelen. *Tante Ulrikkes vei* er formet som et forskningsprosjekt som skal «kartlegge hverdagen til ungdom med minoritetsbakgrunn i Groruddalen». Vi møter videregåendeelevene Jamal og Mo, som forteller om livet sitt til «forsker Lars Bakken» – Jamal med lydfiler, Mo med e-post.

Tante Ulrikkes vei

Respondent: Jamal

Bydel: Stovner

Innspillingsdato: 15. august 2001

Check one, two.

Jeg bare kodd. Jeg veit jeg snakka masse om hiphop og sånn forrige gang, men jeg skal ikke rappe. Slapp av.

Er ikke på dass i dag da. Er på rommen min. Suli er på stua med moren min. Hun er på sofaen der. Hun er litt sliten dame, skjønner du. Hun får flus fra Trygdekontoret. Før hun tenkte hun skal få uføretrygd. Men Trygdekontoret sier nei hele tida ass. Dem vil ikke gi den sånn fast. Så hun får sånn, hva sier dem, midlertidige greier, og det er jævlig lite. Mange ganger før, hun går på kontoret dems, men hver gang sier dem hun ikke er nok syk til å få fast. Kroppen er ikke syk og sånn, sier dem.

Jeg veit ikke ass. Kom hjem til meg og sjof der, og si etter det hun er ikke nok syk liksom.

Hun er så mye på den sofaen. Jeg avor, hun er der. Jeg kommer hjem, hun er der.

Men samma.

Hva tenkte jeg å si igjen...

Ja. Livet mitt og sånn. Skolen har starta igjen da. Bredtvet ass. Dem bare putta meg der. Jeg har ikke tatt valg om den liksom. I fjor, tinga funka ikke helt ass. Så liksom dem sier til meg at jeg må ta første klasse en gang til for jeg har for mange stryk i fjor. Jeg bare, ok, greit, liksom moren min sier det er best om jeg gjør ferdig videregående og sånn.

Før meg, skole er svette greier ass. Jeg sverger, hodet min blir varm der. Jeg sitter der liksom, og jeg følger med og sånn, hvert fall noen ganger jeg gjør det, og jeg skjønner ikke alt lærern sier, men mange

ganger jeg skjønner litt, ikke matte da, men utenom det, jeg skjønner hva dem sier når dem sier det, liksom jeg tror det, men når vi skal gjøre oppgavene eller lese og sånn, det blir liksom varmt i hodet og kroppen blir så sliten. Jeg veit ikke, det er liksom sånn, jeg kan lese, skjønner du? Men når læreren spør meg hva som står på en sted vi har lest, jeg har glemt det selv om jeg leste den to minutter sia, eller når det kommer oppgave, jeg bare klarer ikke tenke liksom, og da jeg får bare lyst til å sove eller noe, og så starter jeg å tenke på andre ting, du veit, ting hjemme eller ting ute, alt mulig.

Sånn har skolen vært hele tida, jeg koder ikke. Jeg gjør andre ting på timen, sover og sånn, tegner Wu-Tang sin «W» på pulten og sånn, og læreren kjefter. Dem gidder ikke å hjelpe. Bare kjefter. «Ja-mal, jobb nå», «Ja-mal, skjerpings», «Ja-mal, nå må du følge bedre med».

«Ja-mal» liksom, det uttales «Djamal», skjønner du? «Dja» og «mal», det er ikke vanskelig, men dem potetlærerne prøvde ikke å lære det, selv om jeg sa det til dem tjue fuckings ganger. Og dem sier til meg jeg må lære?

Dem putta meg på norsk 2. «Du har problemer med språk. Det ødelegger læringen din.» Sånn starta dem å si. Liksom, jeg tenkte, hva prater dere om a? Jeg kan norsk da, jeg skjønner liksom nesten all norsk dem sier til meg. Jeg bare loker litt med orda.

Det er ikke det som er problemet.

Norsk 2 liksom. Det var bare svartinger der og fucka opplegg. En gang, jeg sverger, vi brukte sånn tre måneder på å snakke om hva gjorde du på sommerferien.

Helt skada greier.

Men jeg gadd ikke si noe ass. Helt ærlig, jeg var sånn ass, det her er bedre enn norsk 1. Norsk 1 er vanskelig. Norsk 2, jeg kan slappe av. Fett liksom.

Så liksom, jeg sov enda mere på timene eller finner på enda mere andre ting, og dem kjefter enda mere. På ungdomsskolen jeg starta å bli litt mere sånn til lærerne, hold kjeften din a, jeg plager ingen liksom, ikke plag meg, faen ass. Da, dem sendte meg i rektors kontor og sier jeg skal roe meg ned.

Sånn var det.

Dem skjønner ikke ting ass, jeg sverger.

Uansett da, Bredtvet nå. Rash går der da. Andre folka går andre steder. Liksom, Tosif på Elvebakken, Navid på Stovner, André på Stovner, Abel på Hellerud, Majid på Sogn, egentlig, Majid loker mye, så jeg veit ikke.

Men det er masse andre Stovner-folk på Bredtvet, og i klassen min er det også noen. Og noen Furuset-folk og Ammerud-folk. Jeg digger dem ikke så mye, Ammerud-folka. Han ene karen prøvde å gi oss blikk og sånn når vi var på skolegården første dagen. Vi bare gidde han blikk tilbake og da han backa liksom. Men dem er jævlig heftig på å bøffe bagetter og cola på Prixen da. Seriøst, dem kommer tilbake til skolen med sånn tre bagetter, to skolebrød og fem brus.

Klepto folk ass.

Og så er det noen Veitvet-folk og Rødtvet-folk. Poteter noen av dem, og noen er svartinger. jeg snakker ikke mye med dem, egentlig. Jeg tror dem er ok folk liksom. Lager ikke kaos eller no.

En kar røyker keef, jeg har finni ut allerede. Arsalan. Pakkis. Henger litt med de B-gjenggutta på Furuset. Han sier det, da, men du veit hvordan folka liker å snakke: «Jeg kjenner den, og jeg kjenner den. Wallah, jeg kan bare ringe.»

Men liksom, på friminutten jeg avor og fikk på en med han borte ved damejailern der.

Ja, jeg keefer liksom.

Hva? Det er ikke farlig, da. Liksom, det er bedre å gjøre det enn andre ting, er det ikke sant? Folk lager ikke kaos og dårlig stemning når dem er fjerne. Aldri ass. Liksom, når sjofa du noen kæze folk når dem var fjerne? Aldri. Keef er rolig, mann, derfor jeg liker keef. 🤔

Fra: Mo <mo.1@hotmail.com>

Sendt: 5. august 2001, 21:57

Til: Lars Bakken <lars.bakken@nova.no>

Emne: Kartlegging av hverdagen til unge i Groruddalen

Bare sånn at du ikke skal tro det, jeg er ikke bare klagete hele tida. Det er ikke som jeg går rundt og hater Stovner heller. Jeg gjør ikke det. Virkelig. Det er mer som, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det; som det lukter. Ikke bare på T-banestasjonen, men hele Stovner. Som en gammel klut over kjøkkenvasken som har blitt stiv og stinkende. Og jeg vet ikke helt når det starta, det bygde seg vel opp, jeg begynte å ønske meg noe, hva som helst egentlig, som kunne holde den stanken borte.

På ungdomskolen ble det helt akutt. Ting var liksom mer enn forvirrende nok fra før, og jeg måtte ha noe å holde fast i. Og det fant jeg ikke på Stovner, men jeg fant det utafor.

Jo mer jeg tenkte på det, jo mer opplagt var det egentlig. Når Stovner var så ubehagelig for så mange, aller mest for meg, måtte det bety at det som var utafør, var bedre. Så enkelt, egentlig, og da jeg først fant noe å holde fast i, vokste tanken på alt som fantes der ute, for hver dag som gikk. En flukt uten føtter, gjennom hundrevis av dagdrømmer. På vei til skolen. På skolen. På vei hjem fra skolen. Mange timer inne på rommet, med blikket mot taket eller bare stirrende ut av vinduet, mens Asma og Ayan lekte med dokker og biler på gulvet ved siden av meg.

Jeg plasserte meg selv steder, steder jeg innbilte meg var skikkelig ikke Stovner. Steder jeg hadde sett på tv, eller på turer rundt i byen, som kjøreturen til Fornebu da flyplassen var der, eller da vi besøkte en venn av faren min på Høyenhall. Jeg plasserte meg på trappa til et stort hus, eller på en trendy kafé, sammen med trendy folk, eller på en båt, på dekk i solskinn på Oslofjorden. Helt forskjellige steder, som likevel var like. Alt var veldig fredelig, ingen var sinte. Jeg var uten navn. Alle var det. Ingen så ut som noe. Alt bare fløyt i hverandre, som om alt jeg var på Stovner, ikke betydde noe der.

Det er nesten flaut å snakke om, men det var sånne drømmer jeg hadde. Det lå i bunn, selv om jeg la mer i dem etter hvert. Jenter. Ikke jenter fra Stovner, men sånne norske jenter som nede i byen på sommeren. Døds-pene, selvfølgelig. Jeg har penger. Jeg har en bra jobb og går i dress. En bil folk snur seg etter. Jeg står i den store hagen min og småprater med en smilende nabo. Jeg presser alt inn i de drømmene der. De fyller hele rommet. Om søsknene mine bråker for mye, går jeg ut. Rundt i skogen på Stovner, den nede ved Rommensletta mot Tante Ulrikkes vei og Smedstua, eller noen ganger til Liastua og lysløypene, for å få stillhet til å drømme skikkelig, og jeg trenger den, den tjuvstarten, for jeg er så utålmodig.

Det er egentlig mest derfor jeg er så opptatt av skolen. Det og foreldrene mine. De har sagt det sikkert hundrevis av ganger fra jeg var liten, gå på et universitet, få en grad, bra jobb, stort hus, fin bil, pen kone. De vet ikke at de bare fyrer opp under det som allerede finnes.

Spesielt faren min. Han som ikke lar seg rive over ende uansett hvor hardt bakken rister. Han tar tak i det han kan, og slipper ikke. Som min skolegang. Ofte var han den eneste utenlandske faren på konferansetimer og foreldremøter. Det var også han som gjorde lekser med meg hver kveld, til de ble for kompliserte, og nå er mer en inspektør, som kikker innom for å se om jeg arbeider, og gir meg et bifallende nikk.

bifallende:
positivt,
anerkjennende

Jeg husker jeg ble satt i norsk 2 da jeg begynte i åttende. Jeg tror de satte alle med mitt navn der, de hadde sikkert fjerna meg etter første prøve uansett, men jeg har sjelden sett faren min så sint som da jeg fortalte det.

«Hæ? Hvorfor?!» ropte han, og selv om jeg visste det ikke var retta mot meg, tok jeg meg i å rygge og se ned i bakken likevel. «Er dem helt idioter der borte på Rommen?» Han ringte rektor samme dag. Etter det hadde jeg norsk 1.

Han lot meg slippe koranskolen flere år før de andre gjorde det, så jeg hadde plass til å huske alt fra den vanlige skolen. Jeg gikk der et snaut år, leste gjennom Koranen en gang og lærte å be. Det var det. Nå kan jeg trosbekjennelsen og bønneren. Det andre er borte. Som det å faste i ramadan. Jeg slapp, for det går ikke an å konsentrere seg når du er så sulten, som han sa. Moren min tviholdt på at jeg skulle gjøre det i helgene, men da ungdomsskolen begynte, og jeg ofte leste til prøver i helgene, stoppa det også. Vi drar til moskeen to ganger i året nå. På id. Da står faren min og jeg der på et mykt teppe i et ombygd fabrikklokale på Galgeberg og ber, og så drar vi hjem når bønneren er ferdig.

Jeg tror egentlig han er grunnen til at jeg har så få religiøse følelser.

mukka:
protesterte

«Han kan nesten ingenting», sukka moren min til han, men han mukka ikke.

Noen ganger, mest før egentlig, når hun og jeg var alene, som når jeg var med henne på senteret for å handle, da sa hun suraer fra Koranen, hadither og duaer som hun ville jeg skulle forstå og gjenta etter henne. Som oftest endte det med at hun ropte irritert til meg: «Mohammed, hør etter, da!» mens jeg hoppa fra kampestein til kampestein langs veien og prøvde å holde både kroppen og posene med melk og brød i balanse.

Jeg bruker mye tid på skolearbeid, men jeg kan egentlig ikke huske at jeg har likt det noen gang. Det faller meg lett, det har alltid gjort det. Jeg vet ikke, jeg husker ting godt når jeg leser dem. Og jeg liker å rydde, det er sikkert derfor. Skolen liker det ryddig. Jeg bare plukker opp store hauger med ting og rydder i dem. For mye noen ganger, for jeg blir veldig stressa av løse deler, og ofte rydder jeg så mye at jeg bare sitter igjen med en liten del når jeg er ferdig. Jeg liker best de fagene som lar meg rydde, matte heller enn samfunnsfag, naturfag heller enn norsk, økonomi heller enn historie.

Jeg husker barneskolen og ungdomsskolen som kjedelig. Jeg hata lekser og lange skoledager som trakk ut time etter time. Den tørre lufta fra de gamle radiatorene på Rommen som gjorde meg trøtt, og de oransje gardinene som lukta som vinterklærne når vi pakka dem opp på

høsten. Når jeg hører folk si at de elsker å lære, skjønner jeg det ikke. Det er ikke for meg, tror jeg. Jeg leser skolebøker i et tempo ingen andre i Tante Ulrikkes vei er i nærheten av, jeg gjør lekser ingen andre gidder å gjøre, og jeg pugger til prøver som om det står om livet, for det er lik-som det jeg veit om for å komme meg ut fra skogen på Stovner.

Fra Tante Ulrikkes vei, 2017