

Ina Aasheim Lindberg

«Det er ikke vits å vise dem enda tydeligere at du er annerledes, det ser de av seg selv»

Identitetsteoretiske og didaktiske perspektiver på *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for grunnskolelærerutdanning
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Ina Aasheim Lindberg

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er identitet og problemstillingen jeg forsøker å svare på lyder som følger: «Hvilken identitetstematikk blir belyst i *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar og hvorfor er boka aktuell å bruke for å oppnå mål om identitetsutvikling på ungdomstrinnet?».

Identitet er et mangesidig begrep som behøver å forklares. Jeg benytter teoriperspektiver fra både sosiologien og psykologien for å definere hva jeg legger i identitetsbegrepet. Deretter benytter jeg den samme teorien til å gjennomføre en tematisk analyse av romanen *Gul bok* av Zeshan Shakar. Analysen finner at romanen belyser flere utfordringer knyttet til identitetsutvikling, blant annet at det ikke alltid er samsvar mellom hvem man er, hvordan andre oppfatter en og hvem man selv ønsker å være.

I oppgavens didaktiske del argumenterer jeg for at *Gul bok* kan være aktuell å bruke i undervisning på ungdomstrinnet. En av grunnene til dette er at romanen presenterer et minoritetsperspektiv, som er mangelvare i skjønnlitteraturen som blir brukt i skolen. Dagens norske klasserom består av elever med ulik bakgrunn. For at disse elevene skal kunne utvikle sin identitet, har de behov for å lese litteratur som både kan speile og utfordre dem. Shakars roman tematiserer flere utfordringer som både minoritets- og majoritets elever sannsynligvis vil kunne speile seg i og bli utfordret av. Derfor konkluderer jeg med at lesing av *Gul bok* kan være en potensiell inngang til å oppnå mål om identitetsutvikling.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	7
1.1	Bakgrunn og formål	7
1.2	Problemstilling og avgrensning	8
1.3	Tidligere forskning på feltet	8
1.4	Disposisjon	9
2	<i>Teori</i>	11
2.1	Hva er identitet?	11
2.1.1	Essensialistisk og konstruktivistisk identitet	11
2.1.2	Personlig og sosial identitet	12
2.1.3	Ungdom og identitet	13
2.1.4	Den moderne identiteten	15
2.1.5	Om «oss» og «dem»	17
2.1.6	Viktige identitetsmarkører	19
2.2	Identitet i skolen	20
2.2.1	Identitetsbegrepet i læreplanen	20
2.2.2	Litteraturredidaktikk og identitet	21
3	<i>Metode</i>	24
3.1	Kvalitativ tilnærming	24
3.2	Hermeneutikken	24
3.3	Å analysere skjønnlitteratur	25
4	<i>Presentasjon av romanen</i>	26
4.1	Resepsjon	26
4.2	Handling	27
5	<i>Analyse og tolkning</i>	29
5.1	Om å være annerledes	29
5.2	Om å ville passe inn	35

5.3	Om å bli sammenlignet med andre	40
5.4	Om å endre seg.....	45
6	<i>Didaktiske refleksjoner</i>	49
6.1	Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur?.....	49
6.2	Hvorfor akkurat Gul bok?	50
6.2.1	Egnet for ungdommen?	50
6.2.2	Forankring i styringsdokumentene.....	51
6.2.3	<i>Gul bok</i> som bekreftelse og motstand	52
6.2.4	Behov for variert litteratur.....	55
7	<i>Avslutning</i>	57
7.1	Oppsummering og avsluttende tanker	57
	<i>Litteratur</i>	59

Forord

Takk til min veileder, Widar Madssen, for raske og konkrete tilbakemeldinger, støttende ord og at du har fått meg til å ha troen på prosjektet helt fram til siste kapittel.

Takk til mine medstudenter, Lene og Stine, for gode faglige diskusjoner og at dere alltid er tilgjengelige for å høre om små og store bekymringer. Uten dere hadde jeg ikke kommet meg gjennom de tyngste kapitlene.

Takk, min kjære Marius, for din tålmodighet, omsorg og evne til å stå stødig i livets vanskelige stunder. Dette hadde aldri gått uten deg.

Risør, mai 2021

Ina Aasheim Lindberg

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Denne masterstudien tar for seg identitetsbegrepet i norskfaglig sammenheng med utgangspunkt i romanen *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar. Noe av bakgrunnen for at jeg velger nettopp dette temaet, er at jeg mener det er aktuelt for lærere i nå- og fremtidens norskfag, som i større grad enn tidligere skal implementere den overordnede delen av læreplanen inn i undervisningen. Ifølge stortingsmelding 28 «Fag – Fordypning – Forståelse» (Meld.St. 28 (2015-2016), s. 6) manglet den forrige læreplanen sammenheng mellom generell del og den øvrige læreplanen. Dette førte til at skolens dannelsesmål havnet litt i skyggen av kompetansemålene for fag. Et av målene med fagfornyelsen har vært å skape en bedre og tydeligere sammenheng mellom læreplanens ulike deler. Identitetsutvikling er en del av skolens dannelsesmål, og jeg mener det er interessant å se på sammenhengen mellom identitetsutvikling og et av norskfagets mest sentrale områder, nemlig skjønnlitteraturen.

Valg av tekst var for meg ukomplisert. Jeg leste Shakars roman da den kom ut i fjor høst, parallelt med at jeg skulle bestemme meg for tema til masteroppgaven. Jeg lot meg fengsle av hovedkarakterenes søken etter å passe inn i ulike fellesskap og jeg lot meg provosere av at karakterenes minoritetsbakgrunn gjør at de opplever utfordringer i hverdagen som majoriteten slipper å forholde seg til. Skjønnlitteraturen kan ifølge Sylvi Penne (2001, s. 39) fungere som litterære eksempler på utfordringer knyttet til det å skulle skape sin egen identitet. Da jeg leste *Gul bok*, var min opplevelse at den tematiserte mange eksempler knyttet til nettopp identitetsproblematikk. Derfor ønsker jeg å bruke den som utgangspunkt for denne oppgaven.

Formålet med oppgaven henger sammen med bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive den. Jeg er ikke den første som ser på sammenhengen mellom identitetsbegrepet og skjønnlitteratur, og jeg har heller ingen tanker om å revolusjonere forskningsfeltet. Mitt ønske er å komme med et bidrag som kan vise hvordan man kan finne eksempler på utfordringer knyttet til det å skulle skape sin egen identitet i en roman som speiler en del av vår tids samfunnsutfordringer. Samtidig ønsker jeg å inspirere andre lærere og

studenter til å bruke skjønnlitteraturen som inngang til å fremme identitetsutvikling hos elevene i norske klasserom.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen denne oppgaven skal forsøke å svare på er todelt og lyder slik:

«Hvilken identitetstematikk blir belyst i *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar og hvorfor er boka aktuell å bruke for å oppnå mål om identitetsutvikling på ungdomstrinnet?»

Den første delen innebærer en tematisk analyse og tolkning av Shakars roman *Gul bok*. Identitetsbegrepet er stort og rommer mye, en del av avgrensningen kommer derfor naturlig gjennom valg av teoretisk perspektiv. Jeg vil analysere og tolke romanen med utgangspunkt i sosiologiske og psykologiske perspektiver på hva identitet er. Den teoretiske innfallsvinkelen inkluderer også perspektiver på skillet mellom «oss» og «dem» i det moderne flerkulturelle samfunnet.

Den andre delen består av en didaktisk diskusjon som vil forsøke å finne svar på hvorfor *Gul bok* er aktuell å bruke for å oppnå mål om identitetsutvikling på ungdomstrinnet. Når man stiller et hvorfor-spørsmål, kan man naturligvis finne mange svar. Denne oppgaven vil fokusere på viktigheten av å inkludere et minoritetsperspektiv i klasserommet. Det finnes mange minoriteter i Norge, men i denne oppgaven avgrensner jeg minoritetsbegrepet til å inkludere nordmenn med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn. Når jeg velger å spesifisere at romanen kan brukes på ungdomstrinnet, handler det om at jeg mener den krever en viss modenhet av leseren, som jeg vil argumentere for at man kan finne hos ungdomsskoleelever.

1.3 Tidligere forskning på feltet

Det er ikke skrevet noen masteroppgaver eller gjort noen annen forskning på romanen *Gul bok* som jeg har kunnet finne. Dette er ganske naturlig, i og med at romanen er ny. Likevel er det gjort en del forskning som fokuserer på identitet i skolen og litteraturen. Flere av disse har inspirert meg i dette prosjektet. Noen tidligere masteroppgaver jeg

ønsker å trekke fram er Anja Oriola Maloney Ehneboms (2020) oppgave om livsmestring og identitet i TV-serien *Skam* og Ingunn Krag-Rønnes (2017) oppgave om identitet i romanen *Innsirkling*. Begge disse oppgavene handler om litteratur som er ganske annerledes enn *Gul bok*, men de har likevel utforsket litteraturen de har undersøkt med noe av det samme teoretiske utgangspunktet som jeg har valgt i denne oppgaven. I tillegg fokuserer begge oppgavene både på identitet i litteraturen og identitetsutvikling i skolen. Når vi snakker om identitet i skolen og litteraturen, er Sylvi Pennes (2006) doktorgradsavhandling, som bygger videre på hennes bok *Norsk som identitetsfag* (2001), verdt å nevne. Der undersøker hun blant annet hvordan elever på tre forskjellige skoler konstruerer sin identitet gjennom språk og tekst.

Av forskning som har fokusert på litteratur med et minoritetsperspektiv har jeg latt meg inspirere av Lise Wiig Pedersens (2012) masteroppgave om kulturell identitet i *Et øye rødt* og Karina Baugers (2019) masteroppgave om utenforskap i *Tante Ulrikkes vei*. Begge tematiserer hvordan andregjøring kan være utfordrende for minoriteter som lever i en hverdag preget av krysskultur og fordommer. Dette temaet fins det også flere andre bachelor- og masteroppgaver om, både med og uten didaktisk vinkling. Jeg tenker at mangfoldet av oppgaver som tar for seg dette temaet er en bekreftelse på at det er en viktig tematikk som det er behov for forskning på.

1.4 Disposisjon

Denne oppgaven er inndelt i syv forskjellige kapitler. I det første kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for oppgaven og formålet med den, før jeg redegjør for oppgavens problemstilling og avgrensning. Jeg presenterer også noe tidligere forskning som har blitt gjort på lignende temaer.

I kapittel to redegjør jeg for teoriperspektivet jeg har valgt. Det er delt inn i to hoveddeler, hvor den første delen presenterer psykologiske og sosiologiske perspektiver på hva identitet er og hvordan identiteten utvikler seg. Den andre delen redegjør for forholdet mellom norsk skole og begrepet identitet. Der tar jeg for meg identitetsbegrepet i fagfornyelsen, både i overordnet del og læreplanen for norskfaget,

og jeg presenterer et fagdidaktisk perspektiv på sammenhengen mellom identitet og lesing av skjønnlitteratur.

Kapittel tre redegjør for og begrunner valg av metode. I tillegg presenterer jeg hvilken forforståelse jeg har gått inn i denne oppgaven med.

I kapittel fire presenterer jeg den valgte romanen. Der inkluderer jeg både informasjon om bokas mottagelse blant kritikere og et kort sammendrag av hva romanen handler om.

Det femte kapittelet består av en tematisk litterær analyse av *Gul bok*. Der ser jeg på hvordan identitetstematikk påvirker karakterenes liv og valg i hverdagen. Jeg bruker teorien fra teorikapittelets første del til å forstå og beskrive ulike elementer fra teksten.

Kapittel seks er viet til didaktiske refleksjoner om hvorfor *Gul bok* kan være egnet til å bruke i undervisningen på ungdomstrinnet. Der ser jeg på hva fagfornyelsen og fagdidaktikken sier om identitet og skjønnlitteratur og diskuterer hvorfor akkurat denne romanen kan være passende for å fremme identitetsutvikling i skolen.

Oppgavens syvende og siste kapittel oppsummerer de mest sentrale poengene fra oppgaven. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning på feltet.

2 Teori

2.1 Hva er identitet?

I hverdagspråket er identitet et begrep som blir mye brukt, uten at man nødvendigvis har noen klar definisjon av hva som ligger i det. Selve ordet identitet har sitt utspring fra det latinske «idem», som betyr det eller den samme (Mæhlum et al., 2008). Identitet betyr å være den samme som seg selv, men det kan også bety det motsatte av «forskjell» (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 73). I tillegg til å kunne fortelle noe om hvem noen er, forteller identiteten også noe om hvem man vil være og hvordan man blir sett av andre (Illeris, 2013, s. 65). Hvordan man forklarer identitet har også en del å gjøre med hvilken bakgrunn man kommer fra, og hvilken fagtradisjon man forholder seg til. Innenfor psykologien er identitet et mer individuelt prosjekt enn hva det er innenfor sosiologien, som i større grad ser samfunn og identitet som to gjensidige faktorer (Illeris, 2013, s. 107). Jeg velger å inkludere teoretiske perspektiver fra både psykologien og sosiologien i denne oppgaven, fordi jeg mener at begge perspektivene tar opp sentrale og interessante elementer ved identitetens funksjon i individet og samfunnet.

2.1.1 Essensialistisk og konstruktivistisk identitet

Det eksisterer i hovedsak to oppfatninger knyttet til identitet og identitetsutvikling, den essensialistiske og den konstruktivistiske identitetsoppfatningen. Jeg støtter meg til Britt Mæhlum (Mæhlum et al., 2008 s. 109) for å forklare forskjellen på de to. Den essensialistiske ser på identitet som noe medfødt, evig og uforanderlig. Individets identitet består av en rekke medfødte egenskaper og samlet utgjør disse identitetens kjerne. I motsetning til essensialismen, baserer den konstruktivistiske oppfatningen seg på at identiteten er variabel og dynamisk. Den kan endres over tid og dannes og konstrueres av individet som «eier» identiteten. Den essensialistiske forståelsen har hatt en mer stødig tradisjon tidligere, mens dagens moderne samfunn har ført til at den konstruktivistiske forståelsen stadig får større plass.

Denne oppgaven vil bygge på en forståelse av identiteten som både essensialistisk og konstruktivistisk, men med hovedvekt på den konstruktivistiske tradisjonen. Dette er

fordi at den norske læreplanen etter min oppfatning, som jeg senere vil komme tilbake til, i stor grad bygger på en konstruktivistisk identitetsforståelse.

2.1.2 Personlig og sosial identitet

Som nevnt ovenfor, kan man innenfor identitetsforskningen skille mellom en essensialistisk og en konstruktivistisk forståelse av identitet. I tillegg til å skille mellom disse, kan man også skille mellom personlig og sosial identitet. Om man tar utgangspunkt i at identitet handler om det å være den samme, kan man se på den personlige identiteten som en måte å være den samme overfor seg selv på, mens den sosiale identiteten handler om likheten og fellesskapet man opplever sammen med andre individer som er litt den samme typen som en selv (Mæhlum et al., 2008 s. 108).

Personlig identitet handler om det selvstendige individet, om hvem han eller hun er og hvordan han eller hun oppfattes av betydningsfulle andre. Det personlige aspektet ved identitet kan omfatte både synlige og usynlige faktorer. De synlige faktorene kan man se gjennom særegne kjennetegn, egenskaper, atferdsmønster og karaktertrekk, mens de usynlige faktorene handler om individets selvoppfattelse av hvilke behov man har og hvorfor man er slik man er (Jørgensen, 2008, s. 38). Spesielt de synlige trekkene gir mulighet for konstruksjon og man kan endre disse for å tilpasse seg eller ta avstand fra andre. Dette kan gjøres ved at individet aktivt tar et valg om elementer ved seg selv, som for eksempel hvilke klær man tar på, hvilket fremkomstmiddel man bruker, hvordan man varierer språket sitt eller hvilke interesseområder man har.

Den sosiale identiteten vår kan inkludere både ulike sosiale roller individet har og tilhørighet til forskjellige kollektive fellesskap. De ulike rollene man tar handler i stor grad om hvilket bilde man vil tegne av seg selv og det fellesskapet man er delaktig i. Eksempler på roller man kan ha, kan være knyttet til utdanning, fritidsinteresser, arbeidsplass og familieliv. Når vi snakker om kollektive fellesskap, handler det om menneskers kollektive identifikasjon med hverandre, i tillegg til felles identifikasjon med ideer, institusjoner og mål. Slike fellesskap er gjerne knyttet til religiøs, nasjonal eller etnisk identitet (Jørgensen, 2008, s. 39). På samme måte som man kan tilpasse de personlige trekkene vil man også kunne være med på å konstruere et bilde av hvem man er ved å delta, eller ikke delta, i ulike sosiale grupper og kollektive fellesskap.

Samspeilet mellom individ og samfunn er viktig for identitetsgrunnlaget, uansett om det er snakk om den personlige eller sosiale identiteten. Britt Mæhlum (2008, s. 111) bruker begrepene intern og ekstern identifisering til å forklare hvordan det noen ganger ikke er samstemthet mellom individets oppfattelse av seg selv og andres oppfattelse av individet. Den interne identifiseringen er oppfatninger som blir gjort om oss selv av oss selv, mens den eksterne identifiseringen er den oppfatningen som blir gjort om oss selv av andre. Selv om individet har forsøkt å skape et inntrykk av seg selv for andre, er det ikke sikkert at mottakeren opplever det samme. Noen ganger kan man oppleve en negativ bekreftelse ved at man blir tillagt trekk og egenskaper av andre som man ikke kjenner seg igjen i. Dette kan skape et ubehag av uønsket identitet.

Selv om man kan skille personlig og sosial identitet fra hverandre i teorien, er det likevel to grupperinger som har et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Å skulle se disse uavhengig hverandre er problematisk, og man har behov for den ene for å belyse den andre (Mæhlum et al., 2008 s. 108). Eksempelvis vil mange av de personlige trekkene være forbundet med hvilke sosiale fellesskap man identifiserer seg med, og motsatt.

2.1.3 Ungdom og identitet

En foregangsmann innenfor identitetsforskning, er den tysk-amerikanske psykologen Erik Erikson (1902-1994). Han står bak epigeneseteorien som sier noe om hvordan mennesker utvikler og opparbeider sin identitet. Eriksons teori er en utviklingspsykologisk modell som består av åtte stadier et menneske skal gjennom i løpet av livet. I hvert stadium møter individet en krise som har to motstridende utfall. Eksempelvis vil spedbarnet i det første stadiet kunne møte de to motstridende opplevelsene tillit eller mistillit. De ulike stadiene henger sammen med hverandre og hvordan man har taklet en krise på et tidligere stadium, vil påvirke hvordan man takler det neste (Erikson, 1992). Det er viktig å presisere at når Erikson snakker om kriser, er det ikke nødvendigvis i den sammenheng vi i dag ofte benytter ordet krise. Han skriver at en krise i utviklingspsykologisk sammenheng ikke betegner noe truende eller en katastrofe, som man ofte i dagligtalen forbinder kriser med, men at det beskriver et

vendepunkt eller en kritisk periode med både økt sårbarhet og økte muligheter for individet (Erikson, 1992, s. 90).

Den mest sentrale fasen når det kommer til identitet i Eriksons epigeneseteori er ungdomsstadiet. Her møter det unge individet ambivalensene identitet eller identitetsforvirring. Typiske utfordringer man kan støte på i denne fasen er knyttet til hva slags inntrykk man gjør på andre, hvordan man håndterer følelser og søken etter svaret på hvem man egentlig er (Erikson, 1992, s. 121). Disse utfordringene kommer til uttrykk gjennom at ungdommene tester ut de etablerte erfaringene de har gjort seg hittil i livet. I denne fasen har ungdommene behov for å møte bekreftelse fra både voksne og jevnaldrende, spesielt fordi at ungdommer har en underliggende frykt for dumme seg ut. Samtidig er det også viktig at de får møte på motstand, slik at identitetsutviklingen ikke stagnerer. Dette med motstand er likevel sårbart, da for mye av det kan være uheldig for identitetsutviklingen (Erikson, 1992, s. 123).

Det er, i følge Erikson, altså i ungdomsårene at den mest avgjørende utviklingen av identiteten vår forekommer. I tiden da Erikson levde og skrev var ungdomstiden en forholdsvis kort periode som varte omkring 3-5 år. Erikssons forståelse kan, ifølge den danske identitetsforskeren Knud Illeris (2013, s. 75), likevel videreføres til å gjelde også for vår tids langstrakte ungdomsalder, som strekker seg fra pubertetens begynnelse rundt 11-13 års alder og frem til slutten av 20-årene. Dette på grunn av at dagens identitetsprosjekt er mer sammensatt og komplekst enn tidligere og at perioden fra barn til voksen er blitt lenger som følge av at man bruker mer tid på å finne sin plass i et samfunn hvor mulighetene er flere enn de var før. Thomas Ziehe (1994, s. 52) mener at det er et skille mellom fysisk, psykisk og kulturell ungdom og skriver at den kulturelle ungdomstiden gjerne kan vare fram til 30-årsalderen. Dette bekrefter at skillet mellom ungdom og voksen har blitt og blir stadig mer flytende. Det er heller ikke sjeldent at man ser godt voksne som oppfører seg som ungdommer, og i noen tilfeller også motsatt.

Selv om Erikson er en av de store når det kommer til identitetsforskning, har teorien hans også høstet en del kritikk. Denne kritikken peker blant annet på at målet med identitetsutvikling, ifølge Erikson, er at individet skal oppnå en fast identitet som er tilpasset samfunnets normer og regler. Dette strider mot samfunnets krav om fleksible medlemmer som raskt kan omstille seg for å henge med på det moderne samfunnets

stadige endringer (Illeris et al., 2002, s. 47). På tross av kritikken mener jeg likevel at Eriksons tanker er relevante i moderne forskning, både fordi han peker på ungdomstadiet som sentralt i identitetsutviklingen og fordi han peker på at både personlige og sosiale forhold påvirker ens identitet.

2.1.4 Den moderne identiteten

Eriksons teori er fremdeles aktuell når man snakker om ungdom og identitet, likevel er det en vesentlig faktor som ikke er inkludert i hans teori, nemlig hvordan det moderne samfunnet påvirker individets identitet og utvikling. Eriksons identitetsbegrep bygger på en kombinasjon av essensialistisk og konstruktivistisk oppfatning, men teorien hans er kommet til i en tid hvor man i større grad ble plassert i en identitet basert på faktorer som tilhørighet til familie og kjønn enn hva gjelder i dag. På den tiden var det heller ikke like stor flyt av informasjon og mennesker på tvers av landegrenser som i dagens moderne samfunn.

En som har skrevet mye om identitet og modernitet er sosiologen Anthony Giddens. Ifølge han er søken etter selvidentitet et moderne problem og et vestlig fenomen. Han beskriver identitetsbygging som et refleksivt prosjekt og sier at individet ikke er hva det er, men hva det gjør seg selv til (Giddens, 1996, s. 94). Det er altså slik at individet selv er med på å konstruere sin egen identitet og er mer opptatt av det aktive «hvem man blir», enn det passive «hvem man er» og han beskriver en viktig del av identiteten som «evnen til at holde en særlig fortælling i gang.» (Giddens, 1996, s. 70). Individet integrerer hele tiden erfaringer fra den ytre verden i fortellingen om seg selv og velger ut de elementene det ønsker å ha med i sin historie. På denne måten kan individet iscenesette fortellingen om sitt eget liv.

Et av elementene som gjør identitetsprosjektet annerledes i senmoderniteten enn tidligere, er ifølge Giddens (1996, s.104) at det moderne samfunnet i stor grad er preget av globalisering. Dette sørger for tilgang til ubegrensede informasjonsmengder, blant annet gjennom ulike medier. Dette fører til at man kommer i kontakt med miljøer man ellers ikke har hatt adgang til, noe som gir individet informasjon om enda flere måter å leve på. Han påpeker også at det moderne individet må utforske og konstruere sosial og personlig forandring hos seg selv kontinuerlig, ikke bare ved kriser og overganger

(Giddens, 1996, s. 46). Slik har individet fått flere muligheter enn noensinne når det skal iscenesette sitt liv. Giddens beskriver disse daglige valgene slik:

Modernitet er en post-traditionel orden, hvor spørsmålet «Hvordan skal jeg leve?» må besvares gjennom dag-til-dag-beslutninger om, bladt meget andet, hvordan man skal opføre sig, hvilket tøj man skal tage på, hvad man skal spise – et spørgsmål, som også må tolkes i lyset af den tidsbestemte udfoldelse af selvidentiteten» (1996, s. 26).

Til tross for at Giddens i hovedsak er opptatt av at individet konstruerer sin identitet, og sånn sett forholder seg til den konstruktivistiske oppfatningen, finner vi også essensialistiske trekk ved hans identitetsteori. Han (Giddens, 1996, s. 50) anser ontologisk sikkerhet som en viktig del av identiteten. Å være ontologisk sikker handler om å ha følelse av å være den samme over tid, noe som kan minne om en slags kjerneidentitet. Giddens (1996, s. 58) påpeker at om individet ikke klarer å opprettholde en kontinuitet ved selvidentiteten sin, så vil det kunne oppleve en følelse av eksistensiell angst. Å ha en kjerne, eller noe ved identiteten som er fast selv om alt annet endres, er altså en viktig del av individets identitet.

Zygmunt Bauman er som Giddens også opptatt av at globaliseringen påvirker identiteten vår. Bauman (2006, s. 12) er blant annet kjent for begrepet og boka *Flytende modernitet*. Når han skriver beskriver moderniteten som flytende, trekker han paralleller til kjemien. Han mener at det moderne samfunnet kan minne om grunnstoff i flytende form, til forskjell fra tidligere samfunn som minnet mer om grunnstoff i fast form. Det som er flytende er lettere å blande sammen, og det moderne samfunnet er i stor grad preget av sammensmelting.. I den flytende moderniteten kastes alt det faste i smeltedigelen for å løses opp og forandres til det bedre, samfunnet er i en kontinuerlig moderniseringsprosess og målet er at alt skal forbedres og fornyes for å fremme produktivitet og konkurransevne (Bauman, 2006, s. 43). Denne stadig søken etter forbedring og effektivitet gjelder ikke bare for produkter, men også for individet. Kollektiv innsats som kan sies å gagne samfunnet som helhet, er ikke lenger like viktig som individets søken etter personlig lykke (Bauman, 2006, s. 44).

Den flytende moderniteten har ført til at individet har uendelig med valg og Bauman sammenligner det moderne individets søken etter identitet med kunder på et kjøpesenter:

Hvis shopping betyr å vurdere utvalget av muligheter, undersøke, berøre, føle og håndtere de utstilte varene, sammenligne prisene med innholdet i lommeboken eller grensen på kredittkortet, legge noen av dem i handlevognen, og sette andre tilbake på hyllen – da shopper vi utenfor butikkene like mye som inni; vi shopper på gaten og hjemme, på arbeid og i fritiden, i våken tilstand og i drømme. Uansett hva vi kaller det vi gjør, er det en form for shopping, en handling som er dannet i shoppingens bilde. Koden som formulerer vår «livspolitik» er hentet fra shoppingens pragmatikk (2006, s. 94)

Det å ha uendelig med valgmuligheter kan i teorien høres komfortabelt ut, men Bauman mener at det i praksis er ødeleggende for individet. Å ha alle verdens muligheter tilgjengelig innebærer også at det alltid vil være noe man ikke har fått prøvd og man blir som følge av dette stadig gående med en følelse av at man kan ha gått glipp av noe (Bauman, 2006, s. 82). Individet i den flytende moderniteten er alltid på jakt etter den harmoniske identiteten det ser ut som alle andre har. Utfordringen med dette er at den synlige identiteten og den opplevde identiteten ikke er samstemte, og dermed vil individets jakt etter identitetsfantasiene sine ofte føre til en følelse av utilfredshet (Bauman, 2006, s. 106).

2.1.5 Om «oss» og «dem»

Identitet kan som nevnt være både et sosialt og et personlig prosjekt. Identiteten formes både av hvem man selv mener man er og hvordan man blir oppfattet av andre. Dette i kombinasjon med at dagens moderne samfunn har åpnet for flyt av informasjon og inntrykk over store områder og på tvers av landegrenser har vist seg å skape noen utfordringer, spesielt for samfunnets minoriteter. Marianne Gullestad skriver i sin bok *Det norske sett med nye øyne* (2002) om hvordan majoriteten uttaler seg om minoriteten i Norge. Hun forholder seg til en konstruktivistisk forståelse av identitetsbegrepet og er opptatt av det sosiale aspektet ved identiteten. I boken beskriver hun identitet slik: «Identiteter og selvfølelse er ikke noe man har en gang for alle, men noe som

presenteres, diskuteres, forhandles, bekreftes og avvises i samvær med andre» (Gullestad, 2002, s. 64).

Gullestad (2002, s. 62) påpeker at det i diskursen om innvandrere blir definert et skille mellom «det norske» og «det fremmede» og at mennesker som har et ikke-typisk norsk navn eller utseende opplever at den norske delen av identiteten deres stadig blir avvist. Bindestreksnordmannen, som for eksempel både er pakistansk og norsk, blir av majoriteten i Norge ikke akseptert som norsk nok. Dette til tross for at vedkommende kan være født og oppvokst i Norge, snakke perfekt norsk og selv identifisere seg som nordmann. Et slikt skille skapes ikke bare av grupper som er kritiske til innvandring, men også av grupper som ønsker å ta innvandrere godt imot og er sånn sett blitt en del av hverdagsdiskursen (Gullestad, 2002, s. 62). Dette ser man ofte eksempler på i hverdagen i dagens samfunn. Det er for eksempel ikke sjeldent man opplever at mennesker med en annen etnisk bakgrunn blir stilt spørsmålet «Hvor kommer du egentlig fra?», eller får kommentarer som «Du snakker så bra norsk!», selv om den det gjelder både er født og oppvokst i Norge og har norsk som sitt førstespråk.

Det er nesten 20 år siden Gullestads bok ble utgitt og mye har skjedd i samfunnet siden den tid. Likevel er det Gullestad skrev om den gang minst like aktuelt i dag.

Identitetspolitikk har de siste årene vært et brennhett tema og debatten og engasjementet knyttet til dette har hatt, og har fremdeles, høye og tydelige stemmer både nasjonalt og internasjonalt. Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjad (2017, s. 74) skriver om dette fenomenet i *Kulturforskjeller i praksis*. Der viser de til Simmels regel, som er et prinsipp om at en gruppes indre samhold øker når gruppen opplever ytre press.

Tidligere ble det antatt at globaliseringen kunne føre til et mer homogenisert samfunn og at forskjellene ville bli visket ut, men det motsatte ble realitetene og de ulike gruppene blir stadig mer bevisst sin identitet og jobber hardere og hardere for å styrke den. Både #Metoo- og #BLM-bevegelsen er tydelige eksempler på dette fenomenet. Baumann og May (2014, s. 44) snakker om inn- og utgrupper når de definerer folks behov for å skille mellom «oss» og «dem». Disse gruppene er uatskillelige, for den ene kan ikke eksistere uten den andre.

2.1.6 Viktige identitetsmarkører

Det er flere trekk, både sosiale og personlige, som er med på å definere et individs identitet. Noen identitetsmarkører er likevel mer tydelige og betydningsfulle enn andre. Eksempler på noen slike markører er alder, kjønn, etnisitet, klasse, kultur og språk. Noen av disse identitetsmarkørene er det mulig å tilpasse og forhandle med, mens andre er mer fastsatt. Alder, kjønn, etnisitet og til dels sosial klasse er identitetsmarkører det ofte er knyttet sterke stereotypiske forestillinger til, og som det er vanskelig å gjøre til gjenstand for forhandlinger (Mæhlum et al., 2008 s. 111). Kultur og språk er markører det er lettere å forhandle med. Det er enklere å plukke ut deler fra ulike kulturer som man ønsker at skal definere en, og plukke vekk deler man ikke føler er forenelig med en selv. Det samme kan man gjøre med språket. Man kan tilpasse ordvalg og talemåte, for enten å identifisere seg med eller ta avstand fra, ulike situasjoner, individer og grupper (Mæhlum et al., 2008, s. 114).

I noen tilfeller blir ulike identitetsmarkører ilagt mer vekt enn andre. Noen ganger oppleves det at noen sosiale egenskaper konsekvent blir vektlagt mer enn andre, og noen ganger kan man oppleve at det er situasjonsbestemt hvilke identitetsmarkører som blir ansett som mest betydningsfulle (Mæhlum et al., 2008, s. 112). Slike vektleggelser av markører kan oppfattes både som positivt og negativt for den det gjelder. I noen tilfeller ønsker man å identifisere seg med disse markørene, og gjør det gjennom å danne inngrupper for eksempel med bakgrunn i klasse, kjønn og etnisitet (Bauman & May, 2014, s. 45). Andre ganger opplever individet en følelse av uønsket identitet, ved at disse trekkene blir ilagt mer verdi enn andre egenskaper man heller ønsker å vise fram (Mæhlum et al., 2008, s. 111). Historisk har man sett at identitetsmarkører som for eksempel kjønn og etnisitet har gjort det vanskelig for kvinner og mennesker med ikke-vestlig bakgrunn i Norge. Dette har skjedd ved at det har vært knyttet stereotypier til disse gruppene som har ført til mangel på likestilling i samfunnet.

2.2 Identitet i skolen

2.2.1 Identitetsbegrepet i læreplanen

Identitetsbegrepet har hatt en sentral plass i ulike læreplaner for norsk skole over lang tid. Når denne oppgaven skrives, er innføring av nye læreplaner godt i gang. I 2017 ble ny overordnet del innført og i 2020/2021 skal nye læreplaner for fag innføres i norsk grunnskole og videregående opplæring. Også i fagfornyelsen er identitet et viktig begrep som får plass både i overordnet del og i læreplan for fag. Ordet identitet blir nevnt tolv ganger i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og under læreplanen for norskfaget finner vi ordet identitet fire ganger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I noen tilfeller står ordet alene, og andre ganger er det sammensatt med andre ord, for eksempel identitetsutvikling. Selv om begrepet blir hyppig anvendt, er det ikke definert noe sted i kunnskapsløftet. I lys av identitetsteorien, kan man likevel gjøre noen antagelser om hva styringsdokumentet legger til grunn når det skriver om identitet.

En umiddelbar observasjon er at identitetsbegrepet har fått en spesiell stor plass i overordnet dels første kapittel *Opplæringens verdigrunnlag* under delkapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Der legges det stor vekt på sammenhengen mellom identitet, mangfold, kultur, tilhørighet og inkludering. Innsikt i felles historie og kultur og det å ha en felles referanseramme blir sett på som viktig for utvikling av elevenes identitet. Samtidig står det også at møter med andre kulturuttrykk og mangfold bidrar til å forme elevenes identitet. Identitet blir nevnt flere ganger i delkapittelet, hvor det blir knyttet til forskjellige aspekter som for eksempel felles referanserammer, historie og deltakelse i samfunnet. Det som er felles for formuleringene om identitetsbegrepet, er at de i stor grad bygger på en konstruktivistisk forståelse og en dynamisk identitetsoppfatning. Dette ser vi av at identitet gjennomgående blir beskrevet som noe som skal utvikles og formes.

Identitetsbegrepet blir også anvendt i kapittel 2 i overordnet del *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Der blir det sosiale aspektet ved identitetsutvikling spesielt trukket fram. I kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* står det innledningsvis at «Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.» (Kunnskapsdepartementet, 2017e), og i kapittel 2.3 om de grunnleggende ferdighetene at «De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for

å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Her vektlegges sammenhengen mellom sosiale relasjoner og identitet og det blir synlig at læreplanen støtter seg til ideen om at identitetsutvikling er et sosialt prosjekt. Under de tverrfaglige temaene ser vi at læreplanen, på samme måte som blant andre Erik Erikson (1992), vurderer ungdomstiden som en spesielt viktig epoke i livet for å skape og utvikle identitet. Under delkapittel 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring* kan vi lese formuleringen «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.» (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Når det kommer til læreplan for norskfaget, er identitetsutvikling noe av det første som blir nevnt under *Fagets relevans og sentrale verdier*. Der står det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen for faget etablerer da umiddelbart identitetsutvikling som særs viktig. Litt lenger ned blir det presisert at identitet i norskfaget handler mye om språk og kultur hvor det står at elevene både skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sine egne språklige og kulturelle identitet. Dette kommer igjen fram under det siste kjerneelementet, *Språklig mangfold*, som betoner at elevene trenger innsikt i sammenheng mellom språk, kultur og identitet og viktigheten av å forstå den språklige situasjonen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Under de tverrfaglige temaenes relevans for norskfaget, har identitet fått sin plass under *Folkehelse og livsmestring*. Det er også her identitet og skjønnlitteratur eksplisitt blir vurdert som to elementer avhengig av hverandre. Der presenteres det at lesing av skjønnlitteratur kan bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed også bidra til deres identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

2.2.2 Litteraturredidaktikk og identitet

Læreplanen vektlegger identitet som en vesentlig del av opplæringen, dette gjelder både i og utenfor norskfaget. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en skjønnlitterær roman, det er dermed naturlig å se på hva fagdidaktikken sier om skjønnlitteratur og identitetsutvikling, selv om det også finnes andre innganger enn skjønnlitteraturen til identitetsutvikling i skolen. Fagdidaktikk innebærer svar på tre spørsmål: 1. Hva skal vi undervise i?, 2. Hvorfor skal vi undervise i dette?, og 3. Hvordan skal vi undervise i dette? (Hennig, 2010, s. 65; Penne, 2001, s. 9). Det finnes naturligvis mange svar på

disse spørsmålene, men jeg vil her presentere noen didaktikere som argumenterer for at skjønnlitteratur kan og bør leses for å fremme identitetsutvikling.

Som jeg har nevnt ovenfor, sier læreplanen at lesing av skjønnlitteratur kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed også bidra til deres identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Sylvi Penne er en som har viet mye tid til å forske på norsk som identitetsfag. Hun støtter seg til Giddens sin teori om refleksiv identitet og påstanden om at selvidentitet har sitt grunnlag i evnen til å holde en fortelling i gang. I hennes *Norsk som identitetsfag* (2001) skriver hun om identiteten og fortellingene:

Vår livsverden formidles, erfares og oppfattes narrativt gjennom fortellingens tredelte mønster – begynnelse, midte og slutt – og gjennom fortellingens plot. Den menneskelige bevisstheten arbeider alltid på samme prosjekt – som er å forstå virkeligheten. Vi gir verden mening ved å fortelle om den, eller ved å ta til oss andres fortellinger. Fortellingene i kulturen er norsklærerens anliggende, og de er minst like viktige som før (Penne, 2001, s. 36).

Norsklæreren har altså et særlig ansvar for å guide elevene gjennom disse fortellingene som former identiteten vår, og ifølge Penne (2001, s. 39) kan skjønnlitteraturen fungere som litterære eksempler på utfordringer knyttet til det å skulle skape sin egen identitet.

Når vi har slått fast at skjønnlitteraturen kan bidra til identitetsutvikling, blir spørsmålet hvordan dette skjer. En etablert sannhet knyttet til identitetsutvikling gjennom litteraturen har vært at elevene trenger å oppleve identifikasjon og gjenkjennelse i tekstene de leser slik at de får bekreftet sin identitet. Elevene må lese om andre med samme problemer som dem selv for å finne sin vei i livet. Med en slik forståelse blir det lærerens oppgave å finne tekster som tematiserer det elevene er opptatt av og strever med i sine liv (Penne, 2001, s.176). I forbindelse med denne oppfatningen viser Penne til Hollands teori om identitetstema, som handler om hvordan leseren aktivt søker etter mønstre fra sin egen virkelighet i teksten for å få bekreftet sin identitet (Holland, 1997, s. 144). Vi kan finne to umiddelbare utfordringer ved en slik forståelse. For det første vil det være individuelle forskjeller når det kommer til hva man identifiserer seg med, dette vil gjøre det vanskelig å finne tekster som kan bidra til identitetsutvikling for alle. For det andre vil en utvelgelse av tekster med mål om identifikasjon og gjenkjennelse føre til at elevene kan møte på et ganske snevert tekstutvalg. Dette kan bidra til at god litteratur som tematiserer områder utenfor det elevene er opptatt av blir ekskludert fra undervisningen.

Penne peker på at dagens samfunn i utgangspunktet er så individorientert at kravet om identifikasjon og gjenkjennelse i litteraturen kan og bør bli diskutert. Hun (Penne, 2001, s. 176-177) viser til Thomas Ziehe sin anbefaling om viktigheten av det motsatte av å få bekreftet seg selv, nemlig å møte på det som er fremmed og annerledes. På samme måte som det er utfordringer knyttet til å kun lese identifiserende tekster, vil det også være utfordringer knyttet til å kun lese om det som er fremmed og annerledes i litteraturen. For at tekstene skal skape interesse må det være noen gjenkjennbare elementer der. Ziehe er opptatt av at ambivalenser er en forutsetning for læring og at elever søker både progresjon og regresjon. Regresjon handler om å sammensmeltes med andre objekter, mens progresjon dreier seg om å oppleve annerledeshet og avstand (Ziehe & Stubenrauch, 2008, s. 97). Jeg tolker Penne dithen at en fornuftig praksis vil være å følge et didaktisk prinsipp som inkluderer både Hollands teori om identitetstema og Ziehes oppfordring om å introdusere elevene for det som er fremmed. Prinsippet om både bekreftelse og motstand viser oss at det er viktig for elevenes identitetsutvikling å bli introdusert for tekster som både bekrefter og utfordrer deres identitet, det er også et prinsipp vi kjenner igjen fra Eriksons (1992) teori om ungdom og kriser.

Åsmund Hennig (2010) bruker metaforene «vindu» og «speil» når han skriver om hvordan litteraturen kan hjelpe elevene med både å forstå andre og forstå seg selv. Han påpeker at å lese litteratur om fremmede mennesker og deres verden kan åpne en forståelseshorisont hos elevene, samtidig som den kan utvikle deres evner til å ta andres perspektiver (Hennig, 2010, s. 106). Om å forstå seg selv skriver han at å lese litteratur som minner om egen tilværelse kan gi oss bevissthet i vår egen kultur, og dermed også hjelpe oss å innta en mer kritisk holdning til den (Hennig, 2010, s. 108). Samlet konkluderer han med at lesing er en erfaring som med veiledning kan få elevene til å reflektere over hvorfor de tolker ting slik de gjør, og dermed også lære noe om seg selv, samtidig som lesing er en erfaring som potensielt kan forandre leseren (Hennig, 2010, s. 110). Om vi ser det Hennig skriver i lys av identitetsteorien til både Giddens (1996) og Bauman (2006), kan vi forstå det slik at litteraturen kan være en inngang for individet til å lære om ulike måter å leve på, og dermed også være en inngang til å utvikle sin identitet.

3 Metode

3.1 Kvalitativ tilnærming

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til den kvalitative forskningstradisjonen når jeg skal analysere og tolke *Gul bok* av Zeshan Shakar for å finne svar på problemstillingen «Hvilken identitetstematikk blir belyst i *Gul bok* av Zeshan Shakar og hvorfor er boka aktuell å bruke for å oppnå mål om identitetsutvikling på ungdomstrinnet?». Kvalitative metoder er egnet til å fange opp mening og opplevelse som i utgangspunktet er vanskelig å måle eller tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Identitet og identitetsutvikling er begreper som vanskelig lar seg måle, derfor er kvalitative metoder godt egnet for å studere disse. En annen fordel kvalitative metoder har, er at de gir rom for å gå i dybden og gi mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2017, s. 53). Denne muligheten blir viktig når jeg har bestemt meg for å analysere ett skjønnlitterært verk.

3.2 Hermeneutikken

I og med at jeg skal tolke og analysere tekst i denne oppgaven, forholder jeg meg til den hermeneutiske vitenskapsteorien. Hermeneutikken er læren om hvordan man tolker og forstår en tekst. Hans-Georg Gadamer regnes for å være grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken og han beskriver dokumentanalyse som en sirkulær prosess kalt den hermeneutiske sirkel. Prosessen starter med en forforståelse, og ut fra denne forforståelsen henter leseren inn nye erfaringer som fører til en utvidet forståelse (Befring, 2015, s. 21). I og med at hver leser har en unik forforståelse, vil aldri en tekst bli tolket helt likt. Dette må man legge til grunn når man skal jobbe med et forskningsprosjekt som handler om å tolke og forstå litteratur. Innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning er det forskeren selv som er instrumentet som samler inn, vurderer og tolker data. Dette krever bevissthet om egen forforståelse og hvilken betydning den har for forskningen (Dalland, 2017, s. 47).

I dette prosjektet har min forforståelse allerede preget oppgaven ved at jeg har valgt et teoretisk perspektiv, som jeg oppfatter som relevant. Min oppfatning er at identitetsutfordringer best forstås utfra kombinasjonen av psykologiske og sosiologiske

perspektiver. Jeg mener at spørsmål om identitet og identitetsutvikling er viktige i ungdommers hverdag, og derfor at det bør få fokus i undervisningen. Jeg tror at det er vesentlig å fokusere på den overordnede delen av læreplanen, og at danningsoppdraget til skolen er viktig, til tross for at det er vanskelig å måle. Jeg er også av den oppfatningen at man kan lære av skjønnlitteraturen og at det er en god inngang til læring, selv om det også finnes mange andre, sikkert like gode, måter å lære på. Jeg har valgt en roman som jeg selv fikk mye ut av å lese, den engasjerte meg og gjorde meg oppmerksom på trekk ved samfunnet som jeg både kjente igjen og ble overrasket over. Denne for forståelsen er grunnen til at jeg velger å gå inn i dette emnet, og den vil naturligvis prege oppgaven.

3.3 Å analysere skjønnlitteratur

Det er ikke mulig å analysere alle deler av et litterært verk (Mose et al., 2012). Dette innebærer at jeg har vært nødt til å ta noen valg i denne oppgaven. Jeg har valgt å dele analysen i 4 tematiske kategorier. Disse kategoriene handler om å være annerledes, om å ville passe inn, om å bli sammenlignet med andre og om å endre seg. Tanken bak en slik kategorisering er å skape oversikt for leseren, samtidig som den vil hjelpe meg med å holde meg innenfor problemstillingens tematiske rammer. Kategoriene jeg har valgt, tar opp temaer som jeg mener er betydningsfulle for karakterene i boka, og som har sammenheng med identitet som overordnet tema. Innenfor disse kategoriene har jeg igjen valgt ut noen episoder fra boka, som jeg mener det er interessant å se nærmere på. Dette betyr også at det er elementer fra romanen som er valgt bort. Analysen har en tematisk vinkling, hvor identitet er hovedtemaet. Dette betyr at de ulike kategoriene ikke kan skilles fullstendig fra hverandre, men det vil være overlappende elementer og sammenhenger mellom de ulike delene.

4 Presentasjon av romanen

4.1 Resepsjon

Gul bok (2020) er skrevet av Zeshan Shakar og er hans andre roman etter suksessen og debutromanen *Tante Ulrikkes vei* (2017). Hans første bok ble godt mottatt og fikk strålende kritikker og lovord fra alle kanter. Det sies at andreboka etter en slik debut er krevende å produsere, men av anmeldelsene å dømme, kan det se ut til at Shakar har håndtert den utfordringen på mesterlig vis. Anmeldelsene av boka berømmer både forfatterens litterære fortellertalent, bokens tematikk og påpeker at Shakar har blitt en viktig stemme i vår tid.

I *Dagsavisen* (Stava Sandve, 2020) blir boka beskrevet som glitrende om temaer som handler om tilhørighet og hvordan det er å vokse og endre seg, og at den er levert av en forfatter som har «...stålkontroll på språkets mange nivåer, som er en mester på miljøskildring, og som vet hvordan man både hekter og holder på en leser.». Også i *VG* kommer begeistringen for forfatterens penn fram og Guri Hjeltnes (2020) skriver at Shakar gjennom *Gul bok* «...viser fram et åpenbart skjønnlitterært talent.»

Vårt land vektlegger tematikken, at *Gul bok* gir en stemme til de som aldri fikk gjennomført en klassereise og skriver blant annet at «Østkantens melankoliker anskueliggjør hvordan kulturelle forskjeller skaper avstand, skam og mindreverd og at ulike økonomiske utgangspunkt gir høyst forskjellige liv med grobunn for utenforskap.» (Fosvold, 2020). Willy Pedersen skriver i *Morgenbladet* (2020) at Shakar skriver om klassereisen på en måte ingen har gjort før han og at «Det dreier seg om klasse og etnisitet, om Oslo øst og vest og ikke minst om den velviljen «minoriteter» møtes med av de svakt venstrevridde byråkratene som jobber frem *Gul bok*.». I *NRK* skriver Knut Hoem (2020) om hvordan *Gul bok* bidrar med nye fascinerende kapitler til hovedstadens historie på 2000-tallet.

4.2 Handling

I *Gul bok* følger vi Mani i noen år av livet sitt som kollega, kjæreste, sønn og venn. Året er 2010 og Mani er nyutdannet økonom med en mastergrad fra BI. Han drømmer om store glassvinduer og høye lønninger i privat sektor, men veien dit er vanskelig og etter flere jobbsøknader som ikke har gått veien, får han endelig napp hos Oppvekstdepartementet som holder til i Y-blokka.

Meena er kjæresten til Mani, og selv om de begge er vokst opp på østkanten i Oslo og har gått på samme skole, er bakgrunnen deres likevel ganske ulik. Meena er vokst opp i stort hus på Høybråten, med en stor familie med god råd. Mani er vokst opp i en liten leilighet i en høyblokk på Haugenstua, moren hans gikk bort da han var liten og faren er arbeidsufør på grunn av psykisk sykdom etter en arbeidsulykke. Paret drømmer om å gifte seg, men før de kan oppnå den drømmen, er de nødt til å introdusere familiene for hverandre og fortelle dem om forholdet.

Mani var del av en stor vennegjeng som kalte seg for «crewet» i ungdomstiden, noen av disse har han fremdeles kontakt med, spesielt Selma, men det er for det meste over sosiale medier og de treffes sjeldent i virkeligheten. Vi blir kjent med ungdomsårene til Mani gjennom retrospektive kapitler i boka. Mani sin bestevenn og Selma sin kjæreste, Mehdi, gikk bort etter en overdose da de var unge. De gjenlevende medlemmene av «crewet» holder fremdeles til på Haugenstua og har lite eller ingen utdanning. Samir er en kamerat av Mani som stod utenfor vennegjengen i ungdommen, men han bodde i samme blokk som Mani. Han har også tatt høyere utdanning og fått seg jobb i staten og er en Mani ofte søker til for råd og bekreftelse.

Etter at Mani får seg jobb i Oppvekstdepartementet, får han nye venner gjennom kollegiet på arbeidsplassen. Gjennom disse møter Mani nye verdier og holdninger. Leiligheten han skaffer seg på Frogner til han og Meena, middagsbesøket deres på Theatercafeen og ferieplanene til Dubai gir ikke like mye status som Mani hadde trodd. Samfunnsdebatt og autenticitet er viktig for dem og Mani blir nødt til å holde seg oppdatert på nye arenaer for å være med i samtalen. Etter hvert som Mani tilpasser seg mer og mer den nye gjengen på jobben sklir han også lengre unna Meena. Dette fører til at parforholdet møter på flere verdikonflikter som det viser seg blir vanskelig å løse.

Terrorangrepene 22 juli sørger for at det blir store endringer på jobben og fører etter hvert til at de nye vennskapene som har oppstått på arbeidsplassen blir oppløst. Når siste kapittel er over har Mani dannet, opprettholdt og brutt nye og gamle relasjoner. Ved bokas slutt har Mani fått rådgivertittel og lønnsøkning på jobb, samtidig er forholdet til Meena over, han har tatt avstand fra «crewet» og de nye vennskapene på jobben er brutt. Han har flyttet tilbake til faren og leiligheten på Haugenstua og det kan se ut som om Mani har rykket tilbake til start, men han er likevel blitt mange erfaringer rikere.

5 Analyse og tolkning

5.1 Om å være annerledes

Et gjennomgående tema i boka handler om hva det vil si å være annerledes og hvordan dette oppleves for karakterene. Denne problematikken blir vi introdusert for allerede i bokas første kapittel etter at Mani har vært på jobbintervju til stillingen i Oppvekstdepartementet. «Du sa ikke at du ville bli sjef?» (Shakar, 2020, s.10), er det første spørsmålet Samir stiller Mani når de snakkes etter intervjuet. Mani har vært på flere jobbintervjuer tidligere, men han har aldri blitt tilbudt stilling. Det har derimot Samir, som er ansatt i Bufdir, og han gir stadig Mani råd om hva han bør og ikke bør si og gjøre under intervjuene. Blant annet har Samir gitt Mani tilbakemelding på at det er en dårlig idé å uttrykke på intervju at han har et ønske om å bli leder. ««Jeg tror du må glemme den 'tøff i trynet, kongen av verden'-greia, den funka på Haugenstua, funker ikke like bra i arbeidslivet», hadde Samir sagt.» (Shakar, 2020, s. 11). Her refererer Samir til karaktertrekk ved Mani sin personlige identitet og forteller at fremtoningen hans gjør at han av andre kan oppfattes som tøff i trynet. Mani, på sin side, er derimot uenig med Samir. Han synes ikke det handler om å være 'tøff i trynet', men at han med slike utsagn viser at han har ambisjoner og at det ikke trenger å være noe negativt: «Jeg tror ikke folk synes det er så negativt å ha ambisjoner som du sier» (Shakar, 2020, s.12).

De to kameratene har helt tydelig en ulik tanke om hvordan Manis fremtoning vil oppfattes av andre. Dette fenomenet kjenner vi igjen fra teorikapittelet hvor det ble referert til Britt Mæhlums (2008, s. 111) forklaring om intern og ekstern identifisering, og at måten man opplever seg selv ikke alltid samstemmer med hvordan andre opplever en. Mani opplever at fremtoningen hans vitner om en ung mann med høye ambisjoner, mens Samir opplever han som en fyr som er høy på seg selv. Selv om Mani ikke er enig med Samirs opplevelse, er han likevel enig i at karakteristikken av Mani som kongen av verden ikke er positiv. Dette kan bidra til å skape en uønsket identitet hos Mani.

Litt videre ut i samtalen mellom de to kameratene kommer det fram at det ikke bare er Manis måte å uttrykke seg på isolert sett som gjør at Samir fraråder han å være så åpen om hvilke ambisjoner han har:

Samir hadde trukket litt på skuldrene. «Lik det eller ikke, vi må passe litt mer på, sånn er det bare. Arbeidsgiverne liker at du ligner på dem. Det er ikke vits å vise dem enda tydeligere at du er annerledes, det ser de av seg selv» (Shakar, 2020, s. 12).

Det er flere interessante ting å trekke fram ved Samir sitt utsagn. For det første snakker han om et «vi» og at dette «viet» er nødt til å passe mer på enn andre. På denne måten avgrenser han dem som en del av en gruppe som skiller seg ut fra andre grupper. Det er nok mange deler av deres identitet og flere trekk ved deres personlighet som forener disse unge mennene til et «vi», men i denne konteksten er det deres innvandrerbakgrunn Samir henviser til.

For det andre poengterer Samir at det er ulike måter å være annerledes på. Den ene annerledesheten er den visuelt synlige, at Mani som er født av foreldre med utenlandsk opphav ser annerledes ut enn de fleste ledere i bedriftene han søker jobb hos. Den andre måten å være annerledes på, synes ikke før Mani begynner å prate, det er trekk ved hans karakter, som påvirker hvordan han oppfattes av andre. Den første annerledesheten er det vanskelig å få gjort noe med, men den andre kan Mani endre på og slik tilpasse seg forventningene, kravene og ønskene til de han møter. De to formene for annerledeshet kan muligens fungere hver for seg, men kombinert med hverandre gjør de, ifølge Samir, at Mani skiller seg for mye ut fra arbeidsgiveren.

For det tredje legger ikke Samir utsagnet sitt fram som en personlig mening, men som en etablert sannhet. «Arbeidsgiverne liker at du ligner på dem», forteller han. Det er ikke første eller siste gangen Mani får høre dette. Litt senere i boka kan vi lese et utdrag fra en MSN-samtale med Selma, hvor de diskuterer at det er vanskelig for Mani å få seg jobb:

Selma: du vet hvorfor du ikke får jobb? fordi det er så mange som bare passer på folk sm ligner på dem selv
Selma: det er sant

Han visste ikke om det var sant. Han hadde, særlig den siste tiden, henfalt til lignende tanker, men ikke villet gi dem rom, tenkt på det som unnskyldninger, som passet for unnsyltrere som ikke ville ta i et tak, ikke for ham (Shakar, 2020, s. 25).

Det kan tenkes at både Samir og Selma har rett, da det faktisk er slik at både norsk og internasjonal forskning viser at innvandrere blir diskriminert på arbeidsmarkedet og at de ikke får de samme mulighetene som den øvrige befolkningen (NOU 2011: 14, 2011,

s. 133). Mani kjenner likevel på at en slik tankegang ikke stemmer overens med hvordan han ønsker å være. Dette ser ut til å skape en dobbel utfordring for Mani. Den ene er at hans etniske identitet begrenser hans mulighet til å få jobb. Den andre er at han ikke ønsker å identifisere seg med folk som bruker diskriminering som en unnskyldning for å ikke få til ting. Identiteten vår er sammensatt av flere elementer og etniske gruppefelleskap er ikke de eneste vi deltar i (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 102). Likevel opplever karakterene i *Gul bok* at det er den etniske identiteten som først blir lagt merke til og vektlagt av andre, og at dette fører til at de må underspille andre deler av identiteten sin.

Mani har tatt til seg rådene han har fått av Samir etter tidligere jobbintervjuer. Det kan være en tilfeldighet, eller det kan ha hatt noe for seg. Uansett ender han opp med å bli tilbudt jobben i Oppvekstdepartementet, etter at kandidaten som var innstilt som nummer en takker nei til stillingen. Når han begynner å jobbe der, opplever han fremdeles å kjenne på det å være annerledes, men denne annerledesheten blir stadig løftet fram som noe det er verdt å nevne og som jobben gjerne vil vise fram. Et eksempel på dette er når Mani en av de første dagene på jobb skal introdusere seg selv for resten av arbeidsgruppa på et felles møte. En annen nyansatt, snart 50 år gamle Trond som er tynn i håret, med hytte på Sjusjøen og skiboks på taket, har allerede høstet mye latter for sin introduksjon av seg selv. Mani opplever situasjonen som ubehagelig og vet ikke hva han skal si, da han ikke har fått mulighet til å forberede seg, og etter at han har sagt navn, alder og at han skal jobbe med statsbudsjettet stopper det opp for han.

Han sa «ehm ...» altfor lenge, prøvde etter beste evne å finne Sverres ordstrøm og Tronds morsomheter, men han fant bare det som ikke passet inn. En leilighet på Haugenstua. En Opel Corsa. En brokete ungdomstid og en førtidspensjonert drosjesjåfør. (...) «Ja, også er du fra Groruddalen», slo Hege fast mer enn spurte. «Haugerud, var det ikke?» «Haugenstua», sa han. «Det er vel ganske nære hverandre?» Hun så brydd ut over korreksjonen. Han dvelte noen sekunder ved om han skulle la henne få rett, bare for å avslutte det hele. «Nja, litt kanskje» sa han, og la til, for forhåpentligvis å vekke noe gjenkjennelse, og fordi de to andre referansepunktene, Stovner og Furuset, ikke fremsto spesielt attraktive: «Haugenstua er rett borte ved Høybråten.» (Shakar, 2020, s. 64).

Giddens beskriver identitetsdanning som et biografisk prosjekt der individet konstruerer historien om seg selv (Giddens, 1996, s. 70). En del av disse konstruksjonene handler

om hva vi inkluderer i fortellingen om oss selv, men det handler også om hva vi ekskluderer fra vår fortelling. Det som popper opp i hodet til Mani når han skal introdusere seg selv, er absolutt deler av Manis identitet, men det er ikke deler han synes er forenelig med den sosiale identiteten han forsøker å skape seg på jobben. Til tross for at Mani ikke ønsker å vektlegge hvor han kommer fra, blir dette en del av Manis arbeidsidentitet på grunn av at ledelsen er opptatt av å trekke fram nettopp denne delen av han. Identitet er noe som både bekreftes og avvises i samvær med andre skriver Marianne Gullestad (2002, s. 64). Her opplever Mani at deler av identiteten hans, som han helst ikke ønsker å vise fram, blir bekreftet på arbeidsplassen, og at stedsnavn som pleier å gi negative assosiasjoner, ikke er noe som blir forsøkt dysset ned.

Mot slutten av første arbeidsuke får Mani besøk av en eldre kvinne på kontoret. Hun ber han om å være med i en ny versjon av brosjyren som departementet deler ut for å rekruttere studenter og andre potensielle arbeidstagere. Mani svarer umiddelbart ja til å bidra til brosjyren, og det virker ikke som om han har noen tvilende følelser knyttet til dette. I hvert fall ikke før han prater med Selma om brosjyren. Hun oppsøker han på jobb en dag og tar med seg en av rekrutteringsbrosjyrene fra resepsjonen.

Hun laget en smattelyd med tunga.

«Hva er det?» spurte han.

«Ikke no.» Hun gjorde et halvt forsøk på å holde tilbake et flir.

«Hva?»

«Jeg tror dem tok deg med på bildet fordi du er brun. Just sayin`...»

Han stønnet. «Seriest ...»

«Hvor mange utlendinger er det hos dere da?»

Tross motviljen talte han opp inni seg. En i arkivet, to i IKT, og en rådgiver, men hun het Irene, det var godt mulig hun var adoptert.

«Det er noen», sa han. «Sikkert ti.»

«Ti. Wow. Hvor mange jobber det der? Tusen?»

«Tre hundre og noe.»

«Så nesten ingen utlendinger, da!» Hun så triumferende på han. (Shakar, 2020, s. 86-87)

Her antyder Selma at Mani ble bedt om å være med i brosjyren på grunn av hudfargen hans. Dette blir enda et eksempel på at Manis etniske identitet blir bekreftet på arbeidsplassen, selv om det ikke nødvendigvis er den delen av seg selv han ønsker å fremheve. Mani opplever en motvilje i samtalen med Selma. Han ønsker egentlig ikke å ha fokus på hvem som er utlending og ikke, men som vi også har sett i tidligere samtaler mellom han og Selma, presser hennes perspektiver Mani til å tenke tanker han ikke egentlig ønsker å tenke. Ungdommen kan ifølge Erikson (1992, s. 122-123)

oppleve en følelse av motstand når de blir utfordret og ikke finner den bekreftelsen de søker. Selma blir i flere tilfeller utløsende for denne motstanden hos Mani, når hun poengterer hvordan Mani skiller seg ut fra majoriteten og hvordan det påvirker livet hans.

Bekreftelse fra andre er viktig for individets identitetsutvikling (Erikson, 1992, s.121). Når Mani ikke får bekreftelsen han trenger fra samtalen med Selma, velger han å søke denne bekreftelsen hos noen andre. Som han ofte gjør, henvender han seg også denne gangen til Samir.

«Forresten, synes du det var teit av meg å være med på den rekrutteringsbrosjyra?»

Samir så dumt på han. «Hvorfor?»

«Jeg veit ikke ... At de bruker meg eller no. Alibiet dems.»

«Seriest, det der er bare piss.»

Mani gliste over bifallet, og ordbruken. «Skjer med at man ikke skulle bli sint?» spøkte han.

«Er ikke sint da, jeg bare ... Sånne ting er så tulle. Det er ikke sikkert de spurte deg om det fordi du er brun engang, og ok, om de gjorde det, er det ikke bare en bra ting da?

Viser ikke det bare at de faktisk prøver å få frem mangfold? Og du skal liksom si nei?

Hvem er det som sa det her?»

«Bare noen.» (Shakar, 2020, s. 90-91).

Mani får den bekreftelsen han søker hos Samir. Han velger å ikke fortelle at det er Selma som har fått han inn på tanken om at blir brukt som arbeidsplassens alibi.

Samtalene mellom han og Selma holder han stort sett for seg selv. Selma er en som sier det hun tenker, uten filter, samtidig som hun ikke er spesielt åpen for andres argumenter. Der hvor Samir er rasjonell og rolig, er Selma mistenksom og krass. Det er trekk som preger hennes karakter gjennom hele boka. Gullestad (2002, s. 64) vektlegger hvordan formuleringer i offentligheten som «vi», «vårt eget» og «oss» underforstått virker ekskluderende, fordi at slike formuleringer er avhengig av en motsetning for å eksistere. Den motsetningen blir gjerne ansett som «den andre» eller «noe fremmed». Selma er en som ofte har kjent på denne ekskluderingen, og hun er veldig opptatt av forskjellen mellom «de» og «vi».

Det finnes sannsynligvis flere grunner til at Selma er så opptatt av forskjellen mellom «vi» og «dem», eller nordmann og utlending som hun ofte sier. En av dem er nok at hun sitter med en opplevelse av at Norge er mest opptatt av å ta vare på sine egne. Ifølge Gullestad (2002, s. 80) er det ikke uvanlig at mennesker med innvandrerbakgrunn føler at deres bakgrunn gjør livet vanskeligere, og at følelsen av bitterhet og sinne ofte kan

oppstå som følge av dette. Selma er en karakter som uttrykker disse følelsene gjennom hele boka. Hun og Mani vanket i samme miljø da de var yngre og i de retrospektive kapitlene møter vi flere situasjoner hvor Selma er fortvilet over at de blir behandlet annerledes. Disse situasjonene oppstår ofte i møter med politiet. Hun føler at de jobber mot dem heller enn for dem ved at de stadig blir stoppet tilfeldig når de er ute og henger, men at de ikke vil bruke ressurser på å etterforske når Mehdi dør av overdose. Denne følelsen av å bli behandlet annerledes henger ved henne også når de har blitt eldre. Dette ser vi blant annet i en MSN-samtale mellom henne og Mani etter terrorangrepet 22. juli.

Selma: var du i byen i dag?

Mani: Ja

Selma: det sto folk med maskingevær på oslo s da jeg der der. Sykt

Mani: Var du der på rosetoget?

Selma: nei. Bare på jobb

Selma: følte hele greia er litt teit liksom

Mani: ?

Selma: jeg begynte å grine da de ungdommene døde. Det var så ille

Selma: fy faen

Selma: drep han mannen da!! Heng han

Selma: men i stedet barnesanger og blomster

Selma: seriøst???

Selma: hva tror du ville skjedd om det var noen utlendinger som gjorde det?

Du så kenneth

Selma: en dame på salongen i dag

Selma: hun snakka om at

Selma: jeg husker ikke

Selma: men alt var sånn

Selma: dette er så trist, stakkars oss

Selma: men jg mener. Hun snakka som dem bryr seg mest fordi det var dem som døde nå?

Selma: tror du hun hadde sagt no sånt om bomba var på haugenstua??

Selma: ikke glem hvor mange er her

Selma: som hvordan dem var med mehdi

Selma: nå snakker alle fint

Selma: som alt bare har vært fint hele tida

Selma: er litt tragisk

Det var ikke noe rom i ham for det hun sa. «Kanskje du er den tragiske», tenkte han, men skrev det ikke. Han var ikke sint på henne, bare trist på hennes vegne. (Shakar, 2020, s.172-173).

Selma er kjenner igjen på sinne. Både over alle ungdommene som døde, men også over hvordan samfunnet reagerer på terroren. Ifølge Gullestad (2002, s. 80) baserer nasjonal tilhørighet seg på at noen stemples som utenforstående. Selma er av den oppfatningen at

hun og de hun identifiserer seg med er de utenforstående. Når hun ser hvordan både samfunnet og enkeltindivider reagerer på terroren 22. juli, blir hun sint. Sannsynligvis fordi at det blir en påminnelse om at den gruppen hun føler tilhørighet til ikke ville blitt sørget over på samme måte, og fordi hun mener at gjerningsmannens bakgrunn ville fått mye mer fokus om han hadde hatt en bakgrunn som ligner hennes.

Mani kjenner ikke på de samme følelsene som Selma. Han var bekymret for hva som ville skje om gjerningsmannen hadde innvandrerbakgrunn, og kjente på en følelse av lettelse da det kom fram at han ikke hadde det, men han opplever ikke å være sint på samme måte som Selma er. Gullestad (2002, s. 89) skriver at selv om innvandrere i utgangspunktet innebærer alle som kommer fra et sted utenfor Norge, er det en annen prototype som oftest er knyttet til ordet. De fleste ser for seg en som er mørk i huden, lavt utdannet og har religiøs tilhørighet utenfor den norske kirke, når de hører ordet innvandrer. I tillegg har mediene vært med på å karikere et bilde av innvandrere som problemskapere, spesielt når det gjelder vold og kriminalitet. Kanskje er det sånn at Mani reagerer annerledes enn Selma, fordi at han ikke i like stor grad føler tilhørighet til den prototypiske innvandrer. Det at han har tatt høyere utdanning sørger for at han ikke passer inn i gruppen som lavt utdannet. Jobben og studiene har ført til at han får flere impulser fra andre som hører til sosiale grupperinger han ikke har kjent så godt til fra før. Han har også tatt fullstendig avstand fra alt av narkotiske rusmidler og kriminalitet. Mani identifiserer seg mer med de han jobber med, som naturlig nok er svært preget etter at arbeidsplassen deres ble sprengt av en bombe. Det er ikke rom i han for Selmas tanker, fordi at han ser verden fra et annet perspektiv. Dette til tross for at Selma fremdeles ser på de to som like.

5.2 Om å ville passe inn

Identiteten skapes i samspillet mellom individ og samfunn (Erikson, 1992; Gullestad, 2002). I *Gul bok* blir vi introdusert for Manis ønske om å passe inn i ulike sosiale fellesskap og vi får lese eksempler på hvordan han går fram for å oppfylle ønskene sine. Det er spesielt to sosiale fellesskap Mani aktivt går inn for å passe inn i. Det ene er parforholdet med Meena, og det andre er i kollegiet på arbeidsplassen. Individet er satt sammen av flere sosiale identiteter, og for Mani blir det en utfordring å sjonglere det å

være både kjæreste, venn og kollega. Disse utfordringene oppstår på grunn av at de andre individene han samhandler med i disse fellesskapene har ulike verdier og saker de er opptatt av.

I begynnelsen av arbeidsforholdet på den nye jobben opplever Mani å erfare at han er annerledes og at den etniske identiteten og den sosiale bakgrunnen hans blir viktig for hvordan han blir sett av andre. Det er kanskje en av grunnene til at han blir ekstra viktig for han å passe inn i gruppa han jobber sammen med. Mani merker fort at mye av samtaleene rundt lunsjbordet handler om politikk og samfunnsdebatt, men han føler ikke at han har så mye å bidra med i den samtalen. Han henvender seg, som han pleier, til Samir for råd, men han kjenner også på skam knyttet til å søke råd om disse temaene og han ønsker ikke å innrømme at han mangler kunnskap på dette området overfor Samir. Dette kommer tydelig fram etter at Mani spør Samir om hvilke steder som er bra for å bli oppdatert på saker.

Han mislikte hvordan han hørtes ut, gjorde stemmen mørkere og uttalte ordene saktere og mer nonsjalandt, «du veit, samfunn og politikk og sånn. Jeg har lyst til å bli *enda* mer oppdatert.»

Samir klødde seg i hodet. «Veit ikke jeg. Dagsnytt 18 og politisk kvarter, men det veit du sikkert?»

Han nikket innforstått. «Jeg pleier å lese Financial Times også», sa han, noe som ikke var helt sant, han hadde gjort det da han gikk på BI og den ofte lå lagt igjen på et bord, men ikke siden.

Samir så ikke videre imponert ut. «Jeg syns Morgenbladet og Klassekampen er ganske bra også», sa han.

Mani nikket igjen. (Shakar, 2020, s. 93)

Den personlige identiteten vår kan bestå av både synlige trekk, som egenskaper og karaktertrekk, og usynlige trekk, som individets selvoppfattelse (Jørgensen, s. 38). I samtalen med Samir ser vi hvordan Manis selvoppfattelse påvirker hvordan han tilpasser de synlige trekkene overfor samtalepartneren. Å mangle kunnskap om et emne og ikke være oppdatert nok er noe som gir Mani lav selvfølelse og en følelse av skam. Dette kommer fram i teksten ved at han helt åpenbart tilpasser språket sitt, både i form av stemmeleie og ordvalg i samtalen med Samir. Han føler også et behov for å justere på sannheten, ved å lyve om hva han selv følger med på og hvor mye han kan om ting fra før. Ifølge Mani er det ikke et problem at han ikke er oppdatert på området, men han vil bli *enda* mer oppdatert.

Tipsene han får av Samir kommer godt med, og Mani bruker all tv- og lesetid han har på fritiden til å holde seg oppdatert. Noen måneder senere sitter han i lunsjen og kjenner seg tilfreds over egen utvikling. I en diskusjon om hvem som kommer til å ta over som leder i Kristelig folkeparti, er Mani først ute til å foreslå Knut Arild Hareide som en aktuell kandidat. De andre rundt bordet nikker anerkjennende. Dette gjør Mani fornøyd, «(...) det var ikke så mange måneder siden Kristelig folkepartis lederkamp ville vært fullstendig fremmed for ham.» (Shakar, 2020, s. 121).

På samme måte som at Mani må tilpasse seg gruppa på jobb, er han også nødt til å tilpasse seg Meena og deres parforhold. De har kjent hverandre i mange år, men det blir vanskelig å holde forholdet vedlike når begge bor hjemme hos foreldrene. Når Mani får seg jobb, syns Meena det er på tide at de skal flytte sammen. Hun finner en leilighet på Oslos beste vestkant som hun vil at de skal flytte inn i. Mani har egentlig ikke råd til å betale så høy husleie, men han takker likevel ja til leiligheten. Dette er en vedvarende utfordring i parforholdet til Mani og Meena. Begge to er opptatt av fasade. De drømmer om dyre ferier, klær, sko, leiligheter og middager, som ofte fører til at Mani bruker penger han egentlig ikke har.

Vi har tidligere sett at den moderne identiteten ikke er bundet til for eksempel kjønn i like stor grad som tidligere. Likevel opplever det moderne individet ofte å møte forventninger knyttet til hvilket kjønn de er. Bauman og May (2004, s. 134) bruker uttrykket «sosialt kjønn» når de beskriver hvordan det er knyttet ulike roller og forventninger til maskulinitet og femininitet. Vi ser at forventningene til kjønn er noe som påvirker forholdet til Mani og Meena. De forholder seg på noen områder til stereotypiske kjønnsroller. Dette gjelder spesielt når det kommer til økonomi, hvor det knyttes en forventning til at Mani skal betale for alt. Meena uttrykker aldri den forventningen eksplisitt, men hun tilbyr seg heller aldri å betale for noe. Mani på sin side ber aldri Meena om å bidra økonomisk. Han makser kredittkortgrensa for å handle inn til leiligheten og bruker mye energi på å lyve om inntekten sin og hvordan den økonomiske situasjonen hans er. Å holde på en økonomisk fasade, blir viktig for Manis selvfølelse, og dermed også hans identitet.

Etter hvert som Mani blir mer oppdatert og mer inkludert i det sosiale fellesskapet på jobb, oppstår det konflikter knyttet til verdien av ulike livsstilsvalg. Globaliseringen har

gitt individet tilgang til mye informasjon om ulike måter å leve på (Giddens, 1996, s.104). Dette får Mani merke når han innimellom forteller om hva han og Meena drømmer om og hva de driver med på fritiden. Han og Meena har gledet seg over å ha reservert bord på Theatercafeen og synes det er både stort og stas å spise der. Mani forteller om denne middagen til Kaja og Jan Tore i lunsjen på jobb, men opplever ikke å få noen særlig respons. «Han hadde fortalt dem om besøket på Theatercafeen. De hadde sett på hverandre og på ham, ikke sagt mye, bare: «Ja ...» og «det er et interessant sted» og «du burde prøve restaurant Oscars gate.» (Shakar, 2020, s. 80). Han opplever det samme når han forteller om at de har flyttet inn i leiligheten på Solli.

«Jøss, frognerfiffen og greier». Jan Tore satt opp et høytidelig ansikt. Kaja lo og sa at nå kunne han «henge hele kvelden på Champagneria og La Belle Sole», for hun skyndte seg å legge til, «Palace og Alex er jo like ved, det er skikkelig ålreite steder.» (Shakar, 2020, s. 115).

Den måten å leve på som Mani og Meena har sett på som et drømmeliv, opplever Mani at blir fnyst litt av og latterliggjort på jobben. Dette fører til at han blir usikker på om disse valgene han har tatt er riktige.

Mani sitt ønske om å bli mer oppdatert startet i utgangspunktet som et ønske om å henge med i samtalen på jobb, men etter hvert blir den nye kunnskapen han får en større del av ham og han begynner å verdsette kunnskap og samfunnsengasjement som en viktig verdi og personlig egenskap. Han irriterer seg oftere over Meena og hvor uinteressert hun er i disse tingene, og han utfordrer både Meena og deres felles venner når han opplever de som overfladiske og fordomsfulle. Et eksempel på dette ser vi når Mani og Meena har besøk av et vennepar i leiligheten. De har snakket om Mani sin nye jobb i offentlig sektor, før samtalen glir over i en diskusjon om arbeid blant innvandrere.

«Offentlig sektor er bra, det», fortsatte Vicky, men det hørtes ikke ut som han mente det. «Stabilt og gode ordninger.»
«I hvert fall bra ordninger for somaliere», sa Sonya og lo.
«Ja, hva er greia egentlig?» spurte Meena.
«Spiser for mye khat», sa Vicky.
«Nesten ingen av dem jobber, nesten ingen av dem tar utdanning», sa Sonya.
Det var nesten nøyaktig samme tema som på et av kunnskapsseminarene han nylig hadde deltatt på i departementet. To forskere fra Statistisk sentralbyrå hadde presentert en rapport om utdannings- og yrkesdeltakelse blant personer med ikke-vestlig bakgrunn. «Det der er ikke hele greia», sa han.
De andre kikket bort på ham. Han la kakegaffelen fra seg. Lente seg fremover på bordet mot dem.

«Det går ikke an å snakke om sånne ting uten å se på hele sammenhengen, da. Du må se på ting som botid i Norge også. Innvandrere med kort botid har ofte lavere andel som jobber. Mange somaliere har kort botid, mange har flyktningsbakgrunn og mange er fortsatt førstegenerasjon.»

Ingen av de andre sa noe.

«Greit å ha med fakta.» Han plukket opp gaffelen, spiste den siste kakebiten Meena så spørrende på ham. (Shakar, 2020, s. 129).

Identitetsutvikling handler om å utvikle en relativt fast og stabil identitet (Erikson, 1992, s. 87). Knud Illeris (2013, s. 64) beskriver dette som en opplevelse av å være den samme i ulike situasjoner. Under denne middagen med Vicky og Sonya ser vi en forandring hos Mani. Tidligere har dette nyoppståtte samfunnsengasjementet han har fått kun vært forbeholdt den sosiale identiteten han har skapt seg på jobben, men nå skjer det en sammensmelting. Det kan virke som om Mani er på vei til å ta et valg om at han ønsker at egenskapene ved den sosiale identiteten han har konstruert på arbeidsplassen, også skal være en del av den sosiale identiteten han har med kjæresten sin og vennene deres. På denne måten ser vi at Mani er i ferd ved å utvikle en relativt stabil identitet og at han har tatt et valg om hvem han vil være den samme som i de ulike situasjonene i livet hans.

Vicky og Sonya er gift og valgte å dra på bryllupsreise til Dubai. Dit har Mani og Meena også drømt å reise, helt til Mani plutselig ikke drømmer om det lenger.

Meena sukket og kikket sjøen. «Kan ikke vente med å dra til Dubai, jeg.»

Han klarte ikke holde tilbake.

«Du burde kanskje tenke på andre enn bare deg selv», svarte han.

Hun så forfjamsset på han. «Hva mener du med det?»

«Asså, har du ikke hørt om hvordan de behandler folk der? Menneskerettighetene og alt det. Kvinner, arbeidere, det er det slaveopplegget.» Det ble ikke like velartikulert som han hadde tenkt. (Shakar, 2020, s.154)

Denne tankegangen hos Mani er ny for både han og Meena. Det er enda en ting han har plukket opp på jobb og enda en ting han formidler til kjæresten sin med en litt nedlatende og belærende tone. Det dukker opp flere sånne hendelser i boka og det kan virke som om Mani opplever en frustrasjon knyttet til at Meena ikke bryr seg om det samme som han. Bauman sammenligner det moderne individets søken etter identitet med en kunde på et shoppingssenter. Individet legger i handlekurven, plukker ned fra hyllene og legger tilbake igjen på jakt etter delene de ønsker å ha i sin identitet (Bauman, 2006, s. 94). Mange av verdiene og drømmene han og Meena delte tidligere, har Mani nå satt tilbake igjen på hylla. Han passer ikke lenger inn i parforholdet. Meena

har ingen planer om å endre seg for å tilpasse seg de nye sidene ved Mani heller. Enden på forholdet blir åpenbar mot slutten av boka. Hun har bestilt tur til Dubai og Mani er ikke invitert. «Jeg mener, hvis jeg vil dra til Dubai, med mine penger, hvorfor skal det være et problem for noen, det er jo mitt valg.» (Shakar, 2020, s. 283).

5.3 Om å bli sammenlignet med andre

Identiteten vår er sammensatt av vår selvoppfattelse, hvordan vi blir oppfattet av andre og hvordan vi ønsker å være (Illeris, 2013, s.65). Sammenligning med andre blir en viktig del av individets identitetssøking. Å sammenligne seg selv med andre kan gi en følelse av hvor man er i forhold til hvor man vil være, eventuelt ikke være, og å bli sammenlignet med noen av andre kan gi en indikasjon på hvordan man blir oppfattet av mennesker rundt seg. I *Gul bok* opplever Mani ofte å bli sammenlignet med andre, og det er den oppfatningen han har av seg selv og hvem han ønsker å være som er avgjørende for hvordan han reagerer på disse sammenligningene.

Et eksempel på en sammenligning Mani ikke setter pris på leser vi om når han sitter i parken i nærheten av jobben en dag. Han har vært i parken med Selma, og mens de satt der røykte hun en joint. Etter at hun har gått, kommer et par gutter bort til Mani og spør om han kan hjelpe dem litt. Mani antar at de spør etter penger og sier høflig nei. Da kommer det fram at det ikke er penger de er ute etter.

«Kom igjen da», fortsatte han, «har du no pepper?»
«Pepper?» I et ørlite sekund forsto han ikke hva de mente, for ordet var allerede gammeldags, eller kanskje var det bare det for ham.
«Hør a, dere har kommi feil sted», svarte han stramt, satte blikket i ham. Fyren møtte det ikke, skottet usikkert bort på ham med den blå anorakken som hadde stilt seg opp noen meter bak.
«Hjelp oss med mornings hvert fall da. Jeg så dere fikk på nå nettopp», sa mannen og måtte ha fått med seg det drepende blikket Mani sendte, for han slo om til avvæpnende tone, forsøkte å slå ham på skulderen. «Kom igjen, del litt med en brorsa da.»
Mani kjente hvordan det akselererte voldsomt i ham.
«Brorsa? Hva faen, ser jeg ut som en av dere eller?»
«Slapp av litt, bare spør», sa mannen forsmådd, men ble stående likevel.
«Kanke dere bare fjerne de shkække trynene deres fra meg?» sa Mani. (Shakar, 2020, s. 88)

Situasjonen ender med at Mani flyr på den ene av guttene og dytter han. I basketaket havner adgangskortet med riksvåpenet på utsiden av jakka til Mani og de to guttene antar at han er politi og forsvinner.

De færreste vil nok sette pris på å bli antatt for å være en langer når man sitter og slapper av i en park, men Mani reagerer spesielt sterkt på dette. Dette er sannsynligvis knyttet til hans fortid. Han har vært del av en ungdomskultur preget av rus og kriminalitet og han har mistet en nær venn på grunn av narkotikamisbruk. Det moderne individet har mange muligheter når det kommer til livsstilsvalg. Disse valgene sier ikke bare noe om hva man gjør, men også noe om hvem man vil være (Giddens, 1996, s. 100). Mani har tatt et bevisst valg om å velge en annen vei i livet enn den han gikk på som ungdom. Han har aktivt valgt å slutte med rus og kriminalitet og han har endret hvordan han kler seg og måten å prate på. Valget om å ta høyere utdanning var også et bevisst valg som handlet om at han ville et annet sted i livet enn der han og de gamle vennene hans var. Det kan virke som om møtet med disse guttene i parken blir en påminnelse om det livet Mani en gang levde. Når de antar at Mani kan skaffe dem noe å ruse seg på blir det en slags dobbel fornærmelse. Det er fornærmende å bli antatt for å være kriminell når man er ikke er det, uavhengig hva slags bakgrunn man har. Men for Mani blir det i tillegg som om de sier at livsstilsvalgene han har tatt og innsatsen han har lagt ned for å endre seg ikke har fungert. Han har mislykkes med sitt prosjekt. Igjen oppstår det Britt Mæhlum (2008, s. 111) kaller for en uønsket identitet, og det fører til at Mani reagerer med aggresjon i form av sinne og vold.

Gjennom møtet i parken får vi se en annen side av Mani. Denne siden av han minner mer om den Mani vi blir kjent med gjennom de retrospektive kapitlene i boka, hvor vi får et innblikk i Manis ungdomstid. Et trekk ved Mani som tydelig endrer seg er språket hans. «Hør hera, dere har kommi feil sted» er for eksempel ikke en uttrykksmåte vi ser han bruke i samtaler med kollegene sine eller Meena. Det minner derimot veldig om den språklige stilen Mani og resten av crewet brukte da de var yngre. Språket blir brukt til å signalisere både tilhørighet og avstand til sosiale grupperinger (Mæhlum et. al, 2008, s.114). I situasjonen som oppstår i parken får vi se et eksempel på at Mani tilpasser språket sitt til de han møter der. På denne måten signaliserer han en slags tilhørighet til disse guttene, selv om det ikke nødvendigvis er i positiv forstand. Han tar også med seg endringene i talemåten videre når han skal fortelle Samir om hendelsen.

«Beefa med noen shkækkinger i stad.» og «Jeg klikka helt. Holdt på å kæze han ene hardt.» (Shakar, 2020, s. 90) er setninger Mani bruker for å beskrive det som skjedde.

En viktig del av identiteten vår er knyttet til sosiale relasjoner og fellesskap. Noen av disse sosiale relasjonene er nære, mens andre er fjerne, og vi vektlegger noen av dem tyngre enn andre. Eriksen og Sajjad (2017, s. 73) skriver at sosial identitet er synonymt med gruppetilhørighet. For Mani er tilhørighet til de nye relasjonene på jobben viktig og det vil derfor sannsynligvis oppleves som positivt for han å bli sammenlignet med dem, spesielt ettersom han har investert mye tid og energi for å passe inn i den gruppa. En slik situasjon kan vi lese om når Mani, Jan Tore og Kaja sitter og drikker øl etter jobb en dag og prater om hvor de drømmer om å reise. Den gode stemningen snur ganske brått når Mani forteller at han tenker på å dra til Dubai.

De så storøyd på ham. Skallet rundt ham følte skjørere. De vekslet blikk, som om de bestemte seg for tur. Jan Tore var først.

«Vil du dit?» spurte Jan Tore.

«Ja, liksom, det ser fint ut der, da. Bra hoteller, bading, shopping ...»

«Jeg hadde ikke klart å nyte det når jeg tenkte på rettighetene til de skeive der borte, men whatever ...» Jan Tore smattet med tunga og trakk på skuldrene.

«Eller kvinner», skjøt Kaja inn.

«Er mest dama som vil dit egentlig», unnskyldte han seg med. (Shakar, 2020, s.137)

Ifølge Giddens (1996, s. 70) er følelsen av selvidentitet skjør, fordi at det kan fortelles så mange forskjellige historier om en person, samtidig som man bare får fortelle en av disse historiene selv. Her forteller Mani sin historie, om ambisjoner og drømmen om det gode liv på et luksushotell. Jan Tore og Kaja derimot, opplever at det Mani sier er en fortelling om en som ikke bryr seg om kvinner og homofiles rettigheter. Dette er en helt annen historie enn den Mani ønsker å fortelle om seg selv, og det gjør ekstra vondt at det er Jan Tore og Kaja, som Mani konstruer sin personlige og sosiale identitet for å passe inn med, som forteller den.

Hjertet gikk raskt, han kunne kjenne det nå, som om en pacemaker drev det til å banke gjennom nummenheten, drev frem forlegenheten, over å ha plumpet uti igjen, irritert over seg selv for å ha gjort det, men også litt over dem, for at de absolutt måtte minne ham på det. (Shakar, 2020, s. 138).

Måten Mani beskriver følelsene han sitter igjen med etter at Kaja og Jan Tore har avslørt noen av hans politiske kunnskapshull forteller oss noe om hvor sårt det er å ikke passe inn. Jan Tore og Kaja har ofte diskusjoner om slike temaer og for dem blir denne

samtalen sannsynligvis bare som enda en av disse. For Mani derimot utløser situasjonen ubehag. Giddens (1996, s. 82) påpeker at skam og selvidentitet er nært knyttet sammen, fordi at skamfølelsen er knyttet til frykten over å ikke klare å opprettholde fortellingen om seg selv, og dermed ødelegge sosiale forhold. Mani sin raske hjertebank og følelse av forlegenhet henger sannsynligvis sammen med denne skamfølelsen. Det at Mani beskriver nevningen av ønsket om en Dubaitur som å «plumpe uti igjen», forteller noe om hvordan dette identitetsprosjektet oppleves for han. Det handler om å lære seg normer og regler for det sosiale fellesskapet og å si de rette tingene som passer inn hos den gruppa han ønsker å være en del av. Når han forteller at han vil til Dubai og ser de andres reaksjon, har han sagt noe feil igjen. Denne feile forsøker han å rette opp ved å skylde på at det egentlig ikke er han som vil dit, men kjæresten. Kanskje oppfatter de to andre hvordan Mani opplever situasjonen. Tonen i samtalen endrer seg i hvert fall.

Kanskje endret mimikken hans seg uten at han var seg det bevisst, da Jan Tore snakket igjen, var stemmen forsonende.

«Mani, jeg må bare si ...» Han så bort på Kaja. «Jeg bare føler at du som er minoritet, du burde skjønne skeiv kamp. Vi er på samma laget, ikke sant? Jeg føler i hvert fall et ansvar, liksom at den diskrimineringa andre minoriteter opplever, og de maktstrukturene de kjemper mot, de er jeg forplikta til å kjempe mot jeg også, som skeiv, for de er bare en annen variant av det samme som møter skeive.»

«Amen», sa Kaja som nå var synlig brisen og pekte vilkårlig ut i luften. «Alt er det samme, ikke sant? Du kan ikke være antirasist og mannssjåvinist. Og du kan ikke være feminist og rasist. Eller du *kan* det da, men da er du ... Da er du bare helt lost.»

«Yes», bifalt Jan Tore og klinket glasset sitt i hennes, deretter i Manis. (Shakar, 2020, s. 138).

I teorikapitlet ble det i forbindelse med identitetspolitikk referert til Hylland Eriksen og Sajjad (2017, s. 74) sin forklaring om at globaliseringen har ført til at ulike grupper blir stadig mer bevisst sin identitet. I samtalen over blir Kaja en representant for kvinner og Jan Tore blir en representant for skeive. De to gruppene er eksempler på grupper som i mange år har kjempet for bedre rettigheter for sine medlemmer, og som har fått til bedring på mange områder. I samtalen med Mani påpeker de at også han er del av en slik gruppe, han er en minoritet. Minoriteter opplever også diskriminering og derfor bør han ikke finne seg i at andre grupper blir diskriminert heller. Kaja og Jan Tore mener at de tre forskjellige gruppene de er del av, kan smeltes sammen til en helhet og på denne måten definerer de det som Bauman og May (2014, s. 44) kaller for inn- og utgrupper. Inngruppen blir Jan Tore, Kaja, Mani og deres likemenn- og kvinner, mens utgruppen blir de maktstrukturene som legger til rette for at inngruppen kan diskrimineres.

Diskusjonen avsluttes med en skål for inngruppen, og Mani reflekterer over den sammenligningen som nettopp ble gjort.

Han smilte til dem. Tenkte på hvordan han tidligere ville steilet over å bli satt på samme lag som Jan Tore. Nå gjorde det ham glad, på en måte, selv om han strevde med å fremkalle en like sterk overbevisning som dem. Nummenheten satt kanskje ennå litt i, han visste ikke, men likheten mellom dem var ikke fullt så tydelig for ham. (Shakar, 2020, s. 139).

Det er interessant å se hvilke refleksjoner Mani gjør om å bli sammenlignet med Jan Tore. Når han tenker at han tidligere ville steilet over å bli satt på samme lag som Jan Tore, er det hans homofile legning det siktes til. Det tar en liten stund før Mani får vite at Jan Tore er homofil, og når han først finner ut av det blir han så overrasket at han setter maten i halsen. Dette er et godt bilde på hvordan samfunnet er preget av heteronormativitet. Utgangspunktet er at alle er heterofile og de som kommer ut som noe annet blir sett på som annerledes (Røthing, 2017, s. 144). Det kan virke som om Mani aldri har hatt en homofil venn før, og han har behov for å lufte den nye informasjonen han har fått om kameraten sin med Meena når han kommer hjem. Det er tydelig at begge to kjenner best til den stereotypiske homofile mannen. Meena begynner å le og tulle med at han ikke må la Jan Tore prøve seg på han. Mani får et behov for å forsvare Jan Tore, «Liksom, det er ikke sånn at han snakker på sånn gay måte eller gjør sånne andre ting, du veit sånne ting med henda og sånt» (Shakar, 2020, s. 117). Når Meena sier at hun godt kunne hatt en homsevern som hun kunne shoppa og snakka om klær og gutter med, må Mani avkrefte at Jan Tore ikke er en sånn homse: «Han er ikke sånn da, han er smart» (Shakar, 2020, s.117).

Samtalen Mani og Meena har om Jan Tore sin legning, skaper et inntrykk av de er litt uopplyste når det kommer til homoseksualitet, men ikke nødvendigvis kritiske. Når Mani mener at han tidligere ville steilet av å bli sammenlignet med Jan Tore, får vi vite at han tidligere har hatt en mye mer fiendtlig innstilling til homofile. Det at den sammenligningen nå gjør han glad, forteller om en holdningsendring hos Mani. Denne holdningsendringen har sannsynligvis skjedd gradvis, og det handler nok ikke kun om at han har blitt kjent med Jan Tore. Likevel blir Jan Tore et slags bevis på at det ikke bare er en identitetsmarkør som definerer et individ. Ja, han er homofil, men det er også mye mer ved han som gjør han interessant og til en Mani og mange andre ønsker å omgås med.

Til tross for at Mani setter pris på å bli sammenlignet med Jan Tore og Kaja, er han ikke helt sikker på om han ser likheten mellom dem så tydelig. Giddens (1996, s. 70) hevder at en stabil følelse av identitet henger sammen med ontologisk sikkerhet, som innebærer å føle seg sikker på hvem man er. Det kan virke som om Kaja og Jan Tore føler seg tryggere på sin identitet knyttet til disse gruppetilhørighetene. Dette kan handle om at Kaja og Jan Tore tilsynelatende føler seg tryggere på sin identitet og hvem de er enn hva Mani gjør, i hvert fall når det kommer til gruppetilhørighet. Kaja identifiserer seg med andre kvinner og mener at kvinner fortjener å være likestilt med menn. Jan Tore identifiserer seg med andre homofile og mener at homofile bør ha rett til å elske hvem de vil på lik linje med heterofile. Begge disse hører til grupper som har tydelige kampsaker og som det er viet dager, tog og parader til å demonstrere for rettighetene til. Mani føler seg kanskje ikke like ontologisk sikker i sin minoritetsidentitet. I dagliglivet forsøker han å unngå å snakke om sitt opphav og sin bakgrunn og han ønsker ikke at denne delen av han skal definere hvem han er. Når Mani ser seg selv som en minoritet, er det som en andregenerasjonsinnvandrer med en småkriminell bakgrunn og en psykisk syk far, som kommer fra en av høyblokkene på Haugenstua. Denne gruppen er det kanskje ikke like mange som går i tog for.

5.4 Om å endre seg

Denne oppgaven baserer seg på at identitet i hovedsak er et konstruktivistisk prosjekt, selv om den også inneholder essensialistiske trekk. Dette innebærer at individer konstruerer sin identitet, som igjen betyr at det er rom for å endre seg. Ifølge Zygmunt Bauman (2004, s. 19) er diskusjoner om identitet kun relevant om man mener at man kan bli noe annet enn det man allerede er. I *Gul bok* følger vi Mani gjennom flere år, og vi kan gjennom hans reise stadfeste at det er mulig å endre seg, og på den måten bli noe annet enn man hva man allerede er, eventuelt har vært tidligere. Gjennom Mani ser vi at det finnes mange måter å endre seg på, og at det finnes mange anledninger som gir grunn for å endre seg.

Erikson var opptatt av at identitetsutvikling skjer i livets kriser og overganger (Erikson, 1992, s. 90). Dette ser vi også i *Gul bok*. Eksempler på slike kriser i Manis liv er Mehdi

sitt dødsfall, ansettelsen i Oppvekstdepartementet og terrorangrepene 22 juli. Alle disse krisene fører til endring og utvikling hos Mani. Selv om det er kriser som får ballen til å rulle, er endringene som skjer hos Mani konsekvenser av valg han gjør hver eneste dag. Sånn sett blir Giddens (1996, s.46) sin påstand om at individet må konstruere personlig og sosial forandring hos seg selv kontinuerlig, ikke bare ved kriser og overganger, veldig viktig.

Når Mehdi dør av overdose, tar Mani et aktivt valg om å ta litt avstand fra crewet og det livet de har levd til nå. Han kommer fram til at han har høyere ambisjoner for seg selv, og han bestemmer seg for å ta høyere utdanning. Denne avgjørelsen blir begynnelsen på Mani sin klassereise. En klassereise innebærer at et individ vokser opp i et miljø, og gjennom utdanning eller på annen måte, beveger seg til andre miljøer, samtidig som det opprettholder noe kontakt med opprinnelsesmiljøet, spesielt nære slektninger (Gullestad, 2002, s 73). Kontakten med opprinnelsesmiljøet blir opprettholdt ved at Mani fremdeles har et nært forhold til sin far og at han tar vare på relasjonen med Selma.

Å bevege seg fra ett miljø til et annet innebærer i tillegg til en geografisk reise, også en sosial reise (Gullestad, 2002, s. 73). Det er mye man kan gjøre for å markere avstand fra en sosial gruppe, Mani gjør dette på flere måter. Han legger blant annet fra seg multietnolekten sin. Talevariasjoner kan brukes for å markere avstand eller tilhørighet (Mæhlum et. al., 2008, s. 114). Denne avstanden tydeliggjør Mani ved å legge om språket sitt. Det er en vesentlig forskjell på Mani sin språklige stil i de retrospektive kapitlene og de som er lagt til nåtiden. I tillegg til å tilpasse språket tar han også valg om å spise og drikke på nye, finere, steder, som for eksempel Theatercafeen eller Skybaren på Radisson hotell. Kontrasten mellom livet Mani gradvis er på vei fra og livet han er på vei til er stor. Den kontrasten kjenner karakterene i boka på selv, noe vi kan se etter at Mani og Meena har vært og spist på Theatercafeen.

«Syns du ikke det føles rart, liksom, at vi er på Theatercafeen, og så drar til Haugenstua?»
«Du skal jo ikke til Haugenstua engang, du skal til Høybråten», spøkte han, lo litt usikkert igjen. Han skjønte hva hun mente. (Shakar, 2020, s. 77).

Kontrasten mellom Haugenstua og Theatercafeen er så stor, at det ikke føles forenelig. De velger å flytte til Solli, som blir enda en tydelig avstandsmarkør. Mani drar sjeldnere

og sjeldnere til Haugenstua, og kontakten med faren opprettholdes for det meste over telefon, med et middagsbesøk innimellom.

Når Mani blir ansatt i Oppvekstdepartementet, stifter han nye bekjentskap og får nye impulser. Som vi har sett tidligere, fører dette til at det skjer en verdi- og holdningsendring hos Mani. Verdiene og drømmene han tidligere har delt med Meena, er ikke lenger så viktig for han. Kanskje var de egentlig aldri så viktig? Tvil er et gjennomgående trekk ved den moderne kritiske fornuften og alle ideer er i utgangspunktet åpne for revisjon i lys av ny informasjon ved en senere anledning (Giddens, 1996, s. 33). De nye impulsene Mani får på jobben, gjør at han begynner å tvile på ideen om det gode liv som han og Meena har delt tidligere. Til slutt fører endringene hos Mani til at forskjellene mellom han og Meena blir så store at ikke de heller lenger er forenelige.

Terrorangrepene 22. juli blir begynnelsen på flere endringer i Manis liv. Farens psykiske helse blir enda dårligere som følge av disse hendelsene og Mani ser seg nødt til å flytte hjem til Haugenstua igjen. Han synes ikke det er en vanskelig beslutning å ta. Han kjenner heller på lettelse over å fri seg fra de økonomiske byrdene som har fulgt med leiligheten. Han forteller Kaja og Jan Tore om beslutningen sin og blir møtt med forståelse og oppmuntring. «Du holder det ekte, Mani», sa Jan Tore (Shakar, 2020, s. 178). Bifallet gjør Mani enda tryggere på beslutningen han har tatt. Når Jan Tore snakker om å «holde det ekte», forteller det noe om hans oppfatning av hva som hører til Manis identitet. Det at han definerer Haugenstua som ekte, kan vitne om at han har ansett Manis visitt til Frogner som noe falskt, eller noe som ikke er del av den autentiske Mani, den Jan Tore mener at han egentlig er.

Vennskapene på arbeidsplassen, som Mani har brukt så mye ressurser på å etablere, skal også møte på et veiskille i etterdønningene av terrorangrepene. Kaja blir vanskeligere å komme inn på, og hun og Mani mister gradvis kontakten fram til hun takker ja til en ny jobb og forsvinner helt fra arbeidsplassen. Jan Tore velger å gå til media med informasjon om en intern strid om fordeling av ressurser til et demokrati- og ytringsfrihetsprosjekt. Uenigheten baserer seg på at en organisasjon med rasistiske tilhengere og motiver blir vurdert som kandidat for å få økonomisk støtte. Dette blir enden på Jan Tore og Manis vennskap. Mani kan ikke akseptere eller forstå Jan Tores

valg om å snu ryggen til arbeidsplassen og gå til media. «Han hadde blitt preppet fra barnsben av, du snakker ikke, ikke med rektor, ikke med politi, og nå, ikke med media.» (Shakar, 2020, s. 261). Selv om Mani har gått gjennom mange endringer i løpet av boka, har ikke hans oppfatning av at man ikke skal «sladre» endret seg. Den står til og med sterkere enn ønsket hans om å bli akseptert av Jan Tore. Det er en del av hans ontologiske sikkerhet, en del av hvem han er, noe av det som urokkelig ved han.

Manis reise byr på flere endringer både ved hans personlighet og omstendighetene rundt livet hans. På veien tester han ut informasjon om nye måter å leve på, som vi har sett er en viktig del av det moderne individets identitetsutvikling (Giddens, 1996, s. 104).

Bauman (2006, s. 82) er pessimistisk til individets myriader av valg. Han mener at evig med valgmuligheter fører til at individet stadig føler at det er noen muligheter det enda ikke har fått prøvd. Denne følelsen av at det er noe som mangler finner vi også hos Mani. Selv om han i løpet av boka oppfyller flere av ambisjonene sine, som blant annet inkluderer å få rådgivertittel på jobb, flytte sammen med kjæresten, og bli inkludert i de sosiale felleskapene han ønsker å være en del av, sitter han likevel igjen med en følelse av utilfredshet når ambisjonene hans først har blitt oppnådd. Dette kan ha en sammenheng med at den synlige identiteten og den opplevde identiteten ikke er samstemte, noe som ofte kan føre til en følelse av utilfredshet i individets søken etter identitetsfantasier (Baumann, 2006, s. 106). Mani forestilte seg at samboerskapet med Meena, vennskapet med Jan Tore, og høyrere rangering på arbeidsplassen skulle føles annerledes og bedre enn hva det faktisk gjorde.

Til tross for at Mani ved bokas slutt har havnet litt tilbake til start, har han også endret seg mye og utviklet seg gjennom boka. Man får likevel ingen følelse av at identiteten hans er ferdig utviklet. Den siste dagen vi som lesere får følge Mani dra hjem fra jobben roper Marit etter han: «Husk møtet klokka ni på mandag. Arbeidet med gul bok stopper ikke, ikke sant?» (Shakar, 2020, s. 285). Her refererer Marit til utkastet til statsbudsjettet, som kalles for gul bok. Likevel er det uunngåelig å ikke trekke paralleller mellom «gul bok» og Mani. Arbeidet hans med å finne seg selv stopper heller ikke, selv om romanen nå er slutt.

6 Didaktiske refleksjoner

Denne oppgavens problemstilling stiller spørsmålene «Hvilken identitetstematikk blir belyst i *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar og hvorfor er boka aktuell å bruke i undervisning på ungdomstrinnet for å oppnå mål om identitetsutvikling?» I forrige kapittel har vi fått et svar på det første spørsmålet. I dette kapittelet vil jeg komme med et forslag til et svar på problemstillingens andre spørsmål, som handler om hvorfor *Gul bok* kan være aktuell å bruke i undervisning på ungdomstrinnet. Som spørsmålet antyder, er ikke målet ved denne didaktiske diskusjonen å finne en metodisk tilnærming til arbeid med romanen, men å legge frem og diskutere noen argumenter for at *Gul bok* egner seg i undervisningen, spesielt med tanke på å jobbe med mål som handler om identitet og identitetsutvikling. For å finne svar på problemstillingens spørsmål er vi nødt til å se på både hvorfor vi skal lese litteratur i skolen generelt, og hva vi kan få ut av å lese *Gul bok* spesielt.

6.1 Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur?

Skjønnlitteraturen har alltid hatt fast plass i undervisningen i norsk skole. En viktig funksjon skjønnlitteraturen har, er at den kan bidra til læring av langsiktige verdier som ikke nødvendigvis er målbare (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Identitetsdannelse og identitetsutvikling er eksempler på slike verdier. Det at noe ikke er målbart, trenger ikke bety at det ikke er viktig. Per Thomas Andersen (2013) argumenterer for at lesing av skjønnlitteratur er nødvendig av flere årsaker, blant annet å trene seg på å leve i en globalisert verden, forstå egne og andres følelser og se ting fra andre perspektiver enn sitt eget. Ingen av disse evnene Andersen trekker fram er spesielt målbare, men jeg vil likevel påstå at de er viktige.

NOUen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, 2015, s. 19) peker på flere sentrale trekk ved samfunnsutviklingen som fremtidens skole må ta hensyn til. Globalisering, forskjeller mellom folk og økt innvandring som bidrar til større etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i samfunnet, er noen av trekkene som blir nevnt. Disse samfunnstrekkene vil kunne skape både positiv utvikling og utfordringer. Lesing av skjønnlitteratur vil kunne være med på å forberede elevene til å møte disse samfunnstrekkene, nettopp fordi at

fremtidens samfunn krever medborgere som kan ta ulike perspektiver, forstå andre og fungere i en globalisert verden. Om vi ser disse samfunnstrekkene i lys av identitetsteorien til både Giddens (1996) og Bauman (2006), kan vi finne at det er de samme trekkene som vil prege fremtidens samfunn som også påvirker det moderne individets identitet. Dette støtter at det er en sammenheng mellom samfunnet og individets identitet, og at disse påvirker hverandre.

6.2 Hvorfor akkurat *Gul bok*?

I teorikapittelet fikk vi slått fast at identitetsutvikling og skjønnlitteratur henger sammen og at lesing kan hjelpe elevene til å forstå og skape sin identitet. Spørsmålet blir ikke om *Gul bok* kan bidra til identitetsutvikling, for det har vi allerede slått fast at skjønnlitteratur kan gjøre. Spørsmålet blir hvorfor man skal velge akkurat *Gul bok* til dette formålet, når det finnes så mange andre bøker man kan velge. Jeg vil skissere noen argumenter for at den egner seg til bruk i undervisning på ungdomstrinnet.

6.2.1 Egnet for ungdommen?

En måte å beskrive ungdomslitteratur på er å si at det er litteratur utgitt med ungdom som målgruppe (Slettan, 2014, s. 9). *Gul bok* er ikke i utgangspunktet markedsført som en ungdomsroman og det er mulig å argumentere for at den kan kreve mer modenhet av leseren enn hva man finner i en ungdomsskoleklasse. Mesteparten av handlingen er lagt til når karakterene er unge voksne. De er ferdig med ungdomsskolen, videregående og høyere utdanning. En del av karakterene har vært i jobb en god stund, mens Mani skal inn på arbeidsmarkedet for første gang. utfordringene ved å arbeide i et byråkrati og hvordan den øvrige befolkningen vurderer byråkratens verdi får en del plass i boka. Disse trekkene er det kanskje vanskelig for ungdommer å forholde seg til. Likevel er ikke litteraturens grenser fastsatt, og man ser at det blir vanligere og vanligere med crossoverlitteratur, litteratur som ikke umiddelbart retter seg mot bare barn, ungdom eller voksne (Slettan, 2014, s. 11).

Selv om en del av bokas innhold i større grad appellerer til en voksen leser, ivaretar *Gul bok* også ungdomsperspektivet. Dette blir gjort ved å inkludere karakterens reise fra ungdom til ung voksen. I tillegg er et overordnet tema i boka identitet, noe som er

ungdomslitteraturens hovedtematikk (Slettan, 2014, s. 22). Det at ungdomsperspektivet blir så godt ivaretatt og at boka tar opp tematikk som er betydningsfull for ungdommen, gjør at jeg vil argumentere for at den passer for en ung leser, til tross for at den på enkelte områder har en mer voksen stil.

6.2.2 Forankring i styringsdokumentene

Selv om skjønnlitteraturen ofte bidrar til å oppnå mål som ikke nødvendigvis er målbare (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 235), er det likevel nødvendig å ha en forankring i styringsdokumentene når vi skal velge ut skjønnlitterære verk til bruk i klasserommet. Uavhengig om man er kritisk til skolens målstyring, er man nødt til å ta hensyn til at en veldig stor del av lærerens arbeid handler om å forholde seg til læreplanens ulike mål. Som jeg tidligere har påpekt finner vi i læreplanverket at identitet og identitetsutvikling er en viktig del av opplæringen i norsk skole. Jeg mener at *Gul bok* kan være en inngang til å stimulere identitetsutvikling både gjennom overordnet del og læreplanen for norskfaget.

Et argument for at *Gul bok* kan bidra til å oppnå mål om identitetsutvikling, er at den fokuserer på flere av temaene som læreplanverket mener har en viktig sammenheng med identitet. Under *Opplæringens verdigrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) kan vi lese at identitet er nært knyttet til temaer som mangfold, kultur, tilhørighet og inkludering. Denne tematikken er en vesentlig del av Shakars roman og flere dagsaktuelle samfunnsutfordringer knyttet til disse temaene blir tatt opp i boka gjennom Manis historie. Gjennom Mani og de andre karakterene i *Gul bok* får vi se hvordan det kan være utfordrende å skulle skape sin identitet som en minoritet i et mangfoldig samfunn. Dette tenker jeg er et viktig perspektiv på veien mot å lære om å leve i en globalisert verden, som Per Thomas Andersen (2013, s. 18) trekker fram som noe av det viktigste vi kan lære av skjønnlitteraturen.

Når det kommer til læreplan for norskfaget er identitetsutvikling en sentral del av faget, sammen med kulturforståelse, kommunikasjon og danning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Spesielt vektlagt blir sammenhengen mellom kultur, språk og identitet i form av kjerneelementet Språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Denne sammenhengen kan *Gul bok* være et godt eksempel på, da den viser hvordan Mani

konstruer sin språklige identitet etter hvilke sosiale fellesskap han forsøker å passe inn i. Både gjennom talevariasjon, som for eksempel at han i noen tilfeller toner ned eller forsterker sin multietnolekt, og gjennom ordvalg, ved at han for eksempel unngår å bruke ord som «ambisjoner» og «leder» i jobbintervjusituasjoner. Det kanskje aller mest tungtveiende argumentet for bruk av *Gul bok* i undervisningen, finner vi under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* sin rolle i norskfaget. Der står det at lesing av skjønnlitteratur kan bekrefte og utfordre elevene og på den måten bidra til deres identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Hvorfor *Gul bok* er egnet til å bekrefte og utfordre elevene, vil jeg utdype grundigere i neste delkapittel.

6.2.3 *Gul bok* som bekreftelse og motstand

Ifølge Sylvi Penne (2001, s. 39) kan skjønnlitteraturen fungere som litterære eksempler på utfordringer knyttet til det å skulle skape sin egen identitet. *Gul bok* tematiserer flere slike utfordringer, som er sentrale for å forstå hvordan man kan skape sin egen identitet, men også viktige for å forstå hvordan man tilegner andre egenskaper og trekk basert på antagelser om deres identitet. Identitetstematikk kan man finne i mange litterære verk, uten at alle nødvendigvis vil treffe ungdomsskoleelever like godt. Relevans er et viktig prinsipp i utvelgelse av litterære tekster i skolen og man kan oppleve relevans ved at noe er aktuelt eller meningsfullt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 179). Jeg mener at flere av utfordringene *Gul bok* tar opp kan oppleves som både aktuelle og meningsfulle for elevene. Eksempler på slike utfordringer, som det er sannsynlig at elevene også vil møte i sine egne liv, er hvordan man kan oppleve uønsket identitet ved at andre oppfatter deg annerledes enn hvordan du selv oppfatter deg, hvordan andre kan gi enkelte deler av din identitet mer verdi enn du gjør selv, og hvordan man kan havne i konflikt med seg selv og andre som følge av at ulike sosiale identiteter krever ulike deler av deg.

Læreplanens forståelse av hvordan identitetsutvikling kan skje gjennom litteraturen lyder slik: «Lesing av sakprosa og skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Om vi skal ta utgangspunkt i Hollands (1997, s. 144) teori om at leseren søker etter elementer som er gjenkjennelige fra egen virkelighet i en tekst, kan vi finne at det er flere temaer i *Gul bok* som det er sannsynlig at flere av

elevene i en klasse vil kjenne seg igjen i. Romanen favner tematisk bredt og problematiserer familieforhold, kjærlighet, vennskap, utenforskap, forskjeller, rusproblematikk, diskriminering, terrorisme, politikk og samfunnsdebatt. Det tematisk brede spekteret muliggjør at de fleste elever vil kunne oppleve gjenkjennelse i deler av romanen, og på denne måten vil den kunne bidra til å bekrefte deres selvbilde, som læreplanen argumenterer for er en viktig rolle skjønnlitteraturen har.

I tillegg til å bekrefte elevene, kan litteraturen også utfordre dem (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Sylvi Penne (2001, s. 176) er kritisk til den vedtatte sannheten om at læreren må søke etter tekster elevene kan kjenne seg igjen i. Hun påpeker at det er vel så viktig at de får møte utfordring og motstand. Argumentene for at *Gul bok* kan skape motstand kan være de samme som at den kan skape gjenkjennelse. Den favner tematisk bredt og vil dermed introdusere elevene for både gjenkjennelige og fremmede perspektiver. Om man opplever motstand eller bekreftelse vil selvfølgelig være avhengig av hvilken bakgrunn man har. Det at boka er skrevet av en forfatter med minoritetsbakgrunn og er fortalt gjennom synsvinkelen til en hovedperson med minoritetsbakgrunn, vil kunne være en viktig stemme til majoritets eleven. Samtidig vil minoritetsperspektivet kunne være med på å bekrefte minoritets eleven. Slik kan *Gul bok* være bidra til at elevene møter på både sammensmelting med andre objekter og annerledeshet og forandring, som er en viktig forutsetning for læring og identitetsutvikling (Ziehe & Stubenrauch, 2008, s. 97).

Når vi snakker om at skjønnlitteraturen kan gi elevene både bekreftelse og motstand, handler det om at skjønnlitteraturen kan åpne deres forståelseshorisont. Litteraturen kan fungere både som et «vindu» og et «speil» og på denne måten hjelpe elevene med å forstå både seg selv og andre (Hennig, 2010, s. 106). *Gul bok*, med sitt minoritetsperspektiv, vil kunne fungere som et vindu inn til en gruppe mennesker man ofte hører mye om, men sjeldent hører noe fra. Slik vil den kunne åpne forståelseshorisonten til elevene, som sannsynligvis også får erfare den fremmedgjørende diskursen som foregår i offentligheten om mennesker med innvandrerbakgrunn. Etniske minoriteter er ikke en mer homogen gruppe enn andre mennesker (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 111). Forskjellene mellom Mani, Meena, Samir og Selma er et godt eksempel på dette. De vil sannsynligvis møte felles fordommer knyttet til deres etniske identitet, men de er likevel veldig ulike fra hverandre. På mange

områder har Mani mer til felles med den typiske nordmannen Jan Tore, enn han har med Selma. Å vise elevene disse forskjellene gjennom litteraturen, vil kunne gjøre dem mer rustet for å leve i og forstå nå- og fremtidens globaliserte samfunn.

I tillegg til å fungere som et «vindu» inn til deler av samfunnet vi sjeldent hører så mye fra, vil *Gul bok* også kunne fungere som et «speil», både for majoritets- og minoritets eleven. Elever har behov for å lese om litterære figurer som møter på noen av de samme utfordringene i hverdagen som dem selv om de skal oppnå trygghet og selvsikkerhet, og på den måten utvikle sin identitet. Å møte litterære figurer som minner om en selv har vært sjeldent å oppleve for minoritets elevene i norsk skole, da tekstene som tradisjonelt har blitt brukt i norske klasserom stort sett handler om norske forhold og er skrevet av norske forfattere (Hennig, 2010, s. 108). Shakars roman kan gi minoritets eleven muligheten til å speile seg selv. Den vil derfor kunne være et godt tekstvalg til bruk i det flerkulturelle klasserommet. Ved å bruke litteratur som handler om unge minoriteter, kan man sikre at også elever med en annen bakgrunn enn kun den norske får muligheten til å identifisere seg med litteraturen.

Alle elevene i norske klasserom, uansett bakgrunn, er en del av det norske samfunnet. Å bruke litteraturen som et speil på samfunnsstrukturer, vil kunne hjelpe elevene med å utvikle et kritisk blikk på samfunnet de er en del av (Hennig, 2010, s. 108). *Gul bok* tar opp sentrale samfunnsutfordringer, som for eksempel hvordan tilhørighet til sosial klasse er med på å forme folks identitet og muligheter i livet. Den offentlige debatten har en tendens til å beskrive innvandrere som et problem (Gullestad, 2002, s. 89). *Gul bok* viser at det ikke nødvendigvis er opphav eller etnisk opprinnelse som er kjernen i disse problemene, men at det veldig ofte handler om sosial klasse. Verken forskere eller politikere uttrykker bekymring for barn av afrikanske diplomater som er bosatt på vestkanten, det er kombinasjonen av kultur og klasse som skaper utfordringer (Eriksen & Sajjad, 2017). *Gul bok* kan være en inngang til å forstå hvordan klasse og kultur henger sammen, og at det ikke er ikke-vestlighet som er bakgrunnen for utfordringer i områder med høy andel av innvandrere, selv om det ofte kan virke sånn i den offentlige debatten.

6.2.4 Behov for variert litteratur

Gjennom skjønnlitteraturen kan elevene lære å se ting fra et annet perspektiv enn sitt eget (Andersen, 2013, s. 22). Dette er selvfølgelig med forbehold om at historiene blir fortalt gjennom et annet perspektiv enn det man kjenner selv. Tekstutvalget elever i norsk skole blir introdusert for er stort sett det samme i de fleste klasserom. De fleste tekstene er hentet fra lærebøkene og det er lite variasjon i tekstene elevene møter når det kommer til sjanger, tidsepoker, forfatterens kjønn og nasjonalitet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Det er lite mangfold å spore i tekstene elevene leser, og lærere problematiserer i liten grad at tekstutvalget ikke speiler det flerkulturelle samfunnet eller mannsdominansen i forfatterutvalget (Kjelen, 2013, s. 133). Dagens norsklærere bør være bevisste denne informasjonen og velge tekster som i større grad representerer mangfold slik at litteraturen kan speile både elevsammensetningen og samfunnet for øvrig.

I tillegg til mangelfullt tekstmangfold, er det også andre trekk som er typiske ved litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Det er sjeldent at elever leser hele romaner i klasserommet, og om de gjør det er det som regel knyttet til individuelle prosjekter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96), felles undervisning om skjønnlitteratur handler i stor grad om å lete etter virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98) og det er veldig sjeldent at læreren velger å inkludere helt nye tekster i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Om man velger å lese *Gul bok* sammen med hele klassen vil det gi elevene trening i å lese en hel og helt ny roman. Det at den er tematisk interessant, gjør den til et godt eksempel på en tekst hvor man kan få mye ut av å studere tematikken, og ikke nødvendigvis bare se på litterære virkemidler. Dette vil kunne gi elevene erfaring i å studere tekstens innhold i dybden, noe de sjeldent gjør (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96). Dette vil kunne bidra til å oppnå mer dybdelæring i norskfaget.

Selv om *Gul bok* kan være en fin inngang til å få fram et mer mangfoldig tekstutvalg i klasserommet, er det ikke den eneste teksten som kan gjøre dette. De siste årene har det blitt utgitt flere gode romaner med et minoritetsperspektiv, blant annet Jonas Hassen Kheminis *Ett öga rött* (2003) på originalspråket og den norske oversettelsen *Et øye rødt* (2005), Maria Navaro Skarangens *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2016), Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* (2017), Gulraiz Sharfis *Hør Her'a!* (2020) og sist, men ikke

minst, Zeshan Shakars *Gul bok* (2020). Alle disse romanene har blitt godt mottatt og har skapt engasjement blant leserne. Det er grunn for å anta at de vil kunne engasjere i et klasserom også, i tillegg til at de representerer et mangfold når det gjelder både forfattere, karakterer og tematikk.

7 Avslutning

7.1 Oppsummering og avsluttende tanker

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen «Hvilken identitetstematikk blir belyst i *Gul bok* (2020) av Zeshan Shakar og hvorfor kan boka være aktuell å bruke i undervisning på ungdomstrinnet for å oppnå mål om identitetsutvikling?». Problemstillingens første spørsmål, som handler om hvilken identitetstematikk som blir belyst i Shakars roman, er forsøkt svart på i oppgavens femte kapittel. Gjennom analyse og tolkning av romanen har jeg funnet at den tematiserer flere utfordringer knyttet til det å skulle skape sin identitet. Identitet handler om hvem man selv mener man er, hvem man ønsker å være og hvordan man blir oppfattet av andre (Illeris, 2013, s. 65). Identitetstematikken som blir belyst i *Gul bok* handler mye om nettopp dette. Shakar viser hvordan det å bli oppfattet som annerledes kan påvirke identiteten, og hvordan man markerer sosial tilhørighet ved å markere avstand fra eller tilhørighet til ulike grupper. Han trekker fram utfordringer ved at ulike sosiale fellesskap forventer ulike ting av individet, og han viser at noen ganger kan konfliktene som oppstår i lys av dette være så innviklede at det blir vanskelig å finne en løsning på dem. Han viser at selv om man legger inn mye innsats for å bli den man ønsker å være, kan man ofte oppleve at når man kommer dit man trodde man ville være, finner man ut av at det ikke var så bra som man på forhånd hadde tenkt.

Problemstillingens andre spørsmål handler om hvorfor *Gul bok* er aktuell å bruke på ungdomstrinnet. Dette spørsmålet er forsøkt besvart i oppgavens sjettede kapittel. Selv om boka i utgangspunktet ikke er markedsført som en ungdomsroman, har jeg likevel argumentert for at den vil kunne fungere på ungdomstrinnet. Både på grunn av at den bevarer ungdomsperspektivet, men også fordi at den presenterer leseren for et minoritetsperspektiv. Dette minoritetsperspektivet er det behov for i dagens flerkulturelle klasserom, som skal speile elever med ulik bakgrunn og hjelpe dem med å utvikle seg slik at de kan fungere i et stadig mer globalisert samfunn (NOU 2015: 8, 2015, s. 19). Det at skjønnlitteraturen kan fungere både som et «vindu» og et «speil» (Hennig, 2010, s. 106) er noe jeg vektlegger når jeg argumenterer for at *Gul bok* kan fungere i undervisningen på ungdomstrinnet. Mangfold i tekstutvalget er viktig for at

også minoritetslevende skal oppleve å kjenne seg igjen i litteraturen, og dermed kunne bruke den som et utgangspunkt for å utvikle sin egen identitet.

Identitetsutvikling er en del av skolens danningsmål. Slike danningsmål er vanskelig å måle og de er noe som må arbeides med over lang tid (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Dette betyr at man ikke kan oppnå identitetsutvikling gjennom ett konkret undervisningsopplegg, eller ved å lese en spesifikk roman med mål om at elevenes identitet skal formes. Som Giddens (1996, s. 46) påpeker, er identiteten noe som individet skaper og opprettholder over tid. Med dette i tankene vil jeg understreke at selv om jeg argumenterer for at *Gul bok* kan brukes i undervisningen for å oppnå mål om identitetsutvikling, er det ikke gitt at identiteten vil utvikles av å lese og jobbe med denne romanen, eller noen annen roman. Identitetsutvikling er noe som skolen og lærere må legge til rette for gjennom hele utdanningsløpet.

Om jeg skulle gjort noe annerledes i dette prosjektet, eventuelt tilføyd noe, ville det vært å ta *Gul bok* med inn i norske klasserom. Å følge et leseprosjekt av romanen i en faktisk klasse, kunne gitt konkret materiale som jeg tror det ville vært både spennende og interessant å utforske videre. Denne oppgavens begrensninger av både tid og omfang rommet ikke plass til dette. Jeg kan dermed bare håpe at noen andre vil gripe denne muligheten ved en senere anledning, da jeg mener et slikt prosjekt kunne blitt et verdifullt bidrag til forskningsfeltet.

Litteratur

- Andersen, P. T. (2013). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 11, 15-22.
- Bauger, K. (2019). *Utenforskap: En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610051/no.ntnu%3ainspera%3a2302039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Polity.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet* (2. utg.). Vidarforlaget.
- Bauman, Z. & May, T. (2004). *Å tenke sosiologisk*. Abstrakt forlag.
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår egentlig i norsktime?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ehnebom, A. O. M. (2020). *Livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget: En studie av tv-serien Skam og didaktiske refleksjoner knyttet til mulige tilnæringsmåter i undervisningen* [Masteroppgave, UiS]. UIS Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2676445/Ehnebom_Anja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2017). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Gyldendal.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser* (B. Brun, Overs.; 2. utg.). Hans Reitzels forlag.
- Fosvold, A. (2020). I skvis mellom politikk og melankoli. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/kultur/boker/2020/08/18/i-skvis-mellom-politikk-og-melankoli/?action=accountcomplete&R=UOyTmAsdLc&subscriberState=newcustomer>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 timer på

åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfunnet under senmoderniteten* (S. Schutz Jørgensen, Overs.). Hans Reitzels forlag.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse - innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hjeltnes, G. (2020). Les den i ett sug! Bokanmeldelse: Zeshan Shakar: «Gul bok». *VG*.
<https://www.vg.no/rampelys/bok/i/WbQwaK/les-den-i-ett-sug-bokanmeldelse-zeshan-shakar-gul-bok>
- Hoem, K. (2020). Oslo - en kjærlighetshistorie. *NRK*.
https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse_-_gul-bok_-_av-zeshan-shakar-1.15120085
- Holland, N. N. (1997). Reading and Identity: A Psychoanalytic Revolution. I K. M. Newton (Red.), *Twentieth-Century Literary Theory*. Palgrave.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse* (2. utg.). Center for Ungdomsforskning.
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet: Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. Hans Rietzels forlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen - Kanon, danning og kompetanse*. NTNU. <https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Krag-Rønne, I. (2017). «Når vi ikkje lenger har nokon til å minne oss på kven vi er, går vi i oppløysing og blir borte»: Om identitet og selvframstilling i Carl Frode Tillers *Innsirkling* [Masteroppgave, HSN]. USN Open Archive.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2468580/Master.Krag-Rønne.2017.PDF?sequence=5&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Identitet og kulturelt mangfold*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del - Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mose, G., Norheim, T., Andersen, P. T. & Vikingstad, M. (Red.). (2012). *Litterær analyse: en innføring*. Pax forlag.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: innføring i sosiolingvistik*. Cappelen Akademisk forlag.
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering*. 1.-. Barne-, og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pedersen, L. W. (2012). «Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra»: En norskdidaktisk oppgave om hvordan arbeid med romanen *Et øye rødt kan gjøre det mulig å oppfylle læreplanmål som vedrører kulturell identitet* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243777/525811_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pedersen, W. (2020). Langt fra Haugenstua til Y-blokka. *Morgenbladet*.
<https://morgenbladet.no/boker/2020/12/langt-fra-haugenstua-til-y-blokka>

- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling, UiO]. DUO Research Archive.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 67, 143-151.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2014). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring*. (s. 9-28). Cappelen Damm Akademisk.
- Stava Sandve, G. E. (2020). Bokanmeldelse av Zeshan Shakars «Gul bok»: Glitrende! *Dagsavisen*.
https://www.dagsavisen.no/kultur/boker/2020/08/17/bokanmeldelse-av-zeshan-shakars-gul-bok-glitrende/?action=accountcomplete&R=IJHcWxGtfW&subscriberState=new_cu_stomer
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Norsk - Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Norsk - Kjerneelementer* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Norsk - Tverrfaglige temaer* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser - ungdom, utbildning, modernitet* (3. utg.). Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (2. utg.). Forlaget politisk revy.