

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

Norsk 8/MG2NO8

2024 Vår

Ole Christian Næssan Rudstaden

«Vi trenger andre kulturer enn sånn basics»

En postkolonial analyse av Gulraiz Sharifs roman *Hør her'a!* (2020) i lys av en litterær samtale om utdrag fra romanen mellom tre elever på 9. trinn

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Ole Christian Næssan Rudstaden

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforsker jeg migrasjonslitteratur representert av Gulraiz Sharifs ungdomsroman *Hør her'a!* og undersøker hvordan elever snakker om migrasjonslitteratur i klasserommet i form av en litterær samtale. I den sammenheng utforsker jeg forskningsspørsmålene mine om hvordan aksept av det fremmede uttrykkes gjennom romanen og den litterære samtalen, og hvordan tolking av romanen kan bidra til utvikling av identitet og kulturelt mangfold i klasserommet. Oppgaven bygger på grunnleggende samtaleteori med den hermeneutiske sirkel som bakteppe, postkoloniale begreper som oss/dem-dikotomien, hybriditet, mimicry og «det tredje rommet», og består av en litterær analyse og en analyse av en litterær samtale mellom tre elever på 9. trinn. Denne undersøkelsen søker å oppnå en større forståelse av hvordan elever snakker om litteratur.

Jeg gjør først en postkolonial litterær analyse av romanen *Hør her'a!*, der hovedkarakteren Mahmoud i utgangspunktet mener han tilhører én kultur, men hvor jeg gjennom analysen viser at han får en forståelse og aksept for at kulturene rundt ham også er en del av ham. Videre analyserer jeg den litterære samtalen, hvor elevene har tydelige definisjoner av hva som er vanlig og uvanlig for dem. Elevene verdsetter å få et innblikk i en annen kultur, og påpeker likheter mellom seg selv og hovedkarakteren, samt viser forståelse for hvordan kulturer gjensidig påvirker hverandre.

Deretter drøfter jeg forskningsspørsmålene, og viser at både romanen og elevene som samtaler om den har en nysgjerrighet for det fremmede, og at elevene er i overgangen til det meningssøkende leserstadiet, slik at de ser fordelene i at ulike kulturer gir varige inntrykk i holdninger og språk.

Avslutningsvis viser jeg til at en tilgjengeliggjøring av migrasjonslitteratur gjør at elever kan få kunnskap om ukjente kulturer og dermed lære å kjenne seg selv og andre, og ha en aksept for det fremmede gjennom horisontsammensmeltningen som forekommer i den litterære samtalen og gjennom lesing av migrasjonslitteratur.

Abstract

In this master's thesis, I explore migration literature represented by Gulraiz Sharif's young adult novel *Hør her'a!* and investigate how students discuss migration literature in the classroom through a literary conversation. Related to this I explore my research question regarding how acceptance of the unknown is expressed through both the novel and the literary conversation, and how interpreting the novel can contribute to the development of identity and cultural diversity in the classroom. My thesis is based on fundamental conversation theory with the hermeneutic circle as a backdrop, post-colonial terms as the us/them dichotomy, hybridity, mimicry and "The Third Space" and consists of a literary analysis and an analysis of a literary conversation between three 9th grade students. This study seeks to achieve a greater understanding of how students discuss literature.

Firstly, I conduct a post-colonial literary analysis of the novel *Hør her'a!*, where the protagonist Mahmoud initially believes he belongs to one culture, but through my analysis, I show that he comes to understand and accept that the cultures around affect him. Further, I analyze the literary conversation, where the students have a definite understanding of what is common and uncommon for them. The students appreciate gaining insight into a different culture and highlight similarities between themselves and the protagonist, as well as demonstrate their understanding of how cultures mutually influence each other.

Next, I discuss the research questions, and demonstrate that both the novel and the students share a curiosity towards the unknown, and that the students are transitioning into the role of The Reader as Thinker, recognizing the benefits of different cultures leaving lasting impressions on world view and language.

Finally, I argue that by making migration literature accessible to students allows them to gain knowledge of different cultures, and thus learn about themselves and others, and to accept the unknown through the fusion of horizons that occurs in the literary conversation and through reading migration literature.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iv
Abstract	vi
Forord	2
1 Innledning	4
1.1 Bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.2 Migrasjonslitteratur	7
1.3 Tidligere forskning	7
1.4 Forankring i læreplanverket	9
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Postkolonialisme	12
2.1.1 Edward Said: Oss/dem og Den Andre	14
2.1.2 Frantz Fanon: kulturell erobring	15
2.1.3 Homi Bhabha: sammensmeltning av kulturer	16
2.2 Interseksjonalitet	17
2.3 Litteratur som speil og vindu	18
2.4 Samtale teori og litterære samtaler	20
3 Metode	23
3.1 Datainnsamling og forskningsetiske valg	23
4 Litterær analyse av romanen <i>Hør her'a!</i>	25
4.1 Forfatteren og ungdomsroman	25
4.2 Handling	26

4.3	Litterær analyse av <i>Hør her'a!</i>	26
4.3.1	Mahmoud som upålitelig forteller	27
4.3.2	Oss/dem	29
4.3.3	Hybrid ambassadør for «det tredje rommet»	35
4.3.4	Hybride Mahmoud og onkel Mimicry	36
4.3.5	Vokteren Mahmoud og den erobrende onkel	38
4.3.6	Interseksjonelle karakterer	40
4.3.7	Oppsummering	42
5	Analyse av elevenes litterære samtale	43
5.1	Oss elever og de i boken	44
5.2	Oppfattelsen av hybriditet og «det tredje rommet»	47
5.3	Streetspråk	51
5.4	Interseksjonell observasjon	53
5.5	<i>Hør her'a!</i> som speil og vindu	56
5.6	Oppsummering	58
6	Drøfting og didaktiske implikasjoner	60
6.1	Forskningsspørsmål 1	60
6.2	Forskningsspørsmål 2	63
7	Avsluttende tanker og veien videre	66
	Litteraturliste	67
	Vedlegg	74

Forord

Nå har fem år gått! Fem år med lærerike studier, inspirerende praksisskoler, informative timer på biblioteket og spennende diskusjoner om litteratur. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg hatt en faglig og personlig utvikling, og jeg kan avslutte prosjektet vel vitende om at alt arbeidet jeg har lagt i oppgaven var verdt det. Fem år går ikke uten at man møter noen hjelpere på veien, som alle fortjener en takk.

Først og fremst må deltakerne i studien takkes, dere er oppgavens grunnmur, takk for at jeg fikk lytte til deres interessante samtale. Takk til kontaktlæreren som lot meg besøke klassen i en ellers travel lærerhverdag.

Takk til Unni Mette Solberg for veiledning dette semesteret.

Takk til Ylva Frøjd, lidenskapelig formidler av litteratur og en fantastisk foreleser i norsk gjennom fem år, for konstruktive tilbakemeldinger på tidligere oppgaver.

Takk til medstudenter som har bidratt til morsommere dager i forelesninger og på biblioteket.

Tusen takk til Rakel og jenta vår Ellinor, uten dere hadde jeg ikke vært her!

Drammen, 31.05.24

Ole Christian Næssan Rudstaden

1 Innledning

I forskningsprosjektet mitt utforsker jeg migrasjonslitteratur og undersøker hvordan elever snakker om migrasjonslitteratur i klasserommet. Jeg analyserer både Gulraiz Sharifs ungdomsroman *Hør her'a!* (2020) om norsk-pakistanske Mahmoud, og en litterær samtale om utdrag fra romanen mellom tre elever på 9. trinn. Jeg forholder meg til professor i franskspråklig litteratur Guri Ellen Barstad, professor i norskdidaktikk Annika Bøstein Myhr og professor i tyskspråklig litteratur Elin Nesje Vestli sin beskrivelse av migrasjonslitteratur: «Migrasjonslitteratur omfatter både litteratur som gjenspeiler forfatterne egne erfaringer med migrasjon, og litteratur skrevet av forfattere som ikke selv har noen biografisk berøring med migrasjon, men som i sine tekster reflekterer over temaet» (Barstad et al., 2022, s. 13–14).

En utfordring jeg har møtt på i forkant og under skrivingen av oppgaven er min bekymring rundt min egen stereotypisering av mennesker med migrasjonserfaring. Jeg har ingen personlig erfaring med migrasjon, og har heller aldri blitt møtt med mistro av noen med migrasjonserfaring på grunn av min egen manglende migrasjonserfaring. I skriveprosessen plasserer jeg meg utenfor, som en betrakter av både boken, mennesker med migrasjonserfaring og ungdommene i den litterære samtalen. Selv om jeg streber etter en objektiv tolkningsprosess, så er jeg uansett subjektivt involvert i en eller annen forstand. Filosof Hans-Georg Gadamer skriver i boken *Sannhet og metode* (1990/2010) at «Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger» (Gadamer, 1990/2010, s. 306). Jeg er bevisst på ulikhetene mellom meg selv og analyseobjektene og kan analysere det jeg ikke forstår, på den annen side er jeg ikke bevisst på det jeg ikke vet. Jeg kan dermed bare analysere det jeg har en tanke om på forhånd, hvor jeg har en forståelse av at noe er fremmed for meg, av den enkle grunn at jeg ikke forstår det, som Gadamer kaller en fordom (Gadamer, 1990/2010, s. 307). Gadamer poengterer videre at «Mangelen på begrunnelse gir i opplysningens perspektiv ikke rom for andre former for gyldighet, men betyr at dommen ikke har noe saklig grunn, det vil si at den er «ubegrunnet»» (Gadamer, 1990/2010, s. 308). Ved at jeg analyserer deler av det jeg ikke forstår, kan jeg forstå mer av helheten, dermed konstruerer jeg denne oppgaven ut ifra *den hermeneutiske*

sirkel, hvor forståelsen av delene gir en forståelse av helheten, som igjen gir en større forståelse av delene (Gadamer, 1990/2010, s. 302–304). I analysen av *Hør her'a!* prøver jeg å forstå deler av teksten, slik at jeg kan forstå hele teksten, og dernest forstå elevene i den litterære samtalen.

Jeg ser at som en betrakter, tolker og forsker med en egen kulturell bakgrunn så bidrar jeg til en hybriditet slik Claire Hanlon skriver i sin tolkning av litteraturkritiker Homi K. Bhabha: «It is important to consider that, for Bhabha, the very act of writing postcolonial discourse is in itself a hybrid site of negotiation that allows fruitful theoretical discussion to emerge» (Hanlon, 1994, s. 5). Slik jeg forstår Hanlon så vil min kulturelle bakgrunn når jeg tolker andre kulturer presentert i en roman, skape et hybrid forhandlingssted som tillater en mulig produktiv diskusjon.

1.1 Bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål

I en praksisperiode observerte jeg flere litterære samtaler på 8. trinn. Det var interessant å se elevene være mer frittalende rundt litteratur, men også at de gjennom samtalen kunne få vist sine faglige ferdigheter. En litterær samtale er på forhånd og i gjennomføringen regissert av læreren, men elevene bestemmer selv via autonome, subjektive utsagn hvordan innholdet og samtalen skal utvikle seg. Det er denne nesten-spontaniteten knyttet til den litterære samtalen som er så spennende. Masterprosjektet mitt er delvis inspirert av den nevnte opplevelsen fra praksis. Prosjektet mitt er også inspirert av flere forelesninger om litteratur som opptrer som *speil* og/eller *vindu*, hvor man kan lese en roman som speiler leseren, mens en annen person kan lese samme roman og se inn i en fremmed verden som gjennom et vindu (Bishop, 1990, s.11). Forelesningene åpnet øynene mine for hvordan forskjellige mennesker kan lese samme litteratur, men forstå den på helt ulikt vis.

Tankegangen om dikotomien oss/dem ligger også til grunn for masteroppgaven min. Under et intervju med NRK får førsteamanuensis i litteratur- og kulturformidling Tonje Vold spørsmålet «hvor ble det av den store *norske* innvandrerromanen?». Vold svarer

– *Man har fremdeles den «oss og dem»-tankegangen. For den store innvandrerromanen skulle jo også lære «oss» noe om hvordan det var å være «dem», sier hun med en ironisk distanse.*
– *Og det er derfor den store innvandrerromanen ble så viktig å få på plass. For uten den, så hadde «vi» ikke skjønt alt (Njie, 2023).*

Vold viser til at «innvandrerromanen» er noe nordmenn tror de trenger for å lære om andre kulturer (Njie, 2023). Samlet sett utgjør både idéen om at migrasjonslitteratur skal gi nordmenn et vindu inn i en verden de ikke har kjennskap til, og dikotomien oss/dem noe av grunnlaget for masteroppgaven min. Martha Nussbaum skriver at man må lese litteratur som representerer samfunnsgrupper man trenger å forstå, da dette legger byggesteinene for vårt samfunnsansvar som medmennesker (Nussbaum, 1997, s. 99–100).

Masteroppgaven min ser på hvordan elever på ungdomstrinnet snakker om migrasjonslitteratur. Problemstillingen min er: *En postkolonial analyse av Gulraiz Sharifs roman Hør her'a! (2020) i lys av en litterær samtale om utdrag fra romanen mellom tre elever på 9. trinn.*

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål som jeg svarer på i drøftingskapittelet. Spørsmålene tar utgangspunkt i oss/dem-dikotomien fra postkolonial teori, språk og handling som uttrykk for hybriditet og hvordan romanen brukes som et speil og/eller vindu for elevene:

- 1) Hvordan uttrykkes aksept av det fremmede og uvanlige gjennom romanen og elevenes litterære samtale?
- 2) Hvordan kan tolking av *Hør her'a!* bidra til utvikling av identitet og kulturelt mangfold i klasserommet?

I forskningsspørsmål 1 undersøker jeg hvordan romanen og den litterære samtalen om romanutdragene åpner opp for noe som er fremmed, og hvordan det man ikke er vant til blir omtalt. Forskningsspørsmål 2 adresserer de didaktiske mulighetene i å tolke og snakke om romanen *Hør her'a!*.

Oppgaven er bygget opp av 7 kapitler. I kapittel 1 har jeg gått gjennom problemstilling og forskningsspørsmålene før jeg presenterer begrepet migrasjonslitteratur, tidligere forskning og

oppgavens forankring i læreplanverket. Kapittel 2 er det teoretiske rammeverket og forklarer ulike begrep innenfor postkolonial litteraturteori og litterære samtaler samt bruk av litteratur som speil eller vindu. Deretter kommer kapittel 3 om metode og forskningsetikk, før jeg i kapittel 4 og 5 analyserer henholdsvis romanen *Hør her'a!* og en litterær samtale om romanen. Kapittel 6 svarer på forskningsspørsmålene, før oppgaven avsluttes i kapittel 7 hvor jeg reflekterer over oppgaven og veien videre.

1.2 Migrasjonslitteratur

Jørgen Magnus Sejersted skriver at begrepet *migrasjonslitteratur* dekker skjønnlitteratur som «omhandlar og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt område kommer i (varig) kontakt med ein annan, og i utgangspunktet framand, kultur» (Sejersted, 2003, s. 80). Marthe Mollestad skriver i masteroppgaven *Migrasjonslitteratur i klasserommet* (2021) at hun «forstår begrepet migrasjonslitteratur som litteratur som tematiserer kulturmøter, kulturkonflikter, integreringsprosesser og migrasjonsopplevelser. Det er tekster som ofte forteller om globalisering i dag og identitetsutvikling» (Mollestad, 2021, s. 37). Guri Ellen Barstad et al. definerer migrasjonslitteratur i boken *Fortellinger om migrasjon* (2022) som «Migrasjonslitteratur omfatter både litteratur som gjenspeiler forfatterens egne erfaringer med migrasjon, og litteratur skrevet av forfatter som ikke selv har noen biografisk berøring med migrasjon, men som i sine tekster reflekterer over temaet» (Barstad et al., 2022, s. 13–14).

Jeg anvender begrepet migrasjonslitteratur med samme definisjon som Barstad, og sammenfatter det til litteratur skrevet av eller om mennesker med migrasjonserfaring og plasserer dermed mitt analyseobjekt *Hør her'a!* innenfor migrasjonslitteraturen, da boken både handler om og er skrevet av en person med migrasjonserfaring.

1.3 Tidligere forskning

Prosjektet mitt er en utforsking av kulturelle møter i litteratur og litterær opplevelse og erfaring, hvor jeg har brukt migrasjonslitteratur som utgangspunkt. De kulturelle

møtepunktene skjer både i romanens handling mellom karakterene, men også i den litterære samtalen hvor elevene snakker om en kultur de ikke er vant til. Som forfatter av dette prosjektet opplever jeg selv også et kulturmøte med både boken og med elevenes samtale om den, men også ved lesning av relevant teori og tidligere forskning.

Jeg analyserer romanen *Hør her'a!* fra 2020, og siden boken er relativt ny, finnes det foreløpig ikke så mye forskning om den. Det er derimot gjort en del analyser av migrasjonslitteratur generelt, blant annet av Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes Vei* (2017), samt mye forskning på litterære samtaler.

Jeg har latt meg inspirere av spesielt tre masteroppgaver i prosjektarbeidet, to om *Hør her'a!* og en om litterære samtaler. Avan Shareef har skrevet en masteroppgave om hvordan fremstillingen av den flerkulturelle identiteten i *Hør her'a!* påvirkes av å bruke humor som narratologisk virkemiddel (Shareef, 2022). I Emily Engedahls masteroppgave *Mangfoldige stemmer* (2022) utforsker Engedahl grenselandet mellom det å være en del av en kultur, men allikevel ikke være det (Engedahl, 2022). Tonje Lien Smedbråten undersøker i sin masteroppgave «*Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer*» (2019) hvordan elever skaper mening gjennom elevstyrte gruppesamtaler, en struktur som ligner veldig den litterære samtalen fra datainnsamlingen til mitt eget prosjekt (Smedbråten, 2019).

Shareef legger i masteroppgaven sin vekt på det humoristiske og den flerkulturelle identiteten i *Hør her'a!*, og viser til at «For det første skaper Mahmoud en trygg plass i fortellingen ved hjelp av humoren som tar tyngden ut av de tyngre temaene. Dette fører igjen til at det blir lettere å samtale rundt de ulike flerkulturelle identitetene» (Shareef, 2022, s. 98–99), og dermed virker humoren samlende. Shareef skriver at på grunn av hovedkarakteren Mahmouds kunnskap til og innsikt i flere kulturer så har han mulighet til å stereotypisere både den norske og pakistanske kulturen uten å virke splittende, fordi Shareef mener Mahmoud hører hjemme i begge kulturene.

Emily Engedahl ser at Mahmoud opplever å ikke bli inkludert i det norske samfunnet og skriver «I Sharifs roman erfarer også Mahmoud å ikke passere i det hvite rom» og påpeker at Mahmoud anvender frasen «etnisk norsk nordmann» som ifølge Engedahl skaper «et

ytterligere skille mellom «vi» og «dem». Engedahl konkluderer i sin analyse av tre romaner hvor hovedpersonene befinner seg mellom kulturer at man ikke snakker om «ett enkelt vi eller ett enkelt dem» siden opplevelsen av å være en del av flere kulturer er individuell (Engedahl, 2022, s. 109).

Gjennom å analysere de litterære samtalene i prosjektet sitt beskriver Smedbråten noen klare mønstre i hvordan elevene snakker sammen om litteratur. Smedbråten observerer at eleven som snakker først har en viss kontroll over samtalens utvikling, og hvis det er lite respons i gruppa beveger de seg automatisk til neste spørsmål på arket. Hun antyder også at elevene virker til å være mer opptatt av å vinne en diskusjon enn å være enige (Smedbråten, 2019, s. 74–77).

I boken *Kulturmøter i tekstar* (2005) skriver Laila Aase at «dersom læreren berre oppfyller behov hos elevane, blir utviklingsperspektivet borte. Elevane må også utfordrast når det gjeld kva for tekstar vi ventar dei skal kunne lese» (Aase, 2005, s. 113). Et lignende utsagn kommer Reidun Bottenvann med i sin artikkel *Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse* (2016) hvor hun skriver at «elevenes kulturelle synsfelt og kritiske tenkning blir ikke automatisk utvidet og nyansert i møte med migrasjonslitteratur, det er noe som må arbeides fram med læreren som katalysator» (Bottenvann, 2016, s. 96). Både Aase og Bottenvann påpeker at læreren må legge til rette for at elevene skal utvikle og utvide sin kulturelle referanseramme. Bottenvann viser til at «Migrasjonstekster, som alle andre tekster, er bærere og formidlere av ideologier, verdier og normer og det kan være betimelig å reflektere rundt hvilke verdier som forfektes» (Bottenvann, 2016, s. 95). Med en slik påstand vil det være interessant å finne ut hvilke verdier som er presentert i det litterære verket, samt hvilke verdier leserne får ut av verket.

1.4 Forankring i læreplanverket

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg her tydeliggjøre begrepet «identitet og kulturelt mangfold». Kunnskapsdepartementet skriver at identitet og kulturelt mangfold er en del av opplæringens verdigrunnlag. I *overordnet del* står det at «erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet», «at de kan bruke

språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» og at skolen «skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5–6). Sitatene fra opplæringens verdigrunnlag viser til at i samtale med andre vil man erfare nye kulturuttrykk og utvikle seg selv som person ved å vise respekt for alle mennesker i den mangefasettede verdenen vi lever i. Alle erfaringene vi får og alle kulturer vi deltar i former oss som mennesker, og blir en del av hvordan vi snakker og kommuniserer med andre. Mikhail Bakhtin forklarer språket som en samling av utallige verdener ytret gjennom ord (Bakhtin, 1981, s. 288). Når elevene kommuniserer med hverandre, får de mulighet til å lære om seg selv og medelevene. Elevene deltar i den felles verdiskapingen produsert i skolen og får mulighet til å reflektere rundt verdiene og danne egne meninger knyttet til dem. I prosjektet mitt viser elevene evnen til å snakke om litteratur utenfor deres sfære og diskutere litteraturen med medelever som ikke nødvendigvis deler samme syn.

I det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* står det at elevene skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I en litterær samtale med delvis planlagte temaer får elevene øvd seg på å respektere andres ytringer, samt formidle egne meninger på en konstruktiv måte. Ferdighetene tilegnet i de litterære samtalene kan overføres til diskusjoner i andre fag eller sosiale settinger. Innenfor kjerneelementene i norskfaget fremmes det at elevene «skal få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» og at de «skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2–3).

Noen av kompetansemålene etter 10. trinn i norskfaget, som er spesielt relevante for prosjektet mitt med tanke på den litterære samtalen om romanen, er å

- *lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler,*
- *bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer*

og

- *utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

I gjennomføringen av litterære samtaler kan elevene forhåpentligvis utvikle sine evner til å snakke om litteratur, og oppnå en kombinasjon av de tre nevnte kompetansemålene.

2 Teoretisk rammeverk

I denne teoridelen presenterer jeg de ulike teoriene og begrepene jeg anvender i den litterære analysen av Gulraiz Sharifs *ungdomsroman Hør her'a!* samt i analysen av den litterære samtalen mellom de tre elevene. Postkolonialismen er det overordnede teoretiske paradigmet, og jeg forklarer de ulike relevante teoretiske innfallsvinklene for prosjektet mitt.

2.1 Postkolonialisme

Gulraiz Sharifs *Hør her'a!* kan tolkes utfra ulike teoretiske vinklinger. Romanen kan ses i et rent feministisk lys, hvor det blant annet påpekes mangelen på kvinnelige karakterer, de mannlige karakterenes holdninger overfor kvinnene, eller den utviklingen Mahmouds mor går igjennom i løpet av boken, fra en undertrykt kvinne til «løvemamma med klørne ute». Sharifs roman kan tolkes gjennom skeiv teori, ved å se på broren som finner ut at han vil bli jente eller hvordan holdningene til en homofil legning skildres. Jeg gjør en *postkolonial* litterær analyse av romanen, fordi det er et perspektiv som vektlegges i elevenes litterære samtale, og jeg hadde et ønske om å lære mer om denne typen litteraturanalyse.

Tonje Vold viser til todelingen av det postkoloniale fagfeltet, det politiske og det tekstanalytiske, hvorpå denne masteroppgaven plasseres innenfor det tekstanalytiske feltet. Postkolonial tekstanalyse forholder seg til en grunnleggende dikotom filosofi hvor partene er grovt oppdelt i kontroll versus kaos eller logikk versus følelser, som insinuerer at den ene har makt over den andre i form av moral og verdier. Vold eksemplifiserer dette med typiske dikotomier som kultur/natur og mann/kvinne (Vold, 2019, s. 27).

Filosof Frantz Fanon beskriver de koloniserte som mennesker hvor et mindreverdigdomskompleks har blitt en del av dem, og de ser på seg selv gjennom øynene til landets majoritet (Fanon, 1952/2021, s. 2). Tore Linné Eriksen argumenterer for lesning av Fanon grunnet Fanons evne til å formidle hvordan den svarte identiteten formes i en verden hvor hvite hovedsakelig har definisjonsmakten, og selv om boken er skrevet i 1952 så hevder

Eriksen at det Fanon skriver er samfunnsmessig og historisk gjeldende (Eriksen, 2017, s. 11–12)

Historiker Edward Said og litteraturviter Homi K. Bhabha ses på som postkolonialismens ledende forskere. I boken *Orientalismen* (1978/2018) går Said inn på forestillingen om at det tradisjonelle Vesten og Østen er adskilte deler av verden og at man enten lever i den ene eller andre kulturen, men at man også definerer sin egen kultur ut fra hverandres kultur (Said, 1978/2018, s. 12–13). Bhabha skriver i sin essaysamling om at man ikke trenger å være i bare en kultur, og argumenterer for en mer flytende overgang og sammensmeltning av kulturer enn Suids enten/eller tankegang (Bhabha, 2004).

Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad har forsket innenfor postkolonialisme og litterære begreper generelt. De anfører at postkolonial litteratur i utgangspunktet forholdt seg til litteratur skrevet under eller etter kolonitiden, hvor forholdet mellom de undertrykte og koloniherrne kunne bli undersøkt, og hvor det altså var en skjevhet i maktforholdet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2021, s. 98). Litteraturen er dermed skriftlige etterdønninger fra kolonitiden. Postkolonialisme trenger ikke nødvendigvis være en tekst om en tidligere koloni og forholdet til koloniherrne, da Samoilow og Myren-Svelstad viser til flere måter litteratur kan være postkolonial. Samoilow og Myren-Svelstad beskriver to kategorier, for det første den kategorien jeg forholder meg til; «litteratur som er skrevet av forfattere fra en undertrykt kultur», og deretter «litteratur som er skrevet av forfattere som tilhører den dominerende kulturen og som fremstiller en annen kultur» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2021. s. 99).

Bill Ashcroft, Gareth Griffiths og Helen Tiffin sier i artikkelen *Empire Writes Back* (2004) at begrepet postkolonialisme dekker de kulturene som har blitt påvirket av imperialisme fra de ble kolonisert og opp til nåtiden. Videre skriver Ashcroft et al. at den europeiske imperialismen legger igjen fotavtrykk i dagens litteratur. Dernest påstår Ashcroft et al. at litteratur fra Canada, Malta, Pakistan og enda flere land, er postkolonial litteratur (Ashcroft et al., 2004, s. 2).

2.1.1 Edward Said: Oss/dem og Den Andre

I boken *Orientalismen* skriver Said om den innbilte adskillelsen mellom Orienten og Oksidenten, tradisjonelt kalt Østen og Vesten. Said viser til *Den Andre* som det motsatte av Europa og Vesten, at Orienten har en avvikende kultur til Oksidenten (Said, 1978/2018, s. 11–12). Said anviser at Vesten og Østen definerer seg ut ifra hverandre, og at Vesten anser seg selv som sterkere når de ser seg som motpol til Østen (Said, 1978/2018, s. 11–13). Oksidenten innehar en definisjonsmakt av Orienten når Orienten blir sett på som Den Andre, og på den måten opprettholder kolonisatoren sin erobring av de koloniserte. *Orientalisten*, den som innehar kunnskap om Østen, har forsøkt å overføre litteratur, religioner, kulturer og mye mer til Vesten, muligens i håp om å gjøre Orienten til en naturlig del av Oksidenten. Said forklarer at til tross for orientalistens utallige forsøk på kulturoverføring så har Vesten holdt på ordtak og begreper som ikke er passende å bruke om Orienten (Said, 1978/2018, s. 243). Eksempelvis er ordet «guling» negativt ladet (NAOB - Det Norske Akademis ordbok, 2024a), og «pakkis» var kanskje intendert som et verdinøytralt ord, men har helt klart negative konnotasjoner (Holte, 2020). Orientalisten forsøker å presentere sine tolkninger av Østen som kunnskap, men bidrar i stedet til stereotypisering, slik at Vestens bilde av Østen opprettholdes som stereotypisk og feilaktig (Said, 1978/2018, s. 243). Said ser på sammenligninger gjort mellom Østen og Vesten, hvor Østen ble sett på som svak og naiv, mens Vesten var sterk og moden (Said, 1978/2018, s. 52). Den politiske teoretikeren George Crowder støtter i boken *Theories of Multiculturalism* (2013), oppunder Said, og greier ut om hvordan Vesten anser sine verdier som de beste, og Østen sine som mindreverdige (Crowder, 2013, s. 179). Said viser til hvordan Østen blir fremmedgjort ved å bli «holdt på plass» eller «fremstilt» av den styrende kulturen (Said, 1978/2018, s. 52). På den måten skapes det et skille mellom «vi» (her: Oksidenten) som holder De Andre (her: Orienten) på plass. *Vi/de-* eller *oss/dem-* dikotomien kommer av, slik Said skriver det, hvordan Europa så på Østen som noe fremmed og ukjent, og plasserer det ukjente enda lenger bort med betegnelsen «de/dem» (Said, 1978/2018, s. 13). *Oss/dem-*betegnelsen bruker jeg i analysen av *Hør her'a!* for å se på hvordan Mahmoud kategoriserer karakterene som en del av et «oss» eller et «dem», og hvordan Mahmoud beveger og oppholder seg mellom kategoriene.

2.1.2 Frantz Fanon: kulturell erobring

Den algeriske filosofen Frantz Fanon skriver i boken *Black Skin, White Masks* (1952/2021) at svarte mennesker forholder seg til andre svarte mennesker på en måte, og en annerledes måte sammen med hvite mennesker. Videre påpeker Fanon et problem, at svarte etterligner de hvites språk, og at svarte dermed nærmer seg hva det vil å si være et fullt og helt menneske, i hvert fall ifølge de hvites oppfatning av et menneske (Fanon, 1952/2021, s. 1–2). Fanon beskriver hvordan de hvites blikk påvirker de svartes identitet, eller rettere sagt de svartes oppfatning av sin egen identitet. Identiteten til den svarte, når han er sammen med hvite, formes av hvordan de hvite snakker til han og om ham (Fanon, 1952/2021, s. 89). Når svarte og hvite snakker sammen påpeker Fanon at de hvite inntar rollen som en voksen som snakker med et barn (Fanon, 1952/2021, s. 14–15). Ved å snakke på en nedlatende og barnslig måte, så oppstår det en infantilisering av den svarte samtalepartneren. Infantiliseringen kan, som Fanon uttrykker, virke både omtenssom og betryggende fra den hvites side, men mottakeren blir heller flau. Videre skriver han at de hvite snakker barnslig til de svarte for å «reach down to them», hvor ordvalget betyr at hvite mener de har muligheten til å dra de svarte opp på de hvites imaginære høyere nivå (Fanon, 1952/2021, s. 14–15). En slik holdning ser lingvist John McWorther i Robin DiAngelos bok *White Fragility* (2018), hvor McWorther påpeker at DiAngelo forsøker å endre de hvites rasistiske holdninger, men i gjennomføringen «diminishes Black people in the name of dignifying us» (McWhorter, 2020). Ikke bare kan holdningene være infantiliserende og nedverdiggende, men også språket, Fanon skriver «To speak gobbledygook to a black man is insulting, for it means he is the gook» (Fanon, 1952/2021, s. 15). *Gobbledygook* er nedlatende og fremstiller den som blir snakket til, her den svarte mannen, som en uvitende person. De overnevnte holdningene til hvordan svarte snakker styres av frykten for å være underlegne. For som Fanon skriver «the more the Antillean assimilated the French language, the whiter he gets – i.e., the closer he comes to becoming a true human being» (Fanon, 1952/2021, s. 2) og «he who can express himself, who masters the language, is the one to look out for: be wary of him; he’s almost white» (Fanon, 1952/2021, s. 4). Språk er makt og bidrar til holdninger til menneskene rundt seg og påvirker hvordan vi kommuniserer med hverandre.

Fanon utforsker forholdet mellom svarte menn og hvite kvinner, og deler erfaringer fra svarte, antillanske menn som ville bli «ordentlige» menn og dermed hadde samleie med hvite

prostituerte (Fanon, 1952/2021, s. 54). Fanon viser til at selv om den svarte mann omgås seksuelt med den hvite kvinne, så blir ikke mannen forhøyet til de hvites nivå. Fanon skriver «The black man who has possessed a white woman is cast out by his fellows» (Fanon, 1952/2021, s. 53). Når den svarte mannen «erobrer» den hvite kvinnen, blir han kastet ut av sitt svarte miljø. I sitt forsøk på å «erobre» den hvite kvinnen, slik de hvite kolonisatorene erobret de svarte, blir den svarte mannen hverken godtatt av de hvite eller de svarte (Fanon, 1952/2021, s. 53).

2.1.3 Homi Bhabha: sammensmeltning av kulturer

I motsetning til Said som hadde et ganske bestemt dikotomisk verdenssyn, og mente det ikke var mulig å bevege seg fra den ene kulturen til en annen, så skrev Homi Bhabha at det var nettopp denne forflytningen mellom dikotomiene som var interessant. I essaysamlingen *The Location of Culture* (2004) skriver Bhabha om mange ulike begrep innenfor en slik forflytning. Jeg forholder meg til begrepene *mimicry*, *hybriditet*, og *det tredje rom*, og anvender begrepene i analysen for å vise hvor hovedkarakteren står i landskapet mellom hva Said kaller kulturelle motpoler (Said, 1952/2021, s. 11–12).

Homi K. Bhabha forteller i introduksjonen til *The Location of Culture* om kunstneren Renée Greens arkitektoniske kunstinntallasjon *Sites of Genealogy* som viser hvordan trappen mellom to etasjer setter sammen en svart etasje og en hvit etasje. Bhabha skriver at trappen er et *liminalt rom* (dette er oversettelsen brukt i Bauger, 2019 og Engedahl, 2022 for *liminal space*) og et symbol på samhandlingen mellom de to etasjene, og visker ut den tydelige grensen mellom etasjene (Bauger, 2019, s. 14; Bhabha, 2004, s. 5; Engedahl, 2022, s. 31). Liminal betyr bokstavelig talt noe som er på grensen og befinner seg mellom to tilstander (NAOB - Det Norske Akademis ordbok, 2024b). I det liminale rommet viser Bhabha til at, akkurat som i en trapp, så beveger man seg frem og tilbake, både med og uten bagasje. Bhabha anvender det liminale rommet i et postkolonialt perspektiv og benevner det som *det tredje rom*, og definerer begrepet som et abstrakt sted hvor tanker og verdier forflyttes til og fra kulturer og bidrar til et kulturelt hybrid mellomstadium for den som «beveger seg i trappen» (Bhabha, 2004, s. 5, 53–55). I mellomstadiet, Bhabhas «tredje rom», oppstår det en *hybriditet* som formes av de ulike kulturene man er en del av eller får inntrykk fra. Hybriditet er for Bhabha

en prosess hvor ulike kulturer blir en del av personen uten at de ulike kulturene opptrer som viktigere enn de andre (Bhabha, 2004, s. 5). Tonje Vold skriver at, ifølge Bhabha, kan man ikke være *mellom* kulturer, da dette indikerer at det mangler en kultur, og det blir et tomrom. I stedet viser Vold til at kulturene blandes nesten helt sammen og danner nye kulturer (Vold, 2019, s. 290–291). Det hybride er en blanding av blant annet språk og holdninger som uttrykkes på nye måter og fremstår som en sammensmeltning av kulturer.

Mens hybriditet og «det tredje rommet» opptrer mer som en underbevist transformasjon i kulturkrysningen, så er *mimicry* en handling man bevisst utfører eller tvinges til for å ligne en annen kultur. Bhabha skriver at *mimicry* er et ønske fra kolonisatorene om at de koloniserte skal etterligne dem i håp om å bli som kolonisatorene. Selv om De Andre oppnår etterligningen ender de bare med å være «[...] almost the same, but not quite» (Bhabha, 2004, s. 122). Etterligningen kan oppnås ved å ta i bruk verdier, språk og klesstil. Bhabha viser til at *mimicry* i seg selv er en selvmotsigelse ved at de koloniserte etter hvert vil ligne på kolonimaktene og dermed minske skillet mellom partene. Påtvungen etterligning bryter ned kolonistorens maktposisjon (Bhabha, 2004, s. 122–123). De Andre må late som de er noe annet for å få aksept, men blir latterliggjort fordi det alltid vil være noe i etterligningen som ikke er perfekt (Bhabha, 2004, s. 107). Hvis etterligningen går over i det overdrevne eller paradiske, enten om det er kolonistoren eller de koloniserte som blir etterlignet, så betegner Bhabha det som *mockery* (Bhabha, 2004, s. 123).

2.2 Interseksjonalitet

Sosiologen Randi Gressgård skriver at *interseksjonalitet* kommer av det engelske ordet for veikryss, *intersection*, og viser altså til krysningen av to ulike sosiale enheter, som samisk kvinne, mørk transperson eller en homofil person med funksjonsnedsettelse (Gressgård, 2013, s. 64). Kimberle Crenshaw presenterte i 1991 begrepet interseksjonalitet, hvor hun hovedsakelig fokuserte på utfordringene fargede kvinner møter på grunn av deres tilhørighet innenfor to marginaliserte grupper: kvinner og fargede (Crenshaw, 1991, s. 1242–1244). Tonje Vold forklarer interseksjonalitet som en teori som forholder seg til to variabler, eksempelvis kjønn og legning. Vold påpeker videre at interseksjonalitet kan gi tydeligere svar på hva det innebærer å være kvinne versus mann, eller rik versus fattig (Vold, 2019, s. 145).

Interseksjonalitet har typisk blitt brukt innen kjønnsforskning og antirasistisk forskning, men også innenfor postkolonial forskning, hvor min forskning er et bidrag. Katrin Losleben og Sarah Musubika forklarer interseksjonalitet som «the study of overlapping discrimination» (Losleben & Musubika, 2023, s. 72) eller *overlappende diskriminering* (min oversettelse). Losleben og Musubika skriver at mennesker blir ikke bare sett på som yrket sitt, men en konstellasjon av flere faktorer, og blir diskriminert grunn de forskjellige faktorene de er satt sammen av (Losleben & Musubika, 2023, s. 72–73). En mørkhudet gutt på 20 år i kassa på Kiwi gir kundene en annen assosiasjon enn den hvite kvinnen på 50 som jobber i samme butikk. Betydningen av de ulike faktorene endrer seg ut ifra tiden og det geografiske området vi lever i (Losleben & Musubika, 2023, s. 72–73). Sosiolog Avtar Brah og psykolog Ann Phoenix beskriver interseksjonalitet på lignende måte som Losleben og Musubika, nemlig at et menneske har mange bestanddeler, som påvirker hverandre, men som i tillegg blir påvirket av den spesifikke historiske sammenhengen. Interseksjonalitet fremmer altså en kompleks tolkning av mennesket, og ikke bare hvilket kjønn eller hvilket land personen kommer fra, vi er mer sammensatt enn så (Brah & Phoenix, 2004, s. 76). I den litterære analysen av romanen bruker jeg interseksjonalitetsbegrepet for å vise hvor komplekse karakterene er, jeg argumenterer for at de er mer enn hudfargen sin og at de er en sammenfatning av ulike opplevelser og sosiale kategorier. Jeg stiller spørsmål rundt hvem hovedkarakteren snakker om når han sier «vi» og «dem», nemlig fordi det er usikkert hvilken av de sosiale kategoriene han vil plassere seg selv i. Interseksjonalitet viser hvordan en person kan tilhøre ulike gruppedynamikker, og dermed føle seg dratt mellom to verdener (eller flere), og da kan dette «vi»-et endre seg fra gang til gang det blir ytret. I oppgaven ser jeg på hvilke sosiale kategorier de ulike karakterene mener de tilhører og hvordan de selv definerer sin tilhørighet.

2.3 Litteratur som speil og vindu

Rudine Sims Bishop hadde i 1990 et innlegg på konferansen San Bernardino Reading Conference «Celebrating Literacy» kalt *Windows and Mirrors: Children's Books and Parallel Cultures*. I innlegget anvender Bishop spesielle metaforer i en lese-teori som forklarer hvordan litteratur kan opptre som speil, vindu og dør. Litteraturen kan reflektere leserens egne opplevelser og livserfaringer som et *speil*, og gjør at leseren relaterer seg lettere til karakterene i boken (Bishop, 1990, s. 11). Hvis vinduet blir en dør, så gir litteraturen leseren

muligheten til å entre bokens verden. Døren kan sørge for at leseren deltar i fantasien, utvikler empati for karakterene og kanskje føler seg hjemme i historien (Bishop, 1990, s. 11). Bishop poengterer videre at litteraturen kan også opptre som et *vindu* inn i en annen verden, og slik gir litteratur leseren illusjonen av å leve en annen persons liv, og oppleve hvordan det er å ha en annen legning, et annet kjønn og en helt annerledes livssituasjon (Bishop, 1990, s. 11). Martha Nussbaum påpeker, i likhet med Bishop, at når litteratur opererer som vindu for leseren, så får leseren verdifull kunnskap om hvordan det er å leve et annet liv. Litteratur som vindu gjør det fremmede mer tilgjengelig, og leserens følelsesmessige horisont utvides i prosessen (Nussbaum, 1997, s. 89–93). Det normale i en kultur, kan være helt utenfor normen i en annen, et fenomen George Crowder betegner som *cultural relativism*, eller *kulturrelativisme*, hvor man har en forståelse for at alle kulturer har sine egne sannheter og sin egen moral (Crowder, 2013, s. 17). Litteratur som vindu kan dermed være med å mykne overgangen mellom kulturer, og man nærmer seg en kulturrelativistisk tankegang før kulturen oppleves fysisk. Nussbaum poengterer at litteratur må være både speil og vindu, for om man leser litteratur som alltid speiler seg selv, vil lesere aldri forstå andre sosiale grupper (Nussbaum, 2016, s. 56). Leserens kan dermed tro at tanker og perspektiver som ligner sine egne er de eneste riktige tankene og perspektivene. Nussbaum skriver at «Litteraturens politiske potensial er at den kan føre oss inn i et annet menneskes liv mens vi samtidig fortsetter å være oss selv» (Nussbaum, 2016, s. 56). I likhet med Nussbaums utsagn om hvordan litteratur påvirker leserens verdenssyn, så sier Bishop at

«This availability of books about various cultural groups becomes important because books are not only mirrors, they are also socializers. They give subtle messages about who and what we value in our society. When children cannot find themselves in books, or when they see themselves presented only as laughable stereotypes, they learn a powerful lesson about how much they are undervalued in the society in which they are a part» (Bishop, 1990, s. 13)

En bok som speiler leseren, kan for en annen leser være vindu, og motsatt. Bishops konferanseinnlegg *Windows and Mirrors* er et argument for at litteratur skal være både speil og vindu for samme leser. Hun uttrykker en bekymring overfor litteratur for minoritetsgrupper og hvordan de skal kunne finne sine speil, da dette kan være vanskelig for enkeltpersonen, og heller være et oppdrag for lærere og bibliotekarer (Bishop, 1990, s. 12).

2.4 Samtaleteori og litterære samtaler

Det sosiokulturelle perspektivet spiller en viktig rolle i den litterære samtalen, jeg anvender bidragene fra Lev Vygotsky og Neil Mercer i forbindelse med veiledning og samarbeid gjennom samtale. Vygotskys *proksimale utviklingszone* omfatter rommet fra elevens kunnskapsnivå når den jobber alene, til elevens potensielle kunnskapsnivå under veiledning og samarbeid med en lærer og eventuelle andre med høyere ferdigheter (Vygotsky, 1978, s. 84–86). Mercer viser til begrepet *sammenking* (Mercer bruker *interthinking*) når man er i samtale med andre og i ulike typer samtaler. Sammenking handler om hvordan deltakerne i en samtale sammen bruker sine kunnskaper og erfaringer for å løse et problem sammen (Mercer, 2000, s. 1). Mercer beskriver tre typer samtaler; *kumulative*, *disputtpregede* og *eksplorerende samtaler*. Kumulative samtaler bygger på hverandres bidrag, hvor deltakerne er ukritiske og støttende og utvikler en felles forståelse og kunnskap for samtaleens tema (Mercer, 2000, s. 31). Disputtpregede samtaler gjenkjennes ved at deltakerne har liten forståelse for de andres synspunkt og aller helst ønske å fremme sine egne tanker (Mercer, 2000, s. 97). Eksplorerende samtaler defineres av tydelige begrunnelser og forklaringer, slik at deltakerne kan vurdere hverandres utsagn og komme til en samstemt konklusjon (Mercer, 2000, s. 99).

Louise M. Rosenblatt viser med sin *transaksjonsteori* hvor viktig både leseren og teksten er i en leseprosess. Teksten sørger for, ved å være en tekst, at leseren tolker, analyserer og reagerer på teksten. Leser og tekst kan ikke eksistere uten hverandre og er avhengig av overføringen som skjer når leseren tolker og når teksten blir tolket. Tolkningen som skjer mellom teksten og leseren er hva Rosenblatt kaller en transaksjon (Rosenblatt, 1994, s. 16–18). Førsteamanuensis i norsk Åsmund Hennig refererer til Harvey Daniels som skriver at for å få gjennomførte og autentiske tolkninger av tekster, så må man utføre litterære samtaler med personlige synspunkter (Daniels, 2002 referert i Hennig, 2012, s. 28–29).

Per Thomas Andersen holdt i 2011 et foredrag hos Landslaget for norskundervisning, der viste han til at hans egne studenter mente at man hadde litteraturundervisning på barne-, ungdoms-, og videregående skole for blant annet å gi trening i følelser, fantasi og kritisk tenkning, og at man i litteraturen opplever og observerer andre kulturer og miljøer (Andersen, 2011, s. 16). Jostein Andresen Ryen og Tove Stjern Frønes analyserte PISA-undersøkelsen fra

2018, den viser at norske elever produserer svakere resultater innen oppgaver hvor de er nødt til å trekke slutninger om skjønnlitteratur enn når de snakker om sakprosa.

Slutningsoppgavene kan være spørsmål som omhandler lokalisering av informasjon og refleksjoner om hvordan teksten er skrevet (Ryen & Frønes, 2020, s. 140–142). Det er et tydelig behov for å inkludere litterære samtaler i den skjønnlitterære undervisningen, både for å tilfredsstille elevene og PISA-resultatene. Førsteamanuensis Laila Aase poengterer at litterære samtaler sørger for at elevene lærer seg begreper de ikke bruker i vanlige samtaler med venner når de snakker om litteratur (Aase, 2005, s. 108). Aase skriver at litterære samtaler oppfordrer til å nærlese teksten eller tenke over teksten på en annerledes måte, samt at man hører andres perspektiver. Videre påstår Aase at litterære samtaler har en betydningsfull plass i litteraturundervisningen (Aase, 2005, s. 106).

Ralph Peterson og Maryann Eeds skriver at dialogen er den beste måten å tolke tekster på. Ved å snakke sammen og delta i en samtale bidrar man med meningsutveksling og, som Peterson og Eeds sier, utøver man en felles meningsskaping (Peterson & Eeds, 1990, s. 21). Deltakerne trenger ikke være enige om tolkningen, men de må bidra til samtalen. Peterson og Eeds poengterer at i en dialog skal man være villig til å inngå kompromisser, dele idéer og tåle at andre utvikler dine utsagn til noe mer, det er et samarbeid om å forstå teksten og hverandres tanker og følelser (Peterson & Eeds, 1990, s. 21–22). Basert på Peterson og Eeds bok *Grand Conversations: Literature Groups in Action* (1990), har Deanna Day konstruert en definisjon på litterære samtaler (Day, 2009, s. 424), som Åsmund Hennig har oversatt til norsk: «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Litterære samtaler er, ut ifra definisjonen, et verdifullt verktøy for å utvikle elever innen de nevnte resultatene fra PISA 2018 og ferdighetene og målene fra Kunnskapsdepartementet. Sheridan D. Blau påpeker at å jobbe i grupper er et *samarbeidende forhold*, hvor alle deltakerne har mulighet til å dele eller ta til seg kunnskap etter hva som passer seg (Blau, 2003, s. 56).

Litterære samtaler flytter fokuset vekk fra forfatteren, og over på hva deltakerne eller elevene, tenker om teksten. Kompetansemålene i norsk etter 10. trinn poengterer at elevene skal reflektere og utforske ulike modaliteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dag Skarstein refererer til Wolfgang Iser, og skriver at leserne kan ha ulike meninger om teksten (Skarstein,

2013, s. 71). I Olga Dysthes fortolkning av Mikhail Bakhtin, er leserne representanter for generasjoner med tanker, verdier og ulike kulturer som har kulminert i deres personlighet, og at de dermed også har forskjellige perspektiver å komme med i litterære samtaler (Dysthe, 2012, s. 58–65). Judith Langer skriver at autentiske litterære samtaler kan gi elevene en bredere forståelse for ulike situasjoner i livet og at diskusjoner hvor man hører ulike synspunkter kan gjøre elevene mer tolerante overfor andre med ulike meninger (Langer, 2005, s. 63, 81). I prosessen med å dele synspunkter og forstå litteraturen de snakker om pågår det som Gadamer betegner som en *horisontsammensmelting*, hvor elevenes *horisont*, som Gadamer beskriver som forståelsen og bevisstheten av det som befinner seg i leserens sfære, smelter sammen med tekstens horisont. Slik åpner teksten opp for ny erkjennelse, og bidrar til en større forståelse av det meningsinnholdet som tidligere var utenfor elevenes forståelseshorisont (Gadamer, 1990/2010, s. 341–345).

3 Metode

For å utføre prosjektet gjør jeg i kapittel 4 en litterær analyse av romanen *Hør her' a!*, der jeg anvender de postkoloniale og samtaleteoretiske begrepene presentert i teorikapittelet. I dette kapittelet presenterer jeg hvordan jeg har tilnærmet meg datainnsamlingen for den litterære samtalen, hvor jeg har utført en empirisk, kvalitativ datainnsamling med lydopptak av tre elever på 9. trinn.

3.1 Datainnsamling og forskningsetiske valg

Den empiriske delen av prosjektet mitt er en kvalitativ studie hvor jeg analyserer en transkribert litterær samtale mellom tre elever på 9. trinn på en ungdomsskole i et ruralt område jeg har kjennskap til. Deltakerne i prosjektet består av tre elever, hvorav to er jenter og en er gutt, de har nordisk utseende og snakker norsk. Jeg var til stede under den litterære samtalen for å forsikre meg om at lydopptaket fungerte optimalt. Datainnsamlingen av den litterære samtalen ble utført via lydopptak med to enheter for å sikre at jeg fikk opptak av hele samtalen i tilfelle dårlig lyd kvalitet. Elevene og jeg som forsker satt på et rom adskilt fra de andre elevene i klassene for å sikre god lyd kvalitet på lydopptaket. Elevene har dialekt og transkripsjonen er omjustert til nært normert bokmål av hensyn til elevenes personvern og leserens forståelse av dialogen.

Samfunnsgeograf Heidi Østbø Haugen og sosiolog May-Len Skilbrei viser til at for å innhente personopplysninger må man ha et *informert samtykke* av deltakerne, det godkjennes frivillig, deltakerne må være informert om hva prosjektet handler om og samtykket må kunne dokumenteres i etterkant (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54–55). Elevene i den litterære samtalen går i 9. trinn, og jeg innhentet derfor godkjenning av prosjektet mitt fra SIKT. Etter godkjenning (Vedlegg 1) sendte jeg et lettlest informasjonsskriv for elevene (Vedlegg 2) og et informasjonsskriv med samtykkeskjema for foreldrene (Vedlegg 3) til læreren som ble delt ut i klassen. Underskrevne samtykkeskjemaer ble låst inn i et skap og lydopptakene oppbevart sikkert i skylagringen til Nettskjema.no. Transkripsjonen ble oppbevart på min personlige

datamaskin sikret med passord. Identitetsmarkører som navn og stedsnavn er byttet ut for å bevare anonymiteten.

Siden jeg skulle være en del av et klasserommiljø, så ville jeg at elevene skulle få et godt inntrykk av meg, og ikke se på meg som en uønsket person i deres miljø. Som forsker kan det lett oppstå et maktforhold mellom forskeren og de som blir forsket på. Jeg står ansvarlig for at min integritet, kunnskap og rolle som forsker ikke skal påvirke resultatet av datainnsamlingen, da prosjektets troverdighet vil synke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Derfor har ikke jeg noen direkte innvirkning på undervisningsopplegget eller hvordan den litterære samtalen skulle foregå. Dermed ville forhåpentligvis ikke elevene føle at de måtte svare og si spesielle ting for at jeg, som forsker, skulle bli fornøyd, noe som allikevel kunne være tilfelle siden jeg oppholdt meg i samme rom som samtalen. For å forsikre meg om at elevene skulle være komfortable med meg, deltok jeg i to undervisningstimer hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet og sa at jeg satt pris på at jeg fikk være med i klasserommet. Læreren hadde informert om prosjektet og delt ut samtykkeskjema uken før, men bare en elev meldte interesse. For å øke interessen for prosjektet, romanen og den litterære samtalen viste læreren en trailer av den filmatiserte versjonen av *Hør her'a!* (Tehrani, 2023) til elevene. Dagen før den litterære samtalen enda meldte to elever seg, de tre interesserte elevene ble da plassert i samme gruppe under den litterære samtalen. Elevene som deltok i prosjektet virket komfortable med lydopptaket. Lærer kom innom rommet tre ganger for å høre på elevene. Etter ca. 10 minutter spurte en av elevene «skal vi prøve å holde det litt lenger, liksom?», hvorpå jeg, som forsker, svarte at «Hvis dere føler dere ferdig, så ...». Idet jeg svarte, kom læreren inn og påpekte til elevene hvordan de kunne fortsette den litterære samtalen. Samtalen fortsatte deretter i fire minutter før de sa seg ferdig. Innholdet ble altså litt påvirket av at læreren fikk elevene til å strekke seg litt lenger.

4 Litterær analyse av romanen *Hør her'a!*

4.1 Forfatteren og ungdomsroman

Forfatteren Gulraiz Sharif kommer fra Oslo og er oppvokst på Grünerløkka, men har foreldre fra Pakistan. I et intervju med VG sier han at som liten ville han bli som Jo Nesbø, og det viktigste for Sharif på den tiden var at Harry Hole hadde en pakistansk nabo. Sharif sier om Nesbø: «han inkluderte meg». (Norli, 2020). Sharif definerer seg dermed som pakistaner og nordmann. I forlengelse av det, og med Ashcroft et al. sin påstand om at litteratur fra Pakistan er postkolonial, så plasserer jeg *Hør her'a!* innenfor postkolonial litteratur (Ashcroft et al., 2004, s. 2). Romanen plasseres også innenfor migrasjonslitteraturen som jeg ut fra Barstads definisjon sammenfattet i kapittel 1.2 til litteratur av eller om mennesker med migrasjonserfaring (Barstad et al., 2022, s. 13–14). I 2020 skrev Sharif *Hør her'a!*, en ungdomsroman om mennesker med migrasjonserfaring. Sharif anvender et språk inspirert av en multietnolektisk språkstil som vi finner hos ungdom med migrasjonserfaring boende i Oslo. Romanen viser en problematikk som appellerer til ungdom ved blant annet å beskrive et anstrengt forhold til foreldre og tanker om hva man skal gjøre når man vokser opp, i likhet med det Svein Slettan skriver i *Ungdomslitteratur* (2020) angående hvordan ungdom i litteraturen fra 1970-tallet hadde både hjelpere og fiender representert i foreldrene sine (Slettan, 2020, s. 32). Selv om forfatteren ikke er ungdom, så påpeker Slettan at forfatteren har vært ungdom før og kan formidle en historie som representerer ungdomserfaring, hvorpå ungdomsleseren kan koble seg på og føle at boken er relevant (Slettan, 2020, s. 17). Slettan skriver at ungdomslitteraturen fra 1980- til 2000-tallet tillot mer utprøving av romanens oppbygging, språk og fremstilling av karakterer, som gjør at Sharifs *Hør her'a!* har, etter min mening, likheter med ungdomslitteraturen fra hans egen ungdomstid på 2000-tallet (Slettan, 2020, s. 23). *Hør her'a!* viser frem et kulturelt mangfold i Oslo presentert ved bruk av humor og overdrivelse, og er delvis skrevet i en multietnolektisk språkstil. *Hør her'a!* går inn i tradisjonen til den samtidsrealistiske ungdomsromanen hvor Solbjørg Thormodsdotter Nes og Svein Slettan peker på typiske trekk som at hovedkarakteren løsriver seg fra det kjente og får nye impulser som utvider karakterens horisont eller lærer seg selv å kjenne, slik hovedkarakteren Mahmoud i *Hør her'a!* også gjør (Nes & Slettan, 2020, s. 39).

4.2 Handling

Romanen foregår i sommerferien til jeg-fortelleren Mahmoud. Han forteller om livet sitt hjemme med foreldrene sine og lillebroren sin, turene i Oslo med onkelen og samtalene med vennen Arif på benken utenfor blokka de bor i. Mahmoud er en 15 år gammel norsk-pakistansk gutt som vil bruke sommerferien på å slappe av, men bruker også mye av tiden sin på å fortelle leseren forskjellene mellom Norge og Pakistan. I løpet av sommerferiens første dager kommer Mahmouds onkel ji på besøk. Onkel ji jobber med produksjon av sexleketøy, men han tror selv at han produserer rideutstyr til europeere, og ikke sexleketøy. Suffikset *ji* brukes som et tegn på respekt i Pakistan, så Mahmoud har respekt for onkelen til tross for at han tvinges av foreldrene til å vise ham rundt i Oslo (Bhatt & Davis, 2022, s. 22). Samtalene Mahmoud har med vennen Arif handler om å fordøye dagen, få et lite pusterom og dele tankene sine om fremtiden. Moren Zubaida jobber som renholder på Blindern, og faren Maqsood er drosjesjåfør. Mahmoud tilbringer også tid med lillebroren Ali. Ali er 10 år gammel, og tilstår til Mahmoud at han egentlig føler seg som en jente. Mahmoud og den delvis liberale moren støtter Ali, men de må kjempe med den konservative faren som ikke støtter Alis kjønnsinkongruens. Under romanens klimaks blir faren konfrontert av moren på grunn av holdningene hans mot Ali. Romanen ender med at faren godtar Ali, og at onkelen drar tilbake til Pakistan med et tettere bånd til familien i Norge. Mahmoud og Arif snakker sammen på sommerferiens siste dag, som også er bokens siste kapittel, og romanen ender med at de to ser lyst på fremtiden som ungdommer med migrasjonserfaring.

4.3 Litterær analyse av *Hør her'a!*

I denne delen gjør jeg en litterær analyse av *Hør her'a!*, hvor jeg ser på hvordan de ulike karakterene opptrer i fortellingens forskjellige situasjoner. Jeg analyserer karakterene Mahmoud, hans bror Ali, moren Zubaida, onkel ji og vennen Arif. Den litterære analysen anvender de postkoloniale begrepene jeg introduserte i teoridelen. De litterære hendelsene jeg viser til blir referert til i parentes med kun sidetall fra romanen. Oppklarende ord står i klammeparentes med en oppklaring ([oppklaring]), og der jeg har utelatt deler av sitatet bruker jeg tre punktum i klammeparentes ([...]).

4.3.1 Mahmoud som upålitelig forteller

Boken er skrevet i førstepersonsperspektiv, hvor jeg-fortelleren er Mahmoud, og han presenterer seg selv som om det er han som skriver denne boken. Det kan diskuteres om fortelleren Mahmoud kan karakteriseres som en upålitelig forteller, særlig på grunn av hans bruk av overdrivelse, humor og parodiering. Overdrivelsene skaper en større eller mindre grad av distanse til fortellingens sannhet, og gjør leseren usikker på om Mahmoud gjengir begivenhetene sannferdig. Mahmoud overdriver historiene sine og kommer med påstander det kan være vanskelig å tro på, som fremmer ham som en upålitelig forteller. Mahmoud forteller historier om hunder som har slikket han i rompa (s. 9), påstår at grovt brød gir familien blod i avføringen (s. 18) og har lange utgreinger om riktig måte å vaske rompa på etter et dobesøk (s. 47–48). Beskrivelsene og overdrivelsene går nesten over i det burleske, parodiske og barnslig humoristiske slik at Mahmoud fremstiller seg selv, familien og historiene som lite innbydende. Mahmoud appellerer til leseren med humor og sympati ved å velge historier som får Mahmoud til å fremstå svak og at han trenger leserens omtanke. Han kan som jeg-forteller fortelle leseren akkurat det han vil om hver karakter i boken, hvor han gjerne overdriver for å få frem et poeng, som hvordan moren til en kamerat snakker ekstremt gebrokkent norsk eller at han alltid sier «norske nordmenn» bare for å poengtere hvor nordmenn er fra. Lingvist Claudia Claridge viser til at den litterære fortelleren kan ha sin emosjonelle sannhet, hvor fortelleren påstår at det den forteller er fortellingens sannhet (Claridge, 2010, s. 18). Mahmoud anvender overdrivelse for å appellere til leseren, slik at leseren og Mahmoud er på samme bølgelengde. Hvis Mahmoud overdriver for meget så kan leseren heller få en avsky mot fortellingene og ikke tro på Mahmouds parodiske og overdrevne historier, som når Mahmoud greier ut om farens mageproblemer: «Miljøpartiet de grønne burde komme og anmelde han for de utslippene [...] pappa blæster lufta med enda mer Co2!» (s. 13). Overdrivelsen er voldsom og latterliggjørende, og den argumenterer for Mahmoud som en upålitelig forteller, da det er helt klart at politiske partier ikke anmelder personer med mageproblemer. Mahmoud påstår noe fordi han vil fremme sine tanker, men påstanden kan motbevise av andre ting han skriver. Den tidligere nevnte historien om at grovt brød gir han og familien blodig avføring er lite troverdig når han allerede har poengtert at moren bruker mye sterk chili i maten (s. 12). Selv om han er en upålitelig forteller så må transaksjonen som skjer mellom teksten og min analyse forholde seg til jeg-fortelleren Mahmouds presentasjon av romanverdenen, og ikke mine antagelser. Mahmoud er fortelleren og innehar

definisjonsmakten av oss/dem-dikotomien, i tillegg vil hans beskrivelser av andre karakterer styre hvordan jeg og leseren generelt tolker karakterene. En upålitelig forteller som Mahmoud har kontroll over hva som påvirker karakterenes hybriditetsprosess, samt hvilke kulturelle elementer som blir med i det som kan sammenlignes med Bhabhas «tredje rom». For å overbevise leseren om de store forskjellene mellom pakistanere og nordmenn bruker han humor og overdrivelse. Mahmouds mest brukte humoristiske grep er å anvende overdrivelse og underbuksehumor, som vitner om en viss umodenhet da det gjerne er yngre barn som synes slikt er morsomt. Umodenheten vises når Mahmoud deler to historier med leseren, først en ydmykende historie om magevondt og en hund som slikker han i rompa (s. 9), deretter om et triumferende dobesøk på Gardermoen (s. 9). Mahmoud bruker det burleske i en humoristisk vinkel for å få leserens sympati og øke sin troverdighet som forteller. Han appellerer til den yngre leseren, ved at han først blir ydmyket før han klarer å reise seg opp igjen som «en nedbrutt kriger», alt satt i sammenheng med å gå på do. Mahmoud henvender seg direkte til leseren når han skriver «Du aner ikke!» (s. 59) og «Jeg lover deg [...]» (s. 105), og på den måten drar han leseren inn i historien. Jeg-fortelleren Mahmoud vil ha leserens sympati, slik at boken han skriver om sitt eget liv blir tatt seriøst. På side 30 uttrykker Mahmoud hvorfor han skriver boken, og det kan videre antas at han skriver boken til hvite nordmenn. Mahmoud skriver «Hør her'a! Grunnen til at jeg skriver denne boka er fordi norske nordmenn digger sånt. De elsker at en utlending, muligens litt undertrykket og uslepen diamant, sitter og skriver en bok eller to» (s.30). Mahmoud uttrykker opplevelsen av å være ungdom med migrasjonserfaring, og skriver boken for å dele sin historie med nordmenn. Videre går Mahmoud inn på hva han føler om nordmenn og hva han tenker at de tror. Han skriver at nordmenn synes det er spennende å lese om utlendinger som har det vondt, og at det er lettere for nordmenn å lese om det enn å snakke med dem som har opplevd det (s. 30). Mahmoud får ut frustrasjonen når han viser til nordmenn som oppblåste og med nesa i været. Frustrasjonen er tydelig i hans beskrivelse av hvordan nordmenn leser bøker om mennesker med migrasjonserfaring, og skriver:

«For en nordmann er det å lese om oss som å ta doktorgrad, etterpå de føler seg utvidet i horisonten sin. De ser verden med nye briller, og man må si briller med skarre-r, for det høres mer professor ut. De går kanskje til sånn vinmonopol og kjøper tææææteste Au le Petit Chateau Blauteau økologisk vin eller hva faen, spretter opp korken, inviterer venner og venninner, snakker sammen om bok. Også de bruker sånne vanskelig ord. Hva er hovedpersonens patos, bla bla bla!» (s. 30)

Mahmoud kategoriserer nordmenn som «bedre enn oss», og kan høste sympati hos leseren, i å gjøre nordmenn til bokens antagonist. Nordmennene som Mahmoud snakker om, opptrer nedlatende og hovne, og han fremstiller seg selv som den svakere part i sin egen bok for at leseren skal heie på ham. Mahmoud styrer hva som blir sagt og ikke sagt, og kan fremme andres synspunkter slik han vil gjennom andres dialog. Når fortelleren i boken gjengir dialoger som faktisk skjer, så brukes tankestrek (–) foran replikken, som f.eks. når moren til Mahmoud sier «–Oieeee, Mahmoud, ikke bare stå der, gå på butikken» (s. 16). Av og til fantaserer Mahmoud samtaler eller forestiller seg hva noen kunne sagt i en situasjon, da bruker han anførselstegn («»), som f.eks. når vennens mor angivelig sier «Deh går brææhhh, Arif [...]» (s. 17). En upålitelig forteller snakker ikke alltid sant, og setter seg selv i det beste lyset, og leseren må være observant på distinksjonen mellom ulike dialoger som anvender tankestrek versus anførselstegn for å unngå misforståelser om hva karakterene faktisk sier og tenker.

4.3.2 Oss/dem

I denne delen viser jeg først hvordan Mahmoud appellerer til leseren for at leseren skal forstå at det er forskjeller mellom «etnisk norske nordmenn» og «oss utlendinger». Deretter ser jeg på hvordan og hvem Mahmoud kategoriserer som «oss» og «dem».

Mahmoud starter boken ganske bombastisk med å tydeliggjøre skillene mellom pakistanere og nordmenn ved å peke på det han mener er typiske norske ting, som å ha hytte overalt. Mahmoud skriver «De har sånn sjøhytte, fjellhytte, havhytte, fastlandshytte, kysthytte [...]» (s. 7), og påpeker at «de» betyr nordmenn. Store deler av boken bruker Mahmoud på å definere nordmenn og pakistanere ut ifra hverandre, og sammenligner de gjerne med hverandre. Mahmoud kommenterer at daværende statsminister Erna Solberg ønsker at nordmenn føder flere barn, og skriver «Til og med nasjonens mor, Erna, sa i sånn nyttårstale, da: «Damer, dere må føde mer»» (s. 10) eller føde «potetbarn» (s.10) som Mahmoud sier. Med en humoristisk vinkling begrunner Mahmoud det synkende antallet norske fødende kvinner med «Men norske barn blir født med ski, de er breie de skia der, derfor Linda, Mari og Kari tør ikke føde, kanskje. Abdi blir ikke født med ski, derfor Khalida føder og føder og føder» (s. 11). Mahmoud bruker et godt etablert norsk ordtak for å latterliggjøre nordmenns mulighet til å

befolke sitt eget land. Mahmoud anvender synekdoke slik at de ulike navnene representerer hele kulturer, og definerer navnene Linda, Mari og Kari som typiske norske navn, mens Abdi og Khalida er typisk pakistanske navn og står som en representasjon for den pakistanske kulturen. Dermed påstår Mahmoud her at pakistanske kvinner «føder og føder og føder», og han påpeker en overlegen, reproduktiv kvalitet hos pakistanske kvinner, samtidig som han skaper et skille mellom norske og pakistanske kvinner. Mahmoud velger å sette pakistanske og norske kvinner opp mot hverandre, som om kvinnene sloss om et territorium, i stedet for å plassere de sammen og si at norske og pakistanske kvinner føder til sammen et gjennomsnittlig antall barn. Mahmoud viser tydelig at han er på den pakistanske siden, både ved å snakke ned om den norske væremåten, men også ved å plassere seg selv blant pakistanske når han skriver «oss utlendinger».

Mahmoud poengterer at nordmenn har utedo på alle hyttene sine og at «De plasserer de hvite og rosa rompene sine på sånne dritskumle svarte hull [...]» (s. 7) og setter nordmenn i «De»-kategorien. Mahmoud refererer til fargen på nordmenns rumpe, som har en helt motsatt farge enn hans egen rumpe som han som påpeker på side 12. Han legger hudfargen til grunn for oss/dem-dikotomien som deler «etnisk norske nordmenn» og «oss utlendinger». Mahmoud sier ikke noe om sin egen hudfarge før på side 12, hvor det sies ved at Mahmoud besjeler benken han og kameraten Arif sitter på. Mahmouds innbilte kommentar fra benken er «[...] Må dere plassere de svarte rompene deres på oss og bli i flere timer mens dere klager over det jævla loser-livet deres?» (s. 12). Mahmoud definerer seg ut ifra hvordan han påvirker andre. Ved å la benken definere Mahmoud som svart, så gjør Mahmoud det klart at han selv ikke vet hvem han er. Benken tilegnes følelser og meninger for å skjule hva Mahmoud egentlig tenker om seg selv. Mahmoud lar seg definere av et objekt før han definerer seg selv, og blir indirekte betegnet av seg selv som Saids Den Andre. På den annen side bruker Mahmoud sin multietnolektiske språkstil til å vise at selv om personene «dem»-kategorien kan si hvem han er, så bestemmer han selv hva han kan si og hvordan han skal si det. Bruken av multietnolekt begrenser tilgangen til romanen, og sørger for at bare de som allerede forstår eller de som gjør en innsats for å forstå, inkluderes i Mahmouds «oss». Mahmoud bruker multietnolektiske ord som «pææse» (s. 7), «blæsta» (s. 9) og «Wollah» (s. 10), og lar språket tale for seg og distanserer seg fra leserne som ikke forstår, eller rettere sagt, de som ikke *vil* forstå. Mahmoud bruker språket sitt for å inkludere eller ekskludere lesere. Leserne som ikke forstår kan selv finne ut av hva ordene betyr, og dermed nærme seg å være en del av Mahmoud sitt «oss».

Mahmoud lever i fornektelse over hvem han er, da det viser seg i løpet av romanen at han egentlig er i en prosess som kan sammenlignes med Bhabhas «tredje rom», og oppholder seg mellom Saids låste motpoler i oss/dem-dikotomien. Nedenfor utforsker jeg hvordan Mahmoud setter Østen og hans «oss» i samme gruppe, deretter ser jeg på Mahmouds avvisende holdning mot nordmenn, og at han virkelig ikke har lyst til å være en nordmann. Han vil være pakistansk, og er kanskje redd for at det pakistanske i han blir utvannet, til tross for hvor mye han liker Oslo og Norge.

4.3.2.1 Oss

Hovedpersonen og jeg-fortelleren Mahmoud jobber hardt for å samle et «oss», han trenger flere mennesker på samme bølgelengde som han selv. Denne «innsamlingen» av mennesker ser vi spesielt når onkel ji kommer på besøk, men det er også tydelig med vennen Arif som allerede er en del av Mahmouds inkluderende «oss». For at Mahmoud skal være en del av ett «oss» så lager han en felles fiende i nordmenn og spesielt daværende leder av Fremskrittspartiet, Siv Jensen. Mahmoud skriver «Siv Jensen vil ikke ha for mange av oss [...]» (s.11). Med «oss» mener Mahmoud de han kategoriserer som utlendinger, ikke norske nordmenn, men mørkhudete mennesker fra det Said benevner som Orienten. «Oss» er et samlende begrep, og Mahmoud vil gjerne ha de rette folkene i sitt «oss». Selv om faren er familie, så har faren altfor konservative tanker i starten av boken. Familien burde automatisk være i Mahmoud sitt «oss», men det kan virke som Mahmoud synes det er greit å holde faren vekk derfra. Mahmoud tror i utgangspunktet at han selv er helt og holdent i samme «oss»-kategori som alle utlendinger, at alle fra Østen er i hans «oss», men han er påvirket av ulike kulturer og har skapt sin egen hybride kultur. Han får et lite sjokk da onkelen kommer på besøk, hvor onkelen viser tydelige negative holdninger til hvordan Mahmouds familie praktiserer familielivet, siden det divergerer fra onkelens syn på kjønnsroller. Når Mahmoud rydder av bordet, poengterer onkelen: «– Hadde dere hatt en datter, hadde Mahmoud sluppet å rydde av bordet. Stakkars gutt!» (s. 45) og han forventer at moren Zubaida alltid ordner middag. Mahmoud tvinges av foreldrene til å vise onkelen rundt i Oslo i løpet av sommerferien. Da ser Mahmoud sitt snitt til å rekruttere flere til sitt «oss» og viser frem Oslos beste sider og frister med alt Norge har å by på, som er selvmotsigende med tanke på hvordan Mahmoud har fremstilt Norge for leseren tidligere. Onkelen blir fristet av alt Mahmoud viser frem, som kvinner som soler seg toppløse, den flerkulturelle Mela-festivalen og

pappapermisjon, og onkelen reagerer med sjokkblandet fryd og spør «–Får man penger for å bli pappa i Norge?» (s. 52). Mahmoud trenger etter hvert ikke å jobbe så hardt for at onkelen skal like Norge og være på samme bølgelengde som han.

Mahmoud vil at vennen Arif skal være i «oss»-kategorien. De to vennene bruker ofte ordet «Brur» (s. 23) (bror) mellom seg, som indikerer at de ser på hverandre som familie eller veldig gode venner. Mahmoud refererer til Arif som «eselvennen min» (s. 17), og plasserer dermed Arif som en av «oss» ved å si «venn». Det som kan virke rart er bruken av ordet «esel». Arif og Mahmoud har et ganske avslappet forhold, og kan snakke om alt og ingenting når de sitter på benken utenfor blokka de bor i. De kan gjerne slenge bemerkninger til hverandre uten at det er ment som noe stygt, som at Arif sier «– [...] Bare vent deg, du, jeg skal lapse deg hardt!» (s. 23) til Mahmoud. Selv om Arif her truer med å slå Mahmoud så er det ingen fiendtlige intensjoner. At Mahmoud bruker «eselveen» om Arif kan være et kallenavn på han. Jeg spekulerer i at Mahmoud refererer til at eselet stammer fra blant annet Somalia, hvor Arif kommer fra. «Eselveennen» er antakeligvis nedsettende for noen utenforstående, men når Arif og Mahmoud har tilhørighet i samme gruppe, så kan slike kallenavn være akseptable. I retur bruker Arif «stanerpakkis» om Mahmoud. Skulle derimot en hvit nordmann brukt uttrykkene så hadde de blitt tatt imot på en helt annerledes måte, og ordbruken ville heller bidratt til rasisme og stereotypisering. Vennene tar eiendom i tilsynelatende negative uttrykk, og fjerner definisjonsmakten fra kolonisatorene, her hvite nordmenn. Mahmoud og Arif danner seg et «oss» med bruk av en innforståthet av meningen i interne fraser. Selv om de fornærmer hverandre er samtalen positiv, og Mahmoud kommer med tips til hva Arif bør gjøre under søknadsprosessen for å få sommerjobb. Møtene mellom Mahmoud og Arif starter som regel med en klem etterfulgt av stillhet ved benken utenfor blokka, før en av de etter en god stund begynner å snakke. Ofte kommer Arif med noe Mahmoud synes er latterlig dumt som «– [...] har du spist papegøye noen gang?» (s. 57). Mahmoud proklamerer til leseren at «Jeg elsker den jævelen der [...]» (s. 98), og at Arif er en veldig god venn å ha. Forholdet mellom guttene er støttende, oppløftende og har mye humor. De sitter på benken og tenker over hva enn som har skjedd den dagen. De bearbeider hendelsene hver for seg, men også sammen. Det er ikke mye innhold i samtalene, men guttene viser at de er der for hverandre, de er et «oss». Begge guttene har foreldre født i andre land, men er selv vokst opp i Norge. De ser seg selv i hverandre fordi de er hybrider av ulike kulturer, og kan da opptre i samme «oss»-kategori fordi de går igjennom lignende

hybriditetsprosesser. Den siste dagen av sommerferien sitter de på benken igjen, og deler deres ærlige følelser overfor hverandre. Mahmoud sier «– Jævla somalier, as! Kommer til å savne deg hver dag, såå glad i deg, bror!» og Arif svarer «– Jævla pakkis, kommer til å savne deg hver dag også! Glad i deg også, bror!»

4.3.2.2 Dem

Jeg-fortelleren Mahmoud argumenterer for nordmenn må settes i «dem»-båsen. «Dem» er veldig negativt ladet, og oppfordrer til å ha en avstand til «dem». I *Hør her'a!* inntar nordmenn rollen som «dem», og Mahmoud presenter mange aspekter ved Norge og nordmenn som han ikke liker, i hvert fall i bokens anslag. Mahmoud dikter opp en situasjon hvor en fra Fremskrittspartiet påstår at «De har tenkt å ta over landet vårt» (s. 9), som Mahmoud reagerer på og fremstiller idéen om at «de» tar over landet som latterlig: «Å ta over Norge er ikke bare bare, det er mye skog her, mann! [...] Hvem tør å reise helt til Svalbard?» (s. 10). Men allerede på neste side skriver Mahmoud at han «[...] har lyst til å erobre hovedstaden» (s. 11). For Mahmoud er det altså ikke greit at en hvit nordmann uttaler seg som i den imaginære situasjonen, men han selv godt kan gjøre nettopp dette. Mahmoud undergraver nordmannens imaginære utsagn, og distanserer seg fra «dem», men ønsker samtidig å heve seg over «dem» ved å erobre det han innbiller seg han ikke får lov til å erobre.

For å overbevise leseren om sin avsky mot det norske tankesettet deler Mahmoud historien om den eneste gangen han har besøkt en norsk gutt. Nordmannen Alex bodde i samme nabolag som Mahmoud. Mahmoud skriver «Alex ville ikke integrere seg, skjønner du? Familien hans orka ikke, as. Han begynte sikkert å hoppe på trampoline med andre norske gutter i hagen sin, sammen med sine egne, spiste kroneis [...]» (s. 29–30). Mahmoud irriterer seg over Alex, som raskt flyttes fra å være en mulig venn til en fremmed nordmann, godt plassert sammen med «sine egne» og som en av «dem». Det tydeliggjøres at Alex sine egne er noen helt andre enn Mahmoud, noe Mahmoud antakeligvis føler seg sveket av. Opplevelsen fra besøket forklarer muligens hvorfor Mahmoud ikke har besøkt andre nordmenn, i frykt for å miste de til «sine egne» igjen. Det er usikkert hvor ung Mahmoud var da han kjente Alex, men hendelsen kan ha vært viktig i de formative årene og påvirket hans tankesett og formeninger om nordmenn. At Mahmoud mener Alex burde integrert seg stammer kanskje fra

holdningene Mahmoud møter fra nordmenn. Mahmoud overfører nordmenns forventninger til han over på nordmannen Alex. For å være en del av fellesskapet må man integrere seg, eksemplifisert ved samtalen han og Arif har om norske navn versus utenlandske navn i en jobbsøkerprosess. Mahmoud sier «du må forandre deg fra å være [...] Arif til [...] Kurt Bjarne Amundsen, brorsan!» (s. 20). Hele livet har Mahmoud vært vant til å bli definert av nordmenn. Han har hørt at nordmenn syns utlendinger lukter løk (s. 29), at utlendinger skal ta over landet og jobbene (s. 9) og at det er kun personer med norsklydende navn som får jobb (s. 20). Mahmoud lar negative holdninger beskrive ham, og lar seg defineres av nordmenn, som kan sammenlignes med kolonisatorer. Sammen med vennen Arif tar de definisjonsmakten over noen ord i språket, men Mahmoud mangler fortsatt å ta makten over hvem han er som person. Mahmoud projiserer sin usikkerhet over på nordmenn, og innbiller seg at den norske kulturen definerer ham, slik Samoillow og Myren-Svelstad påpeker at «ikke bare blir den hegemoniske kulturens tradisjoner og kulturelle uttrykk påtvunget den andre kulturen, men *den definerer også hvordan den Andre er*» (Samoillow & Myren-Svelstad, 2021, s. 110).

Moren Zubaida aksepterer, i likhet med Mahmoud, å bli definert av storsamfunnet. Etter å ha blitt konfrontert av Mahmoud om brorens kjønnsinkongruens, forsvaret hun seg med at hun er «vaskedama». Zubaida sier «– Hva visste vel jeg? Vaskedama, jeg har ikke gått på skole, jeg er ikke noe utdannet, vet ikke så mye om verden» (s. 130). Det virker som hun har hørt benevnelsen «vaskedama» i gangene på Blindern. Hun har ikke et navn, for studentene på Blindern kaller henne bare «vaskedama». Når hun selv snakker om jobben sin, bruker hun «vaskedama» og ikke renholder. Identiteten fjernes når hun hver arbeidsdag blir referert til som sitt yrke, og aldri med navn. Definisjonen av «vaskedama» er ifølge Zubaida en person uten utdanning og som vet lite om verden, til tross for at hun kommer fra Pakistan, kjempet for å være gift med en mann fra en høyere kaste og flyttet til Norge. Hun kan ha sett mer av verden enn studentene på Blindern, og vet mer om hva livet kan gi deg av motstand enn hva studentene vet. Livet hennes har ikke vært lett, og hun bruker det som et argument for at hun ikke vet «så mye om verden», når hun egentlig burde brukt det som et bevis på det motsatte. Zubaida ser på studentene som et «dem», som i likhet med tidligere tiders kolonisatorer kan bestemme hvem hun er. Definisjonsmakten ligger hos studentene og samfunnet generelt, hun er «vaskedama», kone og mor. Hun er ikke Zubaida.

Under bokens klimaks står Zubaida opp for seg selv og barna sine, mot mannen sin, når han sier til sønnen som vil være jente: «– Du er gutt, og forblir en gutt!» (s. 138). Hun truer med «– [...] så pakker jeg sakene mine oooooog barnas, drar til krisesenter, og denne gangen tuller jeg ikke med deg, Maqsood, sånn som du er vant til at jeg gjør. Jeg drar fra deg! [...]» (s. 139), og «– [...] hvis du kommer mellom meg og barna mine, så melder jeg deg til politiet for psykisk vold [...]» (s. 139–140). Hun ber samfunnet om hjelp til å holde mannen unna barna sine. Hun ser hva Norge kan bidra med for at barna skal ha det bra, og bryr seg ikke om hvordan hun tidligere har latt seg definere av samfunnet. Hun har sine meninger som Zubaida, hun tar valg basert på hvem hun er som person. Hun velger å være en støttende mor for barna sine, hun tar et valg om å være en mor, Zubaida forstår selv at det er den hun er. En mor for barna sine, et eget individ, og ikke en som blir sett på som Den Andre.

4.3.3 Hybrid ambassadør for «det tredje rommet»

Mahmoud er opptatt av å vise forskjellene på norsk og pakistansk kultur, og tar i utgangspunktet mye avstand fra den norske. Ved å bo i Norge og ha en familie fra Pakistan har Mahmoud god kjennskap til begge kulturene, og er i romanens ansats allerede hva Bhabha kaller for en hybriditet påvirket av flere kulturer (Bhabha, 2004, s. 5). I utgangspunktet vil Mahmoud tilhøre den pakistanske kulturen, men er splittet mellom Norge og Pakistan. Mahmoud forstår ikke at han kan være en hybrid av kulturene, for som Bhabha viser til så er hybriditet en prosess der personen blir påvirket av kulturene rundt seg, og ingen av kulturene trenger å være viktigere enn de andre (Bhabha, 2004, s. 5). Hvis Mahmoud blir rik, ønsker han å flytte til Oslo sentrum og bruke Marius-genser (s. 15). Det utsagnet kan selvsagt være humoristisk, men han skriver videre «[...] det beste for alle parter som norske nordmenn sier så fint [...]» (s. 15), og det kan tyde på at han ønsker å ta i bruk det hverdagslige språket til nordmenn, og hverdagsklærne. Det er gjentakende at han nevner «norske nordmenn» og hva de pleier å gjøre, som regel med et lite hint av misunnelse. Mahmoud benevner konseptet «kos» og skriver «Det var ekte norsk kos [...]» (s. 110) en gang familien spiste pepperkaker, drakk julebrus og så på julekalender på tv-en. Og igjen på slutten av kapittel 4 oppsummerer han dagen og skriver «[...] nordmenn hadde likt en sånn dag. Det har bare vært kos, liksom» (s. 49). Han uttrykker også respekt for nordmenn ved å belyse at han syns nordmenn er flinke til å akseptere mennesker som føler seg annerledes (s. 92), som broren Alis kjønnsinkongruens. Splittelsen til Mahmoud kommer til syne rett etterpå hvor han påpeker at

«De [nordmenn] aksepterer alt, men de sliter med å akseptere jenter som går med hijab av egen fri vilje, da» (s. 92). Det er som Mahmoud åpner døren inn til den norske kulturen, men bevisst finner feil for å dra seg tilbake til den pakistanske. Mahmoud antar at han må være i en av kulturene, og forstår nok ikke at han kan oppholde seg i det som kan sammenlignes med Bhabhas begrep om «det tredje rom» og dermed skape sin egen kultur, en sammensmeltning av flere kulturer, og at han kan være i en hybriditetsprosess hvor han tar innover seg ulike aspekter fra de forskjellige kulturene. Frem til onkelen ankommer har Mahmoud for det meste negative tanker om Norge, men når han guider onkelen rundt og viser frem Oslos gode sider, så blir han en ambassadør for «det tredje rommet» (jf. Bhabhas begrep). Mahmoud drar onkelen inn i «det tredje rommet» ved å presentere brødskjæremaskinen på butikken og søppelsortering (s. 50), noe onkelen blir begeistret over. Når den upålitelige fortelleren Mahmoud inkluderer den historien i boken, fremmer han et primitivt syn på onkelen spesielt, men også Pakistan generelt. Mahmoud velger selv hva han vil fortelle i boken sin, og inkluderer onkelens rasistiske utsagn i møte med nigerianske menn: «– Mahmoud, sønn, svar meg, er de virkelig såå svarte? Det er jo ... det er jo helt utrolig. Jeg får lyst til å ta på dem, se på håret deres!» (s. 51). Mahmoud spør seg selv «[...] har han aldri sett svartinger med forskjellige farger før, eller?» (s. 51). Under omvisningen i Oslo påstår Mahmoud at i Norge stoler man på hverandre i motsetning til i Pakistan (s. 66), og tidligere poengterte han til leseren at pakistanske foreldre slår barna sine med sandaler (s. 8). For en som leser boken som Bishops begrep om vindu så kan slike bemerkninger fra Mahmoud skape distanse til Pakistan og «dem», og absolutt ikke inkludere leseren i Bhabhas prinsipp om «det tredje rommet».

4.3.4 Hybride Mahmoud og onkel Mimicry

Mahmoud skriver «jeg har tenkt å ta på meg Marius-genser og kombinere den med Marius-lue» (s. 15) og vil med det nærme seg den norske kulturen, eller bytte til et norsk navn hvis han ikke får jobb (s. 22). Selv om han ikke tvinges til å utføre Bhabhas mimicry, så gjør han det gjerne for å etterligne nordmenn og passe inn (Bhabha, 2004, s. 122). Mahmouds lingvistiske hybriditet, som stammer fra erfaringene fra den pakistanske og den norske kulturen, sørger for at han har mulighet til å oversette det familien sier for leseren. Han oversetter betydningen bak setningen og ikke nødvendigvis direkte oversettelse. Mahmoud henvender seg direkte til leseren når han oversetter, som når lillebroren sier «– Jeg kommer, bhai» (s. 34) og fortelleren Mahmoud kommenterer til leseren «Bhai betyr storebror». Uten

sammensmeltningen av norsk og pakistansk kultur og språk hadde ikke Mahmoud kunne vært romanuniversets forfatter. Holdningene, språket og referansene til Mahmoud er resultatet av hybriditeten som utvikler seg i Bhabhas begrep om «det tredje rommet». Mahmouds oversettelse er en eksplisitt utførelse av mimicry, da han etterligner et språk som er mer forståelig for «etnisk norske nordmenn» enn om han hadde skrevet på urdu.

Under byvandringen med onkelen viser Mahmoud frem ulike deler av Oslo. Mahmoud skriver at «onkel har snurra barten som en jordeier fra Pakistan, en ekte chaudary, vi kjøper ukeskort og tar t-banen til Nationaltheatret» (s. 60) og «koser oss med kroneis lagd av ekte norsk fløte» (s. 60–61). Hybriditeten i Mahmoud vises frem ved at han vet hvordan en pakistansk jordeier ser ut, og ved at han må kjøpe periodekort på kollektivtransport fordi han kjenner Oslo såpass godt at han vet beste måten for å komme seg rundt i Oslo på. Mahmoud sitt «oss» er hverken i den pakistanske eller norske kulturen, men opptrer som en egen hybrid kultur i Bhabhas «tredje rom». Volds tolkning av Bhabha viser til at kulturer blandes sammen i hybriditetsprosessen og nye kulturer oppstår (Vold, 2019, s. 290–291). Hybriditeten i Mahmoud er en prosess som påvirkes av alle kulturene rundt, som Mahmoud deretter kan anvende i samfunnet. Onkel ji blir fortalt av Mahmoud hva han skal gjøre, og må etterligne nordmenn med å spise norsk is, for deretter å gå rundt på Aker Brygge (s. 60–61). Onkelen deltar i utøvelsen av mimicry ved å etterligne hva han tror nordmenn gjør. Tidlig i boken viser faren motstand til å etterligne nordmenn ved å si til Mahmoud «Jeg kom ikke til Norge for at du skal gå rundt skogen og lete etter deg sjæl hele tida» (s. 8), som refererer til at Mahmoud mener «nordmenn lærte oss å finne seg sjæl» (s. 8). Mahmoud er kanskje ikke klar over det, men utøver gjerne mimicry og etterligner nordmenn flere ganger. Intensjonen til Mahmoud under byvandringen er å overbevise onkelen om hvor bra Norge er, og klarer samtidig å sette Norge i et bedre lys for seg selv også. Onkelen får se Stortinget, og Mahmoud gir leseren en liten anekdote om at han selv «syntes det var veldig spennende» (s. 62) da læreren hans tok med klassen på Stortinget. Læreren har et veldig norsk klingende navn, og Mahmoud prøver å etterligne henne med tanke på hvordan man skal vise viktige steder i Oslo sentrum. Ikke bare legger Mahmoud til rette for at mimicry skal skje hos onkelen, men han praktiserer også mimicry selv.

4.3.5 Vokteren Mahmoud og den erobrende onkel

Mahmoud sin familie snakker urdu når de kommuniserer, men familien har varierende norskkunnskaper. Leseren får ikke eksplisitt vite hvor gode foreldrene er til å snakke norsk, men begge foreldrene har jobb og må forholde seg til og gjøre seg forstått av mennesker som ikke snakker urdu. Dialogene mellom ulike karakterer har forskjellig språk. Når Mahmoud snakker med mor og far, både med og uten broren, snakker de urdu. Når han snakker med broren eller Arif har de en multietnolektisk språkstil. Samtalene med onkelen er på urdu. Mahmoud har oversatt all dialog som foregår på urdu til nært normert bokmål, for at nordmenn skal forstå innholdet. Mahmoud påpeker tross alt at grunnen til han skriver boken er fordi «[...] nordmenn digger sånt» (s. 30). I bokmålsoversettelsen anvender ikke Mahmoud nødvendigvis passende referanser, som når Mahmoud oversetter onkelens utsagn: «–[...] Man må ha muskler for å skyte, som Maula Jatt» (s. 44), så vet antakeligvis ikke leseren at Maula Jatt er en pakistansk actionhelt fra filmen *Maula Jatt* (Malik, 1979), med mindre leseren har samme referanseramme som Mahmoud. Når Mahmoud oversetter og gjør dialogene «mer norske», så realiserer han akkurat hva Fanon observerte, at de svarte etterligner de hvites språk. Som resultat av Bhabhas mimicry kan den hvite leseren oppfatte Mahmoud som et mer integrert menneske enn andre i familien eller boken. Men Mahmoud mislykkes i å oversette referansene og blir dermed i utførelsen av mimicry, som Bhabha skriver «[...] almost the same, but not quite» (Bhabha, 2004, s. 122). Å oversette familiens dialog gjør at Mahmoud presenterer familien i sitt lys, han tar fra dem stemmene sine og bruker sine egne norske ord som han mener er den beste oversettelsen. De norske dialogene er ikke justert til normert bokmål. Samtalene med den somaliske vennen Arif er parafasert og inkluderer slang og ord som er vanlig mellom Mahmoud og hans bekjente. Valget om å ikke justere hverken Arif eller sitt eget språk kan være for at Mahmoud vil likestille seg med kameraten sin, men også for å virke annerledes enn de han skriver for. Mahmoud påstår han skriver for nordmenn, og vil med sitt språk fremstå på en måte han har kontroll over, hvor hans håp er å virke tøffere, mer eksotisk og mer urban enn leseren.

Mahmoud fremstiller moren til Arif på en nedlatende måte, og som man ser ved bruken av anførselstegn så er hennes ytringer på side 17 imaginære. Leseren vet ikke nøyaktig hvordan moren til Arif snakker, men Mahmoud parafaserer henne med en gebrokken norsk uttale. «Deh går brææhhhh» påstår Mahmoud at hun sier. Mahmoud etterligner moren til Arif, og får

henne til å fremstå mindre språkkyndig enn både Mahmoud og Arif, men ikke minst også Mahmouds egen mor. Først og fremst påtar Mahmoud seg rollen til Fanons hvite mann ved å gjøre narr av den svartes språk. Mahmoud fremstiller ytringene til Arifs mor med bruk av Fanons benevnelse av det nedlatende gobbledygook, som å snakke med en uvitende person. Mahmoud parodierer uttalen hennes, og fordi han uttrykker en trygghet i sin egen norske uttale så tar han på seg rollen som portvokter av det norske språket. I likhet med hva Fanon skriver «[...] he who can express himself, who masters the language [...] he's almost white» (Fanon, 1952/2021, s. 4) så er Mahmoud metaforisk «nesten hvit» da han mestrer det norske språket. Når han er det norske språkets portvokter, men også snakker et annet språk kan det virke som han tillater seg å raljere de mindre språkkyndige. Mahmoud opptrer hvit og parodien av Arifs mor blir som Fanons mockery, han plasserer seg over henne, og latterliggjør hennes norskferdigheter.

Når Mahmoud viser onkelen rundt i Oslo beskriver han onkelens kultursjokk: «Det som sjokkerer onkel mest er yoga pants og tights på damene. Han klør seg i balla hele tida» (s. 62), før han henvender seg direkte til leseren og nesten unnskylder onkelen med «Han blir sånn frustrert, husk han er ugift!» (s. 62). Onkelen har en seksuell lyst etter de norske kvinnene, og proklamerer til Mahmoud at «– [...] to måneder er altfor lite!» (s. 62), og at han ikke vil dra hjem til Pakistan. Det er som Fanon skriver, at den svarte mannen ønsker å erobre den hvite kvinnen for å være en «ordentlig» mann (Fanon, 1952/2021, s. 54). Intensjonen til onkelen trenger ikke nødvendigvis være den samme som Fanon sikter til, men onkelen har tydeligvis en større lyst for de norske kvinnene enn for de pakistanske. Fanon viser til at «The black man who has possessed a white woman is cast out by his fellows» (Fanon, 1952/2021, s. 53). Ifølge Fanon vil ikke onkelen tjene på å «erobre» de norske kvinnene, hverken bli godkjent av nordmenn eller hedret av pakistanske menn. Ut ifra morens tirade senere i boken, så kommer onkelen til å forbli ugift, for hun sier: «– [...] hvem gidder vel å gifte seg med noen fra en så sprø familie?» (s. 140). Onkelen og farens familie er opptatt av kastesystemet, og vil nok derfor ikke godta at onkelen gifter seg med en norsk kvinne. Det er ingen sosial seier for onkelen i å være med norsk kvinner, uansett hvor mye han har lyst på dem.

4.3.6 Interseksjonelle karakterer

Hovedpersonen Mahmoud kan selv som fiktiv skriver av romanen bestemme hva han vil legge vekt på i teksten da han er fortelleren av historien. Karakterene er mer enn hudfargen sin eller yrket sitt, og må defineres ut fra andre ting enn bare ytre faktorer. Selv om moren, Zubaida, har en jobb så skriver Mahmoud aldri om den. Moren nevner så vidt jobben i oppbyggingen til bokens klimaks, men bare som en unnskyldning for hva hun ser på som en manglende forståelse av verden: «– Hva visste vel jeg? Vaskedama [...]» (s. 130). Moren jobber som renholder, et yrke som ofte blir sett ned på. I kombinasjon med hennes svarte hudfarge, og at hun er kvinne, så er hun et offer for det Losleben og Musubika kaller «overlappende diskriminering» (Losleben & Musubika, 2023, s. 72–73). Men siden Mahmoud velger å definere moren sin som nettopp det, en mor, ser han på henne som en sterk kvinne som ikke blir offer for denne overlappende diskrimineringen. Mahmoud refererer til at moren er i «tigermammamodus» (s. 133) og har «womanpower» (s. 131) og at hun er en fysisk representasjon av kvinnedagen (s. 132). Han har helt klart høye tanker om en sterk mor, som egentlig er offer for overlappende diskriminering, men grunnet Mahmoud sin vinkling som forteller trenger ikke leseren å se henne som et offer. Faren til Mahmoud, Maqsood, fremstilles som en litt svakere person. Han er en svart drosjesjåfør og kan motta negative kommentarer både på grunn av yrket sitt og hudfargen. Leseren hører mye mer om faren sitt yrke enn moren sitt, da Mahmoud definerer faren sin mer som drosjesjåfør enn en far. Selv om det er samfunnet som bestemmer hvem som er offer for overlappende diskriminering, så har Mahmoud makten til å fremheve karakterenes ulike roller slik at interseksjonaliteten tydeliggjøres.

Lillebroren til Mahmoud, Ali, identifiserer seg som jente. I de første kapitlene hintes det til når Mahmoud skriver «Akkurat nå forbildet hans er Elsa og Moana, as, fordi han sjofer dem hele tida. Han er forelska i dem, drømmer om Disney chicas, as, 24/7!» (s. 34). I kapittel 4 blir brorens kjønnsinkongruens tydeligere, Mahmoud skriver «lillebruttern kommer ut [fra badet], med et av hennes [morens] halskjeder rundt halsen og svart neglelakk på neglene. Rosa T-skjorte og lyseblå shorts» (s. 39). Lillebroren påstår han vil se ut som en gangster, men Mahmoud får en mistanke rundt situasjonen når han hjelper broren med å skifte klær. Mahmoud skriver «– [...] jeg skal finne noe finere for deg. Litt mer guttefarger [...]» (s 40). Lillebroren tok på seg rosa fordi han vet det er en såkalt jentefarge. Senere bestemmer

lillebroren seg for å si klart og tydelig til Mahmoud at han føler seg som en jente. Ali spør broren sin «– Hvorfor har Gud lagd meg sånn da?» (s. 81) og «– Hvorfor lagde han meg til gutt?» (s. 82), og sier senere «– [...] jeg føler meg som en ... en jente. I en guttekropp» (s. 85). Det tar litt tid, men Mahmoud forstår lillebrorens problematikk og bestemmer seg for å forsvare broren overfor foreldrene deres. Som 10-åring virker det som Ali er mest opptatt av om Gud elsker han, og han forstår etter at Mahmoud forklarer, at de må vente litt med å fortelle foreldrene. Ali tenker ikke over hva som kan skje når han både er pakistaner og transperson, han er en interseksjonell karakter som ikke lar seg påvirke til tross for at han er i flere minoritetsgrupper. Ali er modig og stolt over å være jente og vil vise seg frem til alle. Mahmoud forteller om en hendelse hvor en gutt i nabolaget snakker om Ali:

Er det sant? sier han.

Hva da? spør jeg tilbake.

At broren din har lyst til å bli kæbe, at han føler seg som en pussy? At han har lyst til å gå med kæhbeklær! Han gikk rundt og sa det på lekeplassen! Han var skikkelig stolt! Han vise oss smykkene til mora deres! Haha! (s. 124)

Selv mot tøffe gutter i nabolaget vil Ali bare være stolt av seg selv, og lar seg ikke pille på nesen. Ali har ingen transpersoner å se opp til, men har brukt kvinnelige Disney-karakterer som forbilder og vil nok si «oss» og «vi» om seg selv og andre jenter. Som transperson kan det være vanskelig for Ali å vite hvordan man kan oppføre seg, siden han hele livet har blitt behandlet som en gutt, men ønsker sterkt å oppføre seg som en av kvinnene han ser opp til. Hvis han ikke kan identifisere seg med noen vil det være vanskelig å være del av et «oss». Ali er fullt klar over farens holdninger, og det er imponerende at han til tross for dette forteller alt til broren sin. Når moren forteller faren alt, reagerer faren med sinne og frustrasjon: «– Hva slags tullprat er dette her? Tuller du med meg, Zubaida?» (s. 137). Her får Ali høre direkte fra faren sin at Ali sin opplevelse av seg selv er «tullprat», noe som må være forvirrende å høre fra en far man elsker. Ikke bare vil Ali møte motstand i livet generelt på grunn av legning, religion og kultur, men han møter motstand fra sin egen far.

4.3.7 Oppsummering

Den litterære analysen viser hvordan Mahmoud undersøker sin doble kulturelle identitet ved å vurdere både de norske og pakistanske delene av seg selv. I Mahmouds søken etter sitt kulturelle tilholdssted utforsker han dikotomien oss/dem og skaper et skille mellom «oss utlendinger» og «norske nordmenn». Den kulturelle usikkerheten kommer til syne når han harselerer med kulturene, som å parodierte uttalen til Arifs mor eller fantasere rasistiske holdninger fra imaginære FrP-velgere. I parodieringen av språkkunnskapene distanserer han seg fra sitt opprinnelige «oss» og nærmer seg kolonisatorens levemåte, og gjør seg, slik Fanon utlegger det i sin teori, mer hvit (Fanon, 1952/2021, s. 2–3). Han forsøker å opprette et «oss» sammen med andre, spesielt med vennen Arif og onkel ji. Under byvandringen med onkelen begynner dette skillet mellom kulturene å falme da han selv blir mer klar over Norge og Oslos positive sider. Byvandringen blir som en spasertur fra den ene kulturen til den andre, og opptrer som en metafor for Bhabhas begrep om «det tredje rommet». Mahmoud tar innover seg alt den norske kulturen har å by på og blander det med den pakistanske kulturen, og opplever en hybriditetsprosess i utførelsen av mimicry når både Mahmoud og onkelen etterligner aspekter ved det «typisk norske». Ut fra framstillingen i teksten virker det som Mahmoud ser for seg at han må velge mellom «oss» og «dem», Norge eller Pakistan, men ser ved hjelp av moren og lillebroren, som kan sies å representere de interseksjonelle karakterene i teksten, hvor positivt det kan være å ha en sammensmeltning av flere kulturer i seg. Mahmoud ser hvordan moren bruker det norske rettsvesenet for å stå opp imot mannen sin, og hvilke holdninger lillebroren møter fra ulike kulturer. Mahmoud oppfatter kanskje at man kan velge å ta med seg det beste fra kulturene og fortsette spaserturen sin inne i det som kan sammenlignes med Bhabhas «tredje rom».

5 Analyse av elevenes litterære samtale

I dette kapittelet gjør jeg en analyse av en litterær samtale mellom tre elever på 9. trinn som snakker om romanen *Hør her 'a!*. Elevene går i 9. trinn og er, som norskprofessor Sylvi Penne skriver i sin avhandling, på grensen mellom to leseutviklingsstadier (Penne, 2006, s. 136–138). Stadier som er definert av utdanningsforsker Joseph Albert Appleyard, henholdsvis leseren som er *i heltenes verden* og *den meningssøkende leseren* heretter også kalt *barneleseren* og *ungdomsleseren*, hvor barneleseren fokuserer på handling, mens ungdomsleseren vil utvide sitt tolkningspotensiale og forstå mer av tekstens innhold (Appleyard, 1991, s. 14). Penne refererer til sin egen tidligere forskning og sammenligner med doktorgradsavhandlingen sin, og viser til at det er ikke før i slutten av 10. trinn at elevene utvikler seg fra å være i heltenes verdens til å være den meningssøkende leseren (Penne, 2006, s. 136–140). Utdragene læreren leste høyt og som elevene snakker om i den litterære samtalen er valgt av meg som forsker. Elevene får høre kapittel 1 og 4, henholdsvis side 7 til 16 og side 39 til 49. Kapittel 1 og 4 er valgt fordi de gir en introduksjon til historien, Mahmouds holdninger blir tydelig presentert, leseren får kjennskap til viktige karakterer og temaer som innvandring, rasisme, og lillebrorens transseksualitet hintes til, dermed har elevene mulighet til å diskutere det i den litterære samtalen.

Den litterære samtalen er sluttresultatet av et kort undervisningsopplegg om to kapitler fra romanen *Hør her 'a!*. For at undervisningen skulle være naturlig og passende for elevgruppen sto læreren for planlegging og utførelse av undervisningsopplegget. Lærerens mål for undervisningen var å lese utdrag fra, og få innblikk, kunne gjengi og tolke innholdet i romanen og at elevene kunne samtale og lytte til hverandres idéer. Undervisningsopplegget gikk ut på at læreren leste første og fjerde kapittel mens elevene noterte i skriveboken det de mente var viktig innhold. Høytlesningen foregikk over to undervisningstimer, og etter hvert kapittel snakket klassen og lærer i plenum for å få innblikk i og en felles forståelse av handlingen i utdragene. Elevene ble plassert i grupper på tre til fem elever for å utføre den litterære samtalen. Læreren ga elevene et ark med ni emner med tilhørende hjelpespørsmål som de kunne svare på i den litterære samtalen. Emnene på arket var: Tema, Egen mening, Handling, Personer, Sted, Språk, Virkemidler i teksten, Å skrive med mange samtaler (et

emne som handler om at det er mye dialog i romanen) og Tips til egen skriving. Den litterære samtalen foregikk i 10 til 15 minutter, på slutten av samtalen skrev elevene ned noen punkter på Post-it-lapper som passet til emnene på det utdelte arket. Læreren leste opp lappene til alle gruppene i plenum med hele klassen.

Elevene har fått pseudonymene Ada, Beatrice og Casper. Jeg inkluderer både lengre samtaleutdrag og enkeltsitater. De lengre dialogene kursiveres og står i eget avsnitt, mens enkeltsitater settes i anførselstegn («») løpende i teksten. Dialog som er utelatt fra samtaleutdragene er representert med tre punktum i klammeparentes ([...]), oppklarende ord står i klammeparentes med oppklaring ([oppklaring]), mens tre punktum uten klammeparentes (...) viser at elevene nøler mellom ordene.

5.1 Oss elever og de i boken

Denne analysen ser på hva elevene velger å snakke om, basert på utdragene de har hørt. Elevene blir fort enige om at utdragene handler om en pakistansk familie som har flyttet til Norge. Denne enigheten er typisk blant gruppesamtaler på skolen, som vist i artikkelen til Tone Holten Kvistad er det ofte et «enighetsprosjekt» i elevgruppearbeid hvor målet til elevene er å bli enige slik at de kan gå videre (Kvistad, 2021, s. 12). I samtalen mellom de tre elevene i 9. trinn snakker Casper ofte først og tar styringen, i likhet med Smedbråtens observasjon i sin masteroppgave, hvor hun fant at den som snakker først «legger premissene for den videre samtalen» (Smedbråten, 2019, s 74–77). Hovedsakelig er det Casper som stiller spørsmålene de har fått utdelt, men han deltar også aktivt i svarene.

I samtaleutdraget nedenfor viser elevenes ordvalg hvordan familien til Mahmoud plasseres som «dem» av elevene, som ganske tidlig i den litterære samtalen distanserer seg fra karakterene i boken:

Casper: Ok, hva slags tema synes dere tas opp i utdragene vi har lest? Jeg syns at det handler veldig mye om selve perspektivet fra en pakistansk familie som har flyttet til Norge. Og mye rare ting som er uvanlige fra det norske folk.

Beatrice: Ja, mye kultur.

Casper: Mye kultur.

Beatrice: Først annerledes kultur enn i Norge.

Casper: Ja.

Beatrice: Ja, det var liksom, man vet jo ikke hvordan de som er fra andre land eller andre religioner har det. Så det var gøy å få innblikk derfra.

Ved å bruke ord og fraser som «Først annerledes kultur enn i Norge», «[...] de som er fra andre land eller andre religioner» og «[...] mye rare ting som er uvanlige fra det norske folk» viser elevene Beatrice og Casper at de selv ikke er en del av landet eller religionen de tror romankarakterene er fra. De to elevene plasserer seg selv i «oss»-kategorien, og familien til Mahmoud i «dem»-kategorien. Elevene nevner også at det er mye kultur i romanen, men det er uvisst hva de egentlig mener med begrepet «kultur» i den sammenhengen.

Kulturen i *Hør her'a!* er, ifølge elevene, «[...] annerledes kultur enn i Norge», til tross for at romanen foregår i Norge. For elevene så opptrer Mahmouds familie som noe fremmed, og som opprinnelig ikke hører til i Norge. Elevene snakker om karakterene som Edward Saids De Andre, og stereotypiserer dem ut ifra hva som skjer i utdragene, som å anta at det er vanlig å slå barna sine med sandal, siden Zubaida gjør det mot Mahmoud. Elevene forsterker forskjellene i dikotomien oss/dem ved å si at om nordmenn slår barna sine «[...] så er det jo barnevernet og straff med en gang», noe elevene antar ikke skjer i en pakistansk familie.

Casper: Og så ... Det ser ut til at ... Det er ganske vanlig å slå med sandal

Beatrice: Ja, det syns jeg var ... Jeg vet at det er jo vanlig, sånn, kultur fra Somalia og sånn, men ...

Casper: Ja, for der er det jo lov å slå barn.

Beatrice: Ja, men ...

Casper: Altså, barna sine [betoning], da.

Elevene ler

Beatrice: Men hvis man gjør det i Norge, så er det jo barnevernet og straff med en gang.

Casper: Ja.

Beatrice: Så det er veldig strengt.

Casper: Så det er litt egentlig tøft at de tar med litt av kulturen til Norge

Beatrice: Ja, det er jo ... Vi trenger andre kulturer enn sånn basics.

Casper: Ja, det synes jeg og.

Elevenes utsagn viser til en antakelse av at norske verdier er bedre enn verdiene til andre kulturer som truer med å slå barna med sandal, slik Crowder påpeker at Vesten reduserer

Østen sine verdier (Crowder, 2013, s. 173). Dermed gjøres verdiene til Mahmouds familie mindre verdt enn det elevene forbinder med typisk norske verdier. Ord som «der», hvor det refereres til Somalia i sitatet over, skaper en distanse til hendelsene i romanen. Casper påpeker at å slå barna sine er lov «der». Elevene er enige, i det kumulative samtaleutdraget, at det var uvanlig at barna ble slått, hvorpå Casper påpeker at det er «[...] litt egentlig tøft at de tar med litt av kulturen til Norge». Beatrice virker nøyende til Caspers utsagn, og mildner kommentaren hans med å si «Vi trenger andre kulturer enn sånn basics». Til tross for at elevene setter pris på at Mahmouds familie holder på deler av kulturen sin, så er det en logisk brist i toleransen av kulturel relativismen. Selv om elevene verdsetter innslag av andre kulturer, så trenger de ikke godta vold mot barn. Senere i samtalen beskriver Beatrice karakteren Mahmoud som «en vanlig ungdom som helst vil være med venner og sånn». Deretter uttrykker Ada om Mahmouds foreldre, at de «kanskje er litt strengere enn vanlig, eller sånn, ikke vanlig, men». Når elevene sier «vanlig» i begge sitatene over kan man bare anta at det betyr hva elevene selv er vant til. «En vanlig ungdom» er en som ligner på elevene selv eller har lignende referanserammer. Samt betyr «strengere enn vanlig» å være strengere enn elevenes foreldre. Mahmoud ble opprinnelig satt i «dem»-båsen sammen med familien sin, men alene blir han sett på som en del av elevene sitt «oss». Elevene antar ut fra hva Mahmoud skriver at han ønsker å «være med venner og sånn», noe som gjør han mer tilgjengelig og lettere å relatere seg til for elevene. Når elev Ada poengterer at Mahmouds foreldre er strenge blir forholdet mellom elevene og Mahmoud enda sterkere, da dikotomien barn/foreldre også spiller inn.

Når elevene snakker om romanens geografiske tilhørighet ser alle tre for seg at den foregår i Oslo:

Ada: Det er vel i Oslo?

Beatrice: I en leilighet, ja.

Casper: En leilighet i Oslo, ja. Og så det ser ut som de er litt i streetsa. Sånn at når han går ut, så vil han komme bort fra ghettoen.

Casper antar at når Mahmoud ikke er hjemme «[...] så vil han komme bort fra ghettoen».

Casper sitt utsagn bygger oppunder at Mahmoud blir definert ulikt ut ifra hvem han er sammen med. Mahmoud, som en enkeltstående person, defineres som «en vanlig ungdom»,

men når han defineres som en del av familien sin fremstår han eksotisk, og tilhører «ghettoen». Tolkningen ut fra tekstens framstilling av Mahmoud er at han prøver å komme seg bort fra familien og hvordan han og familien blir definert. Slik elevene snakker om hovedpersonen Mahmoud virker det som de identifiserer seg med han. Elevene beskriver han som «kul» og «en vanlig ungdom», men sier også at Mahmoud er «en ekte ... liksom, som kunne språket». Elevene refererer til Mahmoud sin multietnolekt og, ifølge elevene, hans bruk av ord og fraser som «kæbe» og «heftig brur». Mahmoud er «en ekte», en representant for personer med multietnolekt. Elevene viser til at Mahmoud er en del av begge kategoriene i oss/dem-dikotomien, siden de både relaterer seg til ham og fordi han er «en ekte liksom, som kunne språket». Elevene ser at det er sammensmeltning av kulturer, og uten at de anvender begrepet, oppfatter de kanskje at Mahmoud oppholder seg i det som er sammenlignbart med Bhabhas «tredje rom».

5.2 Oppfattelsen av hybriditet og «det tredje rommet»

I utdragene elevene har hørt blir ikke den hybride norsk-pakistanske kulturen like synlig som i resten av boken, men de legger merke til hvordan ulike tankesett og verdier blandes innad i familien. Onkelen ankommer på side 39 og elevene påpeker at han viser ting til Mahmoud som foreldrene kanskje ikke godtar.

Beatrice: Og ... Det er jo mye, han er jo mest, virker som han [Mahmoud] har mest lyst til å gjøre andre ting, som kanskje ikke foreldrene er helt med på, men så kommer onkelen på besøk.

Casper: Ja

Beatrice: Og da

Casper: Han onkelen

Ada: Viser han

Casper: Han er ganske spesiell

Beatrice: Ja, han er ikke

Casper: For å si det mildt

Beatrice: Helt vanlig.

Beatrice: Ja, han [onkelen] introduserer kanskje Mohammed [Mahmoud] til, inn til andre ting enn det foreldrene mener er greit.

I sitatene til Beatrice snakker hun om at både Mahmoud og onkelen er interessert i «andre ting som foreldrene kanskje ikke liker». Foreldrenes avvisning til Mahmoud og onkelens «andre ting» kan føre dem sammen. Beatrice er bevisst på at onkelen har en jobb som potensielt ikke aksepteres av Mahmoud sine foreldre. Her viser elevene at de er samstemte i hva de synes om onkelen. På grunn av onkelens noenlunde alternative jobb så uttrykker elevene at «han er ganske spesiell». Det blir en kumulativ enighet i å delvis latterliggjøre onkelen. Enigheten fortsetter også når de er usikre på om onkelen vet at han jobber med produksjon av sexleketøy:

Casper: Han [onkelen] driver med sånn derre ... sånn derre sexgreier.

Beatrice: Ja!

Casper: Fy faen, da jobber du på

*Alle: *latter**

Ada: Ja, han visste vel ikke selv at det var det han drev med?

Casper: Nei da, jeg tror ikke han visste selv at han drev med det.

Selv om onkelen ikke helt forstår at han viser sexleketøy til Mahmoud, så oppfatter Beatrice at det foregår en form for misforståelse av onkelens jobb. Elevene er enige i at onkelen ikke vet hva som faktisk lages i fabrikken han jobber på, men på grunn av Mahmoud sin oppfattelse av hvite mennesker, etter å ha levd i et hovedsakelig hvitt samfunn, så forstår Mahmoud at onkelens fabrikk lager sexleketøy til europeere, for Mahmoud skriver «han sier de lager også rideutstyr for europeere» (s. 46). Elevene ser at Mahmoud forstår både tankene til den pakistanske onkelen, samt europeernes seksuelle tanker. For barneleseren, på grensen til å være en ungdomsleser, kan det være vanskelig å se det hybride, da klare dikotomier er mye tydeligere og enklere å få øye på. Ada, Beatrice og Casper er alle på vei til å lære hvordan være en ungdomsleser, hvor ikke bare handlingen betyr noe, men det kan allikevel være vanskelig å se bak handlingen og karakterene. Elevene uttrykker ikke at Mahmoud er en hybrid av ulike kulturer selv om de påpeker at han er lik dem selv til tross for at Mahmouds kultur virker fremmed. Beatrice bemerker at «Han [Mahmoud] virker som en vanlig ungdom som helst vil ut med venner og sånn», som de andre elevene er enige i. Elevene ser at Mahmoud har det samme ønsket som det elevene kategoriserer som «vanlig», og dermed kanskje det de selv også ønsker: å være med venner. Tidligere i den litterære samtalen påpekte Beatrice at «det er jo veldig mange som ikke er helt norske som snakker sånn [...]»,

og refererer til den multietnolektiske språkstilen Mahmoud bruker når han skriver boken. Beatrice sier dermed at Mahmoud ikke er «helt norsk», men allikevel «vanlig ungdom», noe som kan tolkes som at Mahmoud, ifølge Beatrice, er både «helt norsk» og «ikke-norsk», et paradoks som kan samsvare med teorien om å plassere seg i et «tredje rom» (jf. Bhabhas begrep). Beatrice er den eneste av elevene som henter til at Mahmoud er en blanding av kulturer, noe som også gjenspeiles i samtalen nedenfor, og som dreier seg om bokens geografiske plassering:

Ada: Det er vel i Oslo?

Beatrice: I en leilighet, ja.

Casper: En leilighet i Oslo, ja. Og så det ser ut som de er litt i streetsa. Sånn at når han går ut, så vil han komme bort fra ghettoen.

Beatrice: Jeg er usikker, men jeg vil jo tro at det er noe sånn som Grünerløkka, eller noe sånt. Hvis du skal si en plass i Oslo, liksom. Lindeberg eller Grünerløkka, det.

Casper: Lindeberg?

Beatrice: Lindeberg, det er jo mye sånn ...

Casper: Ja, hvorfor akkurat Lindeberg? Er det fordi du heter Lindeberg?

Beatrice: Nei! Men det er bare fordi jeg tror det er mye ...

Casper: Jeg tror det er Grünerløkka, jeg

Beatrice: Ja, men jeg ... Ja ok.

Beatrice har tydeligvis kunnskap om Lindeberg på grunn av etternavnet sitt, og henter til en sammenheng mellom familien til Mahmoud som innvandrere og at det er en høy prosentandel av innvandrere på Lindeberg (Bydelsfakta, u.å.). Casper utfordrer henne på hvorfor hun sier Lindeberg, og gjør dermed samtaleutdraget eksplorerende. Beatrice svarer med «Lindeberg, det er jo mye sånn ...» og «[...] fordi jeg tror det er mye ...». Det er uvisst hva hun mener det er «mye» av, men det kan antas at hun mener innvandrere. Elevene blir på sett og vis enige om at handlingen foregår på Grünerløkka, et sted med prosentvis færre innvandrere enn Lindeberg, henholdsvis 19% og 33%, men som er mer kjent for de som ikke bor i Oslo-området (Bydelsfakta, u.å.). Til tross for at det ser ut som Beatrice sier seg enig bare for å bli ferdig med samtalen, så har hun delt sin mening og bidratt til at den eksplorerende samtalen får en samstemt konklusjon. Beatrice fikk også tydeliggjort at hun ser at Mahmoud og familien vil holde seg nær andre familier som ligner dem.

Elevene påpeker ved flere anledninger hvordan Mahmoud skriver og snakker, altså hvordan Mahmoud sitt språk i seg selv er en hybriditet, en konsekvens av å oppholde seg i Bhabhas begrep om «det tredje rommet», og en pågående prosess i skapelsen av språket som oppstår mellom kulturer. Produksjonen av den multietnolektiske språkstilen ser man i utdraget under at elevene har bemerket seg:

Ada: Og så var det språk, da. Det er jo norsk, men kanskje ikke sånn ... bra ... norsk.

Casper: Ja, de liksom glemmer noen ledd i setninger.

Beatrice: Som gjør at setningene kan bli vanskelig å forstå.

Casper: Ja

Beatrice: Men det var liksom ikke mye sånn wallah og sånn. Det var ikke så mye av det.

Ada: Litt bro brur

Casper: Det var mye brur.

Beatrice: Ja, mye brur og ...

Casper: Og mann.

Beatrice: Sånn streetspråk, liksom. Sånn de fleste utlendinger snakker når de kommer til Norge, liksom.

Casper: Og han hadde allerede lært sånn «ay, se på den kæba der mann», «Heftig bror».

Beatrice: Ja, sånn.

Casper: Ja, men jeg synes det egentlig var ganske spennendes å høre på en ekte ... liksom, som kunne språket

Beatrice: Ja.

Ada: Ja.

Casper sier «ja, men jeg synes det egentlig var ganske spennendes å høre på en ekte ... liksom, som kunne språket», som viser til at man må tilegne seg språket ved å delta i ulike miljøer. For elevene er det kanskje tydeligere å se hybriditeten i arbeid når den blir så eksplisitt som språket, da kan elevene selv oppdage om de forstår ordene som en del av det norske språket eller som en del av noe annet. Om elevene ser at Mahmoud sin talemåte er sammensatt av ulike språk, så vil de, selv om de ikke kan begrepet, oppfatte at Mahmoud tilbringer tid i det som analytisk kan omtales som Bhabhas begrep om «det tredje rommet». Elevene er selv en del av ungdomskulturen og kan nok ha møtt på flere av ordene som den eldre leser ikke forstår, de blir ubevisst en del av den hybride prosessen i norsk språkutvikling.

5.3 Streetspråk

Beatrice påpeker at det er vanskelig å forstå den multietnolektiske språkstilen:

Beatrice: Det er jo veldig mange som ikke er helt norske som snakker sånn, og det er jo ikke noe gærent med det, men det var, når det var skrivd ned i boka, så synes jeg det var veldig vanskelig å forstå, spesielt når noen andre [betoning] leste det. Hadde jeg lest det selv, så tror jeg det hadde vært lettere, for jeg har lest litt av det selv, og det er mye lettere da enn når andre leser det, for det blir veldig mye att og fram.

Beatrice refererer til Mahmoud sin språkstil, eller det elevene kaller for «streetspråk», og påpeker at språket ville vært enklere å forstå om hun leste det selv, fordi hun kunne «hørt» dialogen slik hun forestiller seg denne formen for språk. I utdragene elevene har hørt sier de at de oppfattet bruk av «brur», «heftig bro» og fraser lignende «ay, se på den kæba der, mann». Inntrykket til elevene er at det er vanlig for mennesker med migrasjonserfaring å bruke en multietnolektisk språkstil.

Beatrice: «Sånn streetspråk, liksom. Sånn de fleste utlendinger snakker når de kommer til Norge, liksom».

Beatrice sitt utsagn ovenfor skaper en distanse mellom henne og jeg-fortelleren Mahmoud. Distansen baserer seg på leserens forhold til språket og teksten, og det er akkurat den transaksjonen som gjør at språket enten er frastøtende eller interessant. Selv om Mahmoud skriver annerledes enn Beatrice, så trenger ikke det bety at multietnolekten gjør boken utilgjengelig, det handler om leserens innstilling til en alternativ lese måte. Elevene er enige i at når Mahmoud skriver med multietnolekt så får de innblikk i hvordan personer som behersker «streetspråk» har det og opplever verden rundt seg, og de sier:

Casper: Ja, men jeg synes det egentlig var ganske spennendes å høre på en ekte ... liksom, som kunne språket

Beatrice: Ja.

Ada: Ja.

Bruken av den skriftlige multietnolekten skaper en distanse, men også en nysgjerrighet og en lyst til å vite mer om en kultur man selv ikke er en del av. Språket skaper ikke nødvendigvis en hindring for forståelse, men gjør leseren oppmerksom på hvilken kultur forfatteren og romankarakterene kommer fra, og på den måten inviteres leseren til å ta del i fortellerens verden. Elevene Ada, Beatrice og Casper takker ja til invitasjonen ved å poengtere at det er «gøy å få innblikk», «interessant» og «ganske spennende» å høre på en som kan «streetspråk». Ut ifra en tolkning av elevenes utsagn virker det som Mahmouds språklige virkemiddel fungerer som en invitasjon inn i hans verden, mens hos andre lesere kan språket muligens opptre som fremmed og distanserende.

I begge samtaleutdragene nedenfor snakker elevene om språket, og at forfatteren skal overbevise leseren om noe. Elevene vektlegger at «de» og «man» (elevene viser da til forfatter eller forteller) bruker språket for å heve autenticiteten til karakterene som innvandrere eller utlendinger.

Casper: Altså, man [forfatter eller forteller] prøver liksom å få veldig mye til at man skal tro at det er en pakistaner som forklarer.

Ada: Ja

Casper: For det er mange sånne ord som en ... Det er en dialekt eller stemme.

Beatrice: De [forfatter eller forteller] vil få en innvandrer eller utlending til å liksom ... At det skal virke som at det er de som sier det.

*Casper: Ja. For de har det tonefallet nå. *Jeg har ikke gjort det*. [imiterer gebrokkent norsk]*

og

Beatrice: Det er sånn dårlig norsk på en måte.

Casper: Joa. Ja. Altså det er liksom ... litt ... Det er jo ikke dårlig norsk, men det er liksom ... Jeg vet ikke hva jeg skal si ... litt annen, litt annet tonefall.

Etter de eksplorerende utdragene av samtalen ovenfor, hvor elevene argumenterer for sine synspunkt, kommer de frem til en enighet om hvordan karakterene snakker en annen type norsk som er litt vanskelig å definere. Casper eksemplifiserer hvordan familien til Mahmoud snakker ved å etterligne gebrokkent norsk, med fokus på uttale. Etterligningen blir en

blanding av Bhabhas mimicry og mockery, kombinert med Fanons beskrivelse av gobbledygook, hvor Casper tar på seg rollen som en som snakker «[...] dårlig norsk på en måte». Casper imiterer karakterene, ikke på en infantiliserende eller nedlatende måte, men for å vise for de andre elevene hvordan Casper selv oppfatter språket. Casper behersker norsk, og kunne parodierte de mindre språkkyndige, men holder seg for god til det og viser i stedet hvordan han oppfatter språket. Elevene har antakeligvis med seg informasjon fra før angående hvordan pakistanske innvandrere snakker norsk. Casper viser til at boken er skrevet slik at leseren skal bli overbevist om at «det er en pakistaner som forklarer», i tillegg sier Casper at «han [Mahmoud] hadde allerede lært sånn «ay, se på den kæba der mann»», og antyder at det er fraser Mahmoud bør kunne fordi han er den han er. Elevene uttrykker at jeg-forteller og fiksjonsperson Mahmoud skriver boken på et språk som er en etterligning av både multietnolekt og det standardiserte norske språket. Påstanden Casper kommer med nedenfor hentyder til en parodisk og overdreven fremstilling av språket, slik at leseren ikke skal være i tvil om at karakteren ikke er «helt norsk».

Casper: man [forfatteren/fortelleren] prøver liksom å få veldig mye til at man skal tro at det er en pakistaner som forklarer

Casper observerer hvordan bruken av multietnolekt som språklig virkemiddel prøver å overbevise leseren om hvem som er bokens forteller. Han påpeker at det foregår en etterligning av hvordan en fra Pakistan snakker, ikke bare norsk, men også en multietnolektisk språkstil, i likhet med Fanon som viser til hvordan de svarte etterlignet de hvites språk (Fanon, 1952/2021, s. 1–2). Casper uttrykker at fortelleren Mahmoud påtar seg en rolle i de hvites øyne ved å skrive slik nordmenn forventer at en norsk-pakistaner skriver. Utsagnet til Casper viser at han er skeptisk til om språkstilen er ekte, og at fortelleren Mahmoud overdriver den multietnolektiske språkstilen for å passe inn i nordmenns bilde av en norsk-pakistaner.

5.4 Interseksjonell observasjon

Barneleseren kan ha vanskeligheter med å se hybriditeten i romankarakterene da de helst vil leve seg inn i boken ved å identifisere seg med protagonisten. Interseksjonalitet er i likhet

med hybriditeten en blanding av ulike kulturer eller levemåter, men kan være tydeligere for barneleseren å se, da interseksjonalitet er noe individet er mer selvbevisst på enn den hybriditetsprosessen individet eventuelt har gått igjennom. Elevene snakker om en av de interseksjonelle karakterene, lillebroren Ali, i to eksplorerende samtaleutdrag:

Casper: Og så er det jo broren, da.

Beatrice: Ali?

Casper: Ja, Ali. Han vil jo være kvinne tror jeg.

*Ada: *Fnising* Ja. Eller ja.*

Casper: For vi så på traileren.

Ada: Ja, ja, ja.

Casper: Da var det sånn atte

Ada: Da ropte han, ja.

Casper: Ja, han drev å, "jeg vil være jente".

Beatrice: Åja, det har ikke jeg fått med meg, men det er jo ...

Ada: Ja, det har kanskje ikke skjedd helt enda da.

Beatrice: Men jeg tviler jo ikke, jeg trukke det, med tanke på det vi har hørt før, om de, så tror jeg ikke akkurat at de har sånn ...at foreldrene er sånn kjempebegeistra for det, eller?

Casper: Nei.

Beatrice: Fordi de virka ikke begeistret for de andre tingene som har med sånt å gjøre.

Casper: Nei, det er jo litt annerledes fra å selve kulturen, da.

Beatrice: Ja, det er vel sikkert mye med sånn ... det å gifte seg og sånn.

Casper: Ja.

Og

Beatrice: Ali. [samtidig]

Ada: Ali. [samtidig]

Beatrice: Lille bror, eller lille ... ja.

Ada: ja

Beatrice: Han vil jo også bli gangster.

Ada: Men

Casper: Ja, eller ikke helt, men ...

Beatrice: Jo! Han sa det. «Jeg vil bli gangster!» Han kom ut av badet

Casper: Ja, men han hadde jo fått dameklær og sånn, da.

Beatrice: Åja, men han sa han «jeg vil bli gangster», hvert fall ja. Men ja, han vil bli jente.

Ettersom elevene fikk se traileren til filmatiseringen av *Hør her'a!* ble det mer eksplisitt at Ali føler seg som en jente. Den eksplorerende samtalen mellom elevene handler hovedsakelig om Ali ville være jente eller ikke, og de argumenterer for synspunktene sine med eksempler fra

romanen. Elevene har ingen personlige bemerkninger om kjønnsinkongruens, og bekymrer seg heller over de eventuelle reaksjonene Alis foreldre kan få. Casper bemerker at kjønnsinkongruens er uvanlig i kulturen til Mahmouds familie, hvor Beatrice kommenterer at det antakeligvis er viktig med giftemål. Elevene ser utfordringene Ali kan møte på, ved at han er en konkretisering av den overlappende diskrimineringen gjeldende for interseksjonalitet. Forståelsen av kulturrelativisme kommer til syne i elevenes utsagn. De tror at familien ikke vil godta Ali for den han her på grunn av kulturen, men antagelsene er basert på elevenes forutinntatthet av kulturen. Elevene tenker ikke på innholdet i romanutdragene, da familiens holdninger til kjønnsinkongruens ikke nevnes i de leste kapitlene. Den litterære samtalen frembringer også en eksplorerende diskusjon om Ali faktisk mener det han uttrykker. Beatrice påpeker at Ali sier han er gangster, mens Casper svarer at Ali hadde på seg dameklær. Oppfattelsen av situasjonen er ulik mellom elevene, Beatrice argumenterer med bakgrunn i Alis utsagn, hvor Casper sine argumenter baserer seg på Ali sine klær. Elevene er bevisste på at Ali, i utsnittet fra filmens trailer, skriker «jeg vil være jente», noe som selvsagt farger Caspers oppfattelse av situasjonen i boken. Elevene forholder seg ulikt til Alis klær, og er i utgangspunktet uenige om graden av interseksjonalitet hos Ali, men de samtenker for å finne svar på det de selv lurer på: «vil Ali være jente?». Igjen gjør de akkurat som i Kvistads «enighetsprosjekt» og blir enige for å gå videre, ved at Beatrice nesten overgir seg og sier «Men ja. Han vil bli jente».

Moren, Zubaida, er en pakistansk kvinne, og er som Ali på mottakersiden av negative overlappende holdninger forbundet med kjønn og hudfarge. Når elevene snakker om moren, ser de på hennes holdninger til familien og barna, uten å være kritisk til hverandres utsagn:

Casper: Da tar vi moren, virker som er glad i sandaler.

Beatrice og Ada ler

Casper: Generelt, ehm, en hyggelig dame.

Beatrice: Ja, men sånn, vil gjerne at barna skal gjøre oppgaver, og sikkert bli sånn bli leger og sånn.

Casper: Ja

Beatrice: Hun var veldig på sånn utdanning og sånn.

Casper: Ha et vellykket liv.

Beatrice: Ja, sånn med familie og gifte seg ordentlig, og ...

Casper: Ja, sånn klassisk trygt liv.

I den ukritiske, kumulative samtalen er Casper og Beatrice enige om at moren synes utdanning og ekteskap er viktig. Elevene tildeler moren rollen som ivaretaker og skal passe på at de rundt seg har det bra nå og i fremtiden. For elevene er moren karakterisert som en mor, og hennes jobb er å ta vare på andre. I romanutdragene får ikke elevene vite hva moren jobber med, men de stiller heller ikke spørsmål ved om hun i det hele tatt har en jobb. I den litterære samtalen er Zubaida enten mor eller en del av foreldreparet sammen med faren. Hun blir ikke tilskrevet noen identitetsmarkører, bortsett fra at hun er glad i sandaler. Utsagnet er en humoristisk kommentar fra Casper, men den sier allikevel mye om hvordan moren oppfattes, spesielt av Casper. Mahmoud sier tidlig i boken «at pakistanske foreldre tar sandal og smacker deg» (s. 8), og i kapittel 4 blir hun beskrevet av Mahmoud som om hun står klar til å kaste sandalen i ansiktet på de som gjør henne irritert. Casper kommenterer «virker som er glad i sandaler», og summerer opp hvordan moren beskytter seg selv og barna. Til tross for at elevene er fullt innforstått med at moren kaster sandal på barna sine, så oppfattes hun som en «hyggelig dame» som ønsker at barna skal «ha et vellykket liv». Caspers utsagn om sandalene viser at han forstår at moren har sterke meninger, og at de uttrykkes via sandalen. Casper og Beatrice definerer moren som pakistansk, Casper sier at boken handler om «perspektivet fra en pakistansk familie» og Beatrice sier at Mahmoud «har vokst opp med pakistanske foreldre i Norge». Utsagnene til Casper samler seg opp til at, selv om han ikke uttrykker det, så er han bevisst på at moren er en pakistansk minoritet i et forholdsvis hvitt land, og i tillegg lever i en familie hvor hun hovedsakelig uttrykker følelsene sine ved å slå med sandaler. Elevene ser utfordringene Zubaida må leve med, på grunn av hennes kombinasjon av medfødte faktorer hun ikke kan noe for. Casper uttrykker at han ser en sterk kvinne som ikke får lov til å uttrykke følelsene sine.

5.5 Hør her'a! som speil og vindu

Siden elevene i den litterære samtalen er hvite, oppvokst i Norge og bor på et ruralt sted så kan karakterene i *Hør her'a!* være vanskelig å relatere seg til. Elevene er representanter for sine kulturer og tankesett, og leser *Hør her'a!* i sitt unike syn. Tankene deres er selvsagt umulige å vite, men ved å analysere utsagnene deres ser jeg hvordan de velger å uttrykke seg rundt det som skjer i utdragene. Elevene poengterer ofte hva som er «vanlig» og «uvanlig», og bruker ord og fraser som «innvandrere», «utlendinger» og «annerledes kultur». Elevene

har dermed en formening om hva som er vanlig, og hva som kan kategoriseres som uvanlig. Det uvanlige og fremmede er, som Bishop viser til, en del av litteraturen som opptrer mer som et vindu enn som et speil (Bishop, 1990, s. 11). Når elevene sier at noe er «uvanlig» og «annerledes» er dette basert på elevenes referanserammer og hva de selv er vant til i deres familie eller vennekrets. Kulturrelativisme spiller inn i en sammenligning mellom hva som er vanlig i en kultur kontra en annen, da «vanlig» er definert ulikt i alle situasjoner.

I det eksplorerende samtaleutdraget nedenfor antyder Casper at hans egen familie er en typisk norsk familie, noe Beatrice bekrefter at også gjelder henne, mens Mahmoud sin familie ikke er typisk norsk.

Beatrice: Ja, det var liksom, man vet jo ikke hvordan de som er fra andre land eller andre religioner har det. Så det var gøy å få et innblikk derfra.

Casper: Ja

Beatrice: Interessant.

Ada: Mhm

Casper: Det var det. Og sånn generelt så syns jeg, jeg visste egentlig ikke hvordan pakistansk familie lissom levde sånn generelt.

Beatrice: Nei, ikke jeg heller.

Ada: Det har ikke jeg ...

Casper: Det er jo ganske uvanlig fra hvordan jeg har det hjemme da, og kanskje en generell norsk familie.

Casper og Beatrice argumenterer for sine synpunkter i sitatene ovenfor, og viser til det som i overført betydning kan betegnes som om at de har et vindu inn i en familie de ikke vet hvordan lever (Bishop, 1990, s. 11). Beatrice viser eksplisitt til at hun får et «innblikk» inn i en familie med en kultur hun vet lite om. Hun poengterer også at Mahmoud er fra et annet land og en annen religion enn henne selv. Beatrice kan se inn på noe som er fremmed for henne, og dermed observere noe hun ikke er vant til. Casper og Beatrice leser om en fremmed kultur, de kommer med sine perspektiver og konkluderer med at de ikke vet så mye om den fremmede kulturen. Dermed opptrer boken som vindu for dem. Ada kommenterer ikke generaliseringen av pakistanske familier, men sier senere at foreldrene til Mahmoud er «kanskje litt strengere enn vanlig, eller sånn, ikke vanlig, men ... ja». Det virker som Ada debatterer med seg selv om hva som er «vanlig». Strengt foreldre er både kulturelt og individuelt relativt, da definisjonen på streng er annerledes hos ulike kulturer, familier og

individer. Adas selvkorrigering antyder at hun har en forståelse for kulturel relativismen og at «vanlig» er en vag beskrivelse. Adas noe ukritiske enighet bidrar til en kumulativ samtale, hvor hun ofte svarer «ja» eller «Mhm» på de andre elevenes utsagn, blant annet i utdraget under:

Beatrice: Gøy å gjøre noe annet enn sånn ungdomskjærlighet, liksom.

Ada: Mhm

Casper: Ja

Ada: Ja

Utdraget tyder på at Ada ikke pleier å lese bøker lignende *Hør her'a!*, men har allikevel en forståelse for at «vanlig» er vanskelig å definere. Selv om boken er som et vindu for henne også, så er ikke alt fra utdragene er like fremmed for henne som for de andre elevene.

Kulturelt ser alle tre elevene gjennom et vindu når de leser *Hør her'a!*, men de snakker også om romanutdragene som speil, når de sammenligner Mahmoud med seg selv. Beatrice sier Mahmoud oppfører «seg som en vanlig ungdom som helst vil ut med venner og sånn» og Ada kaller han «kul». Elevene kobler seg på Mahmoud ved at de har samme problematikk, både Mahmoud og elevene vil være med vennene sine og de har alle et forhold til foreldre eller foresatte som setter grenser. Måten elevene uttaler seg på argumenterer for Nussbaums implikasjon om at litteraturen kan gi oss innblikk i andres liv, men allikevel ha våre egne meninger om situasjonen (Nussbaum, 2016, s. 56).

5.6 Oppsummering

I analysen av den litterære samtalen ble det vist gjennom de kumulative og eksplorerende samtaleutdragene at elevene ofte ønsker å komme til en enighet, selv når de i utgangspunktet har divergerende meninger, hovedsakelig for å starte på et nytt tema. I motsetning til Smedbråtens masteroppgave hvor hun observerte at elevene ville vinne diskusjonen (Smedbråten, 2019, 74–77), så opererer elevene i min masteroppgave mer etter Kvistads «enighetsprosjekt», og går til en forhastet enighet for å bevege seg over i neste tema (Kvistad, 2021, s. 12). I samtalen om lillebroren Ali understreker elevene at de bekymrer seg over

foreldrenes reaksjon overfor Alis kjønnsinkongruens siden de antar at «de [foreldrene] virka ikke særlig begeistret for de andre tingene som har med sånt å gjøre». Elevene uttrykker at de får innblikk i en fremmed kultur, og poengterer at det er «mye rare ting som er uvanlige fra det norske folk». Allikevel antyder elevene at de setter pris på å få et innblikk i kulturen, spesielt bemerket av Beatrice med sitatet «Vi trenger flere kulturer enn sånn basics». I prosessen fra å være en barneleser i heltenes verden til en meningssøkende ungdomsleser reflekterer elevene over hvordan Mahmoud har blitt påvirket av ulike kulturer. Uten å ha en forståelse for selve begrepene fra postkolonial teori antyder elevene at Mahmoud er i en hybriditetsprosess og oppholder seg i en ambivalent «både og»-tilstand som i «det tredje rommet" (jf. Bhabhas begrep) hvor Mahmoud er en sammensmeltning av ulike kulturer. Elevene snakker om romanutdragene slik Bishop beskriver litteratur som speil og vindu, hvor de både ser selv og ser inn på det uvanlige og fremmede. Ada, Beatrice og Casper relaterer seg til Mahmoud på visse områder, spesielt som ungdom, dermed opptrer romanutdragene som både vindu og speil for elevene.

6 Drøfting og didaktiske implikasjoner

I den litterære analysen og analysen av elevenes litterære samtale har jeg undersøkt hvordan det postkoloniale perspektivet kommer til uttrykk i boken og i elevenes dialog. Analysene mine bærer preg av hvordan det uvanlige og fremmede fortelles om i romanen og hvordan det tolkes av elevene. I dette drøftingskapittelet svarer jeg på forskningsspørsmålene fra kapittel 1.1

6.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet mitt er *hvordan uttrykkes aksept av det fremmede og uvanlige gjennom romanen og elevenes litterære samtale?*

Forfatteren Gulraiz Sharif er, i likhet med jeg-fortelleren Mahmoud i boken, påvirket av ulike kulturer ved å være født i Norge med pakistanske foreldre. Said skriver om orientalistene som feilaktig presenterer Østen ved å påstå feilaktig kunnskap. Sharif derimot presenterer det han kan om Østen, altså sine erfaringer som et barn av pakistanske foreldre, gjennom den upålitelige jeg-fortelleren Mahmoud. Kulturel relativismen, Bhabhas «tredje rom» og hybriditetsprosessen synliggjøres når romanen har en hybrid forteller man ikke vet snakker sant, fordi man som leser er usikker på kulturens sannheter og moral. Den hybride kulturen representert i *Hør her 'a!* forsøker å likestille kulturer og opererer imot Said og Crowders utsagn om at Vesten undertrykker Østen, for romanen sammenblander Østen og Vesten i den hybride hovedkarakteren Mahmoud, slik at han står fritt til å representere sammenfatningen av kulturer og ikke bare en av dem. Mahmoud har makten til å definere både Østen og Vesten, og kan gjøre det med rette siden han tilhører de ulike kulturene.

Når den upålitelige jeg-fortelleren Mahmoud inkluderer og skriver om karakterer som er interseksjonelle, bidrar det til at det er større sannsynlighet for at leseren møter på noe de både kan og ikke kan identifisere seg med. Om en transperson leser så kan hen kanskje kjenne seg igjen i noen av situasjonene lillebroren Ali går igjennom, men allikevel stille seg uforstående til Mahmouds opplevelse av å være mørkhudet. Inkluderingen av interseksjonelle karakterer

får *Hør her'a!* til å opptre som både et speil og vindu, der elevene kan både relatere seg til romanen samt få inntrykk fra det som er fremmed, akkurat slik Bishop i 1990 ønsket for fremtidig litteratur. Ved at *Hør her'a!* er vindu for elevene i den litterære samtalen så får de mulighet til, som Bishop anfører, å leve seg inn i livet til noen andre, samt delta i karakterenes opplevelse av sin egen legning, religion eller livssituasjon. Romanen *Hør her'a!* er et stort vindu for den Mahmoud skriver for, nemlig «etnisk norske nordmenn». Engedahl poengterte i sin masteroppgave at Mahmoud opplever å bli ekskludert fra det norske samfunnet, og at man ikke kan referere til «*ett enkelt vi* eller *ett enkelt dem*», fordi alle har ulik opplevelse av hybriditetsprosessen, og dermed erfarer opplevelsen av å inneha flere kulturer ulikt (Engedahl, 2022, s. 109). Opplevelsen er subjektiv, men at *Hør her'a!* opptre som et vindu bidrar allikevel til en større forståelse av å være i «det tredje rommet» (jf. Bhabhas begrep). Leseren kan da tilegne seg en kulturrelativistisk forståelse av kulturen representert i *Hør her'a!*. Kulturen i romanen er jeg-fortelleren Mahmouds hybride opplevelse av å delta i flere kulturer. Shareef viser i sin masteroppgave til Mahmoud som en del av både den norske og den pakistanske kulturen, derfor kan Mahmoud harselere med begge kulturene uten å fornærme noen av dem (Shareef, 2022, s. 84). I det som kan sammenlignes med Bhabhas «tredje rom» bærer Mahmoud med seg erfaringer fra flere kulturer. Mahmoud kan også risikere å fornærme alle, hvis ingen kulturer velger å inkludere han. Da vil Mahmouds etterligning og mimicry oppfattes nedlatende og leseren kan mislike Mahmoud som forteller. Jeg vil allikevel si meg enig med Shareef, at Mahmoud har den ypperlige muligheten til å parodierte flere kulturer, og balanserer godt harseleringen og beundringen av kulturene. Ada, Beatrice og Casper er også oppmerksomme på at Mahmoud er en del av flere kulturer, de likestiller han som ungdom, slik de selv er. De er veldig bevisste på at han er del av en kultur de ikke kjenner til når de sier at romanen har «[...] annerledes kultur enn i Norge» og at Mahmoud vil «[...] komme bort fra ghettoen». Romanen gir elevene innblikk i noe fremmed og uvanlig via noe de allerede kjenner til; en ungdom som vil være med venner og har et tidvis anstrengt forhold til foreldrene sine, representert av Mahmoud. Elevene viser en viss forståelse av hybriditetsprosessen når de påpeker at Mahmoud er en «ekte» bruker av multietnolekten. I likhet med Fanons påstand om at den svarte mann vil erobre den hvite kvinnen for å være en «ordentlig» mann, så må Mahmoud erobre multietnolekten for å både appellere til leseren og bevare troverdigheten som en «ekte» for elevene (Fanon, 1952/2021, s. 53). Elevene ser at Mahmoud bruker en blanding av ord og uttrykk fra ulike land, og han er dermed både del av elevenes «oss», men samtidig behandles som Den Andre og en del av

«dem»-kategorien. Akkurat som Engedahl skriver er det ikke «*ett enkelt vi*», da man kan ta del i flere «vi» og ha ulike opplevelser av «vi»-et.

Det er flere situasjoner jeg forventet at elevene skulle snakke mer om, men som de ikke gjorde. Jeg forventet blant annet at elevene skulle snakke mer om lillebroren Ali enn de gjorde. Aspektet med kjønnsinkongruens kommer kanskje litt overraskende på i kapittel 4, slik at barneleseren ikke nødvendigvis plukker det opp. Jeg antok også at de skulle snakke mer om den barnslige underbuksehumoren som er til stede i romanen, men det kan hende humoren ikke appellerer til elevene da det ikke nevnes i det hele tatt, sett bort fra noen seksuelle referanser angående onkel jis jobb. Underbuksehumor appellerer mer til barneleseren, og som Penne viser til i sin doktorgrad, så er 9. trinn akkurat på grensa mellom barne- og ungdomsleseren (Penne, 2006, 136–140). Ingen av elevene kommenterte Mahmouds holdninger til norsk eller pakistansk kultur, men fokuserte på hvordan Mahmoud og hans familie liknet på eller skilte seg fra seg selv. Siden elevene bare hørte to utdrag så hadde de ikke mulighet til å leve seg like mye inn i romanen og livet til karakterene. Elevene er midt i utviklingen fra barneleser til ungdomsleser, og da faller humoren i *Hør her 'a!* mellom to stoler. Den eksplisitte underbuksehumoren og Mahmouds holdninger til kulturene står i motsetning til hverandre. Selv om underbuksehumoren brukes både for å harselere med den norske hyttekulturen, og for å uttrykke en pakistansk primitivitet, så er det vanskelig å fange opp for barneleseren som er mest opptatt av handling. Det kan være at elevene vet de leser en bok som omhandler mennesker med migrasjonserfaringer og derfor velger å snakke mer om kulturforskjeller og annen kultur i den litterære samtalen, i stedet for om kjønnsinkongruens. Til tross for at det er elevene som snakker, og læreren er nesten fraværende, så opptrer elevene som om de er tar del i den ikke-interaktive og autoritative kommunikasjonstypen, hvor elevene svarer det de tror læreren vil høre (Håland, 2018, s. 6).

Det kan være vanskelig for elevene å se at Mahmoud er i en konstant hybriditetsprosess, da prosessen ikke er uttrykt eksplisitt, men heller noe leseren må oppfatte og tolke selv. Når romankarakterer går gjennom en hybriditetsprosess kan elevene som leser bli bevisste på at det ikke er klare skiller mellom «oss» og «dem». Det handler ikke nødvendigvis om aksept av det fremmede, men en forståelse for den gjensidige påvirkningen alle mennesker og kulturer har på hverandre. Man må innrømme for seg selv at hybriditetsprosessen og «det tredje

rommet» er et rom for forståelse, påvirkning, kulturelle uttrykk og sammensmeltning av kulturer og horisonter.

6.2 Forskningsspørsmål 2

I mitt andre forskningsspørsmål spør jeg *hvordan kan tolking av Hør her'a! bidra til utvikling av identitet og kulturelt mangfold i klasserommet?*

Å tolke litteratur forekommer på ulike måter. Det er en viss fare for å tolke i et ekkokammer om man ikke snakker med andre om litteraturen, men i en dialog vil samtalepartnerne, som Peterson og Eeds skriver, bidra med meningsutveksling og de deltar i en felles meningsskaping (Peterson & Eeds, 1990, s. 21). I en litterær samtale har elevene hva Blau benevner som et «samarbeidende forhold», hvor kunnskap deles og mottas (Blau, 2003, s. 56).

Elevene har i den litterære samtalen tolket romanen *Hør her'a!* ved å snakke sammen om temaer de fikk utdelt. I overordnet del står det at identiteten blant annet formes av møter med nye kulturuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Beatrice og Casper viser at de møter nye kulturuttrykk i romanen ved å komme med utsagn som: «Først annerledes kultur enn i Norge», «Så det var gøy å få innblikk derfra» og «Ja, men jeg synes det egentlig var ganske spennende å høre på en ekte ... liksom, som kunne språket». Elevene uttrykker hvordan de syntes det var å oppleve en historie om en kultur de ikke er vant til. Den litterære samtalen består hovedsakelig av kumulative og eksplorerende dialogsekvenser hvor elevene samtenker for å komme frem til et svar. Ofte uttrykker elevene en trang om å komme til enighet, som i det tidligere nevnte «enighetsprosjektet» (Kvistad, 2021, s. 12). Trangen til enighet kan være både et ønske om å starte på et nytt tema, eller for å unngå en diskusjon, som når elevene er uenige om lillebroren ønsket å være jente eller gangster. Elevene argumenterer for å fremme sin egen sak, og anvender sin kritiske tenkning når de er uenige med de andre samtaledeltakerne. Det er spesielt i de eksplorerende samtaleutdragene elevene deler synspunktene sine om språket i boken. Det er også i denne felles ytringen av perspektiver at man kan, som det står i overordnet del, «skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Ikke bare kan elevene i den litterære samtalen

øke hverandres forståelse av boken, men de kan også gi innsikt i hverandres autentiske meninger og tolkninger. I den litterære samtalen kan elevene utvide medelevenes proksimale utviklingssone når de deler perspektiver, og gir hverandre dypere innsikt i ulike holdninger til romanen. Elevene bruker bare begrepene fra det utdelte arket, og viser ikke til andre litterære begrep, men kunnskapsnivå trenger ikke bare gjelde fag, det kan også være holdninger. I utførelsen av den litterære samtalen tilrettelegger skolen for en transaksjon hvor elevenes spontane og personlige tolkninger av litteraturen tydeliggjøres for medelevene. Samtalepartnerne må respektere hverandres tolkninger og utsagn, og får dermed øvd seg i å møte personer med differensierende meninger hvor man har mulighet til å stille kritiske og oppklarende spørsmål. På den måten formidler skolen medmenneskelige verdier som respekt og toleranse.

I samtale om litteratur som presenterer fremmede kulturer, levemåter eller tankesett for leseren kan man diskutere tekstens troverdighet. Selv om romanen har en norsk-pakistansk hovedkarakter, trenger ikke det bety at informasjonen er gyldig eller bør tros på. I den litterære samtalen poengterer Casper og Beatrice at romanens språk gjør så «man skal tro at det er en pakistaner som forklarer» og «At det skal virke som at det er de som sier det». Elevene viser en forståelse for hvorfor romanens språk er som det er, og har i løpet av den litterære samtalen ytret holdningene sine til det elevene kaller «streetspråk», og sier «mange som ikke er helt norske snakker sånn». Det viser at elevene reflekterer rundt romanens autenticitet og er bevisste på hvor informasjonen kommer fra, og at bruken av en multietnolektisk språkstil virker overdrevet, dermed uttrykker elevene en mistanke om Mahmouds grad av pålitelighet som forteller. For å få et nyansert bilde av verden trengs det inntrykk fra forskjellige historier fra ulike kulturer, og i en tolkning av *Hør her 'a!* får leseren informasjon om en liten del av verdenssamfunnet man ikke nødvendigvis er kjent med.

Elevene poengterer at *Hør her 'a!* er annerledes enn hva de pleier å lese, både på grunn av bemerkninger om språket, men også fordi Beatrice og Ada hovedsakelig leser det de kaller «ungdomskjærlighet». Hvis elevene ikke eksponeres for litteratur som vindu, blir det veldig synlig når de først leser bøker om en annen kultur. I en litterær samtale kan elevene være mer oppmerksomme på at de må snakke om det som er «uvanlig», altså språket eller kulturen. Ada, Casper og Beatrice fokuserte på forskjeller mellom seg selv og Mahmoud og hans

familie, og baserte det på kulturelle ulikheter, i stedet for å påpeke at ingen familier er like. Siden elevene fikk utdelt et ark med temaer kan man i den litterære samtalen risikere å ikke få elevenes ekte meninger om romanen, men heller det elevene tror læreren vil at de skal diskutere. Når elevene antar at de skal snakke om migrasjonslitteratur, så er samtalen rundt boken akkurat slik Said påpeker om orientalistene: at en som ikke kan kulturen snakker om den (Said, 1978/2018, s. 243). Elevenes litterære samtale forekommer som en tolkning av noe fremmed og eksotisk, og tydeliggjør skillet mellom bøker innenfor og utenfor migrasjonslitteraturen. Skillet fremheves ytterligere når elevene fokuserer på å snakke om *Hør her'a!* som at boken er skrevet av en person med migrasjonserfaring i stedet for erfaring som ungdom. Den samme problematikken gjelder også for meg selv og masteroppgaven min., hvor jeg påpeker at *Hør her'a!* er migrasjonslitteratur og jeg presenterer en kultur jeg selv ikke er vant til. Til tross for at jeg ikke er en del av kulturen presentert i romanen, så kan jeg forstå den, eller anta at jeg forstår den basert på teorien jeg har lest. Både jeg og elevene i den litterære samtalen kan forstå mer av andre kulturer som helhet og verden generelt ved å forstå de mindre delene av vår mangefasetterte verden og dermed utvide horisonten vår.

Utvikling av identitet og kulturelt mangfold i det litterære klasserommet kan skje i både positiv og negativ forstand. Hvis læreren behandler migrasjonslitteratur som noe fremmed, noe som må studeres fordi elevene ikke er vant til litteraturen, så vil litteratur som vindu alltid forbli et vindu. Om læreren derimot behandler all litteratur rettferdig så kan vindu konverteres til et speil, eller i det minste ha litt gjenskinn, slik at elever ser noe av seg selv i alle bøker. Å tolke *Hør her'a!* sammen med andre kan bidra til å tydeliggjøre «det tredje rommet», slik at elevene ser at man ikke trenger å være hverken i den ene eller andre kulturen, og heller ikke være *mellom*. Litteratur som er både vindu og speil påvirker leseren og bidrar til at leseren selv kan oppleve en hybriditet og få være i Bhabhas begrep om «det tredje rommet». Dermed kan elevene forstå mer av seg selv og andre ved å leve seg inn i litteraturen og se at man ikke trenger å være «oss» eller «dem», men heller en sammensmeltning av kulturer. På den måten kan man se at selv om man kommer fra ulike kulturer, så blir vi påvirket av de samme ytre faktorene slik at grensen mellom «oss» og «dem» bare er imaginær, og i stedet oppholder vi oss alle i «det tredje rommet» hvor elementer fra ulike kulturer kommer og går.

7 Avsluttende tanker og veien videre

Bishop ytret i 1990 sin bekymring rundt minoritetsgruppers tilgang til litteratur som speiler dem, og mente det kunne være et oppdrag for lærere og bibliotekarer (Bishop, 1990, s. 12). Innledningsvis skrev jeg at forskningsprosjektet mitt utforsker migrasjonslitteratur og undersøker hvordan elever snakker om migrasjonslitteratur i klasserommet. I arbeidet med prosjektet har jeg sett hvordan et lite utvalg elever snakker om litteratur som presenterer en kultur de ikke er vant med. Selv om jeg ikke kan være generaliserende basert på min svært avgrensede forskning, så kan forskningen min allikevel være et argument for behovet for at migrasjonslitteratur skal være en del av diskusjonen i klasserommet på lik linje med all annen litteratur som anvendes i undervisningen. Bishop ga oppdraget for over 30 år siden, og jeg håper at nåværende og fremtidige lærere ser verdien i å bruke litteratur som fungerer både som speil og vindu i klasserommet. Det var tydelig i den litterære samtalen jeg observerte, at de tre elevene oppfattet kulturen i *Hør her'a!* som fremmed og uvanlig. Til tross for at handlingen i romankapitlene de hørte foregår i Norge, så karakteriserer elevene kulturen som «annerledes enn i Norge», noe som viser at elever må eksponeres for det mangefasetterte samfunnet vi har for å forstå at norsk kultur ikke har en fasit, men at man heller alltid er del av en hybriditetsprosess påvirket av flere kulturer.

I et videre arbeid med migrasjonslitteratur og litterære samtaler ville det vært interessant å utføre en komparativ studie hvor man sammenligner min allerede innsamlede data fra den rurale ungdomsskolen med en litterær samtale utført på en urban ungdomsskole, om samme roman. På en urban offentlig skole ville det vært høyere sannsynlighet for at en eller flere av deltakerne ville hatt migrasjonserfaring, noe som kunne bidratt med andre perspektiver og spesielt utvidet horisonten til elevene uten migrasjonserfaring. Prosjektet mitt er et bidrag til forskningen på migrasjonslitteratur og litterære samtaler generelt. Samtidig vil jeg hevde at forskningen min bidrar til å forstå en liten del av hvordan samtale om litteratur kan øke forståelsen og aksepten av det fremmede og bidra til kulturelt mangfold i klasserommet.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det norske samlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2, 15–22.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2004). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in post-colonial literatures* (2. utg.). Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. I M. Holquist, (Red.); C. Emerson & M. Holquist, (Overs.), *Dialogic Imagination: Four Essays* (s. 269–422). University of Texas Press.
- Barstad, G. E., Myhr, A. B., & Vestli, E. N. (2022). Migrasjonslitteratur: Aktuelle begreper og kontekster. I G. E. Barstad, B. B. Opset, & E. N. Vestli (Red.), *Fortellinger om migrasjon Skandinavisk, fransk-, tysk- og spanskpråklig samtidslitteratur* (s. 13–51). Universitetsforlaget.
- 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. <http://hdl.handle.net/11250/2610051>
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture* (2. utg.). Routledge.
- Bhatt, R., & Davis, C. (2022). *Number, Honor and Agreement in Hindu-Urdu*. 22–41. <https://ojs.ub.uni-konstanz.de/jisal/index.php/fasal/issue/view/fasal12proceedings/fasal-12-full-volume>

- Bishop, R. S. (1990). *Windows and Mirrors: Children's Books and Parallel Cultures*. I M. Atwell & A. Klein (Red.), *Celebrating Literacy. Proceedings of the Annual Reading Conference at California State University* (s. 3–12), California State University.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA - Norsk som andrespråk*, 32(1–2).
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2433381/Bottenvann.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86.
- Bydelsfakta*. (u.å.). Oslo kommune: Bydelsfakta. Hentet 19. april 2024, fra <https://bydelsfakta.oslo.kommune.no>
- Claridge, C. (2010). *Hyperbole in English: A Corpus-based Study of Exaggeration*. Cambridge University Press.
https://www.google.no/books/edition/Hyperbole_in_English/aegg_QdX6h8C?hl=no&gbpv=1&dq=hyperbole%20in%20english&pg=PR9&printsec=frontcover
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crowder, G. (2013). *Theories of Multiculturalism*. Polity.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Day, D. (2009). “A Taste of College”: Children and Preservice Teachers Discuss Books Together. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 421–436.

<https://doi.org/10.1080/02568540909594671>

DiAngelo, R. (2018). *White Fragility*. Beacon Press.

Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O.

Dysthe, N. Bernhardt, & L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget.

Engedahl, E. (2022). *Mangfoldige stemmer: En interseksjonell analyse av mellomforskning i Zeshan Shakars Tante Ulrikkes vei, Maria Navarro Skarangers Alle utlendinger har lukka gardiner og Gulraiz Sharifs Hør her'a!* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3000785>

Eriksen, T. L. (2017). Frantz Fanon: Hvor kommer de gode teoriene fra? Om frigjøringskamp, radikal empati, revolusjonær humanisme og avkolonisering av samfunnsteorier. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon*, 34(4), 6–68.

Fanon, F. (2021). *Black Skin, White Masks* (R. Philcox, Overs.). Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1952)

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1990)

Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64–67.

Hanlon, C. (1994). *Cultural Hybridity: Homi Bhabha's The Location of Culture (1994)*.

https://www.academia.edu/10612310/Cultural_Hybridity_Homi_Bhabhas_The_Location_of_Culture_1994

Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.

- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen—Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Holte, E. A. (2020, juni 17). – *Kalt neger, pakkis og svarting*. Utrop.
<https://www.utrop.no/nyheter/nytt/220623/>
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–19.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4820>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–21. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7792>
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*.
- Losleben, K., & Musubika, S. (2023). Intersectionality. I M. Duarte, K. Losleben, & K. Fjørtoft (Red.), *Gender Diversity, Equity, and Inclusion in Academia: A Conceptual Framework for Sustainable Transformation*. Routledge.
- Malik, Y. (Regissør). (1979). *Maula Jatt*. Bahu Films.

- McWhorter, J. (2020, juli 15). The Dehumanizing Condescension of «White Fragility». *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/07/dehumanizing-condescension-white-fragility/614146/>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=170176>
- Mollestad, M. (2021). *Migrasjonslitteratur i klasserommet: En kvalitativ studie av en gruppe ungdomsskoleelevers møte med romanen Hva vil folk si av Iram Haq og Hilde Hagerup* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2761209>
- NAOB - Det Norske Akademis ordbok. (2024a). [Ordbok]. Det Norske Akademis ordbok. https://naob.no/ordbok/guling_1.
- NAOB - Det Norske Akademis ordbok. (2024b). [Ordbok]. Det Norske Akademis ordbok. <https://naob.no/ordbok/liminal>.
- Nes, T. S. & Slettan, S. (2020). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur—Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Njie, R. A. (2023, april 2). *Inspirert av Koranen, rap og Mortensrud. Hamza er en del av en ny norsk litteraturbølge*. NRK. <https://www.nrk.no/stor-oslo/xl/hamza-er-en-del-av-den-nye-bolgen-i-norsk-litteratur-1.16155333>
- Norli, C. (2020, september 10). *Gulraiz Sharif: - Jeg trodde ikke boken skulle kicke så mye «ass»! Hva har jeg gjort?* VG. <https://www.vg.no/i/Wb4AWr>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (A. Øye, Overs.). Pax.

Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling].

Peterson, R., & Eeds, M. (1990). *Grand Conversations Literature Groups in Action*. Scholastic.

<https://archive.org/details/grandconversatio00pete/page/22/mode/2up?view=theater>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Ryen, J. A., & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse 20 år med lesing i PISA* (s. 135–165). Universitetsforlaget.

Said, E. (2018). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1978)

Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2021). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Vigmostad & Bjørke.

Sejersted, J. M. (2003). Norsk migrasjonslitteratur. I J. M. Sejersted & E. Vassenden (Red.), *Norsk Litterær Årbok 2003*. Det Norske Samlaget.

Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes Vei*. Gyldendal.

Shareef, A. (2022). *Hør her da! En litterær analyse av humor og flerkulturell identitet i ungdomsromanen Hør her 'a!* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/3021993>

Sharif, G. (2020). *Hør her'a!* Cappelen Damm.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/7694>

Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur—Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Smedbråten, T. L. (2019). «Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer» En studie av tre grupper tiendeklasseelevers samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2610312>

Tehrani, K. (Regissør). (2023). *Hør her'a*. Arthaus. <https://www.youtube.com/watch?v=78SWC4z0cpI>

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

Vygotsky, L. S. (1978). Educational Implications. I M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.), *Mind in Society: Development of Higher Education* Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldrene

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2024, 15:07



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
251517

Vurderingstype
Standard

Dato
11.01.2024

Tittel

Litterære samtaler i grupper med fokus på elevers interesser i romanen Hør her´a

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Unni Mette Solberg

Student

Ole Christian Næssan Rudstaden

Prosjektperiode

15.01.2024 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

Meldeskjema [↗](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Barna mottar lettest informasjonsskriv og kan selv bestemme om de vil være med, selv om foresatte har samtykket.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIV

Det bør legges til en setning i informasjonsskrivet om at det ikke vil bli samlet inn data fra elever som ikke skal delta.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion, etnisitet og filosofisk overbevisning.

VURDERING HVORFOR IKKE DPIA

Prosjektet behandler personopplysninger som er sensitive (særlige kategorier) om sårbare registrerte. Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA.

Dette fordi:

<https://meldeskjema.sikt.no/655dccfa-e8fa-4a9e-ba51-e1de4c42bba2/vurdering>

Side 1 av 2

- Alle deltakerne får informasjon og kan samtykke
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet
- Sensitiv informasjon er begrenset
- Lite omfang og kort varighet
- De registrerte vil være anonyme i publikasjoner

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Litterære samtaler om *Hør her’a*”?

**Hei! Kan du tenke deg å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut
«hva elever på 9. trinn ønsker å snakke om i romanen *Hør her’a*».**



Formål

I dette prosjektet har jeg lyst til å finne ut av hva du vil snakke om i romanen *Hør her’a*.
Jeg vil høre på og ta lydopptak av (ca. 20) elever i ungdomsskolen. Jeg håper du har lyst til å være med!

Det finnes ingen rette eller gale svar, og du kan snakke om alt du føler passer til boken.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Ole Christian Næssan Rudstaden. Jeg er student og skal bli lærer.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med fordi du er en elev på ungdomsskolen.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må foresatte skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg. Da deltar du i en samtale hvor det blir gjort lydopptak.



Hvis du ikke har lyst å være med, så kan du fortsatt delta i samtalen, men det vil ikke være lydopptak av deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet, så hører jeg på og tar lydopptak av deg og medelever (gruppe) når dere snakker om boken *Hør her'a*. Dette vil ta ca. 15 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skolen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva elever i 9. klasse synes er interessant med romanen *Hør her'a*.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker (Ole Christian) som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 01.07.24.
Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Du har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Dine/dine foresattes rettigheter

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og dine foresatte skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Ole Christian Næssan Rudstaden på olechristian.rudstaden@gmail.com.

Du kan også spørre personvernombudet vårt: personvernombud@usn.no.

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Ole Christian Næssan Rudstaden

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Litterære samtaler om *Hør her´a*»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Finne ut hva elever på 9. trinn er opptatt av i romanen *Hør her´a*.
- Prosjektet er en masteroppgave på studieløpet Grunnskolelærer 5.-10. trinn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Deltakerne er elever i 9. trinn, og dette passer til prosjektet. Det vil være ca. 20 deltakere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv:

- Elevene skal snakke sammen i grupper, hvor forsker (Ole Christian Næssan Rudstaden) foretar lydopptak samtidig.
- Eneste personopplysning som vil bli gjort er lydopptak. Elevene står fritt til å dele annen personopplysning, som deretter slettes eller sensureres
- Hver gruppesamtale vil ta ca. 15 minutter.
- Alle opplysninger lagres sikkert via Nettskjema sin skylagring.
- Hvis elevene deler personopplysninger i løpet av samtalen, så vil dette bli sensurert.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under*.

Med vennlig hilsen

Unni Mette Solberg
(Veileder)

Ole Christian Næssan Rudstaden
(Forsker/student)

* Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Forsker/student og prosjektansvarlig har tilgang til informasjonen deltakerne gir fra seg. Personopplysninger vil ikke bli samlet inn, med unntak av hva deltakerne selv sier under lydopptak.
- Lydopptak lagres hos Nettskjema skylagring, hvor bare forsker/student har tilgang. Hvis deltakerne nevner navn eller andre identifiserende personopplysninger, vil disse utsagnene enten bli slettet eller sensurert.
- Skriftlige versjoner av lydopptakene kan bli gjengitt i dette prosjektet (masteroppgave), men ingen identifiserende personopplysninger publiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.24

Personopplysninger vil deretter slettes. Øvrige data anonymiseres, slettes eller omskrives.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig/veileder: Unni Mette Solberg: Unni.Solberg@usn.no
- Forsker/student: Ole Christian Næssan Rudstaden: olechristian.rudstaden@gmail.com
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Litterære samtaler om Hør her'a*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i lydopptak
- at det jeg sier kan bli publisert i masteroppgaven, men bare anonymiserte sitater.

Jeg samtykker til at mine (elevens) opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Navn på elev)

(Foresattes underskrift)