

Emma Kirkaune

*«Skolen snakker ikke om dem ekte tinga
ass, jeg lover deg»*

En postkolonial analyse av Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* (2017) og dens relevans i dagens norskundervisning



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Emma Kirkaune

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Those of us who are children's literature enthusiasts tend to be somewhat idealistic, believing that some book, some story, some poem can speak to each individual child, and that if we have the time and resources, we can find that book and help to change that child's life, if only for a brief time, and only for a tiny bit. (...), we are realistic enough to know that literature, no matter how powerful, has its limits. (...) It could, however, help us to understand each other better by helping to change our attitudes towards difference. When there are enough books available that can act as both mirrors and windows for all our children, they will see that we can celebrate both our differences and our similarities, because together they are what makes us all human.

(Bishop, 1990, s. 2)

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforsker jeg hvordan romanen *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar tematiserer sosial ulikhet og identitetsutvikling, samt dens relevans i dagens norskundervisning. Bakgrunn for problemstillingen tar utgangspunkt i relevante styringsdokumenter, spesielt overordnet del og læreplanen i norskfaget, som vektlegger både identitetsbegrepet og betydningen av skjønnlitteratur for utviklingen av elevers identitet.

Gjennom en litteraturvitenskapelig tilnærming basert på hermeneutiske prinsipper, foretar jeg en detaljert analyse av romanen med teoretisk forankring i postkolonial litteraturteori og teorier om identitet og identitetsutvikling. Analysen fokuserer på tre hovedtematikker: sosiale ulikheter i skolemiljøet, skillet mellom «oss» og «dem», samt individuell vs. kollektiv identitet. Jeg trekker frem relevante sitater og parafraser fra romanen og knytter disse til det teoretiske rammeverket.

Videre inkluderer oppgaven en didaktisk diskusjon hvor jeg bruker funn fra analysen til å argumentere for *Tante Ulrikkes veis* (2017) relevans i dagens norskundervisning. Jeg utforsker hvordan litteraturen kan fungere både som «speil» og «vindu», og hvordan dette kan bidra til identitetsutvikling, empati og en dypere forståelse av virkeligheten.

Funnene indikerer at *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar kan fungere som et verdifullt verktøy i dagens norskundervisning. Romanen gir innsikt i sosiale ulikheter og identitetsutvikling gjennom hovedkarakterenes historier, og viser seg å være relevant i dagens norskundervisning i henhold til deler av skolens styringsdokumenter som beskriver skjønnlitteraturens rolle.

Innhold

Sammendrag	III
Innhold	IV
Forord	VI
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og formål	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	3
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2 Teoretisk rammeverk	7
2.1 Postkolonial litteraturteori	7
2.1.1 Edward Said	8
2.1.2 Frantz Fanon	8
2.1.3 Homi K. Bhabha	10
2.1.4 Gayatri Chakravorty Spivak	12
2.2 Identitet og identitetsutvikling	13
2.2.1 Hva er identitet?	14
2.2.2 Personlig og sosial identitet	14
2.2.2.1 Jeg-identiteten	15
2.2.2.2 Den personlige identitet	15
2.2.2.3 Den sosiale identitet	16
2.2.2.4 Kollektiv identitet	16
2.3 Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur	17
2.3.1 Litteraturens identitetsbyggende funksjoner	17
2.3.2 Litteratur som <i>vindu</i>	18

2.3.3 Litteratur som <i>speil</i>	19
2.3.4 Én tekst – flere funksjoner	20
3 Metode	21
3.1 Litteraturvitenskapelig analyse	21
3.1.1 Analysebegreper	22
4 Analyse av <i>Tante Ulrikkes vei</i> (2017)	24
4.1 Sosiale ulikheter i skolemiljøet: Mo og Jamals ulike erfaringer	24
4.2 Skillet mellom «oss» og «dem» i <i>Tante Ulrikkes vei</i> (2017)	33
4.3 Individuell vs. Kollektiv identitet i <i>Tante Ulrikkes vei</i> (2017)	38
4.3.1 Individuell identitet – Grunnmuren for videre identitetsutvikling	38
4.3.1.1 Mos individuelle identitet	39
4.3.1.2 Jamals individuelle identitet	40
4.3.2 Kollektiv identitet – Når følelsen av tilhørighet forsvinner	42
4.3.2.1 Mos sosiale og kollektive identitet	42
4.3.2.2 Jamals sosiale og kollektive identitet	43
5 Didaktisk diskusjon	46
5.1 Skjønnlitteraturens og identitetsutviklingens relevans i norskfaget	46
5.2 «Skolen snakker ikke om dem ekte tinga ass, jeg lover deg»	47
5.2.1 Å finne seg selv mellom linjene	48
5.2.2 Fremmed og utfordrende litteratur	50
5.2.3 Litteratur for alle	51
6 Avsluttende oppsummering	54
6.1 Forslag til videre forskning	55
Litteraturliste	56

Forord

De siste fem årene har vært en reise, og jeg hadde aldri kommet helt i mål hvis det ikke var for all støtte jeg har fått fra alle de fine, stødige menneskene jeg har hatt rundt meg.

En spesiell takk går først og fremst til mamma og pappa. Takk for at dere har vært min trygge havn gjennom en stormfull studietid, hvor dere alltid har ledet meg trygt hjem til en åpen dør når det har stormet på som verst. Jeg skal for alltid være takknemlig for at dere har trodd på meg, selv på de dagene jeg selv tvilte. Høyere enn himmelen.

Min fine samboer, Kenneth. Det har vært et slitsomt siste halvår, og ingen fortjener mer skryt enn deg. Din evne til å alltid være positiv, dele kjærighet, forståelse og tålmodighet har betydd alt. Du har trodd på meg hele tiden, og selv om jeg ikke har vært særlig åpen for innspill, har dine «hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg med det?» betydd mer enn du vet.

Jeg vil også rette en stor takk til veileder, Anette Hagen, som har ledet meg gjennom det som til å begynne med var helt ukjent terreng. Veiledningen har vært trygg og motiverende, akkurat på det nivået jeg trengte – så takk til deg og din evne til å gi meg lysten til å strekke meg så langt jeg har klart.

Selvfølgelig også en stor takk til alle medstudenter (ingen nevnt, ingen glemt) for all støtte, oppmuntrende ord og et fantastisk samhold.

Drammen, 31. mai 2024

Emma Kirkaune

1 Innledning

Høsten 2019 ble jeg for første gang introdusert for Zeshan Shakars roman *Tante Ulrikkes vei* (2017). Romanen inngikk da som en del av pensumlista på studiets første norskemne, og som med det meste av obligatorisk litteratur, møtte jeg den med begrensede forventninger. Til min store overraskelse ble imidlertid lesingen av romanen en svært god opplevelse, og jeg fullførte boka med en uventet begeistring. For min del avdekket *Tante Ulrikkes vei* (2017) det rike potensialet skjønnlitteratur har til å fange leseren og endre en persons oppfatninger og syn på helt dagligdagse ting.

Da tiden kom for å bestemme temaet for masteroppgaven min, var ikke valget vanskelig. Inspirert av min tidligere lesing av Shakars roman, var jeg motivert for at min oppgave på en eller annen måte skulle utforske *Tante Ulrikkes vei* (2017). Bakgrunnen for oppgaven, og beslutningen for valg av roman, reflekterer ikke bare min faglige interesse, men også en personlig reise i litteraturens verden.

1.1 Aktualisering og formål

I den overordnede delen av skolens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) fremheves betydningen av identitetsbegrepet i flere delkapitler. I kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), understrekes skolens rolle i å «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». Her blir identitetsbegrepet fremhevet gjennomgående, og det påpekes at elevers møte med ulike kulturer og samfunnets brede mangfold er essensielt for utviklingen av en trygg og stødig identitet.

Identitetsbegrepet blir også nevnt i delkapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017c), hvor det presiseres at identitet skapes gjennom interaksjoner med andre. Dette indikerer en konstruktivistisk tilnærming til identitetsbegrepet, at det er noe som kontinuerlig formes og utvikles i samspill med andre mennesker. Videre i den overordnede delen av læreplanen, i kapittel 2.3 *Grunnleggende ferdigheter*, defineres de fem ferdighetene. Her fremheves det at disse ferdighetene, inkludert lesing, er «viktige for utviklingen av elevenes identitet (...) for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv»

(Kunnskapsdepartementet, 2017d). Identitetsbegrepet er også integrert i ett av de tverrfaglige temaene i læreplanens overordnede del. I kapittel 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017e), blir en trygg identitet fremhevet som en nøkkelkompetanse for å oppnå dette, noe som underbygger oppgavens aktualitet.

I læreplanen for norskfaget finner vi identitetsbegrepet allerede på første side under delkapitlet *Fagets relevans og sentrale verdier* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her poengteres det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette tidlige fokuset indikerer identitet og identitetsutvikling som en essensiell del av norskfaget. Videre i læreplanen blir identitetsbegrepet også omtalt under kjerneelementet *Språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019b) og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2019c). I sistnevnte del knyttes lesing av skjønnlitteratur direkte til identitetsutvikling, hvor det står at «Lesing av skjønnlitteratur (...) kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Dette viser hvordan norskfaget anvender litteraturen som et verktøy for å fremme både personlig vekst og sosial tilpasning.

Mitt mål med denne oppgaven er ikke nødvendigvis å revolusjonere forskningsfeltet, ei heller å komme med et eksplisitt eksempel på hvordan lærere kan ta i bruk *Tante Ulrikkes vei* (2017) i dagens undervisning. Elias Bakken Johansen (2019) har skrevet en artikkel i Aftenposten som tar for seg representasjon i norske barnebøker. I denne artikkelen fremheves viktigheten av dette, og hvorfor representasjon kan være avgjørende for at skjønnlitteratur skal kunne utvikle unges identitet. I artikkelen siteres Christian Bermudez, bibliotekar ved Deichmann Biblio Tøyen:

For en del av barna som kommer til oss, er bøker et fremmed objekt. Hvis man vil at de skal finne glede i litteratur, er det en hindring at det er så mange historier som virker fremmed for dem. (Johansen, 2019)

Dette utsagnet viser til relevansen for å undersøke hvilken type litteratur som er nødvendig i dagens norskundervisning for å sikre at alle elever føler seg representert i det de leser. Det jeg ønsker å bidra med gjennom min masteroppgave er å vise hvorfor *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan være en aktuell roman å bruke for å oppnå at elever føler seg representert, og for å

fremme deres identitet gjennom norskundervisningen. Min personlige motivasjon for masteroppgaven min, sammen med skolens styringsdokumenter, har derfor ledet meg frem til å undersøke hvordan skjønnlitteratur, nærmere bestemt *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan være relevant i dagens norskundervisning.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i følgende problemstilling:

På hvilke måter tematiserer *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar sosial ulikhet og identitetsutvikling, og hvorfor er romanen relevant i dagens norskundervisning?

For å undersøke problemstillingen så grundig som mulig, deles den opp i to hoveddeler. Den første delen av problemstillingen vil være knyttet til analyse og tolkning av *Tante Ulrikkes vei* (2017). Sosial ulikhet og identitetsutvikling er omfattende og brede tematikker, men avgrenses gjennom det teoretiske rammeverket for oppgaven. Det teoretiske rammeverket består av postkolonial litteraturteori og teoretiske perspektiver rettet mot forståelsen av identitetsbegrepet.

For å besvare den andre delen av problemstillingen vil jeg gjennomføre en didaktisk diskusjon som tar for seg romanens relevans i dagens norskundervisning. Denne diskusjonen vil bygge på analysen, og jeg vil bruke funn derfra for å utforske hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan fungere som et verktøy i lys av skolens styringsdokumenter og betydningen av skjønnlitteratur for å fremme elevers identitetsutvikling. Gjennom denne todelte tilnærmingen sikter oppgaven mot å belyse både de litterære kvalitetene og den didaktiske verdien av *Tante Ulrikkes vei* (2017), og på den måten kunne bidra til en dypere forståelse av romanens betydning i dagens norskundervisning.

1.3 Tidligere forskning

I dette delkapitlet utforsker jeg det eksisterende akademiske arbeidet knyttet til Zeshan Shakars roman *Tante Ulrikkes vei* (2017). Siden romanens utgivelse har den blitt betydelig anvendt i ulike studier, og en gjennomgang av tidligere forskning vil belyse ulike akademiske tilnærminger og hvordan disse har adressert temaer som kan være relevant for min

masteroppgave. Det er viktig å merke seg at det finnes et bredt spekter av arbeid som har behandlet romanen. Imidlertid har jeg valgt å konsentrere meg om disse spesifikke studiene grunnet deres direkte relevans til min problemstilling, samt begrensningene som følger med denne oppgavens omfang.

Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad har i *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2019) anvendt romanen for å presentere et eksempel på hvordan en postkolonial litteraturanalyse kan gjennomføres. Analysen tar utgangspunkt i romanens struktur og karakterer i romanen – mer spesifikt «(1) en karakteranalyse av Mo, (2) en analyse av representasjonen av Stovner gjennom karakteren Jamal, og (3) forskerens funksjon i romanen» (s. 115). Analysen av Mo inkluderer postkoloniale begreper som *den Andre*, *det tredje rom* og *mimicry*, mens analysen av Jamal inkluderer *hybriditet* og *den underordnede* (s. 113-123). Analysen i min masteroppgave er en karakteranalyse med hovedfokus på Mo og Jamal, strukturert rundt tre ulike tematikker. Dette står i kontrast til analysen til Samoilow og Myren-Svelstad (2019), som blant annet analyserer hovedkarakterene og forskeren hver for seg. Videre skiller min analyse seg ved å inkludere et teoretisk rammeverk om identitet og identitetsutvikling, som gir en dypere innsikt i karakterenes identiteter. Det er verdt å merke seg at enkelte elementer i min analyse viser likheter med funnene til Samoilow og Myren-Svelstad (2019). I tilfeller hvor analysene overlapper, er det henvist til deres arbeid for å sikre akademisk redelighet.

Karina Bauger analyserte i sin masteroppgave *Utenforskap* (2019) hvordan utenforskap kommer frem i romanen gjennom sosiologiske og postkoloniale teorier. Funnene påpeker hvordan medier kritisk former identiteter og fremstillingen av *den Andre*. Hennes funn understreker også språkets rolle i å skape både tilhørighet og distanse, noe som reflekterer kompleksiteten i hovedpersonenens sosiale tilhørighet. Oppgaven fremhever hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) kritisk utforsker medienes makt og samfunnets etablerte diskurser (Bauger, 2019).

Odrun Misje fokuserte i sin masteroppgave «*Kjempefrustrert på hans vegne der liksom*» (2021) på hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) bidrar til å utvikle elevers forståelse av medborgerskap. Gjennom observasjon og gruppeintervjuer med elever på videregående skole kom Misje frem til at lesning av romanen fremmet empati og forståelse for karakterenes

sosiale og økonomiske utfordringer. Funnene viser også at skjønnlitteratur kan være et verktøy for å styrke sosial empati og forståelse. Imidlertid påpeker hun at dette ikke nødvendigvis førte til politisk handling, noe som illustrerer litteraturens begrensede effekt på politisk engasjement (Misje, 2021).

Kjersti Skappel Price har også anvendt *Tante Ulrikkes vei* (2017) i sin masteroppgave «*Det er en bok som minner oss litt om oss selv!*» (2021). Hun utforsket tiendeklassingers leseropplevelser av romanen, spesielt i forhold til språk, identitet, makt og utenforskap. Gjennom en kombinasjon av nærlesing og samtaler med flerspråklige elever fra en drabantby på Oslos østkant, brukte Price postkolonial litteraturteori, teorier om flerkulturell litteratur og sosiolingvistikk for å tolke både tekst og elevrefleksjoner. Resultatene indikerer at språket i romanen spiller en sentral rolle i å formidle temaene og resonnere med elevenes egne liv. Elevene identifiserte seg med karakterene, og analysen bekrefter romanens evne til å skape engasjement (Price, 2021).

Samlet gir disse studiene innsikt i hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) blir brukt til å utforske skjønnlitteraturens rolle i sosial forståelse og identitetsutvikling, samt dynamikken mellom utenforskap og samfunnets strukturelle forhold. Min masteroppgave bidrar til forskningslitteraturen ved å tilby en ny og omfattende karakteranalyse av Mo og Jamal, strukturert rundt tematikkene sosiale ulikheter i skolemiljøet, «oss» og «dem», samt individuell vs. kollektiv identitet. Denne tilnærmingen står i kontrast til tidligere studier, og ved å integrere en tematisk struktur i analysen, gir oppgaven en mer helhetlig forståelse av karakterene og historien deres. Videre utforsker oppgaven hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan fungere som både «speil» og «vindu» for elever i dagens norskundervisning, og bidrar dermed til å fremme dens relevans.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Kapittel 2, *teoretisk rammeverk*, tar for seg postkolonial litteraturteori og teorier knyttet til identitet, identitetsutvikling og skjønnlitteraturens sammenheng med dette. Kapittel 3, *metode*, beskriver hvilken metode som er brukt for å gjennomføre analysen som presenteres i kapittel 4, *analyse av Tante Ulrikkes*

vei (2017). I kapittel 5, *didaktisk diskusjon*, diskuterer jeg problemstillingen min opp mot analyse og teoretisk rammeverk, før jeg runder av med kapittel 6, *avsluttende oppsummering*.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Postkolonial litteraturteori

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i postkolonial litteraturteori, og en begrepsforståelse som sier at denne type teori handler om «hvordan vestlig makt og dominans videreføres i andre former etter koloniens formelle frigjøring» (Claudi, 2013, s. 191). Selv om man kan anse kolonitiden som over, eksisterer det fortsatt holdninger som ser på Vesten som et tydelig sentrum. Det er nettopp hvordan disse maktstrukturene og holdningene opprettholdes i litteraturen som den postkoloniale litteraturteorien er med på å avdekke.

Postkolonial litteratur kan ifølge den danske litteraturforskeren Hans Hauge deles inn i tre ulike kategorier. Den første omfavner kanoniske verk, den andre tekster som er skrevet av de koloniserte i kolonier og den tredje tekster skrevet av innvandrere (Hauge, 2007, s. 20-21). Samoilow og Myren-Svelstad bringer også to litt ferskere hovedkategorier på banen «(1) litteratur som er skrevet av forfattere fra en undertrykt kultur, og (2) litteratur som er skrevet av forfattere som tilhører den dominerende kulturen og som fremstiller en annen kultur» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99). Å plassere *Tante Ulrikkes vei* (2017) innenfor en av disse kategoriene er ikke nødvendigvis riktig. Zeshan Shakar er norsk-pakistaner, født og oppvokst i Norge, med foreldre med ulik etnisk bakgrunn. Måtte man plassert romanen innenfor en av kategoriene, passer den best inn i den tredje kategorien til Hauge (2007), men kan også plasseres innenfor Samoilow og Myren-Svelstads (2020) første kategori. Slik jeg ser det, er det uansett relevant å analysere romanen i lys av postkoloniale teorier, da boken skildrer ulike kulturmøter og en skjev maktbalanse. Det kan være med på å gi leseren en dypere forståelse av årsakene bak ulike situasjoner som oppstår i romanen, samt karakterenes handlinger og refleksjoner. Fremtredende aspekter i romanen er blant annet forholdet mellom «oss» og «dem», splittet identitet, fremmedgjøring og ambivalens hos hovedkarakterene. For å få en bredere forståelse av dynamikken rundt disse aspektene, ønsker jeg videre å gå nærmere inn på noen ulike teoretikere og deres teorier innenfor postkolonial litteraturteori.

2.1.1 Edward Said

Teoretikeren Edward Said har grundig undersøkt Vestens historiske fremstillinger av Østen. I sitt banebrytende verk *Orientalismen*, avdekker han hvordan Vesten har konstruert stereotypiske og fordomsfulle representasjoner av den østlige verden. Begrepet *orientalisme* kan forstås som Vestens studier av orienten, altså Østen (Vold, 2018, s. 54). I Claudis (2013) *Litteraturteori* kommer det frem at Said argumenterer for at innenfor rammene av postkolonial teori, bidrar disse studiene heller til å reprodusere «allerede eksisterende fortellinger om østlige kulturer enn å frembringe kunnskap om disse» (s. 194). Said fremhever dermed kritisk hvordan vestlige diskurser om Østen har ført til å vedlikeholde koloniale maktstrukturer og forenklete forståelser av *den Andre*.

Said viser en spesiell interesse for dynamikken mellom «oss» og «dem», mer spesifikt mellom Vesten og Østen. Han argumenterer for at denne todelingen er sterkt påvirket av Vestens konstruksjon av Østen gjennom ulike representasjoner. Gjennom litterære analyser har Said avdekket hvordan Vesten posisjonerer seg selv som overlegen i forhold til Østen, og dermed konstruerer Østen som *den Andre*. Denne todelingen markerer ikke bare et tydelig skille, men opprettholder også en hierarkisk struktur globalt. Nettopp denne konstruksjonen av «oss» og «dem» er med på å underbygge og legitimere et skjevt maktforhold mellom Vesten og Østen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 100-101).

Edward Said har selv en flerkulturell bakgrunn, og kritiserer de vestlige forestillingene om Østen på bakgrunn av at han selv oppfatter at de er i strid med virkeligheten. Han illustrerer hvordan hans egen flerkulturelle bakgrunn ikke gjenspeiler de fremstillingene av Østen som ofte formidles av Vesten, og at det nærmest står i kontrast til hvordan det egentlig er. Said utfordrer dette, og påpeker at det som fremmes i en rekke litterære verk ikke nødvendigvis fanger opp eller representerer en reell forståelse av østlige samfunn og kulturer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 101).

2.1.2 Frantz Fanon

Frantz Fanon vokste opp på øya Martinique, en karibisk øy under fransk styre. I sin oppvekst ble han derfor godt kjent med den franske kulturen, og med sin franske identitet opplevde han det som krevende å senere ankomme Frankrike og bli sett på som en fremmed. Denne

opplevelsen var blant annet det som skapte grunnlaget for hans første bok *Black Skin, White Masks* (Claudi, 2013, s. 191-192). Fanon rettet spesielt fokus mot menneskers identitet, og så blant annet på hvordan koloniserte menneskers identitet ble splittet av kolonistene. Han var generelt sett opptatt av hva koloniseringen gjorde med individet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 105). Han hevder at utviklingen av ens identitet er en prosess som skjer gjennom interaksjon med andre. I et kolonisert samfunn vil de koloniserte lære å kjenne sin egen identitet gjennom interaksjon med kolonistene, og Fanon påpeker at det er nettopp her de svarte kan oppleve en form for skam og fremmedgjøring. Den hvite kulturen blir løftet frem som overlegen, samtidig som den svarte kulturen blir degradert. Dette vil ikke bare innebære at de koloniserte blir påtvunget den hvite kulturen og hvite verdier, det fører også til at de koloniserte tar avstand fra sin egen kulturelle bakgrunn. Noe Fanon selv erfarte, var at til tross for at han hadde «adoptert» den hvite kulturen, ble han fortsatt ansett som en fremmed og en del av den svarte kulturen (Claudi, 2013, s. 192).

I boken *Black Skin, White Masks* (1952/2021) introduserer Fanon den hvite masken han mener at de svarte tar på seg. Med et ønske om å komme på nivå med de hvite, tar de svarte den hvite kulturen innover seg, og undertrykker nærmest sin egen kultur. I øyeblikket den hvite kulturen og verdiene overføres til de svarte, mister de ikke bare deler av seg selv og sin egen kultur, men de vil i samme øyeblikk se ned på seg selv og kulturen de kommer fra. Her vil man tydelig se at det oppstår en skjev maktbalanse:

Den svarte eksponeres for det hvite som et ideal gjennom utdanning og kultur, han føler skam over sitt eget vesen og forsøker etter beste evne å bli som den hvite. Han overtar den hvites smak og begjær etter den hvite (kvinnen). Han begynner å forakte sine egne, som minner ham om hvor han kommer fra. (Vold, 2018, s. 129)

Den hvite masken blir tatt på som et forsøk på å oppnå assimilering til den hvite kulturen. Dette kan være i form av å ta i bruk spesielle typer klær, endre sitt sosiale liv og kultur. Alt dette handler om en søken etter anerkjennelse fra de hvite, og Fanon påpeker at det for den svarte handler om å enten «utslette eller å forsterke sin svarte identitet» (Vold, 2018, s. 132).

Fanon beskriver at det finnes to ulike alternativer for den svarte når det gjelder å finne sin identitet. Det første alternativet baserer seg på den hvite masken: «å etterligne de hvite og utslette seg selv som svart» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 108). Det andre

alternativet vil være det motsatte, nemlig å anerkjenne den svarte kulturen og dyrke dette fremfor å gi slipp. Selv om Fanon legger frem disse til alternativene, påpeker han samtidig at det siste alternativet ikke kan fungere som en varig løsning. Grunnen til dette er at *den svarte sjelen* er noe som mer eller mindre er skapt av hvite, og at det vil ende med at den svarte som søker mot denne identiteten kun vil få bekreftet det hvite menneskets syn på det svarte (Vold, 2018, s. 131).

Fanon er også opptatt av å se språk og makt sammen. Han beskriver at en person som «eier» et språk, også som en indirekte konsekvens av det vil eie den verdenen som blir uttrykt gjennom det språket (Fanon, 1952/2021, s. 2). For den svarte kan de hvites språk være en forutsetning for å få tilgang til det hvite menneskets verden. Dette vil føre til at den svarte blir fremmedgjort ovenfor seg selv og sin egen kultur fordi han tilegner seg et språk som i utgangspunktet er hans (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109). I tillegg hevder Fanon at de svarte blir fremmedgjort språklig ved at hvite snakker til svarte som om de snakker til barn (Fanon, 1952/2021, s. 14). Han beskriver også bruken av pidginspråk, et forenklet språk som ofte oppstår mellom grupper som i utgangspunktet ikke har et felles språk (Theil, 2020). Dette hevder Fanon at fungerer som en form for innskrenking av den svarte mannens intellekt. Ved at de hvite nærmest tvinger den svarte befolkningen til å anvende et redusert språk, opprettholdes den skjeve maktbalansen. Han definerer virkningen av dette som at det oppstår en situasjon hvor «den hvite mannen infiserer den svarte mannen med ekstremt giftige fremmedlegemer» (Fanon, 1952/2021, s. 18-19, *min oversettelse*). Han uttrykker at i øyeblikket kolonistene forsøker å påtvinge de koloniserte sitt eget språk, i forenklet versjon, vil de kolonisertes identitet og kultur skades. Språk er derfor en faktor som påpeker en skjev maktbalanse hvor den svarte kan oppleve det som vanskelig å plassere sin egen identitet – om hen skal assimilere den hvite kulturen gjennom språk eller bevare sitt eget språk og sin egen kultur.

2.1.3 Homi K. Bhabha

Teoretikeren Homi K. Bhabha skiller seg ut gjennom sitt fokus på interaksjonene mellom kolonimaktene og de koloniserte i samfunnet. Mens Fanon primært utforsket dynamikken mellom hvite og svarte, og Said analyserte skillet mellom «oss» og «dem», altså Vesten og Østen – har Bhabha engasjert seg i en utforsking av de kulturelle møtepunktene mellom

kolonimakt og kolonisert. Han konstaterer, i likhet med tidligere nevnte teoretikere, at Vesten utvilsomt har produsert et nedsettende bilde av Østen. Imidlertid fokuserer Bhabha på å utforske «de mellomformene som oppstår i det kulturelle møtet mellom kolonimakten og det koloniserte samfunnet» (Claudi, 2013, s. 198). For å forstå disse mellomformene, introduserer Bhabha begrepet *hybriditet*. Dette begrepet beskriver en sammensmelting av kulturer der det oppstår nye kulturelle uttrykksformer som ikke enkelt lar seg kategorisere innenfor tradisjonelle, distinkte kulturelle grenser (Vold, 2018, s. 290). Bhabhas teorier bidrar dermed til en utvidet forståelse av postkoloniale kulturelle dynamikker, hvor hybriditet blir sett på som et sentralt element i skapningen av nye kulturelle identiteter.

Bhabha utdyper sin teori om kulturell hybriditet ved å introdusere konseptet *det tredje rommet*. Dette begrepet refererer til et metaforisk rom som oppstår i møtet mellom to ulike kulturer. Ifølge Bhabha, er det innenfor dette *tredje rommet* at det hybride skjer. Dette rommet muliggjør opprettelsen av nye kulturelle identiteter og uttrykksformer som overskrider de som allerede eksisterer (Vold, 2018, s. 290). Bhabha definerer det på denne måten:

These 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself. (Bhabha, 1994, s. 2)

For å konkretisere og fordype forståelsen av Bhabhas teorier om *hybriditet* og *det tredje rommet*, anvender Samoilow og Myren-Svelstad (2020) feiringen av 17.mai som et illustrerende eksempel. Denne dagen regnes som et symbol på norsk kultur og identitet, men blir samtidig et møtepunkt for interkulturell utveksling. Når individer fra forskjellige nasjoner og kulturelle bakgrunner deltar i feiringen, introduserer de egne tradisjoner og praksiser til den norske nasjonaldagen. På denne måten oppstår *det tredje rommet* gjennom en blanding av kulturelle uttrykk, hvor det oppstår noe helt nytt – en endring som beriker den tradisjonelle norske feiringen og tradisjonene til de fra andre kulturområder (s. 111).

Bhabha viser til hvordan det hybride både utfordrer og endrer vår forståelse av kulturelle forskjeller:

What is irremediably estranging in the presence of the hybrid – in the revaluation of the symbol of national authority as the sign of colonial difference – is that the difference of cultures can no longer be identified or evaluated as objects of epistemological or moral contemplation: cultural differences are not simply there to be seen or appropriated. (Bhabha, 1994, s. 163)

Ifølge Claudi (2013) viser hybridformene at de tilsynelatende forskjellene mellom kolonist og kolonisert ikke er noe iboende hos mennesker, men heller noe konstruert utenfra (s. 200). Dette resulterer i en utvisking av de konstruerte forskjellene mellom kolonist og kolonisert, noe som svekker kolonistens maktposisjon. Videre blir begrepet *mimicry* sentralt. Bhabha (1994) definerer begrepet slik: «colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite» (s. 122). Dette beskriver han som en måte for kolonimaktene å opprettholde sin autoritet på, hvor «hegemoniet er avhengig av å være den definerende kulturen, samtidig som den Andre aldri slippes helt inn; den Andre forblir alltid litt annerledes» (Claudi, 2013, s. 112). Gjennom denne dynamikken av etterligning og differensiering både skapes og opprettholdes det et maktforhold.

Imidlertid tilbyr Bhabha også en alternativ vinkling på *mimicry*. Han argumenterer for at dette ikke bare tjener kolonistenes interesser, men at det også åpner for en mulighet for de koloniserte å etterligne kolonistene og dermed undergrave de etablerte maktstrukturene. Bhabha (1994) viser til begrepet *the mimic man* (s. 125) for å beskrive koloniserte som bevisst imiterer kolonistene, enten for å oppnå visse fordeler eller for å svekke kolonimakten (Claudi, 2013, s. 201). Denne bevisste etterligningen medfører en form for ambivalens og usikkerhet. Dette er noe som kan svekke kolonimakten fordi «vedkommende undergraver det absolutte skillet mellom kolonist og kolonisert ved å være både det ene og det andre» (Claudi, 2013, s. 201). Dette aspektet ved *mimicry* fremhever hvordan kulturell etterligning kan fungere som en taktikk for motstand og kritikk.

2.1.4 Gayatri Chakravorty Spivak

Den indiske litteraturteoretikeren Gayatri Chakravorty Spivak er opptatt av hvordan kolonialistisk diskurs ofte konstruerer enhetlige kategorier og gruppeidentiteter i omtalen av koloniserte eller marginaliserte mennesker. Hun problematiserer denne tendensen ved å

understreke at de koloniserte ikke nødvendigvis utgjør én sammensatt gruppe, en antakelse som ofte blir gjort av andre teoretikere (Claudi, 2013, s. 203).

Spivak har også fremmet kritikk rundt det faktum at vestlige akademikere ofte anser seg selv som distanserte fra det imperialistiske tankesettet, noe som medfører at de selv posisjonerer seg som talspersoner for de undertrykte (Vold, 2018, s. 248). I denne sammenhengen påpeker Spivak en nokså ironisk konsekvens: til tross for at intensjonen er å fremheve stemmene til de undertrykte, bidrar disse akademikerne til å opprettholde deres taushet (Claudi, 2013, s. 204). Med dette som utgangspunkt har Spivak skrevet artikkelen *Kan de underordnede tale?*, hvor hun stiller spørsmålet om hvorvidt den underordnede faktisk har en stemme. Hun konkluderer selv med et *nei*, og argumenterer for at gruppene hun omtaler som *de underordnede*, blir objektivisert i diskursen.

Videre utdyper Spivak (2009) sitt syn ved å spesifisere hvem hun refererer til med begrepet *de underordnede*. Hennes forklaring er «den allmenne ikke-spesialisten (...), menn og kvinner blant de analfabetiske småbøndene, stammefolkene, de laveste lagene av det urbane underproletariatet» (s. 61). Dette sitatet gir en nøye beskrivelse av de individene Spivak anser som marginalisert i så stor grad at stemmene deres blir fraværende i samfunnet. Dette handler ikke om at de ikke har noe å si, men at strukturene rundt dem ikke tillater deres stemmer å bli hørt. Begrepet knyttes derfor ikke bare til deres posisjon i samfunnet, men også til deres ekskludering fra dialog og representasjon.

2.2 Identitet og identitetsutvikling

I et samfunn som endrer seg konstant, hvor individer hele tiden formes og omformes, får begrepet identitet en sentral rolle. Menneskers identitet både påvirker og blir påvirket av interaksjon med omverdenen. I dette teorikapitlet ønsker jeg å utforske ulike aspekter ved temaet identitet. Blant annet tar jeg for meg identitetsbegrepet på ulike nivåer og identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur. Dette kapitlet vil fungere som et fundament for analysen av *Tante Ulrikkes vei* (2017), samt den didaktiske diskusjonen.

2.2.1 Hva er identitet?

Ordet identitet stammer fra det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme» (Mæhlum, 2008, s. 108). Selv om denne definisjonen virker tilsynelatende enkel, åpner den opp for et spekter av tolkninger knyttet til hva det vil si å være «den samme» Eriksen & Sajjad (2020) forklarer at ordet identitet kan bety to forskjellige ting. Det kan bety å være den samme som seg selv, eller det kan bety det motsatte av «forskjell» (s. 73). Mæhlum (2008) beskriver også at denne «sammeheten» kan bli sett på fra to forskjellige vinkler - det handler på den ene siden om et individs «sammehet» til seg selv, og på den annen side om et individs «sammehet» med andre (s. 108). Dette innebærer at en persons identitet ikke bare reflekterer hvem personen er som individ, men også individets plassering og relasjoner i forhold til andre.

Identitet og identitetsutvikling kan forstås gjennom flere ulike perspektiver. Primært skilles det mellom en essensialistisk og en konstruktivistisk tilnærming til identitet. Mæhlum (2008) gir en klar fremstilling av disse perspektivene. Den essensialistiske forståelsen hevder at identitet er noe «permanent, evig og uforanderlig» (s. 109). På motsatt side står den konstruktivistiske forståelsen, som argumenterer for at identitet er noe som kan endres over tid, og at det er noe som blir skapt og rekonstruert av individet gjennom livserfaringer. Mæhlum (2008) introduserer også en tredje tilnærming – «en syntese av de to oppfatningene» (s. 110), som hun beskriver gjennom en metafor av en elv og dens elveleie:

Det tredje alternativet, som dermed blir å betrakte som et kompromiss, er å sammenlikne identiteten med ei elv, inkludert elveleiet. Denne metaforen (...) tar hensyn til det foranderlige og variable ved identiteten (vannet i elva), samtidig som den også legger vekt på det stabile og mer konstante (elveleiet). (...). Elveleiet blir over tid gradvis endret gjennom den aktiviteten og de bevegelsene som foregår i selve elva. (Mæhlum, 2008, s. 110)

Alle disse tre oppfatningene av hvordan identitet utvikles er relevant videre i oppgaven. Jeg vil anvende det i analysen av romanens hovedkarakterer og i den didaktiske diskusjonen som følger.

2.2.2 Personlig og sosial identitet

Ovenfor presenterte jeg hvordan identitet kan oppfattes ulikt fra forskjellige perspektiver. Et tillegg til denne diskusjonen er skillet mellom ulike nivåer av identitet. Carsten René

Jørgensen (2008), professor i klinisk psykologi, bidrar til denne forståelsen gjennom sin bok *Identitet, psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. Her introduserer han fire ulike nivåer av identitet: *jeg-identiteten*, *den personlige identitet*, *den sosiale identitet* og *den kollektive identiteten* (s. 37-38). Disse nivåene representerer ulike aspekter av hvordan individer oppfatter seg selv og deres plass i samfunnet, fra det mest personlige plan til et bredere sosialt og kollektivt plan.

2.2.2.1 Jeg-identiteten

Dette nivået representerer selve grunnmuren i forståelsen av identitet. Det fokuserer på individets subjektive oppfatning av seg selv – hvordan en person ser seg selv basert på egne tenker, følelser og opplevelser. Jørgensen (2008) beskriver at dette nivået kan «forblive mere eller mindre uudviklet eller være beskadiget, hvilket giver anledning til forstyrrelser på de øvrige identitetsniveauer og kan være en medvirkende årsag til psykiske problemer» (s. 38). Videre argumenterer han for at jo mer utviklet jeg-identitet et menneske har, jo større bevissthet har dette mennesket knyttet til seg selv og i hvilken grad det har noe til felles med andre (Jørgensen, 2008, s. 38). Dette nivået av identitet er dermed kritisk for hvordan et individ forstår seg selv på det mest grunnleggende plan. Den innerste kjernen av et menneskes identitet blir formet på dette nivået, og her kan ytre faktorer både forstyrre, forvirre og enten positivt eller negativt forme individets forståelse og følelse av selvet. På denne måten blir jeg-identiteten et essensielt fundament for individets selvforståelse og interaksjon med omverdenen.

2.2.2.2 Den personlige identitet

Mens jeg-identiteten fokuserer på den indre, subjektive oppfattelsen av hvem man er, adresserer den personlige identiteten til et menneske ifølge Jørgensen (2008) «individets særegne kendetegn, egenskaber, færdigheder, gennemgående adfærdsmønstre og karaktertræk, der adskiller individet fra andre» (s. 38). Til forskjell fra jeg-identiteten, som handler om en indre selvoppfattelse, er elementer av en persons personlige identitet ofte synlig for andre. Disse elementene kan inkludere ytre kjennetegn som alle kan tilpasses eller endres. Individer har derfor muligheten til å bevisst endre ulike aspekter av sin personlige identitet, enten for å oppnå bedre integrasjon eller for å ta avstand fra andre.

2.2.2.3 Den sosiale identitet

Den sosiale identiteten baserer seg på de ulike sosiale rollene et individ inntar, og på bildet de ønsker å fremstille av seg selv. Dette nivået av identitet skiller seg fra jeg-identiteten ved at det representerer noe et individ er og gjør, i stedet for noe man har (Jørgensen, 2008, s.39). Et individs tilknytning til ulike grupper spiller en stor rolle i utformingen av den sosiale identiteten. Jørgensen (2008) påpeker at sosiale grupper eller roller bidrar til å forme identiteten gjennom gruppens normer, verdier og idealer (s. 39). Disse elementene innad i en gruppe påvirker individets identitet basert på hvordan vedkommende ønsker å fremstå og bli oppfattet av gruppen. Ved å bli en del av en spesifikk sosial gruppe, kan man velge å regulere identiteten sin for å passe bedre inn. Den sosiale identiteten er det som integrerer individet i et sosialt fellesskap, og det er her individet kan se seg selv som noe annet enn bare *jeg* – men heller som en del av et *vi*. Dette nivået av identitet fremhever viktigheten av sosiale relasjoner og fellesskap (Jørgensen, 2008, s. 39).

2.2.2.4 Kollektiv identitet

Mens sosial identitet fokuserer på hvordan individets identitet blir formet av ulike sosiale roller, dreier kollektiv identitet seg om en felles identitetsfølelse delt av gruppe-medlemmer. Kollektiv identitet er det som binder en gruppe sammen og skaper en følelse av tilhørighet til et fellesskap. Den kollektive identiteten oppstår når flere individer i en gruppe oppfatter seg selv som en del av noe større, en enhet som har tydelige kjennetegn som skiller dem fra andre grupper (Jørgensen, 2008, s. 39). Et eksempel på kollektiv identitet kan være religiøse fellesskap, hvor medlemmene eksempelvis identifiserer seg som muslimer, og deler samme tro og verdier. Dette skaper en kollektiv identitet for gruppe-medlemmene, og fungerer som en sammenbindende kraft innad i gruppen.

Kollektiv identitet spiller en stor rolle i utformingen av både personlig og sosial identitet, som Jørgensen (2008) understreker (s. 39). Dette indikerer at kollektiv identitet kan ha en omfattende innflytelse på de ulike aspektene av et individs identitet, potensielt kan det også påvirke jeg-identiteten. Eksempelvis kan en muslim som er en del av et muslimsk samfunn internalisere denne kollektive identiteten så dypt at den påvirker på både deres personlige og sosiale identitet. Dette illustrerer hvordan den kollektive identiteten ikke bare fungerer som en

ytre sosial kategori, men også hvordan den kan påvirke de mer intime lagene av en personlig selvoppfatning og identitet.

2.3 Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur

Gitt at denne oppgaven tar utgangspunkt i en skjønnlitterær roman, og med bakgrunn i at skolens styringsdokumenter fremhever et forhold mellom identitetsutvikling og skjønnlitteratur, blir det derfor relevant å utforske teoretisk rammeverk som undersøker denne sammenhengen.

2.3.1 Litteraturens identitetsbyggende funksjoner

Læreplanen i norsk hevder at skjønnlitteratur både kan bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Sylvi Penne, i *Norsk som identitetsfag* (2001), gir et bidrag til dette feltet ved å beskrive sammenhengen mellom identitet og litteratur slik:

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

Penne sitt perspektiv på hvordan fortellinger og skjønnlitteratur er sentrale i norskfaget, underbygger litteraturens evne til å forme identitet. Sylvi Jære, professor i norsk, tilføyer et viktig synspunkt i denne konteksten: «Å lese ei skjønnlitterær bok er som å åpne ei dør og gå inn i rommet til et annet menneske. (...). Litteratur kan gjøre oss bedre egnet til å forstå andres liv, tanker og følelser.» (Jære, 2016). Lawrence P. Sipe (1999) argumenterer også for sammenhengen mellom skjønnlitteratur og identitetsutvikling, og påpeker at barns respons på litteratur både kan omgjøre eller utfordre deres forestillinger og syn på verden (s. 123).

Det faktum at skjønnlitteratur bidrar til identitetsutvikling utforskes videre av Penne (2001), som argumenterer for betydningen av å tilby elever litteratur de kan identifisere seg med (s. 176). Slik litteratur gir elever muligheten til å se seg selv i fortellingene, noe som kan bekrefte og styrke identiteten deres. Samme synspunkt kommer frem da Michell Mpiké (2019) skriver

i artikkelen *Diversity and positive representation in Nordic children's literature* at det å se seg selv representert vil fungere som en bekreftelse på sin eksistens, og at det å bli ekskludert fra litteraturen kan oppfattes som at man er usynlig (s. 54). Penne (2001) henviser til Norman Holland og begrepet identitetstema, som handler om at leseren søker etter og resonnerer med gjenkjennelige elementer i en tekst som kan bekrefte deres egen forståelse av seg selv (Penne, 2001, s. 176). I tillegg til dette viser hun også til Thomas Ziehes ideer om at det også er verdifullt å bruke litteratur som utfordrer elevene, og som kan oppfattes som fremmed (Penne, 2001, s. 176-177).

2.3.2 Litteratur som *vindu*

Å anvende tekster basert på både Holland og Ziehes teorier kan skape en rik læringsopplevelse for elever, der litteraturen fungerer både som et speil og et vindu. Åsmund Hennig (2010) skriver i boka *Litterær forståelse* om begrepene «speil» og «vindu». Han argumenterer for at tekster som fungerer som et vindu åpner opp for muligheter til å forstå andre, og at leseren kan oppleve og erfare ting som ellers er fremmed i deres eget liv. For å kunne oppleve dette, er det ifølge Hennig (2010) en forutsetning at «vi etablerer det vi har kalt en *forestillingsverden*» (s. 107). Dette er nødvendig for å kunne se ut av vinduet og virkelig engasjere seg i fortellingen, noe som kan føre til en dypere forståelse av andre menneskers liv og perspektiver. I artikkelen hvor Mpике (2019) skriver om mangfoldet i den norske barnelitteraturen, påpeker hun at flerkulturell litteratur i Norge kan fungere som et verktøy for å påminne folk om at nordmenn kommer i «different colours, shapes, sizes, abilities and backgrounds, and that all are equally valued and equally Norwegian» (s. 60). Ved å kunne skape seg en *forestillingsverden* og lese gjennom et vindu, kan leseren altså utvikle empati for de karakterene de møter, noe som igjen kan berike leserens forståelse av verden. På denne måten kan litteraturen tjene som en ressurs som utvider leserens horisont og fremmer en evne til å forstå ulike menneskers erfaringer.

I Sipes (1999) artikkel *Children's Response to Literature* kommer det frem at litteratur som fungerer som vindu blant annet kan gi leseren en opplevelse av hvordan en annen kultur er (s. 123). Bishop (1990) fremhever i artikkelen *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors* at barn som tilhører samfunnets majoritet, ofte uten problemer, finner litteratur som fungerer som speil – en kontrast til minoritetsbarn (s. 1). Samtidig skriver hun at barn fra de

dominerende gruppene også har behov for å lese litteratur som fungerer som vindu, som kan hjelpe dem med å forstå den flerkulturelle verdenen de lever i. Bishop (1990) skriver: «If they see only reflections of themselves, they will grow up with an exaggerated sense of their own importance and value in the world – a dangerous ethnocentrism.» (s. 1). Dette støtter teorien fra Penne (2001) om viktigheten av å inkludere tekster som både identifiserer og som virker fremmed og utfordrende.

2.3.3 Litteratur som *speil*

Litteratur kan også fungere som speil for leseren. Sipe (1999) beskriver at denne type litteratur gir leseren mulighet til å se seg selv i fortellingen (s. 122). Bishop (1990) har også bidratt til forståelsen av hvordan litteratur fungerer som speil, og påpeker at ved å ikke se seg selv reflektert i bøkene, kan barn oppleve «a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part» (s. 1). Dette tyder på en mulig konsekvens av manglende representasjon. I Aftenposten-artikkelen *Svært få hovedpersoner med minoritetsbakgrunn i norske barnebøker*, skriver Johansen om viktigheten av representasjon i litteraturen. Han har intervjuet en bibliotekar ved Deichman Biblio Tøyen, som forklarer:

–Representasjon er utrolig viktig. Om du ikke kan se deg selv i en bok, kan du ikke tenke deg at du en dag kan publisere en bok. Nå er ikke det et mål i seg selv, men det å se at mitt liv er likeverdig, at jeg har noe som teller, det er viktig (...). (Johansen, 2019)

Det som beskrives her, samsvarer med Bishops (1990) teorier rundt bruken av litteratur som speiler. Mpике (2019) beskriver også funksjonen og viktigheten av å bruke litteratur som fungerer som speil:

Apart from the power of what can be found within the pages of a book or on a theatre stage, being represented in the media or in the arts can give a child the feeling that they too can one day create stories and contribute to the richness of the cultural landscape. This also tells the child that they have a voice, that they can use it and that they will be listened to. (Mpике, 2019, s. 59)

Dette utdraget fra Mpikes artikkel viser hvordan litteratur som speiler leseren, kan gi en følelse av identifikasjon. Hennig (2010) argumenterer for at de speilende tekstene også kan føre til noe mer, nemlig «til at vi blir i stand til å innta en mer bevisst og kritisk holdning til den kulturen vi selv er en del av» (s. 108). Videre, ved å reflektere hvorfor de identifiserer seg

med visse karakterer eller personer, kan leseren utvikle en dypere forståelse av seg selv. Hennig (2010) skriver også at «det at de leser slik de gjør, vil kunne fortelle dem mye om seg selv» (s. 110), altså at selve leseprosessen kan være identitetsutviklende.

2.3.4 Én tekst – flere funksjoner

Sipe (1999) skriver at samme tekst kan fungere som speil for noen, vindu for andre, og at dette kan fremprovosere en nyttig meningsutveksling (s. 123). Dette betyr at samme skjønnlitterære bok kan være både speil og vindu, og ved å ta den i bruk kan man anvende litteratur basert på både Holland og Ziehes teorier – både at den er identifiserbar og at den oppfattes som fremmed (Penne, 2001, s. 176-177). I *Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors* skriver Bishop (1990) avslutningsvis:

(...) some book, some story, some poem can speak to each individual child, and that if we have the time and resources, we can find that book and help to change that child's life, if only for a brief time, and only for a tiny bit. (...). We are realistic enough to know that literature, no matter how powerful, has its limits. (...). It could, however, help us to understand each other better by helping to change our attitudes towards difference. (s. 2)

Det som fremheves her er litteraturens evne til å til å berøre leseren på unike måter. Hun erkjenner at skjønnlitteraturen ikke kan løse de store samfunnsproblemene, men at den kan bidra til økt forståelse og endrede holdninger – med andre ord at skjønnlitteratur kan være et hjelpemiddel for å utvikle identitet.

3 Metode

3.1 Litteraturvitenskapelig analyse

I denne masteroppgaven anvender jeg en litteraturvitenskapelig metode som er forankret i hermeneutiske prinsipper og postkolonial teori for å utføre en detaljert litterær analyse av romanen *Tante Ulrikkes vei* (2017). Ole Harstad (2020) henviser til Hans-Georg Gadammers hermeneutiske teorier, som hevder at forståelsesprosessen er «en *dialog* med teksten» (s. 32), en prosess som videre fører til spørsmål og svar, og som skaper en kontinuerlig prosess – kjent som den hermeneutiske sirkel (s. 32).

Arbeidet mitt begynte med en grundig nærlesing av romanen for å identifisere de sentrale spørsmålene den eventuelt kunne reise. Kallestad og Røskeland (2020) fremhever at et essensielt krav i utførelsen av litterær analyse er at forskeren må «lese den skjønnlitterære teksten oppmerksomt» (s. 46). Denne nærlesingen avslørte at romanen adresserer temaer som sosiale ulikheter og identitetsutvikling. For å belyse dette effektivt, søkte jeg etter og integrerte relevant teori. Andersen og Mose (2012) understreker viktigheten av teoretisk rammeverk som muliggjør en dypere beskrivelse og forståelse av teksten (s. 23), og påpeker hvordan det er hensiktsmessig å begynne med nærlesing og deretter anvender teori for å utforske teksten videre.

I en litteraturvitenskapelig analyse er det essensielt å begrunne tolkninger av teksten. Dette oppnås «gjennom studier av de enkelte bestanddelene av teksten, gjennom at vi anvender et egnet litteraturvitenskapelig begrepsapparat» (Andersen & Mose, 2012, s. 18). For min analyse valgte jeg en tilnærming som fokuserer på samfunns- og kulturperspektiver, særlig gjennom bruk av postkoloniale teorier. Harstad (2020) påpeker viktigheten av å supplere den hermeneutiske tilnærmingen med mer spesifikke analysebegreper for å berike forståelsen (s. 31). Derfor inkluderte jeg spesifikke begreper fra postkolonial litteraturteori og teorier om identitetsutvikling i min analyse. Disse begrepene hjalp meg med å dekonstruere romanen i de ulike tematikkene jeg ønsket å vektlegge (analyse) og rekonstruere dette til en ny helhet (fortolkning og forståelse) (Harstad, 2020, s. 31). Valget av analysebegreper ble etterfulgt av en prosess der jeg identifiserte relevante sitater og parafraaser fra teksten som støttet oppunder tematikkene jeg ønsket å utforske.

Nedenfor vil jeg presentere de valgte analysebegrepene i en tabell. Disse begrepene er nøye utvalgt for å adressere og kritisk vurdere elementer av sosiale ulikheter, skjeve maktforhold og identitetsutvikling i *Tante Ulrikkes vei* (2017).

3.1.1 Analysebegreper

Analysebegrep	Teoretiker	Definisjon
Postkolonial litteraturteori		
<i>den Andre</i>	Edward Said	Et konsept som beskriver hvordan Vesten, gjennom å posisjonere seg som «oss», konstruerer Østen som «dem».
Hvit maske	Frantz Fanon	Beskriver hvordan svarte individer adopterer hvit kultur.
Mimicry	Homi K. Bhabha	Beskriver koloniserte som etterligner kolonimaktens kulturelle og sosiale normer for å bli akseptert
Hybriditet	Homi K. Bhabha	Sammensmelting av kulturer hvor det oppstår nye kulturelle uttrykksformer
Det tredje rom	Homi K. Bhabha	Et metaforisk rom som oppstår mellom to ulike kulturer, hvor nye kulturelle identiteter kan oppstå.

<i>De underordnede</i>	Gayatri Chakrevorty Spivak	Beskriver grupper i samfunnet som er sosialt, politisk eller geografisk «utenfor» storsamfunnet.
Identitet og identitetsutvikling		
Jeg-identitet	Carsten René Jørgensen	Grunnmuren i forståelse av identitet. Individets subjektive oppfattelse av seg selv.
Personlig identitet	Carsten René Jørgensen	Et individs karakteristikk, egenskaper, ferdigheter og atferdsmønstre. Det som utad skiller et individ fra et annet.
Sosial identitet	Carsten René Jørgensen	Bygger på et individs ulike sosiale roller og det bildet de ønsker å fremstille av seg selv i disse rollene.
Kollektiv identitet	Carsten René Jørgensen	En gruppes selvforståelse, binder en gruppe sammen og skaper følelse av tilhørighet og fellesskap. Formes av delte verdier, kulturer etc.

Tabell 3.1 Oversikt over sentrale analysebegreper anvendt i denne studien

4 Analyse av *Tante Ulrikkes vei* (2017)

I *Tante Ulrikkes vei* (2017) blir vi kjent med Mo og Jamal, to unge menn som er oppvokst på Stovner. Over en periode på fem år, fra 2001 til 2006, utforsker romanen hvordan begge karakterene navigerer gjennom komplekse utfordringer knyttet til blant annet skolegang, identitet, tilhørighet og samfunnets forventninger. Romanens narrative struktur er formet rundt Mo og Jamals deltakelse i et forskningsprosjekt med fokus på å kartlegge livene til unge i Groruddalen. Prosjektet ledes av forsker Lars Bakken, og gjennom romanen formidler Mo og Jamal historier fra sin hverdag. Mo skriver e-poster, og Jamal spiller inn lydklipp som senere er transkribert. Romanen er bygd opp rundt disse bidragene, og gjennom guttenes deltakelse i studien får leseren et innblikk i deres hverdag og de samfunnsmessige kreftene som påvirker dem.

4.1 Sosiale ulikheter i skolemiljøet: Mo og Jamals ulike erfaringer

I den påfølgende delen av analysekapitlet vil jeg legge frem analyse av utvalgte deler fra romanen, med spesielt fokus på fremstillingen av sosiale ulikheter innenfor skolemiljøet. Målet er å utforske hvordan dette aspektet blir presentert i verket, samt å analysere de ulike erfaringene til de to hovedkarakterene Mo og Jamal. Jeg ønsker å avdekke de ulike dynamikkene og konsekvensene av sosiale ulikheter slik de er skildret i teksten, knytte dette til postkoloniale teorier og se nærmere på hvilken innvirkning de sosiale ulikhetene har på individets opplevelse og navigering i utdanningssystemet.

Tidlig i romanen blir vi kjent med begge guttenes forhold til skolen, og vi følger dem gjennom deres skolegang på videregående, Mos erfaringer med høyere utdanning og Jamal som forsøker å navigere seg gjennom arbeidslivet. Allerede i sitt første brev innleder Mo med at han ikke har noe problem med å skrive, han synes det er helt greit og han har tid til det på kvelden når han er ferdig med lekser. Allerede her kan man ane at han er en pliktoppfyllende elev, eller at han i hvert fall ønsker å fremstå som det. Jamal, på den annen side, innleder sin historie med en kort e-post: «Jeg tar sånn og snakke med – send på tante ulrikkesvei 42a» (Shakar, 2017, s. 6). Jamal mottar en diktafon han bruker til å ta opp lydklipp.

Sosiale ulikheter i skolemiljøet kommer tydelig frem flere steder i romanen. Den første hendelsen som fremhever dette, kommer frem i Mos aller første brev. Han beskriver en hendelse som for leseren avslører bakgrunnen til hvorfor han føler en selvforakt overfor sin egen kultur. Han skriver om en hendelse på barneskolen hvor han overhørte en samtale mellom to lærere:

Så mange utlendinger det hadde blitt på Rommen. Evnesvake elever. Foreldre som ikke forsto noe. Nabolagene som var slum. De grudde seg for å gå til T-banen hvis sola hadde gått ned og gjengene kommet frem. De kunne nesten ikke vente på å gå av med pensjon og komme seg vekk. Tror jeg. Mye av det gikk over hodet på meg. Men det var en ting som ikke var til å misforstå, og det var hvor sterkt de mislikte oss, og hvor sinte vi gjorde dem. (Shakar, 2017, s. 10-11)

Denne situasjonen kan bli sett som et eksempel på skolens rolle i å bidra til en følelse av fremmedgjøring blant elevene. Mo reflekterer over at han ikke burde vært vitne til lærernes samtale: «hva om jeg ikke hadde rukket opp hånda og sagt at jeg måtte på do?» (Shakar, 2017, s. 10). Han erkjenner at denne hendelsen har hatt en innvirkning på han, og han skulle ønske at det ikke hadde skjedd. Det som skjer videre, er interessant å analysere i lys av teoriene til Said og Fanon.

Mo opplever en følelse av fremmedgjøring og skam, noe Fanon påpeker at de koloniserte ofte opplever når de lærer å kjenne identiteten sin gjennom interaksjon med kolonistene. Mo blir utsatt for en hendelse der både han og hans identitet blir sett ned på av skolens lærere, og som en følge av dette velger han å distansere seg fra sin egen kulturelle bakgrunn. De sosiale ulikhetene og det skjeve maktforholdet som kommer frem i Suids teorier (Claudi, 2013, s. 54), blir herfra tydelige i skolemiljøet. Et «oss» og «dem» blir konstruert, slik Mo selv uttrykker det: «*de* mislikte *oss*, og hvor sinte *vi* gjorde *dem*» (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 116), noe som indikerer at Mo har internalisert det faktum at majoriteten posisjonerer seg som overlegen i forhold til minoriteten. Mo føler seg plutselig som *den Andre*.

Konsekvensen av denne hendelsen, nemlig at Mo uttrykker et klart ønske om å forlate Stovner, blir en klar indikator på hans videre identitetsutvikling. Ønsket om å distansere seg fra Stovner, motivert av en frykt for å bli stigmatisert på grunn av sin etniske bakgrunn, speiles i hvordan han oppfattet lærernes nedlatende holdninger. Mos dedikasjon til sin egen utdanning er dypt forankret i et sterkt ønske om å komme seg vekk fra Stovner, og slik jeg

ser det, har foreldrene samme ønske for han. Her kan Stovner tolkes som et bilde på sosial klasse, hvor det å komme seg vekk derfra illustrerer et bilde på sosial mobilitet. I brevet fra Mo reflekterer han over råd han har fått fra foreldrene sine: «De har sagt det sikkert hundrevis av ganger fra jeg var liten, gå på et universitet, få en grad, bra jobb, stort hus, fin bil, pen kone. De vet ikke at de bare fyrer opp under det som allerede finnes» (Shakar, 2017, s. 21). Dette antyder at foreldrene hans har en intensjon om at utdanning kan tilby Mo muligheter de selv ikke hadde, og at de ser utdanning som en vei til sosial mobilitet og anerkjennelse. Dette er noe som preger Mos videre identitetsutvikling og syn på sosiale ulikheter i stor grad videre i romanen.

Mo og Jamal er to veldig ulike gutter, og deres forhold til skole er én av tingene som skiller dem. Det første vi får vite i sammenheng med Jamals skolegang er at han må ta første året på videregående på nytt:

Skolen har starta igjen da. Bredtvet ass. Dem bare putta meg der. Jeg har ikke tatt valg om den liksom. I fjor, tinga funka ikke helt ass. Så liksom dem sier til meg at jeg må ta første klasse en gang til for jeg har for mange stryk i fjor. (Shakar, 2017, s. 27)

Jamal opplever utfordringer knyttet til utdanning, og hans evne til å ta til seg og forstå det lærerne formidler er begrenset. Dette er noe som skaper en følelse av belastning, som Jamal selv uttrykker: «for meg, skole er svette greier ass (Shakar, 2017, s. 28). Han beskriver at han opplever varme og en form for utmattelse i forbindelse med lesing, samt vansker med å huske det han leser. Dette kan indikere en form for lese- og skrivevansker eller konsentrasjonsvansker, selv om det ikke bekreftes eksplisitt i romanen. Jamals forhold til lærere på skolen skildres også. Til tross for at han og Mo går på samme skole og har samme lærere i enkelte fag, fremstiller Jamal enkelte lærere på en ulik måte enn Mo. Han opplever at lærerne hovedsakelig kritiserer han: «Læreren kjefter. Dem gidder ikke å hjelpe. Bare kjefter» (Shakar, 2017, s. 28). Jamal har en negativ oppfatning av lærerne, han føler seg oversett og undervurdert, og han presiserer hvordan de ikke engang lærer seg navnet hans:

«Ja-mal» liksom, det uttales «Djamal», skjønner du? «Dja» og «mal», det er ikke vanskelig, men dem potetlærerne prøvde ikke å lære det, selv om jeg sa det til dem tjue fuckings ganger. Og dem sier til meg jeg må lære? (Shakar, 2017, s. 28)

Slik jeg tolker det, kjenner Jamal på en følelse av å være ubetydelig, og lærernes tilsynelatende likegyldighet til å lære seg navnet hans er noe som kan oppleves som sårt. Dette er ikke noe han utdyper, og han er generelt ganske tilbakeholden når det gjelder å dele følelsene sine. Jamals følelse av ubetydelighet kan knyttes til postkoloniale teorier om hvordan koloniserte individer kan føle seg degradert i sammenheng med at den hvite kulturen blir løftet frem som overlegen. Slik det presenteres av Claudi (2013) opplevde Fanon at man kunne føle seg både fremmed og som en del av den svarte kulturen til tross for at han hadde tilegnet seg en rekke elementer fra den hvite kulturen (s. 192).

Selv om Jamal er en pratsom gutt, kan det være utfordrende å forstå årsaken til forholdet han har til skolen og lærere når han følelsesmessig er så reservert som han er. Imidlertid, i ett av lydklippene han sender inn, gir han innsikt i mulige årsaker til hvorfor skole og relasjoner til lærere er utfordrende. Han forteller om faren sin, og beskriver forholdet deres som krevende: «Jeg sverger, han er første lærer jeg hadde, og verste ass. Glem alle dem på skolen, han der, han er så streng, bare kjefter dødsmye når jeg ikke skjønner ting» (Shakar, 2017, s. 204). Dette antyder at Jamals erfaringer med læring, da i sammenheng med faren sin, var hverken oppmuntrende eller støttende. Dette kan ha lagt grunnlaget for Jamals senere strev og holdninger til skolen og lærerne sine, og det kan gi en bedre forståelse av hans utfordringer i skolemiljøet.

På ungdomsskolen opplevde Jamal et avgjørende vendepunkt i sammenheng med tilnærmingen hans til lærere, han beskriver det som at han begynte å «bli litt mere sånn til lærerne, hold kjeften din a, jeg plager ingen liksom, ikke plag meg, faen ass» (Shakar, 2017, s. 29). Denne utviklingen kan være et produkt av hans negative opplevelser i skolesystemet, og relasjonen han har til en av lærerne sine er interessant å se nærmere på. Jamals interaksjon med læreren Edvard viser et tydelig eksempel på et skjevt maktforhold og sosiale ulikheter innenfor skolemiljøet. Jamal beskriver Edvard på en negativ måte ved å si: «Han ene læreren vår er skikkelig fitte. Jeg koddet ikke. Edvard heter han. Han er rasist, jeg sverger» (Shakar, 2017, s. 32), og begrunner dette med at han mottar det han opplever som negative blikk. Han sammenligner det også med at han ikke behandler de hvite elevene, «potetgutta», som Jamal sier, på samme måte. På baksiden av romanens omfang finnes en ordliste, her forklares begrepet *potet* som «hvit nordmann» (Shakar, 2017, omfang). Måten Jamal opplever skolemiljøet på kan ses i lys av postkoloniale teorier knyttet til et skille mellom «oss» og

«dem», hvor Edvard og «potetgutta» representerer et «oss», mens Jamal blir «dem» - den marginaliserte og *den Andre*.

Jamals selvbilde som elev er komplisert – på den ene siden erkjenner han sine egne utfordringer med blant annet punktlighet og oppmerksomhet, men på den annen side føler han at han gjør sitt ytterste under de gitte omstendighetene. Det kan virke som at det blir enda mer komplisert for Jamal å håndtere disse følelsene når det virker som at Edvard mangler forståelse for Jamals kamp og kun reagerer med råd som oppleves demotiverende for han – «han gir meg blikk som jeg er kriminell bare jeg kommer på timen litt for seint» (Shakar, 2017, s. 31). Denne opplevelsen kan bidra til å forsterke følelsen av å være utenfor og misforstått, noe som igjen bidrar til at Jamal mister motivasjon på skolen.

Det er bemerkelsesverdig hvordan Mo og Jamal opplever og forteller om Edvard helt ulikt, og det gir en dypere innsikt i realiteten av lærer-elev-relasjoner. Mos skildring av en hendelse med Edvard, hvor han får en lavere karakter enn forventet på en prøve, belyser en utfordring med forutinntatte holdninger og kommunikasjonsproblemer innenfor skolesystemet. Når Mo ber om begrunnelse for karakteren, svarer Edvard at «Nå må du slappe av litt, tror jeg. Altså du har ikke sett særlig interessert ut, så ærlig talt tenkte jeg at du var en av dem som ...» (Shakar, 2017, s. 41). Dette viser at Edvard har gjort seg opp en mening om Mos engasjement og evner som ikke stemmer overens med hans egen oppfattelse eller hans faktiske prestasjoner. Dette peker på en mulig fordomsfull vurdering fra Edwards side, som ikke nødvendigvis er basert på Mos faktiske innsats eller resultater, men heller på en subjektiv tolkning. Mo reagerer med et utbrudd: «du vet ingenting om meg, ok!?» (Shakar, 2017, s. 41). Utbruddet understreker en frustrasjon og en form for maktesløshet hos Mo, noe elever potensielt ofte kan føle på når de møter på misforståelser eller forutinntatte holdninger fra lærere. Både denne hendelsen, sett sammen med Jamals erfaringer, illustrerer kompleksiteten i relasjoner mellom lærere og elever, samt mulige konsekvenser av et skjevt maktforhold og sosiale ulikheter i skolen.

I *Tante Ulrikkes vei* (2017) ser vi hvordan skolen blir fremstilt som et sted hvor skjevt maktforhold og sosiale ulikheter ikke bare eksisterer, men hvor det også aktivt påvirker elevenes utdanningsmuligheter og selvoppfatning. Dette blir tydelig gjennom Mo og Jamals erfaringer med å bli plassert på norsk 2 på ungdomsskolen. Mo skriver at han automatisk ble

plassert på norsk 2, og han uttrykker en antakelse om at avgjørelsen var basert på fornavnet hans, «Jeg tror de satte alle med mitt navn der» (Shakar, 2017, s. 21). Denne opplevelsen, samt utsagnet til Mo, kan være interessant å se i lys av det Vold (2018) presenterer i sammenheng med Saids teorier om Vestens konstruksjoner av stereotypiske og fordomsfulle representasjoner av Østen. Fornavnet til Mo, i denne settingen, kan fungere som en markør på orientalistiske holdninger – hvordan hans ikke-vestlige navn blir oppfattet og behandlet.

Mos automatiske plassering på norsk 2 fører til at faren hans engasjerer seg, tar kontakt med skolen, og ordner det slik at han blir flyttet over til norsk 1. På den annen side mottar Jamal en begrunnelse for hvorfor han blir plassert på norsk 2, «Dem putta meg på norsk 2. «Du har problemer med språk. Det ødelegger læringen din». Sånn starta dem å si. Liksom, jeg tenkte, hva prater dere om a?» (Shakar, 2017, s. 28). Selv om han får denne begrunnelsen er han i tvil om hvorvidt det stemmer eller ikke, da han selv føler seg kompetent i norsk til tross for at han «loker litt med orda». Han anser ikke de språklige utfordringene sine som vesentlige nok til å forklare plasseringen på norsk 2, men finner trøst i at «Norsk 1 er vanskelig. Norsk 2, jeg kan slappe av. Fett liksom» (Shakar, 2017, s. 28). I denne situasjonen ser vi tydelig hvordan Mo og Jamal er ulike når det gjelder hvordan de takler møtet med de sosiale ulikhetene og det skjeve maktforholdet i skolen.

Mo gir uttrykk for en indre konflikt knyttet til sitt eget navn. Tidligere i romanen har han fortalt at han plages av navnet sitt, og at han ser på det som et hinder for sosial mobilitet og integrasjon:

Jeg skjønner ikke hva de tenkte på egentlig, foreldrene mine. Det er tradisjon å kalle den førstefødte Mohammed, og Profeten er alle muslimers forbilde, og spesielt moren min ville veldig gjerne at jeg skulle få det navnet, men de som er så opptatt av at jeg skal komme meg ut herfra og få en fin jobb og alt det der, jeg skjønner ikke hvorfor de ga meg det navnet da. (Shakar, 2017, s. 7-8)

Mo har selv valgt å bruke kallenavn, noe som kan fungere som en manøver for å dempe sin egen kulturelle og religiøse identitet. Det påpeker at han føler en form for skam, noe som kan knyttes til Fanons teorier om *den Andre* (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s.116). Hvis vi antar at skolen besluttet å plassere Mo på norsk 2 kun på bakgrunn av navnet hans, illustrerer dette hvordan de bidrar til å opprettholde et skjevt maktforhold mellom majoritet og minoritet. Selv om intensjonene bak norsk 2 ikke er negative, blir konsekvensene av

inndelingen tydelig negative for Mo og familien hans. De opplever det som en stigmatisering og som en bekreftelse på at de er *den Andre*. Denne opplevelsen står i kontrast til Jamals holdninger, som ser fordelen i situasjonen og tilpasser seg uten å oppleve samme grad av skam eller følelse av mindreverd.

I romanen kommer det frem at Jamal reflekterer en del over hva han lærer på skolen, og er kritisk til innholdet lærerne presenterer. Han oppfatter at skolen ikke lærer bort «dem ekte tinga» (Shakar, 2017, s. 43), og argumenterer for at undervisningen er eurosentrisk og kun omhandler temaer som ikke er relevant for hans eget liv og identitet (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 122). Denne oppfatningen er med på å danne grunnlaget for hans manglende interesse for skolen generelt:

Liksom, hva med slavegreiene, kolonigreiene, og andre kriger? Hva med at USA er største gangster som fins, og alt kaos dem lager på så mange steder i verden? Eller hva med Palestina, hvorfor prater dem ikke om det? Jødene bare bøffer landet og fucker heftig med dem, men ingen gjør no, bare snakker bra om Israel og backer dem. Nei ass, sånne ting, dem liker ikke å snakke om. Men vi veit mann. Alle folka her har parabol liksom. (Shakar, 2017, s. 44)

Jamals behov for å kunne relatere skolens innhold til sitt eget liv og egne erfaringer er med på å adressere hvordan skolesystemet i *Tante Ulrikkes vei* (2017) unngår å ta opp enkelte sosiale og politiske temaer, noe som fører til at elever opplever en følelse av fremmedgjøring og mangel på å bli representert. Jamals opplevelse av å ikke bli representert kan knyttes til Spivaks (2009) teorier hvor skolen i dette tilfellet gjør Jamal til *den underordnede* ettersom at han føler på en ekskludering fra dialog og representasjon (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 123). Denne tematikken blir utforsket videre gjennom Jamals reaksjon på en hendelse som foregår i etterkant av terrorangrepene den 11. september 2001. I motsetning til Mo, som reagerer med redsel og stress, uttrykker Jamal frustrasjon og irritasjon gjennom motstand mot skolens beslutning om å holde tre minutters stillhet til ære for de skadde i USA. I dette øyeblikket ser vi at Jamal føler på en avstand fra hendelsen som skolen velger å prioritere:

Liksom, dem griner så heftig for dem, men ikke for andre, aldri for andre ass, og det får meg til å tenke enda mere sånn, liksom dem der og meg, nei ass, vi er ikke det samma, skjønner du hva jeg mener? (Shakar, 2017, s. 66)

Det virker som om Jamal når et vendepunkt i det frustrasjonen over skolens mangel på relevans til hans egen bakgrunn blir tydelig. Han opplever et skille mellom «oss» og «dem»,

en følelse av å være *den Andre* innenfor skolens rammer, noe han påpeker når han sier «*dem der og meg, nei ass, vi er ikke det samma*» (min kursivering). I dette øyeblikket hvor Jamal blir representant for minoriteten, og resten av klassen blir majoritet, ser man hvordan skolemiljøet kan bidra til fremmedgjøring av elever. Jamals opplevelse av undervisningen, spesielt i sammenheng med terrorangrepet i USA, fremhever hvordan lærerplanens fokus på vestlige perspektiver kan forsterke en følelse av ekskludering blant minoritetselever. Hans refleksjon, «Hør a, seriøst, noen uskyldige folk daua der, men liksom, uskyldige folk dauer mere på svartinger sine land på grunn av USA, ikke sant?» (Shakar, 2017, s. 67), peker på nettopp dette.

I stedet for at Jamal tilpasser seg gjennom assimilasjon og tar på seg en hvit maske, velger han å heller styrke og fremheve sin egen identitet og kulturelle bakgrunn. Han uttrykker dette tydelig når han sier at «Gutta har knocka fuckings USA, og jeg skal stå her og være bitch?» (Shakar, 2017, s. 67). Akkurat denne kampen, å velge mellom å enten undertrykke eller fremme sin egen kulturelle identitet (Vold, 2018, s. 132), kan være noe mange minoritetselever i skolen kan kjenne seg igjen i. Jamal havner i en situasjon hvor han står overfor valget om å enten delta i en kollektiv anerkjennelse av en hendelse som han selv ikke føler seg tilknyttet til, eller å stå opp for egne meninger, kultur og identitet. Han velger heller å anerkjenne sin egen kultur, støtte oppunder og dyrke dette, fremfor å gi slipp:

Jeg tenkte sånn, det her går ikke. Jeg kan ikke stå her og gjøre ingenting. (...) Så jeg snakka ass. Liksom: «Det her er bullshit ass», sier jeg til dem. «Dere veit ikke en dritt ass. Hvor er tre minutter for alle på Palestina a?» (...) «Hadde det her skjedd med svartinger, dere hadde gitt så faen». (Shakar, 2017, s. 67)

I denne situasjonen velger Jamal å bevisst anerkjenne og forsvare sin egen kulturelle identitet. Han konfronterer læreren sin, noe som blir et kritisk øyeblikk og et vendepunkt i hans skolegang. Han møter motstand fra læreren sin og blir sendt ut på gangen, noe som markerer slutten på Jamals skolegang da han velger å ikke komme tilbake til Bredtvet skole etter denne hendelsen. Igjen kan vi analysere dette i lys av Spivaks (2009) teorier om *den underordnede*, hvor Jamal kan ses i lys av begrepsdefinisjonen, i tillegg til at han opplever å ikke bli hørt når han endelig bestemmer seg for å bruke stemmen sin. Ifølge teoriene til Spivak (2009) ser man her et eksempel på hvordan den underordnede forsøker å bli hørt, men allikevel ikke lykkes med å overvinne de barrierene som undertrykker deres stemme. Dette handler ikke om at Jamal ikke har noe å si, men samfunnsstrukturene tillater ikke at han blir hørt. Han føler seg

ekskludert og velger dermed å slutte på skolen som en konsekvens av dette. Jamals beslutning om å konfrontere læreren og deretter avslutte skolegangen kan sees som et forsøk på å fremme egen identitet og kultur, men samtidig, ved å trekke seg ut av skolesystemet, kan det samtidig argumenteres for at han selv undergraver sine egne muligheter uten å faktisk utfordre de underliggende strukturene som undertrykker han. Denne handlingen kan derfor også anses å være med på å styrke hans marginalisering.

I romanen ser man også et annet moment som viser hvordan skolen underbygger maktstrukturer og skaper et skille mellom «oss» og «dem». Jamal viser en god del bekymring for sin yngre bror, Suleiman (Suli), som møter på sine egne utfordringer i skolesystemet. Jamal forsøker å ta på seg en beskyttende rolle for broren sin, han opptrår som en slags farsfigur, i mangel av morens deltakelse. Dette er med på å understreke de sosioøkonomiske utfordringene til familien, som også andre minoritetsfamilier kan oppleve. Ledelsen på skolen til Suli kontakter familien og uttrykker bekymring knyttet til ulike ting. Jamal drar på møte med Suli sine lærere, og beskriver en følelse av å bli misforstått og kritisert av systemet:

Hele den møten liksom, jeg føler dem bare var sånn, dem var så skolen liksom, bare skal fortelle alt dem syns er dårlig. Liksom, bare sitter der og sier alt som er dårlig med Suli og med oss og sånn. Liksom, hva veit dem om livet vårt? (Shakar, 2017, s. 143)

Det Jamal opplever under møtet illustrerer hvordan språket blir en barriere og et redskap for makt og ekskludering. Skolens ledelse ønsker å fortelle familien om bekymringene sine overfor Suli, og i forklaringene sine bruker de flere begreper som gjør at Jamal ikke har de beste forutsetningene til å faktisk forstå hva de ønsker å få frem. Dermed får språket en rolle hvor det opprettholder en skjev maktstruktur i skolesystemet, samtidig som det forsterker skillet mellom «oss» og «dem». Jamal reflekterer blant annet over at «*dem* var så skolen liksom», noe som indikerer en bevissthet og en reaksjon mot at det oppstår en avstand mellom han selv og ledelsen på skolen.

Jamal tar med seg sine tidligere negative erfaringer med skolesystemet til møtet, noe som forsterker følelsen hans av å bli fremmedgjort. Skolens handlinger er vel ment, men oppleves allikevel for Jamal som respektløse. Reaksjonen hans er at han føler seg angrepet og sett ned på. I denne situasjonen føler han nok en gang et behov for å representere egen kultur og identitet. I løpet av møtet nevner han blant annet ting som at «Moren min var syk og sånn. (...)

Liksom, hva veit dem om livet vårt? Som dem er så rå selv.» (Shakar, 2017, s. 143). Dette kan anses som et forsøk på å bevare sin egen identitet. Han opplever en følelse av flauhet, noe han uttrykker i et lydklipp etter møtet. Denne følelsen handler ikke om flauhet over egen oppførsel. Det kan heller tolkes som en refleksjon over den utfordrende situasjonen han opplevde – en situasjon hvor han måtte finne en løsning på hvordan han kunne ta vare på Suli samtidig som han kunne bevare sin egen identitet og verdighet. Han er inneforstått med at han må hjelpe broren sin, men han er mer eller mindre avhengig av at moren spiller på lag – noe som ikke er selvsagt. Selv om skolen ønsker det beste for Suli og familien, reagerer Jamal med å si «Fuckings Rommen skole» (Shakar, 2017, s. 144). Dette viser at han føler seg frustrert etter møtet med skolen som han opplevde både fremmedgjørende og undertrykkende.

4.2 Skillet mellom «oss» og «dem» i *Tante Ulrikkes vei* (2017)

I *Tante Ulrikkes vei* (2017) utforskes tematikken rundt «oss» og «dem», et tema som blir viktig for å forstå de sosiale dynamikkene som påvirker både Mo og Jamals liv. Det er ulike hendelser, store og små, i romanen som fremmer dikotomien mellom «oss» og «dem», noe jeg skal undersøke nærmere i dette delkapitlet. Jeg har plukket ut to momenter fra boka på bakgrunn av at begge hendelsene fremmer sosiale ulikheter og hvordan guttene oppfatter og håndterer det. Det viser hvordan skillet mellom «oss» og «dem» er tydelig i hverdagslige settinger, samtidig som det viser hvordan det kan påvirke menneskene som befinner seg enten i ett av sjiktene, eller i midten av dem.

En av hendelsene som tydelig illustrerer dikotomien mellom «oss» og «dem», finner sted på flyplassen når Mo kommer hjem fra ferie i Spania. Han har reist med kjæresten, Maria, og når de skal gjennom en kontroll på flyplassen, blir Mo tatt til side. De ansatte som stopper han, antar at han er ulovlig innvandrer, og hele øyeblikket i seg selv blir et symbol på hvordan fordommer og misforståelser preger samfunnets syn på *den Andre*. Skillet mellom «oss» og «dem», blir fremtredende i denne situasjonen, og Mo mottar flere spørsmål fra vaktene:

«Så ...», sa han. «Du har splitter nytt pass, hvorfor det?» Han holdt det skinnende røde passet foran seg.

«Det gamle hadde gått ut», svarte jeg. (...).

«Hvor har du lært språket så godt?»

«Ehh ... Her.» Jeg smilte igjen, alt jeg bare klarte nå, men spørsmålene fortsatte. Korte kontante trykk på en avtrekker. Blikket til politimannen veksla mellom skjermen og meg.

Hvilken skole jeg gikk på som barn? Hva heter statsministeren? Når ble Norge uavhengig fra Danmark?

Jeg klarte ikke smile mer. (...). Da han ba meg gjengi andre linje i «Ja, vi elsker», bikka det helt over. Jeg slo ut armene og ropte til han:

«Hvem faen tror dere egentlig at jeg er a?!» (...).

«Ja, det er jo det vi prøver å finne ut av da.»

«Jeg har bodd her hele livet», sukka jeg oppgitt. «Kan jeg gå nå?»

(Shakar, 2017, s. 319)

I denne hendelsen ser vi at Mo blir fratatt muligheten til å representere seg selv. Det er kun antagelser fra vaktene som gjør at han blir nødt til å oppleve dette. Antagelsen om at han er ulovlig innvandrer er et godt eksempel på hvordan Mos selvrepresentasjon blir fraværende på bakgrunn av andre menneskers forutinntatthet. Dette kan man se i lys av det Said beskriver om at Orienten ikke får mulighet til å fremstille seg selv, men heller blir representert gjennom andre (Oksidenten). Mo, som på sin side har brukt store deler av tiden sin på å tilpasse seg og assimilere seg i samfunnet, mister plutselig muligheten til å representere og definere seg selv – det gjør noen andre for han. Når det stilles spørsmål om språkkunnskapene hans, blir han utfordret. Han har selv jobbet hardt for å opparbeide seg et normert språk, ifølge Jamal snakker han «sånn som folka på NRK» (Shakar, 2017, s. 110).

Det blir tydelig at Mo ikke har noe annet valg enn å være *den Andre* i denne situasjonen, han blir ufrivillig gitt den rollen. Identiteten han blir gitt, som konsekvens av politiets forutinntatthet, er en identitet Mo ikke vil assosieres med – den strider mot alt det han har forsøkt å oppnå. Ved å ta avstand fra det sosiale fellesskapet på Stovner, endret klesstil og tilegnet seg det norske språket, har han forsøkt å unngå nettopp den stigmatiseringen han blir utsatt for på flyplassen. Til tross for alt dette, viser det seg altså at noe eksternt, noe med mer makt enn han selv, kan definere han på måter han ikke kjenner seg igjen i eller ønsker. Maria, som blir vitne til situasjonen, forsøker å trøste Mo i etterkant av hendelsen: «Det går ikke an. Du er jo født her. Du er like norsk som alle andre, du» (Shakar, 2017, s. 320). I hennes øyne er Mo like norsk som alle andre, men det hun forsøker å kommunisere blir møtt med stillhet. Mo forteller at «Jeg smilte til henne, men orka ikke svare. Jeg orker fortsatt ikke» (Shakar, 2017, s. 320). Selv om Maria mener det hun sier i beste mening, kan utsagnet hennes også tolkes slik at det nesten er «om å gjøre» å være så norsk som mulig, og at det er en god ting.

Dette kan igjen, spesielt hvis Mo tolker det på dette viset, være noe som gjør at han opplever et enda større press og mer usikkerhet.

Hendelsen på flyplassen viser seg å få langvarige konsekvenser for Mo (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 120). Etter noen uker skriver han i en e-post at han har vært mye sliten og slitt med ubehagelige tanker i etterkant:

Rotete, ekle tanker som er med meg i mange timer. Ofte fulgt av en intens flauhet. Den suger i mellomgulvet, som fylleangst. Jeg krymper meg når jeg ser politimennene dra i meg, i alle plaggene mine, hver eneste av dem, til jeg står naken på Gardermoen og prøver å dekke meg til. Sånn tenker jeg på. (Shakar, 2017, s. 330)

Denne følelsen kan sammenlignes med angst, og utsagnet til Mo beskriver den store emosjonelle belastningen som hendelsen har hatt på han. Situasjonen synliggjør skillet mellom «oss» og «dem» i romanen, og at systemet sitter på en makt til å velge å ikke anerkjenne menneskers identitet. Som nevnt, blir de langvarige konsekvensene av situasjonen store for Mo.

I prosjektet hvor Mo vil bli så norsk som mulig, benytter han seg av mimicry, altså etterligning. Fanon påpeker at dette kan føre til splittet identitet, mens Bhabha (1994) argumenterer for at det er gjennom etterligning at det kan skapes noe nytt, noe hybrid og et tredje rom. Mo kler seg penere enn de andre ungdommene på Stovner, han holder seg unna rusmiljøet i kontrast til Jamal, og han forsøker så godt han kan å prestere på skolen. Dette er et tegn på at han tar på seg den hvite masken som Fanon (1952/2021) beskriver, og etterligner den kulturen han ønsker å være en del av.

Gjennom Jamals interaksjoner og perspektiver avdekkes også dynamikken mellom «oss» og «dem» i *Tante Ulrikkes vei* (2017). Ved å analysere Jamal og vennegjengen på Stovner ser vi både holdninger og meninger som tydelig avviker fra storsamfunnets normer og forventninger. Denne kontrasten blir enda tydeligere hvis man sammenligner Jamal med Mo, som på sin side opplever posisjonen som *den Andre* svært negativt, mens Jamal på den annen side fremstår med en holdning som er preget av likegyldighet overfor rasisme og samfunnets merkelapper. Denne holdningen hos Jamal kan tolkes som en bevisst motstand.

Jamals tilsynelatende avvisning av samfunnets fordommer og kategoriseringer blir ikke bare en personlig strategi for å overleve - det representerer også en form for kritikk av samfunnet. Han utfordrer de skjeve maktforholdene og de hegemoniske strukturene som definerer *den Andre*, og skaper en tydelig kontrast til Mo, som stadig søker anerkjennelse og inkludering i det norske samfunnet. Jamal og kompisene refererer ofte til seg selv som «svartinger», en betegnelse som underbygger Jamals manglende interesse for å assimilere seg inn i majoritetsbefolkningen. Måten han beskriver seg selv på i det første lydklippet understreker dette: «Men ok, jeg er Jamal. Svarting, muslim, fra Stovner, T.U.V, Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15). Identiteten hans er tydelig knyttet til Stovner, et element jeg vil utdype i det følgende delkapittelet av analysen.

En spesifikk hendelse som ytterligere fremhever dikotomien mellom «oss» og «dem» er en samtale som foregår i Jamals vennegjeng om det norske forsvaret. Jamal, som har klart å glemme bort at han har fått innkallelse til sesjon, innleder med: «Jeg holdt på å komme i jailern ass. Wallah, jeg sverger.» (Shakar, 2017, s. 157). Det at han presterte å glemme innkallelsen, at han stresser over hvordan han kan slippe unna, samt hans manglende interesse for å være i førstegangstjenesten, fremmer et skille mellom «oss» og «dem». Majoriteten av befolkningen ville sannsynligvis ikke glemt en innkalling fra forsvaret. I tillegg uttrykker Jamal og kompisene holdninger til forsvaret som mest sannsynlig avviker fra resten av samfunnet. Guttene diskuterer hvilke unnskyldninger Jamal kan bruke for å unngå førstegangstjenesten, noe som igjen illustrerer skillet: «Dem sier: «Ja, dem hater sopere i militæret. Sier du til dem du er sopern, du slipper.» (...). Bare lat som du er gæren, liksom helt syk. Dem vil ikke ha sånne heller.» (Shakar, 2017, s. 159). Tydelig, mellom guttene, er forsvaret «dem», og avsluttende sier Rash: «Du stresser for mye ass. Det går bra. Liksom, egentlig dem vil ikke ha svartinger på militæret. Dem vil ikke vi skal lære om våpen og skyte på dem (...).» (Shakar, 2017, s. 159). Jamal drar på sesjonen, og finner til slutt en måte å unngå tjenesten ved å skylde på både prolaps og at han er mentalt ustabil.

Rashs kommentar som omhandler at forsvaret ikke vil inkludere «svartinger», samt Jamal og kompisenes tydelige selvidentifikasjon som nettopp dette, fungerer slik at det underbygger ulike samfunnsstereotyper. På et tidspunkt i romanen presenterer lederen av forskningsprosjektet, Lars Bakken, en oppsummering av de ulike forskningsfunnene. Her bemerker han at ungdommene fra Groruddalen primært «oppfatter seg selv som å tilhøre

bydelen sin, eller delbydelen, fremfor å være Oslo-borger eller nordmenn. Hos enkelte av respondentene er dette svært fremtredende.» (Shakar, 2017, s. 261-262). Jamal kan anses å være en av disse *enkelte* respondentene. Dette perspektivet blir spesielt tydelig i lys av den tidligere nevnte situasjonen, der Jamal uttrykker en motvilje mot å kjempe på vegne av Norge: «Så mange her på Norge liker ikke trynet mitt engang ... Nei ass. Om jeg skal gå på krig, jeg skal gå på krig for Stovner og T.U.V, da jeg skal krige som faen» (Shakar, 2017, s. 158). Her ser vi et eksempel på at han heller fremhever tilknytningen sin til Stovner, og uttrykker en motivasjon for å krige ene og alene for hans lokalsamfunn.

Homi K. Bhabhas teorier om hybriditet er relevant å trekke inn her. Han beskriver hybriditet som en prosess hvor kulturer møtes, og som vil resultere i nye kulturelle uttrykk som ikke enkelt lar seg definere innenfor allerede eksisterende kategoriske grenser (Vold, 2018, s. 290). Jamals hybride identitet kommer tydelig til uttrykk gjennom hans uttalelser, som utfordrer en tydelig kategorisering av hans nasjonale og kulturelle tilhørighet. Han refererer på et tidspunkt til nasjonalsangen, og beskriver at han «merker ingenting (...). Det er ikke min sang» (Shakar, 2017, s.158). Dette viser til en følelse av fremmedgjøring. Noe av det «typisk norske», et element som er med på å representere Norge som en nasjon er ikke noe som treffer Jamal på et personlig nivå. Hans primære identitetsforankring er hverken tilknyttet Norge eller hans opprinnelige hjemland – det er tilknyttet Stovner. Dette gjenspeiler en identitetskonstruksjon som er sammensatt av elementer fra norsk kultur, hans opprinnelige hjemland, og i aller størst grad, lokalmiljøet hans på Stovner.

Skillet mellom «oss» og «dem» forsterkes gjennom Jamal og kompisenes perspektiver på det norske forsvaret. Til tross for at Jamal er født og oppvokst i Norge, føler han såpass lite tilhørighet til landet at han ikke ønsker å gjennomføre førstegangstjeneste. Det er tydelig at han føler seg utenfor majoritetssamfunnet, utenfor et «oss», men fordi han selv opplever å være innenfor «oss» på Stovner er derfor ikke resten like viktig for han. Jamal setter en lokal tilhørighet høyere enn nasjonal tilhørighet, noe som kan tolkes som et valg om å aktivt ta avstand fra det storsamfunnet han allerede føler seg utenfor. Hans hybride identitet er også med på å forsterke et skille og det faktum at Jamal befinner seg utenfor samfunnets etablerte «OSS».

Samlet sett, gjennom dette analysekapitlet, har jeg utforsket skillet mellom «oss» og «dem» i *Tante Ulrikkes vei* (2017) i to spesifikke hendelser fra romanen. På flyplassen møtte Mo direkte diskriminering, en hendelse som er med på å fremme hvordan ulike fordommer er med på å opprettholde og forsterke skillet mellom «oss» og «dem», samt en følelse av utenforskap. Øyeblikket i seg selv understreker også hvor sårt det kan være å stå i en situasjon hvor man i sitt eget hjemland blir sett på som *den Andre*, kun på bakgrunn av utseende og stereotypier. På den annen side er også hendelsen med Jamal og hans kompiser med på å tydeliggjøre dette skillet i romanen. De føler seg tydelig utenfor, og det faktum at de selv identifiserer seg som «svartinger» blir både en form for motstand og bekreftelse på deres plass som «dem» i samfunnet.

4.3 Individuell vs. Kollektiv identitet i *Tante Ulrikkes vei* (2017)

I denne delen av analysen vil jeg utforske fremstillingen av individuell og kollektiv identitet i *Tante Ulrikkes vei* (2017). En persons identitet formes både av individets egen selvoppfattelse og av hvordan andre oppfatter individet (Mæhlum, 2008, s. 108). Jeg vil undersøke den individuelle identiteten til både Mo og Jamal, og analysere ulike situasjoner som viser deres forhold til sosial og kollektiv identitet. Videre vil jeg vurdere konsekvensene de opplever grunnet deres manglende følelse av tilhørighet til et fellesskap, og hvordan dette påvirker personlig utvikling og sosiale interaksjoner.

4.3.1 Individuell identitet – Grunnmuren for videre identitetsutvikling

Tante Ulrikkes vei utmerker seg med sin narrative struktur. Gjennom e-postene fra Mo og taleopptakene fra Jamal, gir romanen leseren inntrykk av å ha direkte tilgang til karakterenes tanker og følelser. Dette narrative grepet gir et dypt innblikk i Mo og Jamals selvoppfattelse, samt deres posisjoner i sosiale sammenhenger. Allerede tidlig i romanen får vi innsikt i deres jeg-identiteter, konseptet Jørgensen (2008) definerer som individets subjektive selvforståelse. Disse øyeblikkene, hvor begge karakterene reflekterer over sin individuelle identitet, avslører deres indre konflikter knyttet til identitetsutvikling og forsøk på å navigere mellom ulike kulturer og grupper.

4.3.1.1 Mos individuelle identitet

I den første e-posten fra Mo beskriver han bakgrunnen sin, familien og sin forbindelse til Stovner, noe som gir innsikt i hans jeg-identitet. Han uttrykker tidlig en mangel på tilknytning til foreldrenes hjemland, og en sterkere identifikasjon med Stovner (Shakar, 2017, s. 8). Han reflekterer nostalgisk over hvordan han opplevde bydelen før, men følger opp med hvordan hendelsen med de to lærerne på skolen ble et vendepunkt som hadde innvirkning på mer enn bare forholdet hans til skole. Det påvirket også selvoppfatningen hans i form av at han plutselig så seg selv som *den Andre*. Dette illustrerer hvordan ytre faktorer, som beskrevet av Jørgensen (2008), kan spille en sentral rolle i å forme en persons identitet. Mos individuelle identitet ble påvirket i så stor grad at dette nivået av identiteten hans ikke lenger er en subjektiv oppfatning, men heller noe som er definert av hvordan andre oppfatter han. Dette er i tråd med Fanons teori om at de koloniserte i et samfunn lærer å kjenne sin identitet gjennom interaksjon med kolonistene, og at dette kan føre til fremmedgjøring.

Mos identitet illustreres også gjennom hans tendens til å sammenligne seg selv med andre, noe som avslører både usikkerhet og ambivalens. Dette kommer også frem i den første e-posten: «Noen her, de er så harde. Som om de er pressa så tett sammen at de har blitt til stein.» (Shakar, 2017, s. 13). Dette følger han opp med å beskrive at: «Noen ganger skulle jeg ønske jeg var dem. Eller de som er harde. Jeg vet ikke. Jeg er mer en som smuldrer opp» (Shakar, 2017, s. 13). Dette peker mot en jeg-identitet som hele tiden er i bevegelse og i påvirkning av ytre faktorer, noe Jørgensen (2008) beskriver som en sårbarhet som kan forstyrre de andre nivåene av identitet (s. 38).

Denne tolkningen av Mos identitet får vi bekreftet av Jamal som beskriver han som skjør og sårbar: «Liksom hele karen, når jeg sjofer på han, veldig mange ganger jeg tenker på glass. Som om han ikke tåler mye ting.» (Shakar, 2017, s. 362). Dette understreker ytterligere Mos følsomhet og mangel på et fast holdepunkt. Mo erkjenner dette selv når han uttrykker at han «måtte ha noe å holde fast i» (Shakar, 2017, s. 20), noe han ikke finner på Stovner. Han forsøker å finne seg selv ved å plassere seg i kontekster utenfor Stovner, og han beskriver et sted hvor hans tidligere identitet ikke lenger har betydning:

Jeg plasserte meg selv steder, steder jeg innbilte meg var skikkelig ikke Stovner. (...). Helt forskjellige steder, som likevel var like. (...). Jeg var uten navn. Alle

var det. Ingen så ut som noe. Alt bare fløyt i hverandre, som om alt jeg var på Stovner, ikke betydde noe der. (Shakar, 2017, s. 21)

Dette løfter frem det mest sentrale dilemmaet for Mos utvikling: selv om han aktivt søker etter nye måter å forstå seg selv på, og miljøer han kan gjøre det i, glemmer han å reflektere over og definere hvem han virkelig er. Dette skaper en vedvarende usikkerhet og flytende identitet.

Som en virkning av Mos ambivalente jeg-identitet og mangel på tilhørighet til Stovner, endrer han bevisst sin personlige identitet. Denne prosessen, hvor han tar på seg den hvite masken, og opptrer som *the mimic man* (Bhabha, 1994, s. 122), blir i Mos tilfelle en illustrasjon av kulturell og sosial assimilasjon. Han endrer klesstil og språk, og fremhever ambisjonene sine knyttet til høyere utdanning for å distansere seg fra den forventede identiteten knyttet til hans opprinnelige miljø (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 117). Denne strategien er Mos forsøk på å vise at han er noe han selv ser på som mer akseptabelt i storsamfunnet. Han skriver «Jeg har mista dem der ute. Jeg er den rare gutten, jeg vet de tenker det. Som dem, men ikke» (Shakar, 2017, s. 26). Her uttrykker han en følelse av fremmedgjøring fra Stovner, i tillegg til en indre splittelse der han er i en hybrid fase hvor han hverken tilhører sin «nye» identitet eller sitt gamle miljø (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 119). Dette aspektet av Mos identitet viser hvor krevende og smertefull prosessen med å navigere mellom to kulturer kan være.

4.3.1.2 Jamals individuelle identitet

Jamals identitet og selvoppfattelse er en interessant kontrast til Mo. Han representerer en karakter som står trygt i sin jeg-identitet, og introduserer seg selv med stolthet: «Jeg er Jamal. Svarting, muslim, fra Stovner, T.U.V, Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15). Dette utdraget viser hvordan Jamal forholder seg til sin egen identitet, samtidig som det også fremhever hans sterke tilknytning til Stovner (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 120). Sistnevnte tydeliggjøres også når han forteller om hans tilknytning til foreldrenes hjemland: «Hvem skal vi dra til når vi drar der?» (Shakar, 2017, s. 100), noe han følger opp med at «Den landen er landen min og sånn også, men liksom, hør a, jeg har hooden og folka mine her da. Det her er steden min liksom. Stovner ass.» (Shakar, 2017, s.100).

Jamal har et stort behov for å tilhøre Stovner, og tar et bevisst valg om å opprettholde og fremheve denne delen av hans identitet. Hans personlige identitet er preget av fellesskapet han er en del av på Stovner, hvor han blant annet bevisst snakker «ghettospråk» for å fremheve kulturen sin. Jamals uttalelse: «Du veit, jeg er hard, jeg trenger ikke en dritt ass, egentlig (...)» (Shakar, 2017, s. 54), reflekterer en avvisning av behovet for validering fra andre utenfor det fellesskapet han tilhører. Han viser lite interesse for utenforskapet han har til storsamfunnet så lenge han føler tilhørighet til Stovner. Han distanserer seg fra stereotypier og fordommer som andre kan ha mot Stovner og innbyggerne der:

Men dem mest skada folka, det er dem potetene fra andre steder på Oslo og Norge ass, jeg sverger. Dem går på tv og sånn og snakker dritt og så har dem aldri har vært på Stovner eller shaka hånda med en svarting engang. (...). Men vi folka her, vi er sånn nå, fuck dem som snakker dritt, skjønner du? Vi representerer uansett. (...). Vi har det her, skjønner du hva jeg mener? (Shakar, 2017, s. 18)

Dette uttrykker Jamals opplevelse av kritikk utenfra, samtidig som det beskriver hans store ønske og behov for å representere Stovner. Jamals identitet er også sterkt tilknyttet hip-hop, og han begrunner det med at musikk sjangeren i stor grad både reflekterer og bekrefter hans hverdag og verdier: «Du veit, på hiphop folka snakker om å henge ute på gata, røyke weed, møte kæber liksom, det er sånn jeg lever jo, jeg koddet ikke» (Shakar, 2017, s. 17). Dette utdraget tydeliggjør Jamals personlige identitet og hans særegne kjennetegn og karaktertrekk - elementer som ifølge Jørgensen (2008) utgjør en persons personlige identitet.

Jamals situasjon på Stovner er et godt eksempel på hvordan mennesker kan velge å forsterke sin egen kulturelle identitet fremfor å tilpasse seg storsamfunnets dominerende kulturelle norm. Dette kan bli sett i lys av Fanons teorier som tar for seg valget mellom å enten «utslette eller forsterke sin svarte identitet» (Vold, 2018, s. 132). Jamal velger sistnevnte alternativ. Selv om Fanon presenterer dette som et mulig alternativ, argumenterer han også for at det ikke nødvendigvis fungerer som en varig løsning. I følge Fanon, vil dette til syvende og sist bare være med på å bekrefte den hvites syn på den svarte (Vold, 2018, s. 131), en utfordring Jamal møter i romanens slutfase, som jeg kommer nærmere inn på og beskriver i delkapittelet som tar for seg hans kollektive identitet.

4.3.2 Kollektiv identitet – Når følelsen av tilhørighet forsvinner

4.3.2.1 Mos sosiale og kollektive identitet

Mo forsøker gjentatte ganger å endre identiteten sin i et forsøk på å bli oppfattet på en måte som ikke inkluderer de stigmatiserende elementene fra Stovner eller hans etniske bakgrunn. Dette kommer tydelig frem i hans møte med studiekameraten Mikael, hvor hans respons til at Mo kommer fra Stovner reflekterer de stereotypiene Mo bevisst forsøker å unngå: «Han satte opp en grimase og la armene i kryss. «Yo, Stovner ass. Stovner Punjabs. Skal ikke bråke med deg». Han lo igjen. Jeg smilte fortsatt» (Shakar, 2017, s. 192). Dette øyeblikket viser hvordan Mos tydelige forsøk på å skape en ny sosial identitet utfordres av ytre fordommer (jf. Samoilow & Myren-Svelstad, 2022, s. 118).

For Mo blir ulike sosiale interaksjoner som dette et minefelt hvor han er nødt til å navigere mellom sin egen selvoppfatning og de merkelappene andre gir han. Jørgensen (2008) beskriver at det er den sosiale identiteten som integrerer et menneske i et sosialt fellesskap, noe Mo tydelig ikke mestrer. Mos erfaring med studentmiljøet på Blindern er representativt for flere av utfordringene han møter i sin identitetsutvikling. Selv om han har forutsetninger for å bli en del av den akademiske og sosiale kulturen på Blindern, sliter han allikevel. Han skriver i en e-post om hvordan han observerer hverdagen på Blindern og fordyper seg i studiene for å føle seg inkludert:

Du tenker sikkert at det er trist, eller noe sånt, men det er liksom som, jeg vet ikke, som det å se på alt som skjer, eller å grave meg dypt ned i pensum, det får meg liksom til å føle at jeg er litt med likevel, hvis du skjønner. Som om jeg er veldig nær, selv om jeg er langt unna. (Shakar, 2017, s. 188)

Dette indikerer at han har en form for distansert tilknytning, og at han skaper en indirekte tilhørighet. Øyeblikket hvor Mo bestemmer seg for å møte opp på en sosial samling i regi av studiegruppa hans, markerer et vendepunkt som kan være avgjørende for hans videre reise. Hans beskrivelse av å være «Glad, men ganske redd egentlig, for jeg vet at jeg ikke kan la den sjansen her gå» (Shakar, 2017, s. 189), reflekterer både håp og redsel for å ikke lykkes med å passe inn. Han inntar en ny sosial rolle for å tegne et bilde av seg selv som han ønsker at de andre studentene skal se. Han kan vise dem at han er noe mer enn en gutt fra Stovner, at han

er ambisiøs, snakker godt norsk og ikke er en typisk «Stovner-gutt». Til tross for dette, blir han allikevel tildelt Stovner-identiteten av Mikael.

4.3.2.2 Jamals sosiale og kollektive identitet

Jamal som karakter illustrerer Bhabhas konsept om hybriditet, hvor sammensmelting av ulike kulturer fører til nye identiteter og kulturer (Vold, 2018, s. 290). For Jamal, er det faktum at han og kompisene er «svartinger» en viktig del av deres kollektive identitet. Stovner-identiteten, som er grunnleggende viktig for han, er basert på geografisk og sosial tilhørighet. Kompisen til Jamal, André, som ikke er sort, er en like integrert del av fellesskapet som resten av kompisene som ikke er etnisk norske. André tilhører Stovner, snakker det samme «ghettospråket» og interesserer seg for de samme tingene som de andre. Dette viser en identitetsforståelse som er fleksibel, da kompisene heller legger vekt på lokal tilhørighet fremfor etnisk opprinnelse. Samtidig viser denne holdningen til en hybrid identitet som integrerer nye kulturelle elementer. Jamal viser hvordan hans sterke og selvdefinerte identitet gir en solid grunnmur som fører til en opplevelse av tilhørighet, mens Mo på sin side ikke opplever dette grunnet sin usikkerhet og konflikter knyttet til identiteten sin.

Det som får Jamal til å føle på en tilhørighet, og som skaper en kollektiv identitet til Stovner, er blant annet gjennom språk og felles ritualer:

Halla, Nova-mann. Går bra? Jeg veit du ikke snakker tilbake da, bare sånn liksom, hvis du tror jeg er blitt gæren eller noe. Men vi hilser sånn. Sånn, går bra elle? Eller, hva skjer a? Eller noen ganger bare, skjer a eller skjer? Det er ikke meninga at du skal svare liksom. Det er bare sånn, what's up, skjønner du hva jeg mener? Så shaker vi hender sånn kjapt. Alltid shake hender. Må det. Poteter gjør ikke det så mye. Dere shaker ikke liksom, bare når det er sånn skikkelig seriøst. Ellers, sånn som André, han shaker, liksom han er potet og sånn, men han er herfra, skjønner du? Jeg sverger, karen snakker mer ghetto enn meg liksom. (Shakar, 2017, s. 97)

Utdraget viser ulike aspekter ved den kollektive identiteten til Jamal og kompisene – hvordan språk, ulike hilsener og identiteter blandes og forhandles. Dette støtter Bhabhas teori om det tredje rom, et metaforisk rom hvor det oppstår et møte mellom ulike kulturer. I dette rommet vil det kunne oppstå nye kulturelle identiteter (Vold, 2018, s. 290). På Stovner, et sted som består av en mangfoldig befolkning, «Pakkiser, negere, degoser, chippere, jogurter, arabere, lankere, alt mulig» (Shakar, 2017, s. 17), foregår det konstant en forhandling av kulturelle

identiteter, noe som er karakteristisk for det tredje rom (jf. Samoillow & Myren-Svelstad, 2022, s. 121). Det finnes ingen tydelige kjennetegn som definerer kulturen innad i gruppen til Jamal og kompisene. Ulike tradisjonelle, kulturelle normer tilpasser seg og forandres innad i den sosiale gruppen. Eksempelvis er det viktig for flere av kompisene å spise halal kjøtt, men i etterkant av måltidet røyker de en joint.

I slutfasen av romanen opplever Jamal utfordringer knyttet til identiteten sin. Erfaringene hans kan forstås i lys av konsekvensene av Fanons teorier om valget mellom å utslette eller forsterke ens egen identitet (Vold, 2018, s. 132). Han forsterker identiteten sin innad i Stovner-fellesskapet og etter hvert også i det muslimske trossamfunnet, noe som i begynnelsen gir han en følelse av tilhørighet og styrke. Samtidig fører denne forsterkningen til at han trekkes mer mot radikale holdninger (jf. Samoillow & Myren-Svelstad, 2022, s. 123), noe som gradvis isolerer han enda mer fra storsamfunnet. Disse radikale holdningene, slik jeg tolker det, kommer til syne når han på et tidspunkt uttrykker støttende kommentarer til terroristene som angrep USA i 2001. Jamals støtte til kontroversielle meninger, og hans involvering i en kronikk som forsvarer radikale synspunkter, er avgjørende vendepunkter. Hans sosiale og kollektive identitet, som en del av moskeens fellesskap, får konsekvenser. Media retter fokus mot moskeen, og VG publiserer en artikkel «*Radikal Stovner-moské gir penger til ungdom i risikozonen*» (Shakar, 2017, s. 393). Artikkelen skriver om moskeen som skal støtte Jamal økonomisk slik at han kan ta opp fag som privatist og senere utdanne seg som bilmekaniker. Han mister tilbudet etter publiseringen, og mister samtidig sin sosiale og kollektive identitet.

Plutselig står Jamal alene, uten det kollektive fellesskapet på Stovner, og han oppfatter storsamfunnet som mer fiendtlig enn før (jf. Samoillow & Myren-Svelstad, 2022, s. 123). Dette kan derfor knyttes til det Fanon nevner som en mulig konsekvens av å forsterke identiteten sin. Jamal havner i konflikt med storsamfunnet og opplever en følelse av isolasjon og tap. Jørgensens (2008) argumentasjon for betydningen kollektiv identitet har for tilhørighet vises her. Samtidig viser det hvordan den kollektive og sosiale identiteten til et menneske i stor grad kan påvirke den individuelle identiteten. Uten den stabile tilhørigheten mister Jamal fotfeste og opplever for første gang i romanen en slags identitetskrise. Vi ser at Jamal i dette øyeblikket får nokså like tendenser som Mo:

Helt ærlig, jeg orker ikke mere, skjønner du? Jeg orker ikke mere gå på moskeen, jeg orker ikke mere prøve å lære beinga, jeg orker ikke mere prøve å gå på skole, liksom, jeg orker ikke å prøve mere, skjønner du. Jeg orker det ikke. (Shakar, 2017, s. 403)

Dette utdraget viser en endring i Jamals identitet. Han går fra å være utelukkende opptatt av å representere Stovner, til å ikke «orke mere». Dette blir en stor kontrast til den energien og dedikasjonen han tidligere har viet til fellesskapet.

I likhet med Mo, som kjemper en indre kamp for å finne tilhørighet, ser vi at Jamal også strever med å finne en identitet som fungerer langsiktig innenfor et samfunn som fremmedgjør han. Dette blir spesielt tydelig da han uttrykker behovet for å distansere seg fra Stovner, stedet som tidligere var grunnlaget for hans identitet: «Jeg må ha en pause fra Stovner liksom. Jeg må det. (...). Jeg må finne ut hvor jeg skal avor noen uker ass.» (Shakar, 2017, s. 424). Jamal forteller også om et møte med venninnen Sarah, og at hun skulle til Sandefjord. Det faktum at han vurderer å følge etter, viser hvordan Sandefjord blir et sted som symboliserer en ny begynnelse og en flukt fra de utfordringene han opplever på Stovner – på lik linje som Blindern symboliserte det samme for Mo.

Både Mo og Jamal, til tross for at de begge har hatt to ulike reiser, ender opp med en felles følelse av fremmedgjøring og håpløshet. Dette underbygger Bhabhas poeng om *den Andre*: «den Andre slippes aldri helt inn; den Andre forblir alltid litt annerledes» (Claudi, 2013, s. 112). Helt uavhengig av hvor mye eller lite innsats guttene har lagt i å bli integrert og for å tilhøre et fellesskap, forblir de marginalisert og utenfor. Mo og Jamals kamp for å finne og opprettholde tilhørighet i samfunnet belyser ikke bare deres individuelle utfordringer, men også de sosiale strukturene som både former og begrenser deres identitetsutvikling.

5 Didaktisk diskusjon

Etter å ha gjennomført en analyse av *Tante Ulrikkes vei* (2017) med særlig vekt på fremstillingen av sosiale ulikheter i skolemiljøet, skillet mellom «oss» og «dem», samt individuell vs. kollektiv identitet, har jeg besvart den første delen av problemstillingen for denne masteroppgaven. I dette kapitlet vil jeg foreta meg en didaktisk diskusjon for å svare på den andre delen av problemstillingen: hvorfor romanen er relevant i dagens norskundervisning. I stedet for å diskutere spesifikke metoder for hvordan romanen kan integreres i norskfaget, vil jeg konsentrere meg om å argumentere for dens relevans i lys av analysen, teoretiske perspektiver og relevante styringsdokumenter.

5.1 Skjønnlitteraturens og identitetsutviklingens relevans i norskfaget

Tidligere, i kapittel [1.1](#), presenterte jeg skolens styringsdokumenter i sammenheng med denne masteroppgavens aktualitet. Denne tilnærmingen er valgt for å understreke hvorfor det i dagens norskundervisning er vesentlig å fokusere på undervisningspraksiser som fremmer elevers identitetsutvikling. Et av skolens mandater er nemlig å «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette understrekes ytterligere i læreplanen for norskfaget, hvor identitetsutvikling fremstilles som en fundamental del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Både aktualiteten og relevansen av å utforske norskundervisning som fremmer identitetsutvikling kan derfor, slik jeg ser det, bekreftes på bakgrunn av disse styringsdokumentene. Dermed fastslår jeg også at problemstillingen for denne masteroppgaven er aktuell for videre diskusjon.

Å videre argumentere for skjønnlitteraturens rolle i å fremme identitetsutvikling er naturlig. I denne sammenheng valgte jeg *Tante Ulrikkes vei* (2017), motivert av dens potensial til å stimulere både identitetsutvikling og en dypere forståelse for sosiale ulikheter blant elever. I henhold til utforskningen av tidligere forskning knyttet til romanen, presentert i kapittel [1.3](#), fremkommer det i funnene til Misje og Price at skjønnlitteratur for det første kan være et verktøy for å fremme sosial empati og forståelse (Misje, 2021) og at *Tante Ulrikkes vei* (2017) er en roman hvor elever kan identifisere seg med fortellingen og hovedkarakterene, og skape engasjement (Price, 2021). Sipe, professor i pedagogikk og litteratur, har argumentert for at det finnes en sammenheng mellom skjønnlitteratur og identitetsutvikling. Han hevdet at

skjønnlitteratur både kan omgjøre og utfordre barns forestillinger og syn på verden (Sipe, 1999, s. 123). Dette støtter læreplanen i norsk som eksplisitt fremhever skjønnlitteraturens evne til å både bekrefte og utfordre elevers selvilde, noe som videre kan føre til identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019c). For å understreke dette synspunktet på skjønnlitteraturens evne til identitetsutvikling, viser jeg til både Penne (2001) og Jære (2016), som begge argumenterer for at skjønnlitteraturen har en evne til å forme menneskers identitet. Penne (2001) hevder at «vi gir verden mening ved å fortelle om den, eller ved å ta til oss andres fortellinger» (s. 36). Dette resonnerer både med Sipe (1999) og læreplanverkets forståelse av skjønnlitteraturens potensial. Jæres (2016) metafor «Å lese ei skjønnlitterær bok er som å åpne ei dør og gå inn i rommet til et annet menneske. (...) Litteratur kan gjøre oss bedre egnet til å forstå andres liv, tanker og følelser», illustrerer hvordan litteratur gir tilgang til en verden med større emosjonell og sosial forståelse – noe som også samsvarer med funnene i Misjes (2021) masteroppgave om hvordan litteraturundervisning og lesing av skjønnlitteratur kan utvikle forståelse av medborgerskap. På bakgrunn av dette argumenterer jeg derfor for relevansen av å bruke skjønnlitteratur som et verktøy i dagens norskundervisning, og for dens evne til å tilby elever muligheter til å utvikle identitet gjennom narrative strukturer og karakterer.

5.2 «Skolen snakker ikke om dem ekte tinga ass, jeg lover deg»

Videre vil jeg presentere funn fra analysen som gjør at jeg spesifikt vil trekke frem *Tante Ulrikkes vei* (2017) som en god kandidat på skjønnlitteratur som kan fremme identitetsutvikling og en dypere forståelse av sosiale ulikheter i norskundervisning. Som analysen viser, tilbyr romanen et utvalg av hendelser som kan knyttes til både sosiale ulikheter i skolemiljøet, skillet mellom «oss» og «dem», samt individuell og kollektiv identitet. Forfatter av romanen, Zeshan Shakar, forteller selv i et intervju at han ikke hadde noen spesiell målgruppe i tankene da han skrev romanen, men at han ønsket å «fortelle om hverdagen til unge på Stovner» (Faris, 2018). Mpike (2019) beskriver hvordan det å se seg selv representert i litteratur kan fungere som en bekreftelse på sin eksistens, og at man kan oppleve at man er usynlig hvis man blir ekskludert fra litteraturen (s. 54). Akkurat dette er interessant å se i sammenheng med Jamals skolegang, slik den blir presentert i romanen. Jamal føler seg ikke representert i skolen, han nevner selv at «skolen snakker ikke om dem ekte tinga ass, jeg lover deg» (Shakar, 2017, s. 43). I hans situasjon blir dette en avgjørende

faktor for å avslutte skolegangen. Både Jamals historie og Mpikes (2019) teori er med på å få frem viktigheten av å ta i bruk litteratur i norskundervisningen som gjør at elever føler seg representert, noe som også kommer frem i Johansens (2019) artikkel i Aftenposten. I artikkelen uttrykker bibliotekar ved Deichman Biblo Tøyen: «Kan de være hovedpersonen i sine egne liv hvis de ikke kan være det i en liten historie de skriver på skolen engang?» (Johansen, 2019). Nå tar ikke denne masteroppgaven utgangspunkt i å skrive historier, men slik jeg tolker uttalelsen utfordrer det til å reflektere over representasjon i litteraturen generelt – om elever kan være hovedpersonen i egne liv hvis de ikke kan identifisere seg med, eller finne seg selv, i de historiene de leser på skolen.

Gjennom *Tante Ulrikkes vei* (2017) følger vi Mo og Jamal gjennom deres sene ungdom og begynnelse på voksenlivet. Karakterenes reise og tematikkene jeg analyserte, kan for mange kanskje oppleves som identifiserbare, mens andre vil oppleve det som fremmed. Å kunne tilby elever litteratur som både representerer og utfordrer viser seg å kunne ha stor betydning for identitetsutvikling. Derfor ser jeg det som relevant å videre trekke inn begrepene «speil» og «vindu», og kommer til å diskutere hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan fungere som begge, og være betydningsfull for elevers identitetsutvikling og forståelse av sosiale ulikheter.

5.2.1 Å finne seg selv mellom linjene

Både Sipe og Bishop fremhever viktigheten av litteratur som kan fungere som speil. Sipe (1999) beskriver at litteratur som fungerer slik, er litteratur som gir leseren mulighet til å se seg selv i bøkene (s. 122). Bishop (1990) følger opp samme tanke med at dette kan føre til at barn som ikke føler representasjon i bøkene kan føle seg devaluert og glemt av samfunnet (s. 1). Dette argumentet støttes, som nevnt tidligere, av Mpike (2019). Hun trekker frem verdien og styrkene ved litteratur som speiler, og beskriver at denne type litteratur fremmer identitetsutvikling gjennom å indirekte fortelle barn at de kan oppnå de samme tingene som litteraturen beskriver, og på samme tid fortelle barna at de har en stemme de kan bruke (s. 59). Med disse teoriene som utgangspunkt, og på bakgrunn av analysen jeg har gjennomført av romanen, ser vi at *Tante Ulrikkes vei* (2017) illustrerer flere elementer som elever i skolen vil kunne kjenne seg igjen i – og at romanen derfor kan fungere som speil.

Sosiale ulikheter i skolemiljøet, dikotomien mellom «oss» og «dem» og Mo og Jamals ulike utfordringer knyttet til individuell og kollektiv identitet er tematikker som flere vil kunne kjenne seg igjen i. Eksempler på andre tematikker som dukker opp i romanen er vennskap, kjærlighet, fremmedgjøring, diskriminering og ikke minst mangel på tilhørighet. Generelt, slik jeg ser det, er dette tematikker som på ulikt vis representerer mennesker i dagens samfunn. Uavhengig om det er på en positiv eller negativ måte, er dette tematikker de fleste har en relasjon til. I analysen trakk jeg frem flere ulike sitater og parafraaser som løfter frem ulike situasjoner som jeg ser for meg at lesere mulig kan kjenne seg igjen i. Noe elever i skolen kan identifisere seg med, er eksempelvis elementene romanen illustrerer knyttet til hvordan andres oppfatning av deg kan spille en stor rolle i hvordan du oppfatter deg selv, spesielt når disse oppfatningene ikke samsvarer med din egen. Mo sliter med dette, at mennesker, media og samfunnet han møter i løpet av de fem årene oppfatter han på en ulik måte enn han oppfatter seg selv. Konsekvensene dette får for Mo er at han ikke finner tilhørighet i ulike situasjoner og sosiale grupper, som fører til at han blant annet ikke klarer å fullføre utdanningen sin. Mo skriver selv at «Noen ganger skulle jeg ønske jeg var dem. (...). Jeg er mer en som smuldrer opp» (Shakar, 2017, s. 13). Dette henger blant annet sammen med utfordringene han møter i sammenheng med andre menneskers oppfatning av han, og en del elever i skolen vil nok kunne kjenne seg igjen i ønsket om å noen ganger være noen andre, fordi de ikke føler seg akseptert som den de faktisk er.

Dette med å ikke føle tilhørighet kommer til syne hos både Mo og Jamal, og er noe som kan speile elevens virkelighet. For det første kan det være fint å identifisere seg med dette, da det kan oppleves som betydningsfullt å vite at man ikke er alene om å finne sin plass i skolen, vennegjengen, familien eller i samfunnet generelt. I Johansens (2019) artikkel nevnte også bibliotekaren som ble intervjuet at «(...) det å se at et liv er likeverdig, at jeg har noe som teller, det er viktig». Det at Mo og Jamal strever med sitt – skole, vennskap, familierelasjoner, diskriminering og tilhørighet, kan føre til at elever som leser *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan se at de også er verdige selv om de opplever noen av de samme utfordringene. Romanen tar for seg livene til to unge gutter med minoritetsbakgrunn, og det er vanskelig å ikke argumentere for betydningen dette kan ha for minoritets elever i skolen i dag. For denne elevgruppen kan betydningen av å lese om livene til Mo og Jamal hjelpe med identitetsutvikling ved at de potensielt i større grad kan finne seg selv mellom linjene. På denne måten kan romanen fungere som et verktøy for å sørge for at elever ikke sitter med en følelse av å bli devaluert –

som Bishop (1990) presenterer som en mulig konsekvens av å ikke ta i bruk litteratur som speiler (s. 1). *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan derfor vise seg å være ekstra relevant i den forstand at den er med på å favne den flerkulturelle skolen.

Denne interaksjonen med Shakars roman gir ikke bare muligheter for identitetsutvikling, men som Hennig (2010) påpeker, kan det også «føre til at vi blir i stand til å innta en mer bevisst og kritisk holdning til den kulturen vi selv er en del av» (s. 108). Til tross for at romanens handling finner tid mellom 2001 og 2006, speiler *Tante Ulrikkes vei* (2017) en virkelighet og et samfunn som elever selv er en del av i dag. Romanen kan fungere som et verktøy for å få elever til å forstå at diskriminering, skillet mellom «oss» og «dem» og sosiale ulikheter ikke nødvendigvis handler om minoritetene i samfunnet, men vel så mye om satte samfunnsstrukturer og en forutinntatt fremmedgjøringsdiskurs. Ved å fremme en slik kritisk tenkning hos elever gjennom lesing av skjønnlitteratur, kan norskfaget spille en nøkkelrolle i å ruste elever med verktøy de trenger for å navigere i og forme den komplekse virkeligheten de lever i.

5.2.2 Fremmed og utfordrende litteratur

Selv om blant annet Penne (2001) argumenterer for å bruke litteratur som speiler, fremmer hun også viktigheten av å ta i bruk litteratur som kan oppleves som fremmed og utfordrende (s. 176-177). Slik litteratur kan utfordre elevens forståelse og oppfordre til empati ved å presentere perspektiver de kanskje ikke naturlig ville engasjert seg i. Tematikken jeg utforsket i analysen, og de ulike eksemplene jeg trakk frem i forrige kapittel ([5.2.1](#)), kan like gjerne brukes for å argumentere for hvordan romanen kan fungere som vindu. Dette vil avhenge av elevgruppe, men slik jeg ser det, fremmer *Tante Ulrikkes vei* (2017) tematikker som gjør at teksten kan fungere både som speil og som vindu. Hennig (2010) påpeker at vinduet kan gi leseren mulighet til å oppleve og erfare en virkelighet som er fremmed i forhold til deres egen, og at dette kan føre til en bedre forståelse av andre mennesker. Ikke alle elever i skolen vil kunne identifisere seg med historiene til Mo og Jamal, men gjennom lesing av romanen kan de få muligheten til å erfare at dette er virkeligheten for mange. Selv om leseren ikke kan identifisere seg med alle hendelsene – at de selv ikke opplever sosiale ulikheter og skillet mellom «oss» og «dem» i like stor grad som Mo og Jamal, eller opplever et krevende forhold til egen identitet, så finnes det mennesker som opplever disse

utfordringene på daglig basis. Mo opplever på et tidspunkt å bli diskriminert av politiet på flyplassen på bakgrunn av utseende, noe som for mange kan virke fremmed. Jamal opplever at enkelte lærere på skolen er rasistiske og at de behandler han annerledes enn de hvite elevene, et element som også for mange kan virke fremmed. Å engasjere seg i livene til guttene kan derfor føre til en bredere forståelse av virkeligheten, spesielt det som er fremmed og om de menneskene vi kanskje ikke alltid hører så mye om.

I Mpikes (2019) artikkel, trekker hun frem en viktig funksjon hos flerkulturelle tekster, nemlig at de kan hjelpe barn å forstå at alle nordmenn er ulike, men at man allikevel er like mye verdt (s. 60). *Tante Ulrikkes vei* (2017) beskriver det flerkulturelle, og kan for de elevene som leser den som vindu føre til en utviklet empati og forståelse for det flerkulturelle samfunnet vi lever i. Romanen åpner opp for en kultur som for mange er fremmed, og i samsvar med Sipes (1999) teorier om litteratur som vindu, betyr dette at romanen kan gi leseren en opplevelse av hvordan en annen kultur er (s. 123). I samme intervju som Shakar fortalte om målgruppen for romanen, fortalte han også at han hadde fått flere tilbakemeldinger om at folk hadde «fått innsikt i et område og mennesker de tidligere har visst ganske lite om» (Faris, 2018). Dette underbygger min argumentasjon for hvordan romanen kan fungere positivt som vindu, nettopp at man gjennom lesing av romanen får et bredere og mer realistisk syn på samfunnet vi lever i. Ved å se ut av vinduet og engasjere seg i fortellingen kan elever utvikle empati for Mo og Jamal, noe som kan berike deres forståelse av verden. Bishop (1990) skriver om viktigheten av at barn som tilhører majoriteten av samfunnet leser litteratur som åpner et vindu til en ukjent verden. Konsekvensene av å ikke gjøre dette, er at disse barna kan utvikle en følelse som overdriver deres egen betydning og verdi i samfunnet, på bekostning av minoritetene – «a dangerous ethnocentrism» (s. 1) som Bishop beskriver det. På denne måten kan *Tante Ulrikkes vei* (2017) tjene som en ressurs som utvider leserens horisont og fremmer en evne til å forstå ulike menneskers tanker og erfaringer.

5.2.3 Litteratur for alle

I dagens flerkulturelle samfunn er det essensielt at norskundervisningen inkluderer litteratur som reflekterer et bredt spekter av kulturelle og etniske bakgrunner. Slik litteratur kan fungere som både speil og vindu for mange elever. Som nevnt tidligere, kan *Tante Ulrikkes vei* (2017) være betydningsfull for minoritets elever og favne deler av dagens flerkulturelle skole. Slik jeg

ser det, og har argumentert for tidligere, fremstår romanen som en god kandidat på skjønnlitteratur som kan fungere som speil eller vindu – og derfor er relevant å inkludere i norskundervisning. Til tross for dens relevans, er det viktig å erkjenne romanen begrensninger.

De aller fleste skjønnlitterære tekster kan fungere som vindu for elever i et klasserom, da de ofte tar opp universelle temaer som kjærlighet, identitet, familie eller følelser. Disse tematikkene gir elever muligheten til å lære om andre perspektiver og utvikle empati. På bakgrunn av dette kan man hevde at det er mer overkommelig å finne litteratur som fungerer som vindu enn litteratur som fungerer som speil i et klasserom. For mange, kanskje spesielt for elever som ikke føler en tilhørighet i skolen eller i storsamfunnet, kan det være avgjørende å se sine egne historier reflektert i litteraturen.

Når det gjelder *Tante Ulrikkes veis* (2017) begrensninger, vil jeg trekke frem det faktum at romanen ikke kan fungere som speil for alle elever. Den fokuserer på et spesifikt miljø på Stovner i Oslo, og for elever med andre geografiske og kulturelle bakgrunner kan det være utfordrende å relatere til denne siden av historien. Den sosioøkonomiske situasjonen til hovedkarakterene kan også være vanskelig for noen elever å forstå. Som analysen min viser, tar romanen opp tematikker som ikke nødvendigvis er gjenkjennelige for alle. I tillegg kan den modne tematikken være mindre egnet for yngre elever. For å sikre at alle elever føler seg sett og inkludert, er der derfor viktig å inkludere andre bøker som speiler et bredere spekter av erfaringer.

Viktigheten av litteratur som fungerer som speil i norskundervisningen er diskutert tidligere i delkapittel [5.2.1](#). I tillegg til *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan dagens norskundervisning inkludere litteratur som representerer flere ulike religioner og kulturer, både innenfor Norge og internasjonalt. Dette kan inkludere bøker og fortellinger fra ulike miljøer, land og kulturer. Det er også viktig å inkludere litteratur som skildrer forskjellige sosioøkonomiske bakgrunner, som kan stå i kontrast til den situasjonen Mo og Jamal befinner seg i. Videre kan litteratur som tar opp temaer som kjønnsidentitet og seksualitet inkluderes, slik at alle elever kan se seg selv og sine erfaringer representert. Til slutt kan også litteratur som tar opp psykisk helse og emosjonelle utfordringer være en del av pensum, da dette kan gi elever innsikt i både egne og andres utfordringer, og dermed fremme større forståelse og empati.

Ved å inkludere et bredt utvalg av litteratur som dekker et mangfold av erfaringer og perspektiver, kan vi sikre at flere elever føler seg inkludert. *Tante Ulrikkes vei* (2017) er, slik jeg ser der, en viktig del av denne pensumlisten.

6 Avsluttende oppsummering

Gjennom analysen og diskusjonen som er presentert i denne masteroppgaven, har jeg utforsket problemstillingen:

På hvilke måter tematiserer *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar sosial ulikhet og identitetsutvikling, og hvorfor er romanen relevant i dagens norskundervisning?

Først og fremst, på bakgrunn av analysen jeg har gjennomført, kan vi se hvordan romanen illustrerer tematikkene sosial ulikhet og identitetsutvikling gjennom Mo og Jamals liv i tidsrommet 2001 til 2006. Måten romanen fremstiller deres virkelighet på, gjør at den tilbyr en mulighet for leseren å utforske tematikkene gjennom sosiale ulikheter i guttenes skolemiljø, skillet mellom «oss» og «dem» og utfordringer knyttet til individuell og kollektiv identitet. Måten romanen tematiserer dette på, gjør den til et effektivt verktøy for å speile elevers egne liv og utfordre deres syn på verden – noe som fører meg over på hvorfor den er relevant i dagens norskundervisning. Ved å studere skjønnlitteraturens rolle i norskundervisningen, har jeg kommet frem til hvordan romanen kan tjene som et verdifullt verktøy som støtter skolens mandat om å fremme en identitetsutvikling i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Viktigheten av å integrere bøker som *Tante Ulrikkes vei* (2017) i norskundervisningen blir tydelig gjennom vurderingen av dens potensial til å fungere både som speil og vindu. Som speil gir romanen elever en mulighet til å se seg selv og deres egne utfordringer representert i litteraturen, noe som kan validere deres egne erfaringer og følelser. Som vindu åpner den opp for nye perspektiver og kan fremme empati ved å invitere elever inn i en fortelling som er realistisk og som representerer menneskers erfaringer som kanskje er ulike deres egne. Dette doble perspektivet, hvor vi ser på *Tante Ulrikkes vei* (2017) som en roman med mer enn én funksjon, er ikke bare viktig for elever fra minoritetsbakgrunner, men også for majoritets elever som gjennom litteraturen kan utvikle en dypere forståelse og respekt for samfunnet.

Det er viktig å merke seg at selv om *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan fungere som både speil og vindu for mange elever i norskundervisningen, har den sine begrensninger når det gjelder å

speile alle. For å sikre at alle elever føler seg inkludert, har jeg derfor diskutert viktigheten av å også inkludere litteratur som representerer et bredt spekter av andre kulturelle, geografiske, sosioøkonomiske og tematiske bakgrunner.

Avslutningsvis fremhever denne oppgaven relevansen av å bruke *Tante Ulrikkes vei* (2017) som et verktøy for identitetsutvikling og forståelse av sosiale ulikheter i dagens norskundervisning. Romanen tilbyr en unik mulighet til å diskutere og reflektere over komplekse tematikker på en måte som er engasjerende for elever, og skolen kan unngå at elever sitter med samme følelse som Jamal, nemlig at: «Skolen snakker ikke om dem ekte tinga ass, jeg lover deg» (Shakar, 2017, s. 43). Ved å fortsette å fremme denne type litteratur i norskundervisningen, kan vi sikre at norskfaget bidrar aktivt til å ruste elever til å navigere i samfunnet de lever i, og inspirere elever til dypere innsikt og forståelse av virkeligheten.

6.1 Forslag til videre forskning

Min masteroppgave har belyst hvordan *Tante Ulrikkes vei* (2017) kan spille en viktig rolle i dagens norskundervisning. Selv om min tilnærming har vært tekstanalytisk, kan fremtidig forskning med fordel også utforske skjønnlitteraturens rolle i norskfaget gjennom mer praktiske tilnærminger. Basert på analysen og funnene i denne oppgaven, ønsker jeg å komme med forslag til videre forskning.

Videre forskning kan undersøke interaksjonen mellom lærer og elever når de diskuterer skjønnlitteratur som tar for seg komplekse tematikker, slik som de jeg har løftet frem i min analyse. En slik studie kan fremme forståelse for hvordan lærere kan gjennomføre sensitive og utfordrende litterære samtaler, og hvordan disse samtalene påvirker elevers tolkning og forståelse av litteraturen. Forskere kan gjennom observasjon av klasserom, intervjuer med lærere og fokusgrupper med elever samle inn data som belyser dynamikken i disse samtalene og deres innvirkning på læringsutbyttet.

Litteraturliste

- Andersen, P. T., & Mose, G. (2012). *Litterær analyse, en innføring* (T. Norheim, Red.). Pax Forlag.
- Bauger, K. (2019). *Utenforskap, en tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)* [Masteravhandling, NTNU]. Institusjon for språk og litteratur. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610051/no.ntnu%3ainspera%3a2302039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge Classics.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (2.opplag). Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis* (7.). Gyldendal.
- Fanon, F. (2021). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Overs.). Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1952).
- Faris, N. (2018, 20. april). En historie fra det moderne Norge. *blogg.deichmann.no*. <https://blogg.deichman.no/litteratur/2018/04/20/en-historie-fra-det-moderne-norge/>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I R. Neteland (Red.), *Master i norsk, metodeboka 1* (s. 28–43). Universitetsforlaget.
- Hauge, H. (2007). Introduktion. I H. Hauge (Red.), *Postkolonialisme* (s. 7–34). Aarhus universitetsforlag.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse—Innføring i litteraturredaktikk* (1.). Gyldendal akademisk.
- Johansen, E. B. (2019, 23. september). *Svært få hovedpersoner med minoritetsbakgrunn i norske barneboeker*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/g7jrVL/svaert-faa-hovedpersoner-med-minoritetsbakgrunn-i-norske-barneboeker>
- Jære, L. (2016, 2. september). *Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-norsk-norskopplaering/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/167219>
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet, psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (2.). Hans Reitzels Forlag.

- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I R. Neteland (Red.), *Master i norsk, metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del—Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del—Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Overordnet del—Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk—Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk—Kjerneelementer (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i norsk—Tverrfaglige temaer (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Misje, O. (2021). «Kjempefrustert på hans vegne der liksom», *Tante Ulrikkes vei og medborgerskap—En klasseromsstudie* [Masteravhandling, Universitetet i Bergen]. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2834806/Master-til-innlevering.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mpike, M. (2019). Diversity and positive representation in Nordic children's literature. I K. Pellicer & N. Josef (Red.), *Actualise Utopia. From dreams to reality*. (s. 53–69). Kulturrådet.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand, & H. Sandøy, *Språkmøte, innføring i sosiolingvistikk* (2.). Cappelen Damm.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag—Norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Price, K. S. (2021). *Det er en bok som minner oss litt om oss selv!* [Masteravhandling, NTNU]. Institutt for lærerutdanning. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2835541/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a35202856.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (1.). Fagbokforlaget.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory Into Practice*, 38(3), 120–129. <https://doi.org/10.1080/00405849909543843>
- Spivak, G. C. (2009). *Kan de underordnede tale?* 27 (1), 40–103. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1500-1571-2009-01-04>
- Theil, R. (2020, 13. oktober). Pidgin. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/pidgin>
- Vold, T. (2019). *Å lese verden—Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Universitetsforlaget.