

Lise Wiig Pedersen

”Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra”

**En norskdidaktisk oppgave om hvordan arbeid med romanen *Et øye rødt*
kan gjøre det mulig å oppfylle læreplanmål som vedrører kulturell
identitet.**

**Mastergradsavhandling i nordisk litteratur
Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap
Det humanistiske fakultet
NTNU
Våren 2012**

Forord

Innleveringen av denne oppgaven markerer begynnelsen på slutten av min femårige-lektorutdanning her ved NTNU. Det gir meg stor tilfredsstillelse å være ferdig med denne masteravhandlingen, men på samme tid er det også vemodig å vite at dette betyr slutten på en flott studietid med gode venner i Trondheim.

I løpet av denne masterprosessen er det mange mennesker som hver på sine vis har bidratt til å drive skrivearbeidet mitt fremover mot ferdigstillelse. Enkelte av disse fortjener å bli bemerket med noen takksigelser.

Først og fremst vil jeg si tusen takk til min veileder John Brumo for å ha satt tidsfrister og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger. Videre må jeg også utmerke en stor takk til Ragnhild og Ida som har lest korrektur på oppgaven min og kommet med gode tanker og innspill.

Takk til de flotte lektorjentene for mange lattermilde lunsjer og gode dager på Dragvoll. Gjennom vår tid sammen her ved NTNU har jeg hatt utrolig mye gøy med dere både i og utenfor universitetssammenheng. Jeg kommer til å minnes studieårene med dere med stor glede og mange smil!

En stor takk må også tilskrives KVT-/trønderjentene mine for hyggelige og energigivende kvelder til avbrekk fra både skole og master. Særlig takk til familien Rimol og Mariann for trivsel på gården, og til beste Elisabeth og herlige Siriann for gode og inspirerende samtaler. Takk også til min roomie Eli for opplysende og koselig selskap hjemme. Jeg kunne ikke gjort dette uten dere!

Sist, men ikke minst må jeg takke så mye til familien min for omsorg, støtte og oppmuntring når motet har vært både oppe og nede. Takk til søster Karoline, og spesielt til mamma, pappa og mormor & morfar for god middag og mer til gjennom en lang og trang studietid. Dere er alle gull verdt!

Lise Wiig Pedersen

Trondheim, 30. april 2012

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Problemformulering.....	4
2 Kultur, skole og identitet	5
2.1 Identitetsteori.....	5
2.2 Forestillingen om den Andre	6
2.2.1 Vi og Dem	7
2.3 Kulturell identitet og nasjonalitet	8
2.3.1 Fremmedfrykt og tradisjonisme.....	10
2.3.2 Forsterkede grenser og proteksjonisme	11
2.4 Skolens oppdrag.....	12
2.5 Læreplanen og norskfaget.....	13
2.5.1 Læreplanen og problemstillingens kompetansemål	14
2.5.2 ”Trygghet på sitt eget”	15
2.6 Identitet i norskfaget.....	15
2.7 Migrasjonslitteratur	17
3 Et øye rødt	21
3.1 Presentasjon av romanen	21
3.2 Romanens form	22
3.3 Handlingen.....	23
3.4 Språket i romanen.....	24
3.5 Mottagelse og medieomtale	25
3.6 Tekstvalg	26
3.7 Språklig utgave?	27
4 Metode	29
4.1 utfordringer med et hypotetisk utgangspunkt	29
4.2 Språklige verktøy i analysen	30
4.3 Identifikasjon og gjenkjennelse.....	30
4.4 Lesing, resepsjon og kontekst	32
4.5 <i>Et øye rødt</i> i skolen	32
4.6 Oppsummert metode	33
5 Tekstlesninger	35
5.1 Miljø.....	36
5.1.1 Hjemmet.....	36
5.1.2 Skolemiljøet.....	40
5.1.3 Ungdomsmiljø.....	42
5.2 Språket	43
5.2.1 Språk er makt	44
5.2.2 Lærertekst møter elevtekst.....	47
5.3 Identitet: Tankesultanen Halim.....	49
5.3.1 ”Revolusjonssvartingen”	49
5.3.2 Gutten med det røde øye.....	50
5.3.3 Orientalisme.....	52
5.3.4 Ironiens konsekvenser	53
6 Oppsummering	55
Litteraturliste	57
Sammendrag	60

1 Innledning

Siden 1970 har antallet mennesker bosatt i Norge som har innvandret, eller som er født i Norge med innvandrerforeldre, økt fra ca. 50.000 til 600.000.¹ En slik betydelig endring i befolkningssammensetningen har naturligvis fått en anselig virkning på det norske samfunnet. Rent konkret betyr dette for det første at Norge for alvor er å betegne som et flerkulturelt land hvor pluralisme preger alle sider ved vårt samfunnsliv. Mangfoldet stimulerer og beriker vår kultur, men innvandringen har også resultert i nye utfordringer knyttet til sysselsetting, økonomi, integrering, sosiale rettigheter, kommunikasjon og utdanning.² Mer usynlig har den økende graden av kulturmøter fått den effekt at befolkningen til daglig konfronteres med begreper og problemstillinger som vedrører de mer uhåndgripelige abstraktene etnisitet, multikulturalisme, gjestfrihet, fremmedfrykt og statsborgerskap. De har fått betydning for hvordan man tolker Norges kulturelle identitet; hva det egentlig vil si ”å være norsk”, samt at de har påvirket vår oppfattelse av tilhørighet og hva det vil si ”å høre hjemme”.

Den multikulturelle situasjonen vi opplever i dag kommer av at verden anno 2012 er et sted preget av endring, uro og bevegelse. Vi lever i en slags turbulens hvor urolighetene forårsakes av migrasjon og globalisering, to dominerende prosesser som befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold der migrasjon er både årsak/virkning og forutsetning/konsekvens til globalisering. Verden globaliseres og utvikles som et resultat av migrasjon og kulturmøter, og fordi verden globaliseres øker muligheten til, og nødvendigheten av migrasjon.

Selve begrepet ”migrasjon” er en overordnet fellesbetegnelse som anvendes til å beskrive folkevandringer på tvers av ulike typer grenser. Denne bevegelsen kan være lovlig eller illegal, selvvalgt eller tvungen. Den kan være motivert av en visjon om større og bedre muligheter for selvrealisering en annen plass, eller et tvingende behov for flukt grunnet politisk uro og sviktende humanitære forhold. Med hensyn til frivillighetsgraden på forflyttingen har vi skapt flere ulike typer migrasjonsfigurer som eksempelvis turistene, den utvekslingsstuderende, gjestarbeideren, flyktningen og innvandrerene. Studier av migrasjonsmønstre viser at det er

¹ Tallene er hentet fra: Statistisk Sentralbyrå. (2011). ”Innvandring og Innvandrere”, lastet ned 31.08.11, fra <http://www.ssb.no/innvandring/>

² På Integrerings- og mangfoldsdirektoratets nettsider kan du finne mer utdypende informasjon om de ulike utfordringene knyttet til innvandring i Norge: www.imdi.no

migrasjon over kortere tidsperioder som er vanligst, og at den permanente varianten opptrer langt sjeldnere, men med tilsvarende større effekt på kulturen den etablerer seg i.

Det er vesentlig å poengtere at mange forskere innen dette feltet søker å understreke at migrasjon ikke er en modernitetens nyoppfinnelse, men et historisk fenomen som strekker seg tilbake til verdens opprinnelse. Menneskene har alltid vært på vandring. Årsaken til at man i moderne tid likevel tenderer å betrakte migrasjon som en nyhet, ligger i hvordan dagens migrasjon kjennetegnes av en voldsom utbredelse, hurtighet og gjennomgripenhet. Den er av en kompleksitet og skala som ingen noen gang verken har sett eller forutsett (Papastergiadis, 2000:2).

Den økende graden av kulturmøter som vi erfarer, finner altså sin årsak i globaliseringen, og migrasjonens intensivering. Som tidligere nevnt så virker kulturmøter over flere nivå, så vel konkrete som usynlige, og som et generelt tema er de høyst aktuelle og figurerer ofte på medias dagsorden. Det problematiske med kulturmøter som emne, er at de i offentlig sammenheng helst behandles med tilknytting til tema som den vestlige befolkning gjerne tilskriver negative konnotasjoner: lovbrudd, søknad om oppholdstillatelse, integrering, sosialstøtte osv. Media viser vansker for å fremstille innvandrere på et nøytralt grunnlag, særlig når de til stadighet kategoriserer innvandrere som flest med den religiøse termen ”muslim”. I lys av et problemorientert fokus generaliseres innvandrerne til å være en homogen og lite nyansert minoritetsgruppe, i en debatt som i stor grad vinkles mot religion der hvor man diskuterer integrering.³ Medias fremstilling av ”den andre” i det offentlige rom, presenterer oss slik for et bilde som rommer lite hensyn til individualitet. Sjeldent utvises det respekt for at det underliggende dette overfladiske perspektivet finnes et sentralt spørsmål som angår den mer dyptgående og komplekse forestillingen om kulturell identitet.

Virkeligheten er kommet til det punktet at kulturell identitet på et eller annet vis vedrører de fleste sider av vårt samfunnsliv. Dette får den konsekvens at vi umulig kan bevege oss inn på områder som kriminalitet, immigrasjonsregler, politikk, offentlige hjelpetjenester, boligmarked, kunst og skole uten referanse til en diskurs preget av antirasisme, rettferdighet og likeverd (Papastergiadis, 2000:6). For eksempel kan vi i utdanningssammenheng se hvordan

³ Integrering og mangfoldsdirektoratet. (2010). ”Fremstilling av innvandrere i media” i *Årsrapport 2009*, lastet ned 31.10.11 fra <http://www.imdi.no/no/Arsrapporter/aarsrapport2009/Forskerne/Innvandrere-i-norske-medier/Fremstilling-av-innvandrere-i-media/>

dette kommer til uttrykk gjennom opplæringslovens første paragraf §1-1, som fastsetter at skolen er lovpålagt å sikre *alle* barn retten til en opplæring som bygger på ”respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet”.⁴ Multikulturalisme er på denne måten ikke en forbigående trend vi bare må ”bære over med” til den gir seg, men den er et eksistensielt faktum som får konsekvenser vi må ta på alvor.

En av de konsekvensene det siktes til i avsnittet ovenfor, er hvordan det har oppstått en tvingende nødvendighet for å revurdere den regjerende identitetspolitikken i det vestlige samfunnet. Professor i kulturstudier, Nikos Papastergiadis, uttrykker dette på en illustrerende måte når han hevder at:

There is a great urgency in our need to rethink the politics of identity. If the historical and cultural field that shapes contemporary society is increasingly diverse and varied, then we can no longer exclusively focus on the traditions and institutions that have taken root in a given place over a long historical period. The identity of society has to reflect this process of mixture that emerges whenever two or more cultures meet (2000:192).

Sitatet søker å understreke hvordan den kulturelle identiteten til et samfunn må reflektere de kulturene som faktisk lever i fellesskapet. Vi kan ikke utelukkende fokusere på de tradisjoner og institusjoner som historisk sett har hatt hegemoni, men vi er nødt til å inkludere og speile den variasjonen og diversiteten som preger befolkningen. Tidligere har man gjerne tenkt at forskjeller er noe som kan flates ut gjennom assimilasjon over lengre tid, men de siste årene har man begynt å anerkjenne ulikheter som noe verdifullt, berikende og stimulerende. Hvordan dette gjenspeiles i Norge finner vi gode eksempler på når vi henvender oss til skolens læreplanverk:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (LK06).

Utsagnet illustrerer hvordan skolens nåværende elevsammensetning reflekterer den mangfoldige kulturen vi lever i, og at det i samfunnets søken etter fredelig sameksistens blir viktig at oppfostringen bygger på likeverd og menneskeverdets ukrenkelighet. I kraft av

⁴ Kunnskapsdepartementet. (2011). *Opplæringslova*, lastet ned 07.11.11 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

læreplanen kan man altså si at skolen er gitt et ansvar for å ivareta og utvikle det enkelte individs unike egenart til berikelse for samfunnet.

1.1 Problemformulering

Læreplanens generelle idé om å skape forståelse for enkeltmenneskets verdi, og utviklingsgrunnlag for den individuelle identitet, finner vi også igjen i den fagspesifikke læreplanen for norskfaget. Denne uttrykker at ”norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06), og at ”et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet” (LK06). Begge disse sitatene er tydelige eksempler på hvordan læreplanen knytter læringen i norskfaget direkte til elevenes identitetsarbeid. En av problemstillingene dette faktum impliserer, er at valget av litteratur i norskundervisningen får konsekvenser for i hvilken grad faget evner å oppfylle læreplanens mål vedrørende elevenes personlige dannelsingsprosjekter. Det er i tråd med disse tankene at jeg har besluttet at min masteroppgave vil ha sitt utgangspunkt i problemformuleringen:

*Hvordan kan arbeid med romanen **Et øye rødt** gjøre det mulig å oppfylle norskfagets læreplanmål om å gi den enkelte elev “språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer”?*

Arbeidet med denne avhandlingen vil strekke seg over et relativt kort tidsrom, hvilket får den konsekvens at min mulighet til å drive empirisk forskning i den virkelige skolen blir begrenset. Avhandlingen har likevel som mål å søke sin validitet gjennom en teoretisk forankret refleksjon rundt problemformuleringen. Oppgaven vil begynne med å gi en kort innføring i sentrale aspekt vedrørende kultur, identitet og skole. Påfølgende vil jeg presentere romanen og min metodiske fremgangsmåte, før jeg endelig vil vurdere hvordan ulike elever kan frembringe alternative tekstlesninger av *Et øye rødt*.⁵

⁵ Ettersom jeg i stor grad kommer til å sitere fra denne romanen så velger jeg kun å referere til boken med full henvisning ved første sitat i hvert kapittel, deretter kommer jeg bare til å skrive sidetall i parentes. Jeg presiserer altså at sitater uten annen henvisning enn sidetall i parentes refererer til Jonas Hassen Khemiris roman *Et øye rødt* (2005).

2 Kultur, skole og identitet

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere et teorigrunnlag som er ment å danne fundamentet for min tolkning av *Et øye rødt* til bruk i skolesammenheng. Etablering av ”språklig selvtillit” og ”trygghet i egen kultur” som grunnlag for ”utvikling av identitet og respekt for andre kulturer” er alle måloppnåelser som impliserer en bevissthet til og en forståelse av egen og andres kulturelle identitet. De følgende avsnittene vil derfor søke å forklare noen viktige sider ved kulturell identitet, slik at vi får dannet et grunnlag til å reflektere over forholdet mellom skole, kulturell identitet, norskfaget og litteraturen.

2.1 Identitetsteori

Innledningsvis vil jeg nå introdusere noen tanker jeg synes fungerer som en fin inngang til en bedre forståelse av hva kulturell identitet kan være og innebære. Begrepet ”kulturell idenitet” består av to ord som hver for seg med sin omfattende meningsbetydning, er i utstrakt bruk i vårt språk. Satt i sammenheng illustrerer de hvordan identitet er en forestilling som i sin eksistens er uløselig knyttet til fenomenet kultur. Papastergiadis uttrykker det som at ”identity is the process of making sense of oneself, and the system by which this is communicated and shared is culture” (2000:122). Dette utsagnet viser til hvordan mennesket som søker å tolke sin identitet alltid vil henvende seg til kulturen det lever i, fordi identitet konstrueres gjennom diskurser og interaksjon med andre mennesker. Kulturen fungerer som et forum for identitetens prosess med å forsøke å forstå seg selv og sine medmennesker, omgivelser og de diskursene den eksisterer i. Selve behovet for en identitet og bevisstheten rundt det å være et individ, oppstår ene og alene på grunn av at vi lever i en kultur med andre menneskers kontrasterende tilstedeværelse.

Det finnes mange teorier som tilbyr ulike innfallsvinkler til hvordan å forstå identitet og identitetsutvikling, men i det kommende velger jeg å fokusere på å forklare den konstruktivistiske forståelsen av identitet. Dette valget vil jeg begrunne med min personlige tolkning av at det er denne oppfattelsen av identitet som i hovedsak kan sies å prege den norske læreplanen. Jeg mener bruken av begrep som ”skape”, ”dannelse” og ”utvikling” i relasjon til tanker om elevenes identitet, må kunne hevdes å peke mot et konstruktivistisk identitetsperspektiv i LK06.⁶ Enkelt oppsummert handler denne forståelsen om å betrakte

⁶ Se generell del av læreplanen: ”Det meningsskapende menneske”

identitet som en dynamisk størrelse i stadig endring. Dette er en tanke som står i motsetning til en tidligere tradisjonalistisk oppfattelse av identitet og selvfølelse som noe essensialistisk du er velsignet med fra fødselen. Sosiolog og kulturforsker Stuart Hall er en av de teoretikerne som taler for en konstruktivistisk identitetsforståelse når han hevder at identiteter "(...) are more the product of the marking of difference and exclusion, then they are the sign of an identical, naturally-constituted unity – an identity in its traditional meaning" (1996:4). Hall argumenterer for dette gjennom å forklare hvordan mennesket befinner seg i en konstant forhandlingsprosess med sine diskursive omgivelser, og at det kontinuerlig redefinerer sin identitet ut i fra disse. Han hevder at når vi som mennesker arbeider med å konstruere vår identitet, så skjer dette ut i fra sammenligning med "den andre". Denne sammenligningen vil i største grad gå ut på at vi vurderer og konstaterer hva det er vi *ikke* opplever å kunne identifisere oss med, fremfor å finne likheter vi assosierer oss med. Dette betyr at i samme øyeblikk som vi fastslår at vi er noe, så bestemmer vi oss samtidig for å *ikke* være noe. Dette fører til at man kan hevde at identiteter er produkter av avgrensing gjort innen sin kulturelle kontekst. Tanken om identitet som konstruert i kontrast til forskjell er en idé Hall trekker frem med henvisning til Edward Saids forestilling om den Andre i sin teori om orientalismen.⁷

2.2 Forestillingen om den Andre

Forestillingen om den Andre har over lengre tid vært vesentlig for forskere som har arbeidet med teorier om identitetsdannelse. Idéen om at mennesket skaper sin identitet ut i fra kontrasterende opplevelser og erfaringer i møtet med andre, er i dag en anerkjent tanke som for alvor fikk sin oppmerksomhet med det banebrytende verket *Orientalism* (1978) av Edward Said. Gjennom sin introduksjon til begrepet "orientalisme" var Said en av de første kulturteoretikerne som forsto identitet som basert på forestillingen om forskjeller. "Orientalisme" er en term Said innførte som beskrivelse på vestens diskurs om Østen. Ordet refererer til Vestens forestillinger om, og behandling av Orienten; den Andre. Orientalisme dreier seg om hvordan Europa historisk sett har artikulert Østen som sin eksotiske motsetning. Østen har på denne måten bidratt til å definere Europa gjennom å være formet som Vestens kontrasterende bilde. Orientalisme handler slik om hvordan man med vestlige øyne har skissert et bilde av Orienten gjennom en omfattende samling ulike tekster. I orientalismens forstand må man derfor forstå Østen som en vestlig konstruksjon, uten at det dermed betyr at man kan trekke den konklusjon at orientalisme er en europeisk fantasi. Orientalisme er en

⁷ "den Andre" er en direkte oversettelse av Saids begrep om "the Other" (Said,1995)

virkelig mengde teori og praksis produsert av Vesten gjennom flere generasjoner, og slik kan den hevdes å være et kunnskapssystem som filtrerer Orienten inn i vår vestlige bevissthet.

2.2.1 Vi og Dem

Det er altså viktig å forstå at orientalisme handler om å forsøke å forklare den diskursen som preger *Vesten* i sitt syn på Orienten, og at fokuset derfor er mer på ”oss” heller enn ”dem”. For å forstå denne diskursen er det derfor vesentlig å undersøke hvordan maktstrukturene mellom Vesten og Orienten kommer til uttrykk i språk og tekst. Dette skjer som oftest gjennom bruken av dikotomier som inngår i et undertrykkende hierarki: Vi – Dem (de andre), normal – uvanlig, virkelighet – eventyr, autoritet – ikke-autoritet og tale – taushet. På denne måten blir orientalisme også en beskrivelse av en struktur av kulturell dominans, og med tanke på at Vesten har opprettholdt sitt hegemoni så er teorien om orientalisme like aktuell i dag som da Said lanserte boken på slutten av syttitallet. Globaliseringen, internasjonaliseringen og innvandringen har gjort mange mennesker opptatt av hvordan deres kultur står i kontrast til de fremmedes. Her til lands skal det ikke mye til for å legge merke til formuleringen ”vi norske” kontra ”de utenlandske”, dessverre også ofte uttrykt i en mer eller mindre bevisst over- og underordning. Eksempelvis ser vi hvordan den norske skolens læreplan reflekterer dette i en av sine formuleringer:

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i *vår historie* – en arv som forener *oss som folk* på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder *oss* sammen med *andre folkeslag* i ukens rytme og årets høytider, men lever også i *våre nasjonale særdrag*: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet (LK06, min kursivering).

Intensjonen bak dette sitatet står for meg som helt klart velmenende og inkluderende, i det at teksten argumenterer positivt for hvordan kulturtradisjoner kan binde mennesker med ulikt opphav sammen i et fellesskap. Likevel ser vi hvordan språket i uttalelsen etablerer en motsetning i opposisjonen *vår kultur* mot *andre folkeslag*. Nå vil de fleste forklare dette med at læreplanen er (og må være) kontekstavhengig. Av denne grunn må det derfor betraktes som naturlig at denne kontrasten dannes i en tekst som tross alt er et styringsdokument laget for den norske skole. Likevel vil jeg, med Marianne Gullestads ord, bare påpeke at det problematiske med denne typen resonnement er at ”om det er aldri så forståelig, så innebærer slike på sett og vis rimelige reaksjonsmønstre et maktovergrep på mikronivå” (2002:64). Vi må være oss

bevisst på at den stadige polariseringen mellom oss – dem for noen alltid vil kunne virke ekskluderende i sin binære struktur.

Den norske læreplanen er et statsdokument som etterstreber å fremstå så politisk korrekt som mulig, og det at vi finner eksempler på den nevnte polariseringen i denne teksten sier noe om i hvilken utstrakt grad disse maktstrukturene finnes representert i alle typer tekst og bilder som sirkulerer i dagens globale medielandskap. Det kritiske med dette er i følge sosialantropolog Arjun Appadurai (1996), at alle bilder og tekster vi får tilgang på gjennom media, tilbyr oss ulike ”skript” som sier oss noe om hvordan man kan se på og tiltale den Andre. I Appadurais forstand forstår jeg skript som en type tale- og handlingsmønstre som blir presentert for oss gjennom ulike medier som eksempelvis aviser, bilder, film, tv, radio og musikk. Media tilbyr oss med dette flere slags typer manus for hvordan å omtale eller se på våre medmennesker. På denne måten bidrar de også til å forme våre forestillinger, fordommer og forventninger til den Andre.

Med forståelse for dette er det avgjørende at ungdom blir opplært til å opptre kritisk i sin omgang med medielandskapet. Det blir også av vesentlig betydning at læreren velger sine undervisningstekster med omhu, slik at elevene kan utvikle en forståelse for hvilke skript det er akseptabelt å bruke eller ikke i møte med andre. I form av den makt lærerne er tildelt gjennom å være de personene som introduserer et bestemt tekstutvalg for elevene i skolen, så er de således også gitt makt til å påvirke elevenes identiteter gjennom de ulike skriptene han eller hun setter de unge i kontakt med. Skriptene vil kunne forme elevene på godt og vondt, men slik jeg ser det vil den gode og profesjonelle lærer benytte seg av litteraturens potensiale til å fremme en positiv innvirkning på elevenes danningsprosjekter. Eksempelvis gjennom å bruke tekster en tenker vil kunne virke motiverende for en utvikling av respekt og forståelse for andre kulturer.

2.3 Kulturell identitet og nasjonalitet

Med denne begynnelsen har jeg nå fastslått at identitet er et kulturavhengig fenomen. ”Kulturell identitet” som begrep er derimot mye mer komplekst og omfattende enn forståelsen av at identitet oppstår i kulturen. Tradisjonelt sett har oppfatningen av kulturell identitet vært likestilt med nasjonalitet, men som forklart innledningsvis så er både spørsmålet om kulturell identitet som tema, og fortolkningen av begrepet, et stadig mer presserende emne for vår tid.

Særlig gjelder dette med respekt for at globaliseringsprosessene og migrasjonens fremferd har destabilisert fundamentet til nasjonalstaten og –kulturen. Dette har skjedd gjennom en endret forståelse av de grensebegrepene vi er vant med i dag, samt gjennom å innvirke på de etablerte forestillingene om tilhørighet som definert etter nasjonale kategorier. En av utfordringene som følger dette er at kulturell identitet ikke lenger nødvendigvis er ensbetydende med statsborgerskap, og dette har ført til at vi trenger en revidert forståelse av hvem som tilhører nasjonen.

En av de viktigste problemstillingene som vedrører den kulturelle identiteten, er at den blir ekskludert fra de tradisjonelle politiske kategoriene om eksklusivt medlemskap til en enkelt nasjonalstat. Den sedvanlige oppfattelsen av kultur henger tett sammen med forståelsen av samfunn. Sistnevnte begrep har ofte vært likestilt med en nasjonalstat, hvilket er årsaken til at man gjerne ser uttrykket definert som ”folk i en stat”⁸. Denne definisjonen peker på hvordan man har tendert å forklare samfunnsbegrepet ut i fra idéen om at mennesker utgjør en politisk enhet innen de geografiske grensene som former et land. Følelsen av tilhørighet og ”det å høre hjemme” har med dette tradisjonelt sett sprunget ut i fra lojalitet til en forestilt nasjonalitet (Papastergiadis, 2000). Hvis man forstår samfunn i sammenlikning med nasjonalstaten, så betyr dette videre at majoriteten av de menneskene som utgjør dette samfunnet, betrakter seg som en del av en nasjonalkultur; et fellesskap som samler seg rundt tanken om en kollektiv identitet, basert på forestillingen om at bestemte egenskaper og kulturelle praksiser knytter en sammen. Tradisjonelt sett kan vi slik hevde at kulturell identitet har vært betraktet som enstemmig med nasjonal identitet. I den stund det hersket enighet innad i dette samfunnet om hva som skulle representere det nasjonale fellesskapets identitet, så var det heller ikke behov for å operere med begrepet om kulturell identitet. Men hva skjer så med identiteten når samfunnet pluraliseres gjennom multikulturalisme? Og hvilke konsekvenser får det at kulturell identitet ikke nødvendigvis trenger å samsvare med nasjonalitet?

Dette er viktige og vanskelige spørsmål som ikke finner samsvar i en enkel og entydig forklaring, men det fører blant annet til at man både kan befinne seg *i* og identifisere seg *med* flere kulturer på en og samme tid. Særlig gjelder dette for de menneskene som er immigranter, annengenerasjonsinnvandrere, eller født av foreldre med ulik kulturell bakgrunn. De fleste av disse individene vil forståelig nok finne det vanskelig å assosiere seg med én kultur, og for

⁸ Eksempelvis: UiO og Språkrådet. (2010). ”Samfunn” i *Bokmålsordboka*, lastet ned 24.04.12 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samfunn&begge=&ordbok=begge>

dem vil det derfor falle naturlig å identifisere seg med en bindestreks-identitet som for eksempel norsk-pakistansk, ”african-american” eller svensk-russisk⁹. I relasjon til slike hybride identitetsformer synes jeg at Marianne Gullestad trekker frem noe interessant når hun peker på det problematiske med at etnisk norske vektlegger familiebakgrunn fremfor tilhørighet og statsborgerskap når de forsøker å karakterisere menneskene rundt seg. Eksempelvis kommer dette til uttrykk når en person som snakker flytende norsk, men mangler et stereotyp nordisk utseende, blir stilt spørsmålet ”hvor kommer du *egentlig* fra?” Slike kommentarer illustrerer hvordan etniske norske ofte tenderer å sortere sine landsmenn i polariserte kategorier av enten/eller, fremfor å gi rom for en bindestreks-identitet som inkluderer at man er både lik og forskjellig på samme tid (2002:63).

2.3.1 Fremmedfrykt og tradisjonisme

Et annet relevant poeng i tilknytning til identitet i en pluralistisk og flerkulturell verden, er at man kan peke på at individet ofte erfarer å utvikle en angst for den Andre. En angst som gjerne resulterer i en søken mot en etnisk eller kulturell identitet i tradisjonelle former. Jeg har lyst til å trekke frem kulturforsker Jonathan Friedmans teori om ”det moderne subjekt” for å gi en mulig forklaring til denne tendensen. Friedman knytter det moderne subjektet til individets frigjøring fra den tradisjonelle aristokratiske samfunnsorden slik den var i sin form på 1800-tallet, hvor identiteten var fastsatt i bestemte sosiale og hierarkiske strukturer. Han ser for seg at en rekke bestemte historiske hendelser på samfunnsnivå førte til en endring på subjektnivå, og denne endringen fikk den konsekvens at individet opplevde å kunne eksperimentere med flere ulike alternative identiteter på samme tid.¹⁰ Dette resulterte i en splittelse i det moderne subjektet fordi det nå alltid ville kunne velge å praktisere en annen eller bedre identitet. På denne måten vil dagens individ aldri kunne føle seg tilfreds, av den grunn at det alltid finnes andre valg og muligheter til å være en annen. Selvet blir altså fremmedgjort gjennom sin bevissthet om at det alltid vil finnes en alternativ identitet. Friedman hevder at denne permanente tilstanden av ”otherness” leder til en krise hos

⁹ Kanskje de heller vil kalle seg pakistansk-norsk eller russisk-svensk? Se Strand, 2009:64-66, ”Språk er makt”.

¹⁰ Disse bestemte hendelsene på samfunnsnivå refererer til den første kommersielle revolusjon og allmenngjøringen av kaffehuset, teateret og den moderne romanen. Friedman mener at borgerliggjøringen av disse midlene som tidligere var forbeholdt overklassen, førte til en endring hos subjektet på den måten at offentlig fremtoning ikke lenger var knyttet til person. Hvem som helst kunne nå fremstå som den man ville fordi de posisjonertes goder nå ble gjort tilgjengelige for allmuen. I og med at en person nå kunne være både ”i rolle” og reel, så oppsto det et skille mellom det offentlige og private. Kaffehuset, teateret og romanen ble slik gjort til arenaer hvor man kunne eksperimentere med praktisering av andre identiteter enn ens egen (Friedman, 1994:240-245).

identiteten på alle nivå, fordi vi fortrenger den både innen og utenfra (Friedman, 1994:240-245). Det er nettopp denne krisen som kan gi seg utslag i form av både fremmedfrykt, neotradisjonisme og nostalgi over en forestilling om tapt identitet. Den splittelse som hersker i den moderne identitet vil altså kunne føre til at man søker seg til den trygghet og sikkerhet som for mange oppleves å ligge i tradisjon og en etnisk kulturell identitet.

2.3.2 Forsterkede grenser og proteksjonisme

I videre sammenheng med den fremmedfrykten og neotradisjonismen vi ser på individnivå, så er det interessant å peke på hvordan disse to reaksjonene også kan betraktes å sees i et paradoks på samfunnsnivå. Samtidig som kultur og samfunn deterritorialiseres i stadig mer utflytende og overlappende grenser, ser vi også at nasjonale og geografiske grenser forsterkes i det man kanskje kan kalle en slags fremmedfrykt (Appadurai, 2001:37-40). Teknologiske nyvinninger har muliggjort en utveksling av økonomi, informasjon og kultur uavhengig av geografiske grenser, hvilket har medført en etablering av overnasjonale organ til å drive politisk og juridisk kontroll av denne kapitalen, som eksempelvis EU, FN og IMF. På samme tid som dette viser at verden globaliseres gjennom at tidligere grenser overskrides, så ser vi også en betydelig mer utbredt og forsterket grensekontroll ved inn- og utreise til verdens ulike land. Det kan synes som at nasjonalstaten gjerne ønsker de profitable aspektene ved internasjonaliseringen velkommen, mens den på samme tid setter opp stengsler for migrasjonen som stimuleres av globaliseringen (Papastergiadis, 2000:3). Enkelt sagt søker vi gjerne fordelene av ulike former av import og eksport som vi kan tjene på, samtidig som vi vegrer oss mot menneskelig og kulturell import. Kanskje kan vi betrakte dette som en slags ideologisk proteksjonisme i forhold til migrasjon og kultur? Dette er til tross for, og nok samtidig på grunn av, de som mener å hevde at den norske nasjonale identiteten står i fare for å forsvinne som følge av den nye multikulturelle virkeligheten. Med dette i bakhodet kan vi videre spørre oss selv om det egentlig er patriotismen som forvitrer, eller nasjonalismen som forsterkes? Denne vanskeligheten for gjestfrihet som utvises, må i alle tilfeller kunne kobles til den økende graden av fremmedfrykt og diskriminering som har steget proporsjonalt med pluralismen i samfunnet. Nettopp av denne grunn ser vi at skolen som institusjon vil få en ytterst sentral rolle i arbeidet med å forebygge rasisme gjennom en opplysende oppfostring, samt å formidle eksistensen av en flerkulturell verden som den samfunnsmessige normalen.

2.4 Skolens oppdrag

Skoleoppdraget er i hovedsak konstituert i tre offentlige dokument: opplæringsloven, prinsipp for opplæringen og læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). På generell basis er læreplanen et politisk dokument som reflekterer statens forestilling om hvilke kunnskaper det er verdifullt at dens befolkning bygger et samfunn på. Etersom skole, utdanning og opplysning i utbredt grad ansees som en kilde til forandring og fornyelse av samfunnet, så blir læreplanen det kanskje mest vesentlig medium for opplæringstiltak som skal motvirke samfunnsskadelige fenomener som eksempelvis miljøforurensning, kriminalitet og rasisme. Læreplanens samfunnsmessige funksjon kan med andre ord oppsummeres i tre punkter: den avspeiler samfunnet, informerer om samfunnets prioriteringer og styrer opplæringen (Engelsen, 2006).

Underliggende i styringsdokumentene gitt av Utdanningsdepartementet, kan vi se at det finnes en tydelig problemidé knyttet til dagens multikulturelle situasjon. Alle har de klare føringer som skal sørge for at skolen er en arena for utvikling av blant annet respekt og toleranse, kulturforståelse, likeverd og kommunikasjon. Ønsket om at elevene skal utvikle disse kvalitetene antyder at staten preges av en tanke om at vi nå hankses med en situasjon som ikke "løses av seg selv", og at skolen derfor må fungere som et hjelpemiddel i forsøket på å forene de ulike kulturene i samfunnet vårt. Det legges vekt på at skolen gjennom formidling av bestemte felles verdier skal skape en plattform som skal virke samlende for de ulike individene som utgjør nasjonen:

God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn. Da blir det også lettere for elever som skifter bosted å finne feste på nytt, fordi flytting blir en bevegelse innenfor et kjent fellesskap. Båndene mellom generasjonene blir tettere når de deler erfaringer og innsikt - eller opplevelser, sanger og sagn. Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem (LK06).

Dette sitatet illustrerer hvordan staten ser for seg skolen som et knutepunkt mellom både ulike kulturer og generasjoner. Med et felles opphav i en grunnleggende utdanning skal både etnisk norske og "nykommere" (legg for øvrig merke til bruken av opposisjonene "vi – dem" også her), barnebarn og besteforeldre, kunne knytte bånd med utgangspunkt i en felles referanseramme. Utdyper vi dette sitatet med tanken om at "den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet" (LK06), så er det interessant å se hvordan den enkeltes kulturelle identitet er tenkt å skulle falle inn under en fellesskapelig

nasjonalidentitet.

I alle tilfeller blir det viktigste for oss i denne oppgaven å fastslå at dersom man virkelig skal jobbe med å etterstrebe målet om at alle ungdommer i Norges land skal oppfostres med likhet i evner til å delta, så vil norskfaget i skolen spille en helt sentral rolle. Grunnleggende tekst- og språkkompetanse er av anselig betydning for elevenes fremtidige evne til samfunnsdeltakelse. Solide ferdigheter i norsk er utslagsgivende for elevenes generelle læring på samtlige fagområder, i tillegg til at de betraktes å være avgjørende for de unge individenes identitetsdannelse. Med denne kunnskapen til grunn er det kritisk at fremtidas norskfag forvalter og formidler en tekst- og språkkultur som tilpasses og læres *alle* elever, uavhengig deres språklige og kulturelle opphav.

2.5 Læreplanen og norskfaget

Som vist til tidligere i teksten, så har den nye multikulturelle befolknings sammensetningen med sitt brede utvalg av ulike identiteter, endret grunnlaget som nasjonalsamfunnet har bygd sin kulturelle identitet på. Dette tvinger fram en ny fortolkning av hva som skal hevdes som nasjonalt, og forhandlingene om hva som er ”norsk” får følgelig konsekvenser for innholdet i det nasjonale morsmålsfaget. Med LK06 ser vi helt klart hvordan migrasjon og globalisering som underliggende prosesser har fordret vesentlige endringer i læreplanens perspektiv og målsettinger. Denne teksten har ikke til hensikt å være noen komparativ læreplananalyse, men jeg ønsker kort å kommentere at en sammenligning med tidligere styringsdokumenter viser at norskfaget på et generelt plan preges av en betydelig forsterket global og multikulturell bevissthet i kraft av LK06.¹¹ Planen viser at skolen for første gang virkelig anerkjenner at nasjonen Norge er en base for flerfoldige språk-, litteratur- og kulturtradisjoner, som alle har lik rett til å bli representert i norskundervisningen (Bakken, 2008). Det dominerende nasjonsbyggingsformålet som preget faget under L97 (Knudsen, 2007:174-175), har veket plass for en erkjennelse av at ”norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale” (LK06), og at den flerkulturelle hverdagen er en realitet som det må arbeides med å danne respekt og toleranse for.

¹¹ For en historisk oversikt over hvordan norske læreplaners flerkulturelle perspektiv har vært i utvikling gjennom tidene, anbefales det å oppsøke Jonas Bakkens artikkel ”Framveksten av den flerkulturelle norskfaget” i *Norsklæreren/ Nr. 2 2008 Språkleg og kulturelt mangfald*, lastet ned den 07.11.11, fra <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0208/framvekstenavdetflerkulturellenorskfaget.pdf>

Videre har norskfaget fått en tydelig internasjonal vinkling som i mye større grad åpner for utvidet undervisning i oversatt litteratur fra andre deler av verden. Eksempelvis er det ikke lenger et krav at man må undervise i norsk litteratur, så lenge litteraturen er skrevet på norsk. Jeg ser dette som positivt på den måten at det åpner for at man kan trekke inn internasjonal populærlitteratur i klasserommet. Min tanke er at muligheten til å ta for seg for eksempel *Drageløperen* eller historiene om Harry Potter, vil kunne stimulere til en større leselyst hos elevene, som videre vil kunne bidra til å øke deres språkkompetanse. Tar man videre betraktning i den store prosentandelen flerkulturelle vi har i skolen, så er utsikten til å kunne velge tekster fra det internasjonale markedet givende for både lærer og elev. Det er også en døråpner som utgjør en viktig forutsetning for å kunne oppfylle fagplanens mål om nettopp språklig selvtillit og trygghet i egen kultur, samt utvikling av identitet og respekt for andre kulturer. Dette hevder jeg med oppfatning i at migrasjonslitteraturen har mye å si for oppnåelsen av nettopp dette målet, men dette vil jeg forklare mer utdypende i et senere avsnitt. Jeg må likevel poengtere at dette ikke betyr at jeg ikke ser potensialet og verdien som ligger i skandinavisk migrasjonslitteratur, men åpningen mot internasjonal litteratur gir et bredere spekter og en større frihet i valgmuligheter som kan bidra til å gjøre litteraturundervisningen mer aktuell.

2.5.1 Læreplanen og problemstillingens kompetansemål

Avsnittet ovenfor sammenfatter flere av de positive sidene ved den nye læreplanen, men det finnes også kritikkverdige aspekt ved dokumentet som det er nødvendig å nevne. Eksempelvis kan man kritisere læreplanen for en relativt hyppig forekomst av flotte visjonære uttrykk om den ideelle kompetanse elevene skal besitte ved skolens utgang. Det er både viktig og beundringsverdig å ha store ambisjoner og forventinger til sine elever. Det er vel heller ingen som betviler læreplanens gode intensjoner og hensikter, men likevel blir disse fine målformuleringene gjerne preget av ulne begreper som i manglende grad gir elev og lærer en klar og entydig forståelse av hva det er elevene rent konkret skal lære. Eksempelvis vil jeg peke på det kompetansemålet som utgjør deler av min problemstilling. Hva betyr egentlig "*språklig selvtillit*"? Hva innebærer det å oppleve "*trygghet* i egen kultur"? Skal jeg som lærer ha forutsetninger for å forstå hvordan disse heller diffuse egenskapene skal danne grunnlag for "*utvikling av identitet*"? Og hva vil det si å lære "*respekt* for andre kulturer"? Alle disse kursiverte uttrykkene er abstrakte og mangetydige begrep som vanskelig kan gjøres håndgripelige verken for liten eller stor. Dette fører til at man kan stille spørsmål ved om læreplanen reiser urealistisk ambisiøse mål for lærer og elev.

I relasjon til dette er det for øvrig verdt å poengtere at skolen etter innføringen av LK06 har fått økt fokus på vurderingsaspektet i undervisningen. Utdanningsdirektoratets store satsingsprosjekt "Vurdering for læring" viser blant annet hvordan man nå arbeider for å gjennomføre en mer helhetlig, rettfærdig og læringsnyttig vurdering.¹² I denne sammenheng kan vi spørre i hvilken grad det er mulig å vurdere eller etterprøve om en elev har oppnådd disse abstrakte kvalifikasjonene som problemstillingens kompetansemål etterstreber. Finnes det et parameter for selvtillit og trygghet? Og hvordan måler man respekt? Dette er eksempler på noen av de problemstillingene som utfordrer brukerne av LK06.

2.5.2 "Trygghet på sitt eget"

I tilknytning til læringsmålet om "trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer" (LK06), så finner jeg det interessant å vise til Gullestads artikkel "Om å være «trygg på sitt eget»" (2002). Her gjør hun et poeng ut av velmenende nordmenns oppfatning av at kulturell egentrygghet må være en slags forutsetning for integrering. Dette synes jeg er spennende med tanke på at læreplanen gjennom sin målformulering anser kulturell egentrygghet som basis for dannelse av respekt. Gullestad problematiserer det å være trygg på sitt eget gjennom spørsmålet "er det mulig for mennesker med norsk bakgrunn å bli «trygge» på eller i «vårt eget» uten å skape grenser overfor innbyggere med en noe annen bakgrunn?" (2002:65). For hvem er vi? Og hva er "vårt eget" i dag? Vi finner sant nok bare ordet "egen" og ikke "vår", i det konkrete læringsmålet referert til ovenfor, men ordet "egen" er problematisk nok for de som opplever at flere kulturer er deres egne.

2.6 Identitet i norskfaget

Tradisjonelt sett har norskfaget som identitetsfag vært preget av tanken om at elevene skulle dannes gjennom påvirkning utenifra. I følge Sylvi Penne (2001) har vi gjennom de siste årene derimot kunne observere et skifte i fokus til at elevene nå skal utvikle sitt eget individuelle "jeg". Dette må sees i sammenheng med at synet på identitet i sitt hele har gjennomgått en historisk endring. Tidligere tilbød det førmoderne samfunnet en etablert og fastsatt kultur hvor det allerede eksisterte en gitt mening som individet ble forventet å finne sin plass i. Nå befinner vi oss derimot i en ny virkelighet som utfordrer mennesket i å erstatte et oppstått

¹² Utdanningsdirektoratets nettsider: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/> lastet ned 05.12.11

tomrom der hvor det er satt fri fra fortid, familieband, tilknytning til lokalsamfunn, sted og sosiale klasser. Enkelt forklart har målet for identitetsdannelsen endret seg fra å skulle finne sin plass i allerede formede roller og etablerte felleskap, til å skulle fostre frem et autonomt og selvstendig individ som går sine egne veier utenom fastsatte tradisjoner.

Med henvisning til Anthony Giddens forklarer Penne at den nye virkeligheten leder til at mennesket i sin store valgfrihet, vil finne sin måte å erstatte tradisjon på med "det moderne selvets refleksive prosjekt" (2001:34-36). Kort sagt så innebærer dette at individet til stadighet må reflektere over sin identitet og sine handlinger, slik at det på egen hånd finner sine personlige begrunnelser for hvem man velger å være og hvorfor man gjør som man gjør. For å mestre en slik oppgave hevder hun at de unge gradvis må gjøres bevisst på sitt enkeltindividuelle ansvar for egen fremtid, gjennom et mer avansert språk enn det de unge selv benytter seg av i sin hverdag. Det kreves også at de må evne å sette seg inn i andres ulike perspektiv, og at de må læres å trå ut av sin kontekst for å betrakte seg selv utenfra. Til dette trenings opplæring i et refleksivt språk, av en lærer som også har forståelse for betydningen av den narrative identitet; "gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre" (Ibid:36). Nettopp av denne grunn blir gjenkjenning av omgivelsene og identifisering med andre figurer, erfaringer og følelser et viktig grunnlag for barn og unge som kontinuerlig jobber med å bearbeide inntrykk og finne ut av mulighetene til å velge sitt liv.

Tankene nevnt ovenfor er viktig kunnskap å ta med inn i litteraturundervisningen, sammen med forståelsen av at det ikke er de konkrete tekstene som virker direkte på elevene, men at det er elevenes forkunnskaper og opplevelser i møte med teksten som får den til å virke med endring. Penne understreker dette med å trekke frem at:

Holland viser hvordan vi møter verden og litteraturen med vår egen forforståelse, farget av vår egen kultur og diskursive identitet og de tema som der og da er viktige for vår individuelle trygghet og bekreftelse. Vi søker med andre ord mest mulig *gjenkjennelse og bekreftelse* - uansett hva det er vi leser. Vi *underkaster* oss ikke de litterære tekster vi leser. Vi møter dem aktivt med oss selv. Vi projiserer egne tema og tolkninger inn i både fiksjon og i virkelighet. Det er ikke tekstene som endrer oss, det er vi som endrer tekstene (Penne, 2011:2).

Dette sitatet poengterer hvordan leseren aldri kan være passiv mottager av tekst, og at en som lærer aldri kan arbeide ut i fra en tanke om at møtet med en enkelt tekst automatisk vil føre til forandring hos elevene. Med utgangspunkt i Hollands ord kan en si at Penne indirekte retter en

viktig kritikk mot læreplanen. Hun peker på at kultur og identitet i læreplanens form blir å virke som noe en kan forutsette å *skje* enten i eller med elevene når litteraturen leses på skolen. Det er riktig at vi gjennom litteraturens språk får muligheten til å prøve en annens liv, leve ut fantasier og møte nye opplevelser og inntrykk, men det som oppstår i spenningen mellom en leser og en tekst vil alltid være personlig fordi vi alle besitter våre individuelle forkunnskaper som påvirker resepsjonen vår. Dette vil utdypes i metodekapittelet, men kort forklart kan man si at når vi leser litteratur så møter vi aldri teksten som en isolert størrelse, lesningen påvirkes av sin kontekst og vi flytter våre erfaringer over på verket slik at vi fyller oss selv inn i det og finner mening.

2.7 Migrasjonslitteratur

Skal vi jobbe med identitet i skolen og i norskfaget, så mener jeg det er viktig å bringe migrasjonslitteraturen inn i undervisningen, fordi disse tekstene tematiserer de brytningene som oppstår i krysslinjen mellom identitet og kultur. Jeg velger å bruke termen ”migrasjonslitteratur” fordi dette er et begrep som favner bredt nok til å inkludere all litteratur som omhandler både ”kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser” (Strand, 2009:9). Jeg kunne valgt betegnelsen ”innvandrerlitteratur” som ofte blir brukt på lik linje med migrasjonslitteratur, men bruken av dette ordet antyder i hovedsak at vi har å gjøre med en forfatter som har en personlig immigranterfaring som utgangspunkt for tekstens innhold (Sejersted, 2003:80). Anvendelse av termen ”innvandrerlitteratur” blir videre for snever dersom man i tillegg også ønsker å omfavne den skandinaviske emigrasjonslitteraturen. Her støtter jeg meg til Ingeborg Kongslien som peker på at en studie av vår egen Amerika-utvandring, som fremstilt i eksempelvis Johan Bojers *Vor egen stamme* (1924) eller O.E. Rølvaags *Peder Seier* (1928), både kan lære oss noe om det norske folks egen migrasjonshistorie, samt også kunne føre til en utvikling av en større forståelse for den vanskelige situasjonen som møter mange av de innvandrerne som kommer til Norge i dag (1989:14).

Tekster av representanter fra en andregenerasjon hvor den tokulturelle situasjonen er markert, havner gjerne også innenfor kategorien innvandrerlitteratur (Kongslien, 2002:174). Dette oppleves ofte problematisk for de som blir gitt denne karakteristikken, og som eksempel kan vi trekke frem hvordan vår forfatter Jonas Hassen Khemiri har reagert på at *Et øye rødt* tenderer å bli betegnet som en innvandrerroman:

«Et øye rødt» er ingen innvandrerroman understreker Khemiri, som har svensk mor og tunisisk far. – For det første er jeg ikke innvandrer, jeg er svensk. Halim er også født og oppvokst i Sverige. Men han blir sett på som innvandrer og derfor begynner han å se på seg selv som innvandrer. Med boka ville jeg undersøke hvordan identiteten «innvandrer» blir konstruert sier Khemiri. (...) Hva er en «innvandrerroman»? Holder det at forfatterens foreldre er fra Finland? spør han og fortsetter: - Begrepet bygger på en feilaktig forestilling om at det skulle finnes en «innvandrerhistorie». Det er mange historier der ute som er verd å fortelle, men ikke fordi den som forteller tilhører en bestemt etnisitet eller en bestemt kultur. Bra historier er bra historier uansett.¹³

Dette sitatet hentyder til det problematiske med å kategorisere litteratur i sin helhet, men det peker særlig på det vanskelige med ”innvandrerlitteratur” som begrep. Mennesker som er født og oppvokst i et land og med dets kultur, er jo som Khemiri påpeker, rent faktisk ikke innvandrere, og de trenger heller ikke skrive om innvandring for å tematisere brytningene som oppstår når ulike kulturer møtes. Viktige og gode historier vil naturligvis være betydningsfulle i sin selvstendighet, men jeg tenker at hensikten med å gi enkelte tekster en fellesbetegnelse vil være av nytte når man ønsker å fokusere på en spesiell type litteratur som tematiserer det samme. Jeg tror ikke at det å benytte ”migrasjonslitteratur” som benevnelse i erstatning til ”innvandrerlitteratur” er mindre problematisk. Betydningen av migrasjon favner likevel bredere enn innvandring, og det å ha et godt samlebegrep hjelper oss å bringe frem i lyset en type tekster som trenger et større fokus. Dette gjelder etter min mening særlig for migrasjonslitteraturen i skolearbeidet.

Av disse nevnte grunner kommer jeg i den følgende teksten til å benytte begrepet ”migrasjonslitteratur” med en forståelse av at dette er “ein tematisk definisjon av litteratur (her skjønnlitteratur) som omhandlar og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt område kjem i (varig) kontakt med ein annan, og i utgangspunktet framand, kultur” (Sejersted, 2003:80). På denne måten vil begrepet innbefatte alle de litterære aspektene som beskrevet ovenfor: såkalt innvandrerlitteratur, så vel som emigrasjonslitteratur og tekster som eksempelvis Jonas H. Khemiris *Et Øye Rødt* (2005) og Åsne Seierstads *Bokhandleren i Kabul* (2002), hvilke omhandler kulturmøter uten å skildre mennesker i bevegelse over grenser.

Som påpekt fremheves viktigheten av at elevene får oppleve gjenkjenning i litterære verker for å få bekreftet sin identitet. Samtidig er det vesentlig at tekstutvalget i norsken kan åpne

¹³ Khemiri, J.H. i Pedersen, B.E. (2005). ”- Avblås jakten på «innvandrerromanen»” i *Dagsavisen* 23.04.05. Lastet ned fra <http://www.dagsavisen.no/kultur/article276792.ece> den 25.01.12.

dører til andre levemåter og verdier som utfordrer den allerede etablerte identiteten til videre utvikling. Skolen har som oppgave å stimulere til en kontinuerlig identitetsutvikling innenfor trygge rammer, og for å være trygg trenger man respekt og toleranse. I medias fremstilling får barn et heller politisk perspektiv på migrasjon. Ved å bruke skjønnlitterære tekster som omhandler migrasjon og kulturmøter i undervisningen så kan man få muligheten til å trå over den politiske grensen og la elevene kjenne på de følelsene og stemningene som følger med prosessen. På denne måten vil migrasjonslitteraturen kunne fungere som en slags brobygger mellom kulturer og bidra til å skape forståelse mellom de ulike elevene i en klasse. Forståelse og empati for den Andre er en av de viktigste forutsetninger for gjensidig dannelse av respekt og toleranse mellom ulike mennesker, og slik også for de forskjellige individene i elevgruppa. En mer bevisst bruk av migrasjonslitteraturen kan på denne måten bidra til å gjøre tekstene i norskundervisninga mer aktuelle i sammenheng med dagens læreplan (LK06). I denne sammenheng er det for øvrig vesentlig å påpeke at norsklæreren må passe seg for å benytte migrasjonslitteraturen på en måte som ene og alene skaper entusiasme over noe eksotisk og ”fremmed”. Fokuset må ligge på å heve den fram, men ikke å bruke den som et sjekkpunkt på ei liste over noe man tilbyr flerkulturell ungdom for å være politisk korrekt. Migrasjonslitteraturen skal gi utbytte til alle elevene i klassen uansett kulturell bakgrunn.

3 Et øye rødt

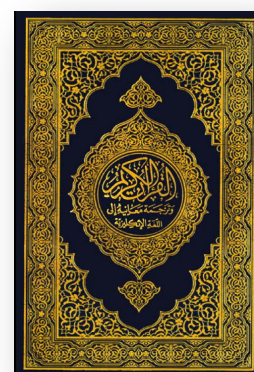
I arbeidet med å undersøke hvordan man kan oppfylle norskfagets mål om å gi elevene ”språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer”, vil jeg altså bruke Jonas Hassen Khemiris anerkjente bok *Et øye rødt*.¹⁴ Romanen var den svenske forfatterens litterære debut, og markerte starten på en kritikerrost karriere som nå omfatter både romaner, noveller og skuespill. Khemiri ble født i Stockholm i 1978, med en svensk mor og en tunisisk far til foreldre. Han har mottatt mange priser og stipendier for sitt arbeid, og blir av flere betegnet som en av de viktigste litterære bidragsyterne i sin generasjon. *Et øye rødt* ble publisert for første gang i Sverige i 2003, men den norske utgaven var ikke å spore i vårt lands bokhyller før i 2005. Den var da oversatt av Andreas E. Østby og utgitt på Gyldendal forlag.

3.1 Presentasjon av romanen

Et øye rødt er en slags dannelsesroman om 14-årige svensk-marokkanske Halim, som strever med å finne sin identitet i og gjennom språket, kulturen og samfunnet. Halim har mistet sin mor i barndommen, og vokser opp med sin omsorgsfulle far som enslig forsørger. Foreldrene var i sin tid innvandrere fra Marokko, men Halim selv er født og oppvokst i Sverige. Handlingen er lagt til vår samtid, og finner sin form i en type dagboknotater ført i Halims penn. Historien skrives mellom permene i en bok han har fått av Dalanda, en eldre arabiskmuslimsk kvinne han henvender seg til som en slags mentor. Skriveboken blir sagt å være i rød hardperm, dekorert med gullfarget mønster som inneholder stjerner og halvmåner. Beskrivelsen gir assosiasjoner til islam og koranen, samtidig som den også står til det faktiske papiromslaget som omslutter bokpermen til *Et øye rødt*. Historien finner sin form i dannelsesromanens mye benyttede ”hjemme-ute-hjemme”-struktur. I opprør bryter hovedpersonen med det familiære eller etablerte, søker ny mening og erfaring i ukjent terreng, for så å vende tilbake til opprinnelsen med nyvunnen innsikt og forståelse (Wicklund, 2009:172). I Halims tilfelle er dette en reise som foregår på det psykiske plan, i hans tankeutvikling og



Bilde av bokomslaget til *Et øye rødt* (2005)



Bilde av en tilfeldig Koran

¹⁴ Les de rosende kritikeromtalen under ”pressrøster” på Jonas Hassen Khemiris hjemmeside; <http://www.khemiri.se/bocker/ett-oga-rott>.

filosofering. I og med at Halim setter ord på tankene sine gjennom skrivingen, kan vi også knytte reisen til et språklig nivå fordi karakterens utviklingsprosess finner sted i tekstformuleringen. I kraft av at hovedpersonen skriver seg selv på dette viset, så manifesterer boka seg som et slags identitetsprosjekt.

3.2 Romanens form

Historien utspiller seg rundt hendelser i Halims liv fra slutten av sommerferien til begynnelsen på juleferien i niende klasse på ungdomsskolen. Boka er delt i fire hoveddeler som igjen er inndelt i mange mindre småkapitler uten overskrift. Dette rimer med dagbokformen som etterstrebes, og gir et mer autentisk uttrykk enn hva teksten ville gjort dersom den opererte med titler over samtlige avsnitt. Måten de mindre kapitlene innledes på bidrar også til å styrke bokens dagbokform, for eksempel: ”I dag på skoleveien...” (Khemiri, 2005:46), ”Søndagskveld. Jeg sitter nybadet med sjampolukt ved skrivebordet” (s.68) eller ”Rekker bare skrive kort” (s.129). Dagbokuttrykket gir leseren en opplevelse av å være Halims fortrolige, og bidrar til å skape et nært og personlig forhold til romanens hovedkarakter.

Fortellingen har en kronologisk oppbygning, ispedd retrospektive blikk til barndommen som gjør oss bedre kjent med hovedkarakterens fortid og bakgrunn. Disse passasjene utgjør som oftest tilbakeblikk på Halims avdøde mor, og de kommer gjerne til uttrykk når det er sterke emosjonelle følelser i sving, eller de trigges av sanseopplevelser som for eksempel lukt. I sitatet under er begge deler tilfelle. Halim er allerede i følelsesmessig ulage fordi han er blitt mobbet på skolen denne dagen og lukten av helsesøsters venteværelse bringer frem minner om morens dødsleie:

(...) og det var som minnevind kom ut og jeg veit ikke om det var innbilning men det spiller ingen rolle for med lukta man husker og sykehuslukta er alltid lik og Halim husker sterkere enn de fleste, tenker det går bra men så huden blir drit gåsete og så jeg ser mamma ligger på ryggen og det har akkurat vært undersøkelse, ansiktet har sluttet å virke, hver eneste liten muskel er på vei bort ikke en gang det rister i rykninger lenger, alt er stille (...) (s.162-163).

Sitatet er også et eksempel på hvordan fortellerens stemmebruk veksler mellom bruk av nåtid og fortid. Innen rammene av dagboken får historien i stor grad en refererende karakter. Fortelleren gjengir hendelsene i preteritumsform, selv om han ofte innleder avsnittene i presens: ”Nå det er sein kveld og jeg får ikke sove så i stedet jeg har kocht myntete og sitter

ved skrivebord” (s.21). Ofte preges teksten av sceniske innslag når han refererer til de siste begivenheter, og vi finner stadig fremstillinger av dialog i presensform. Erindringene om moren blir som regel også skildret i presens. Kanskje kan dette forklares med at minnene fremdeles lever så sterkt i Halim at de for han oppleves som nåtidig når han ser seg tilbake? Vi finner også eksempler på at hovedpersonen henvender seg direkte til leseren: ”Kanskje du som leser teksten bare synes den er sykt frika. Hva kan jeg si? Jeg skriver ærlig og hvis du heller vil lese falskhet du kan lese annen tekst av dustesvennefilosof” (s.67). Det at fortelleren taler direkte til leseren er også et element ved teksten som underbygger dagboksformen, og skaper en intim stemning mellom tekstens avsender og mottaker.

En interessant bemerkning angående *Et øye rødt*, er at romanen i form av den fiktive dagbokstilen og med en type ”ungdom i dag”-tema kan relateres til forfatteren J.D. Salingers klassiker *The Catcher of the Rye* (1951) og den danske forfatteren Leif Panduros *Rend mig i traditionerne* (1958). Disse tre bøkene har alle en ungdommelig og slangpreget sjargong, og de handler om unge menn som ikke finner seg til rette i sine omgivelser og gjør opprør. På denne måten opplever jeg at J.H. Khemiris *Et øye rødt* er oppsiktsvekkende for sin tid, men at den likevel kan leses i en eldre tradisjon.

3.3 Handlingen

I det store og hele så dreier *Et øye rødt* seg om Halims kamp med seg selv og sine omgivelser. Gjennom lesningen av romanen blir vi kjent med Halims liv og de personene som opptrer i det. Blant de viktigste personene møter vi hans snille og kloke pappa Otman, som strever med å mestre rollene som alenefar og butikkeier. Vi stifter også nærmere bekjentskap til Nourdine, fars gode venn og arbeidsløse skuespiller, og vi møter unge og kule assistentlærer Alex, som tålmodig prøver å hjelpe Halim både i og utenfor skolen. Videre blir vi kjent med flere av Halims mer eller mindre hyggelige medelever, og ikke minst får vi høre om Marit: Halims store forelskelse og skolens ”sjmøeste kæbe”.

I og med at Halim både er født og oppvokst i den svenske kulturen, så er han naturligvis som ren svensk å betrakte. Det kommer frem av fortellingen at han behersker det svenske språket på beste vis, og gjennom sine betraktninger og skildringer av den svenske kulturen med dens særegenheter, så fremviser han en innsiktsfullhet som bare en svenskfødt kan besitte. Når Halim likevel blir betraktet som en innvandrer av andre, på grunn av sitt utseende og sin

herkomst, så får dette den konsekvens at Halim ikke klarer å føle seg ”ekte” verken som svensk eller marokkansk. Det er nettopp denne kollisjonen som resulterer i at han kommer i en vanskelig identitetskonflikt med seg selv. Stridighetene i guttens indre kommer til uttrykk i hans opposisjon mot sine omgivelser, som konflikter med menneskene han omgis av, og i form av hærverk og tagging på skolen og t-banen. Halims egentlige opprør ligger likevel i hans brudd med sitt eget språk og i dragingen mot en konservativ arabisk identitet. Han har nemlig avslørt Sveriges Integreringsplan, en plan med det formål å ”svennifisere” alle immigranter. Dette provoserer Halim, og med denne oppdagelsen til grunn bestemmer han seg for å bli Tankesultan; den smarteste revolusjonssvartingen som gjennomskuer alt og alle. Han er skuffet over sin desillusjonerte far som allerede har gitt opp kampen mot Integreringsplanen, og han stiller seg uforstående til det han opplever som fars svik mot sin opprinnelige kultur.

I Halims karakter finner vi en svært upålitelig forteller som gjennom sine skildringer ønsker å fremstå på en spesiell måte ovenfor både leseren og seg selv. Han står frem som en klassisk ungdom i sin skråsikre, bedrevitende tøffhet, men mellom ordene som danner denne fremstillingen, skinner det likevel igjennom en usikkerhet og forvirring som fremviser de unges sårbarhet. Det at Halim er i konflikt med motstridighetene i den kulturen han opptrer i, fremkaller en særlig empati med karakteren.

3.4 Språket i romanen

Som antydte tidligere i oppgaven er språket i *Et øye rødt* spesielt. Kort forklart kan man si at teksten er formet på gatelingua og slangord, samtidig som den er konstruert på et språk som innebærer en bevisst bruk av ukorrekt syntaks og grammatikk. For flertallet av romanens lesere er de språklige ”feilene” av en slik karakter at de gir assosiasjoner til hvordan innvandrere tenderer å ordlegge seg i innlæringsfasen av norskspråket. Eksempelvis kan dette illustreres med ytringen som utgjør bokens tittel: ”et øye rødt”. Vanligvis ville man etter norskspråklig normal sagt ”et rødt øye”, men i tittelen på boka er adjektivet etterstilt substantivet på en måte som språkinnlærere, og da ofte innvandrere, tenderer å gjøre feil.

Når romanen utkom for første gang i Sverige fikk bokas språk forståelig nok mye oppmerksomhet, og debatten gikk het rundt spørsmålet om dets autenticitet. Mange diskuterte i hvilken grad dette var et språk med rot i virkeligheten. Det ble karakterisert som både

”rinkebysvensk” og mellomsvensk, men forfatteren selv har presisert at språket i romanen er ”halimsvensk”; Halims egenkonstruerte språk som bare er talende for hans karakter alene. Teksten har en alvorlig klangbunn, men de språklige formuleringene bidrar til at uttrykket lettes gjennom å skape humor og lattermilde skildringer. Språket er særlig viktig i oppbyggingen den gjennomgående ironien som boka er preget av. Mangler man en forståelse for denne ironien, så vil en heller ikke fatte hvordan forfatteren bevisst benytter språket i romanen som litterært virkemiddel, hvilket flere av bokens lesere og enkelte anmeldere presterte å gjøre ved romanens første utgivelse. Vi skal nå se noe nærmere på hvordan *Et øye rødt* ble mottatt i media.

3.5 Mottagelse og medieomtale

Med utgivelsen av *Et øye rødt* ble Jonas Hassen Khemiri hyllet opp i skyene for å svare til litteraturverdenens mangeårige rop etter den store skandinaviske ”innvandrerromanen”. Han ble bejublet og varmt omfavnet som en ny og bemerkelsesverdig litterær stemme i kulturlivet. På bakgrunn av fellestrekk mellom tekstens avsender og romanens hovedperson var det mange som ved bokens utgivelse tenderte å lese *Et øye rødt* ut i fra en historisk-biografisk metode som forfatteren selv tok stor avstand fra. Media var derimot ikke lydhør for hans kritikk av deres lesning, og malte i begeistring et omfattende bilde av mannen og hans bakgrunn. Særlig fant de interesse i å fokusere på Khemiris ”eksotiske bakgrunn”, og de koblingene de kunne synes å finne mellom hans liv og figuren Halims. Eksempelvis kan vi se til hvordan Dagsavisens journalist i artikkelen ”Avblås jakten på «innvandrerromanen»”, blander sammen navnene Halim og Khemiri til ”Halimi”.¹⁵ Videre så kunne Khemiri i et intervju med Daniel Sjölin for det svenske tv-programmet *Babel* blant annet fortelle om det mest irriterende komplementet han er blitt gitt: ”Men så god du er blitt til å snakke svensk siden sist!”.¹⁶ Disse to eksemplene illustrerer hvordan deler av Khemiris publikum kunne trekke linjer mellom forfatterens liv og diktning.¹⁷

Line Krauss (UiO) har i sin masteravhandling *En forfatter blir til. På hvilken måte påvirker forholdet mellom den konstituerte etos og den fortolkede etos Jonas Hassen Khemiris debut?*

¹⁵ Pedersen, B.E. (2005). ”- Avblås jakten på «innvandrerromanen»” i *Dagsavisen* 23.04.05. Lastet ned fra <http://www.dagsavisen.no/kultur/article276792.ece> den 25.01.12.

¹⁶ Khemiri, J.H. (2007). ”Jonas Hassen Khemiri”, intervju av Daniel Sjölin i programmet *Babel* av SVT. Lastet ned fra <http://www.youtube.com/watch?v=WRikdWiyZl> den 29.02.12.

¹⁷ Fredin, M.A. (2005). ”En sjenert svenske fra Tunis”, forkortet intervju fra *Dagbladet* 24.02.04. Lastet ned fra <http://www.bokklubben.no/SamboWeb/side.do?dokId=505897> den 29.02.12.

analysert det norske og svenske pressekorpsets anmeldelse av *Et øye rødt*, og hun mener å ha kommet fram til at:

De svenske anmelderne legger vekt på romanens hovedperson, Halim, som en dårlig integrert innvandrер med et språk som gjenspeiler identitetsforvirrede ungdommers *gatingua*, og sammenlikner ham og Khemiri. De norske anmelderne legger stor vekt på innvandringsaspektet, og kaller romanen en innvandrерroman. Jeg viser at anmelderne gjør nettopp det romanen advarer mot; de stereotypiserer Khemiri ut ifra hans flerkulturelle opprinnelse, noe som resulterer i platte tolkninger av boka (Krauss, 2010).

Med dette sitatet sammenfatter Krauss anmelderkorpsets tolkning av romanen, samtidig som hun også kommer med et viktig varsku mot en fortolkningsmessig fallgrube som kan føre til at man leser romanen med fare for å gå glipp av dens virkelige dybde. Khemiri selv har aldri lagt skjul på at hans tokulturelle utgangspunkt danner noe av bakgrunnen for de tema og spørsmål han retter fokus på gjennom sine tekster, men i sine uttalelser har han vært svært tydelig på at han ikke ser noen relevans i det å sammenligne romanens hovedkarakter med ham selv, og som Krauss viser er han helt klart opptatt av at boka skal få tale i sin enkelhet.

3.6 Tekstvalg

Når mitt valg av analysetekst falt på *Et øye rødt*, så var det i hovedsak med utgangspunkt i tre avgjørende kriterier: bokens litterære kvalitet skulle være anerkjent, den skulle falle inn under migrasjonslitteraturen, og den skulle behandle tema som gjorde den både aktuell og relevant å benytte i norskundervisning med ungdom. Med bakgrunn i den overveldende kritikerrosen og omtalen som det ble vist til i forrige delkapittel, så burde det ikke være tvil om den litterære kvaliteten ved *Et øye rødt*. Og som tidligere nevnt i teorikapittelet, så mener jeg at *Et øye rødt* som en del av migrasjonslitteraturen, stiller med enkelte særlige egenskaper som gjør at romanen egner seg spesielt godt til norskfaglig arbeid som er intendert å bidra til respekt- og identitetsutvikling. I rollen som representant for den skandinaviske migrasjonslitteraturen vil jeg hevde at *Et øye rødt* hever seg over mange av de tekstene vi vanligvis ser innen denne kategorien. Romanen er en svært god og gjennomtenkt bok på mange vis. Den viser vid orientering og dybde med sine mange spennende litterære og popkulturelle referanser, til eksempelvis Ibsens *Peer Gynt*, Becketts *Vente på Godot*, Salman Rushdie, Edward Said og tv-programmet *Vil du bli millionær?* Men i sær mener jeg at bokas viktigste kvalitet finnes i den språklige bevisstheten som underbygger tekstens overordnede tema og budskap.

Jeg valgte altså boken på bakgrunn av dens litterære kvalitet, men det var også viktig for meg at den behandlet flere aktuelle og gjenkjennbare temaer for elever i ungdomsskole/videregående-alder. Identitetsutvikling, konflikter med familie, kulturmøter, skole, kjærlighet og vennskap, er alle områder som denne elevgruppen vil finne erfaringsgrunnlag i. For min del betraktes dette som viktig fordi det vil kunne skape engasjement rundt lesningen, men mest fordi elevenes grad av identifikasjon med teksten får konsekvenser for hvordan resepsjonen vil påvirke dem. Dette vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet.

3.7 Språklig utgave?

På tross av at det forskningsmessig ville vært mest profesjonelt å anvende den svenske originalen av *Et øye rødt*, har jeg likevel valgt å benytte meg av den norske oversettelsen. Dette var en avgjørelse jeg tok med bakgrunn i at vinklingen på min avhandling er rettet mot undervisning av norsk skoleungdom. Mitt ønske er jo å finne ut hvordan det vil kunne fungere å bruke romanen i litteraturarbeidet i norskfaglig sammenheng. Med utgangspunkt i en problemstilling som hviler på den norske læreplanen, så fremstår det som mest virkelighetsnært å benytte seg av den norske utgaven av *Et øye rødt* i denne oppgaven. Hadde oppgavens perspektiv vært et annet, ville jeg ikke latt språket forhindre meg i å benytte romanen slik den fremstår i sin opprinnelighet. Når vinklingen nå er slik den er, så opplever jeg det altså som mest realistisk å gjøre nytte av den språklige utgaven som ligger de norske ungdommene og deres kultur nærmest.

Som et argument for å legitimere min avgjørelse om å benytte den norske versjonen, ønsker jeg å påpeke at oversetteren Andreas E. Østby gjorde gode og grundige undersøkelser i forbindelse med dette oppdraget. Han satte i gang en egen forskning på norsk slangspråk og utførte feltundersøkelser blant flerkulturell ungdom i Oslo indre øst. Disse bistod med språklig konsulenthjelp slik at den norske oversettelsens språk i størst mulig grad skulle speile Khemiris svenske, innvandrerinspirerte ungdomsspråk. Det er nettopp dette som gir hans oversettelse størst autentisitet og gyldighet. Under arbeidet med behandlingen av det materialet han samlet inn, så søkte han rådgivning fra anerkjente språkvitere som både Helene Uri og Bergljot Behrens ved UiO. For utenom at dette arbeidet resulterte i en norsk utgave av *Et øye rødt*, så førte det også til utgivelsen av den første norske slangordboka på tjue år:

Kebabnorsk ordbok (Gyldendal, 2005).¹⁸

¹⁸ Se etterordet i *Et øye rødt* (2005)

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg søke å finne frem til en type metodisk fremgangsmåte som kan være til hjelp for å svare på avhandlingens problemstilling. Innledningsvis vil jeg begynne med å påpeke at forskning i hovedsak kan fungere på to måter: den kan frambringe ny viten vi ikke hadde kjennskap til tidligere, eller den kan bidra til å utvide kunnskaper vi allerede er i besittelse av. Denne oppgaven vil befinne seg i den sistnevnte kategorien, og dermed arte seg som et supplement til en viten vi til dels er kjent med på forhånd. Formålet med avhandlingen er altså ikke å fremvise ny forskning, men å presentere et arbeid som kan inngi en større forståelse for hvordan man kan arbeide med litteratur, nærmere bestemt *Et øye rødt*, for å oppfylle et særskilt læreplanmål innen norskfaget i skolen. En åpenlys måte å gjøre dette på ville naturligvis vært å gjennomføre et større leseprosjekt med *Et øye rødt* i en norskklasser i ungdomsskolen eller på videregående. Som nevnt innledningsvis så blir det derimot vanskelig å få fullført et slikt arbeid, ettersom dette er en mindre avhandling skrevet innen tidsmessige rammer som begrenser min mulighet til å innhente empiri gjennom feltarbeid.

Med utgangspunkt i forklaringen ovenfor, så vil min forskningsmetode gjennom denne oppgaven finne sin form i en type tekstanalyse. Jeg vil forsøke å peke på aspekter ved *Et øye rødt* som innbyr til forskjellige fortolkningsmåter. Selv om jeg ikke kan forutse hvordan empiriske lesere ville fortolket teksten, kan jeg likevel evne å vise til interessante sider ved teksten hvor forskjellige lesere kan finne ulike referanser til sin egen virkelighet. Dette vil være relevant fordi de ulike måtene elevene kan tenkes å forstå forskjellige sider ved teksten på, kan si oss noe om hvordan denne roman vil kunne virke på de unge. Når jeg nå benytter meg av begreper som har med fortolkning å gjøre, er det viktig for oppgaven å understreke at jeg ikke skal undersøke *Et øye rødt* som estetisk kunstverk, men at det er en fortolkning av romanen som skjønnlitteratur i *pedagogisk øyemed* som er fokuset gjennom denne teksten.

4.1 utfordringer med et hypotetisk utgangspunkt

Før jeg begynner å forklare mitt metodiske utgangspunkt, så mener jeg det er behov for å påpeke noen utfordringer ved det å bygge oppgaven på tanker og teori. Uten ulike lesereaksjoner som empiri, så vil det nødvendigvis bli slik at de slutningene jeg trekker vil måtte baseres på antakelser og teoretiske påstander. Et slikt rent hypotetisk utgangspunkt er naturligvis ikke uproblematisk. Blant annet må det fremheves at min kulturelle bakgrunn vil kunne legge føringer for mine tolkninger, uavhengig av mitt oppriktige forsøk på å forholde

meg så objektiv som mulig til denne forskningen. Som etnisk nordmann oppvokst i det norske samfunnet har jeg begrensede forutsetninger for å kunne påstå hvordan mennesker med bakgrunn i andre kulturer vil kunne oppleve lesningen av *Et øye rødt*. Dette medfører at jeg i alle tilfeller bare kan tenke meg til hvordan elever med et annet utgangspunkt enn mitt eget vil kunne tolke og forstå romanen. Naturligvis vil jeg forankre mine antakelser og konklusjoner i teorien, men også her vil jeg være farget av min bakgrunn, ettersom min utdanning ved en vestlig institusjon spiller inn på hvilke teoretikere jeg henvender meg til. Mine forståelser slik som de fremkommer i denne oppgaven, vil altså vanskelig kunne løsrives fra mitt kulturelle utgangspunkt.

4.2 Språklige verktøy i analysen

For å komme tilbake til dette kapitlets kjerne vil jeg nå ta fatt på utfordringen med å utarbeide en metodisk fremgangsmåte til bruk i den kommende analysen. I prosessen med å finne frem til et svar på denne avhandlingens problemstilling, må vi vurdere i hvilken grad *Et øye rødt* kan gi elever språklig selvtilit og trygghet i egen kultur, som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer. For å få til dette vil jeg forsøke å peke på enkelte sider av teksten som gir rom for ulike fortolkningsmåter. Jeg vil vurdere hvordan disse kan oppfattes og forstås av elever med ulike kulturbakgrunner. Til en slik diskusjon trengs noen begrepsmessige verktøy som jeg kan anvende i analysen. I arbeidet med å finne fram til noen slike så har jeg vendt meg til bøker av Sylvi Penne og Jon Smidt, to norskdidaktikere som blant annet støtter sin forskning på teori av Normann Holland og Thomas Ziehe. Jeg har vært interessert i hvordan de søker å forklare elevens resepsjon av tekst, og hvordan de unges lesning og eventuelt den lesningen læreren legger opp til, kan påvirke deres identitet.

4.3 Identifikasjon og gjenkjennelse

Et begrepspar som går igjen blant de fire nevnte forskerne er ”identifikasjon” og ”gjenkjennelse”, og på hvilken måte disse to elementene gjennom lesning kan virke inn på elevene. Norman Holland er for eksempel av den oppfatning at leseren bruker teksten som et sted for selvbekreftelse. I følge hans teori innebærer lesningen at individet filtrerer teksten etter mønster fra sin egen virkelighet. Slik leser seg selv inn i verket og finner mening i det. Holland mener at leseren alltid søker etter det han/hun individuelt sett trenger fra teksten for å få bekreftet sin personlige identitet, det han kaller ”identitetstema” (Smidt, 1989:24). Hvilke holdepunkt leseren finner gjenkjennelse i vil være individuelt og dermed også kulturelt

betinget. For Holland er lesingen altså en subjektiv prosess, noe som forklarer at forskjellige elever (eller lærer og elev) alltid vil få ulike tolkninger ut av én og samme tekst. Penne peker til denne idéen hos Holland når hun hevder at:

Det har lenge vært en pedagogisk sannhet at det er mimesis som skal være den pedagogiske ledetråden når barn skal lese litteratur i skolen. Læreren skal etterstrebe å skape gjenkjennelse og identifikasjon hos elevene. Elevene skal kunne gjenkjenne seg selv og sin egen verden. (...) Barn er til en hver tid fanget inn av sine egne livsproblemer. Ett av svarene på det didaktiske spørsmålet "hva?" er at læreren skal søke å finne tekster som mest mulig tematiserer det flest mulig av elevene strever med i sine liv. I vår narsissistiske kultur, der så mange kulturelle stimuli er individorienterte, er kravet om mimesis blitt mer omdiskutert blant didaktikere (Penne, 2001:176).

Sitatet viser hvordan begrepene om gjenkjennelse og identifikasjon over lengre tid har vært anerkjente språkverktøy i tilknytning til identitetsarbeid gjennom litteraturen, men det illustrerer også at enkelte andre ser verdien i en tilnæringsmetode som ikke konsentrerer seg like ensidig om det som leseren finner gjenkjennbart. I relasjon til dette trekker Penne videre frem hvordan Thomas Ziehe anbefaler et fokus på det som er "fremmed" og "annerledes" i en tekst, i like stor grad som på det som er nært og kjent (Penne, 2001:176). Dette må forklares med at Ziehe forstår lesning som en slags spenning mellom innlevelse og distanse til teksten. Denne anskuelsen bygger videre på hans generelle oppfattelse av at elever preges av en grunnleggende drift som virker mellom det han kaller "regresjonsinteressen" og "progresjonsinteressen". Sagt på en annen måte så er han av den mening at elever søker identifikasjon med objekter utenfor dem selv som gjentakelse og bekreftelse på noe de kjenner til som trygt, nært og familiært. På den andre siden kjennetegnes ungdommen også av en trang til utprøving og forsøk på å mestre nye utfordringer og ferdigheter. På denne måten mener Ziehe at elever karakteriseres av et behov for både *regresjon* og *progresjon*, og at en dialektikk mellom disse to kreftene er en betingelse for å lykkes med enhver læreprosess (Smidt, 1989:25-27). Dette får den konsekvens at også lesning må forstås ut i fra denne dialektikken, og at elevenes resepsjon av teksten derfor vil springe mellom det å la seg henføre i identifikasjon med kjente elementer, og det å oppleve seg fremmed fra den på grunn av det motsatte.

Smidt sammenfatter teorien til Holland og Ziehe med å fastslå at det er et viktig pedagogisk prinsipp å begynne i noe som for de unge er gjenkjennbart, dette er en grunnleggende

forutsetning for en fruktbar læringsprosess.¹⁹ Men hvis de unge aldri kommer lenger enn til identifikasjon, så vil de derimot ikke kunne stimuleres til videre utvikling, og derfor trenger de også noe ukjent og fremmed som kan trigge og motivere til utvidelse av deres perspektiver. Konklusjonen hans får sin form i begrepet ”subjektiv relevans”, hvilket går ut på at den største forutsetning for elevers læring og utvikling er opplevelsen av at stoffet de jobber med er viktig og på en eller annen måte angår dem selv, for bare slik blir arbeidet *meningsfylt*.

4.4 Lesing, resepsjon og kontekst

En annen avgjørende problemstilling vedrørende lesning, er spørsmålet om i hvor stor grad det er den konkrete teksten som styrer tolkningen, i forhold til hvor mye leserforventninger og lesesituasjonen har å si for elevenes resepsjon. Faktum er at elevene aldri møter teksten som en isolert størrelse, og i følge Wolfgang Iser er det tre faktorer som virker sammen i leseprosessen: 1) leserens bidrag, 2) kulturens stemmer, og 3) den konkrete teksten som leses (Penne, 2001:232). Dette betyr at lesningen av *Et øye rødt* i skolesammenheng vil utgjøres av den kulturelle konteksten og elevenes individuelle forforståelse i møte med selve primært teksten. Iser mener det er samspillet i denne treenigheten som fører til en utvikling hos leseren gjennom å utvide dens forståelsesrammer både i tilknytning til seg selv og sin omverden. På denne måten ser vi at også for Iser er teksten mer enn et sted der leseren skal speiles og bekreftes. Teksten skal gi rom for bevegelse og utvikling, og på denne måten sørge for at ”lesing kan sette i gang utvikling og endring i leserens forhold til verden, og til seg selv” (Penne, 2001:235). Det er her, i dette utviklings-”rommet”, at teksten åpner for muligheten til å påvirke elevenes utvikling av språklig selvtillit og trygghet i egen kultur, deres identitetsdannelse og etablering av respekt for andre kulturer.

4.5 *Et øye rødt* i skolen

Det er rimelig å anta at lesningen av *Et øye rødt* i skolesammenheng ville inngått i et større arbeid eller prosjekt som hadde strukket seg over en lengre periode. Her må det forventes at lesingens kontekst ville spilt en vesentlig rolle for elevenes tolkning. Det finnes en fellesnevner for alle elever uansett kulturell bakgrunn, og det er at de sammen fremviser en

¹⁹ Poenget med å ta utgangspunkt i noe som for barn er kjent kan for øvrig også leses i tråd med kjente læringsteorier som Vygotskys ”den nærmeste utviklingssonen” (Lyngsnes og Rismark, 2007) og Mihaly Csikszentmihalyis flytsonemodell (Mathiassen, 2009).

kollektiv vegring overfor det som introduseres for dem innen skolens rammer. Det virker nærmest som om det ligger i ungdommens natur å møte det en lærer presenterer dem for med en grunnleggende skepsis. I en reell undervisningssituasjon ville vi måttet regne med at dette ville preget elevenes mottakelse av *Et øye rødt* på den måten at de ville åpnet boka med en innstilling til at dette var pensum. I videre sammenheng må en også ta høyde for at læreren mest sannsynlig vil tolke teksten med utgangspunkt i en annen forståelseshorisont enn elevenes, og at lærer og elev derfor vil kunne oppleve å vektlegge vidt forskjellige tema eller kvaliteter ved teksten. Dette handler om at lærer og elev vil finne hver sin subjektive relevans i teksten, og i litteraturundervisningens sammenheng snakker man derfor om lærer- og elevteksten som ulike fortolkninger en legger til grunn i arbeidet.

4.6 Oppsummert metode

Med bakgrunn i den teorien vi nå har sett nærmere på, mener jeg det er vesentlig å finne elementer som viser hva elevene kan kjenne seg igjen i. "Identifikasjon" må derfor bli et analytisk hovedbegrep. Samtidig har vi med Ziehes tanker forstått at en vinkling mot det ukjente kan være likeså vesentlig, og derfor vil jeg også peke på hva elevene kan oppleve å føle seg fremmed for. Elevenes grad av identifikasjon med teksten vil også kunne gi oss pekepinner på hva som kan ha subjektiv relevans for de unge. Oppsummert vil jeg med en form for tekstanalyse undersøke *Et øye rødt* med særlig henblikk på begrepene gjenkjennelse, identifikasjon og subjektiv relevans, gjennom å finne steder i teksten som særlig kan innby til alternative fortolkningsmåter hos elevene.

5 Tekstlesninger

I dette kapitlet vil jeg forsøke å peke på enkelte aspekt ved *Et øye rødt* som kan vurderes ut i fra hvordan elever med ulike kulturbakgrunner vil kunne oppfatte og fortolke dem. Måten jeg har valgt å angripe denne oppgaven på, er ved å avgrense tre aktuelle hovedområder jeg vil drøfte nærmere: miljø, språk og identitet. Årsaken til dette har å gjøre med at sannsynligheten for at forståelsen hos de ulike individene vil skille lag er størst på slike overordnede områder. For øvrig representerer disse spesifikke kategoriene tre tema som har stort potensiale for å bringe frem en følelse av subjektiv relevans hos elevene. I tillegg fungerer de også som gode inngangsdører til måter å jobbe med *Et øye rødt* i undervisningen.

Det må poengteres at miljø, språk og identitet er relativt store og flytende kategorier som alle glir over i hverandre, eksempelvis ved at identitet konstrueres i sosiale miljø, miljø kan defineres etter språk, språk fremstiller identitet osv. I relasjon til dette må det sies at språk gjerne betraktes å *være* identitet og at en drøfting av dette aspektet derfor burde falle inn under identitetsområdet. Av den grunn at den språklige siden ved denne romanen er så fremtredende og bemerkelsesverdig, har jeg likevel valgt å se på dette emnet som en egen kategori. Dette kapitlets form vil bygge på en gjennomgående struktur av eksempel og drøfting. Jeg vil vise til enkelte eksempel fra teksten, for deretter å drøfte ulike fortolkningsmåter av disse ut i fra ulike elevperspektiv, men også med en viss tanke for lærerens betraktningsspunkt.

Innledningsvis for dette kapitlet mener jeg for øvrig at det er nødvendig å understreke hvordan forståelsen av ironi som litterært virkemiddel er avgjørende for hvordan lesningen av *Et øye rødt* vil kunne fortolke seg. Ironiens indirekte mening befinner seg på et høyere nivå enn den bokstavelige motsetningen, hvilket betyr at troskyldige lesere med en utilstrekkelig lesekompetanse naivt vil kunne overse tekstens egentlige budskap. På denne måten er ironi et vanskelig, men viktig litterært grep som ikke nødvendigvis vil forstås av alle elever. Av den grunn at nettopp virkemiddelet innbyr til feiltolkninger, så blir det særlig viktig å begripe ironien i *Et øye rødt*. I vurderingen av elevers mulige tekstlesninger må jeg derfor ha tanke for hvordan ironien kommer til uttrykk og hvilke mulige fortolkninger elevene kan foreta på bakgrunn av forståelsen for dette virkemidlet.

5.1 Miljø

Den første delen av kapitlet vil ta for seg hvordan historiens ulike miljø skildres og på hvilken måte elevene kan identifisere seg med hovedpersonens omgivelser. Halims liv utspiller seg i hovedsak over de tre arenaene som gjerne dominerer i ungdomstiden: familiehjemmet, skoleområdet og ungdomsmiljøet. Dette blir en innføring i de forholdene som danner rammen rundt historien i *Et øye rødt*, og vurderingen av elevenes mulige tekstlesninger vil følge etter.

5.1.1 Hjemmet

Halims familie består av ham selv og hans enslige far Otman. Disse to klarer seg alene sammen i deres lille leilighet i bydelen Söder i Stockholm, noe de har måttet gjøre siden Halims mor døde da han var yngre. Teksten gir inntrykk av at far og sønn egentlig har et grunnleggende godt og varmt forhold. Vi kan lese at det er preget av tillitt, "(...) jeg gikk tur nær Tanto uten bekymring for jeg vet man kan stole på pappas ord" (Khemiri, 2005:65), og en gjensidig omsorgsfølelse. At de tar vare på hverandre vises i hvordan far steller med Halim når han er syk: "Pappa har stengt butikken ekstra tidlig av bekymring og lagd klumpete hønsesuppe til lunsj" (s.165), samtidig som vi også blir vitne til at Halim ofte hjelper sin tidvis overstadig rødvinberusede far: "På veien hjem fra Zinken t-bane pappa støttet på meg. Han snøvlet og sa han måtte pisse før vi kom hjem. Siden kvelden hadde vært sjmøeste jeg lot han få sin vilje og tok han til en busk." (s.99).

Som sitatene ovenfor kan illustrere, er den grunnleggende kjærligheten mellom far og sønn tilstedeværende igjennom hele *Et øye rødt*. Med Halims ungdommelige identitetssøken så rokkes det likevel ved harmonien i hjemmet. Tenåringsopprøret finner vei inn i stua og miljøet blir preget av harde fronter mellom far og sønn: "«Er det Dalanda som sier sånt til deg? Jeg har jo sagt at du ikke skal snakke med den gale, gamle kjerriga.» Pappa har ikke vært irritert på mange år og dager men nå det skjedde helt uten advarsel" (s.53). Konflikten mellom far og sønn konsentrerer seg i hovedsak rundt Halims oppfatning av egen kulturell identitet, og tekstutdraget kan stå som bilde til hvordan den springer ut i fra Halims tiltro til den gamle kvinnen Dalandas ord.

Halims far ønsker å se sin sønn som så svensk som mulig, men i stedet for blir han trukket mot en tradisjonell arabisk identitet slik den formidles av Dalanda. Hennes fremstilling av den arabiske kulturen er svært forherligende og endimensjonal, og på en heller rasistisk måte

opphøyer hun araberne til å være språklig, kulturelt og intellektuelt overlegne alle andre folkeslag. Det er også hun som introduserer Halim for ”integreringsplanen”: ”Mener du at faren din ikke engang har fortalt om Integreringsplanen? Har han ikke engang sagt at svenske politikere har begynt å arbeide for å forvandle alle innvandrere til svensker?” (s.26). Dalandas uttalelser sår tanker i Halim om at faren tilbakeholder kunnskap og informasjon om deres opphavskultur. På denne måten blir hun et forbilde og en mentor for Halim fordi hun villig opplyser han om det ukjente han ikke føler å få svar på hjemme. Dalanda skaper en forestilling i Halim om at han er annerledes, hvilket får den konsekvens at han trekkes mot en tradisjonell arabisk identitet til tross for at faren tar kraftige tak for å vende sønnen mot en identitet fundamentert på den svenske kulturen.

Sett fra Otmans side er hans innstendige forsøk på å dytte sønnen i retning av en svensk identitet bunnset i en frykt for å se gutten ende opp i sosialt uføre og arbeidsledighet dersom han ikke behersker det svenske språket og kulturen. Teksten forteller oss at Otman egentlig er en utdannet og kunnskapsrik mann som tidligere har vært politisk aktiv, men at hans svake svenskspråklige ferdigheter gir han manglende mestringfølelse i den svenske kulturen. For Otman blir språket på denne måten å betrakte som nøkkelen inn til det svenske samfunnet, og derfor opprører det ham dypt at sønnen med viten og vilje forvrenger den i utgangspunktet perfekte svensken sin:

Hvis du ikke snakker perfekt svensk, blir du som Nourdine eller han Samirs fetter ... du kommer til å bli en ordentlig gangster eller forbryter ... du blir utenfor, som keeperen i Glasgow, (...) bare sitter der på benken og venter og venter ... og venter. Men sånn er det i livet ... det har jeg lært meg. Av og til er det behov for en, og av og til blir man til overs ... og venter ... (s.109).

Sitatet sier mye om Otman og hans bekymringer og håp for sønnen, og det gir oss en forståelse av hvorfor Halims måte å ordlegge seg på oppleves som et stort nederlag for ham. For Halim medfører hans bevegelse mot det konservative at han opplever skuffelse over farens sympati med det svenske, samt det han anser som Otmans sekulariserte levesett og forsøk på å tilpasse seg sitt nye hjemland. ”Halim tenker: pappa er i ferd med å bli en annerledes. Halim noen ganger til og med tenker: pappa er i ferd med å skrumpe inn og bli skall og det er en tanke som gjør aller vondest” (s.76). Det sårer ham at faren ikke viser noe spesielt ønske om, eller interesse for, at Halim skal bygge sin identitet på deres felles arabiske røtter.

Spørsmålet som nå må stilles er hvordan elevene vil kunne tenke seg å tolke Halims konflikter på hjemmebane? Betrakter vi alle elevene under ett så vil man generelt kunne regne med at ungdom i sin helhet vil kunne identifisere seg med det å være i opposisjon til sine foresatte. Løsrivelsesprosessen mellom foreldre og barn er en universell prosess, og konflikter mellom foreldres forventninger til hvem du skal bli og hvem de unge selv har lyst til å være, må kunne sies å være generelt gjenkjennelig for de fleste elever. Det handler om å prøve ut roller for å finne seg selv, og at foreldre ikke alltid ser like gledelig på de rollene man antar.

Det særlig interessante med forholdet mellom Halim og faren er at *Et øye rødt* i denne relasjonen fremstiller et omsnudd bilde av den rollefordelingen som gjerne blir skildret i medias presentasjon av innvandreres hjemmemiljø. Her er det spennende å peke på hvordan nordmenns oppfatninger av foreldre og oppdragelse er tanker som preges av stereotypier. Når det kommer til vår forestilling om flerkulturelle familiemiljø så regjerer et bilde av innvandrerforeldre som særs strenge oppdragere i sammenligning med etnisk norske foresatte. De blir ofte fremstilt som konservative i kraft av et sterkt behov for å hegne om sin opphavskultur, og det fremheves hvordan de synes å være særlig opptatt av å videreføre egne tradisjoner og overbevisninger til sine barn gjennom oppdragelsen.²⁰ I *Et øye rødt* illustreres dette som tilfelle når Halim forteller om Dalandas liv:

Fra begynnelsen hun er født i Luleå men begge foreldrene hennes kom fra Libya, det var lenge siden, nesten i middelalderen. Men så selvfølgelig foreldrene hennes angret og sendte henne for å vokse opp med slekta utenfor Tripoli (s.27)

Den gamle kvinnen er altså født svensk, men blir likevel sendt til foreldrenes hjemland for å bli oppdratt etter skikk og tro i deres opprinnelseskultur. Det ligger ikke for min oppgave å diskutere sannhetsgehalten i medias fremstilling av innvandrerforeldre som spesielt strenge oppdragere, men jeg kan peke på at bildet av kulturkonservative minoritetsforeldre ikke kan brukes til å beskrive Halims hjemmeforhold. I *Et øye rødt* er det til motsetning Halim som inntar rollen som den konservative i relasjonen foreldre-barn. Dette kan vi for eksempel illustrere med parabolens som faren får i bursdagsgave av Halim:

Pappa røske båndet, reiv teipen og åpnet esken. Når parabolen sto på bordet Nourdine plystret som om han hadde sett den terteste kæba fly forbi utenfor vinduet.
«Men, Halim. Dette er ... Det er altfor dyrt, » pappa sa.

²⁰ Se eksempelvis: Johnsen, Nilas. (2007). "Karita advarer innvandrerforeldre" lastet ned 09.04.12 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=152801>

«Hva er det,» Zerafina spurte og viftet med glitrende tommelen.
«Ser du? Med den her tar vi inn alt! Marokko, Algerie, Libanon ...»
«Hvor mye måtte du ut med for den?»
«...Libya, Qatar, Saudiarabia ...»
Stolt jeg pekte med pappa virket ikke som hørte (s.62).

Dette tekstutdraget viser hvordan Halim gjennom anskaffelsen av parabolen kan sees som pådriveren for å få Midtøstens impulser inn i hjemmet. Otman uttrykker glede over presangen, men det at han bare plasserer den inn i et rotete skap fremfor å installere den sier oss at faren ikke opplever behovet etter et arabisk kulturtilskudd på samme måte som Halim.

Med utgangspunkt i dette bildet er det interessant å vurdere hvordan de forskjellige elevene vil forstå rollene i relasjonen mellom far og sønn. Elever med en flerkulturell bakgrunn vil kanskje kunne kjenne seg igjen i slike konflikter som vedrører språk og kultur, og spørsmålet om i hvilken grad man skal la sin identitetsdannelse påvirkes av foreldrenes opphavskultur. Flere av dem vil godt mulig kunne oppleve seg fremmed fra teksten fordi nettopp medias bilde av det fremmedkulturelle hjemmemiljø stemmer. Fra høyskolelektor Torill Strands bok *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* (2009) kan vi hente et eksempel på en som kjenner seg igjen i Dalandas tradisjonalisme. Strand viser nemlig til hvordan en av hennes studenter utførte et leseprosjekt med *Et øye rødt* blant en gruppe minoritetskulturelle ungdommer fra 10. klasse. Hun trekker frem at flere av elevene brukte teksten til å belyse personlige virkelighetserfaringer, og at det som gjorde mest inntrykk for enkelte var å finne gjenkjennelse i skildringene. Dette sitatet er hentet fra en elev kalt Besart:

Gamle folk er imot integreringen, mange eldre nekter integrering, sier at integrering er dårlig, dette kjenner jeg igjen i virkeligheten, sånn som Dalanda gjorde. Jeg reiser hvert år til hjemlandet, og det er helt annerledes når jeg kommer dit, jeg føler meg helt norsk, men de vil gjøre meg albansk. (...) Boka er mer interessant enn noe annet jeg har lest, leser helst bare på nettet ellers (Strand, 2009:110)

Sitatet illustrerer hvordan de elevene som lever i et hjem med en motsatt rollefordeling enn den vi finner hos Halim og Otman kan oppleve *Et øye rødt*. Som norskfødt med innvandrerforeldre er det kanskje mange som heller opplever seg som den liberale i forholdet til sine foresatt. Men hva kan det ha å si for elevene som leser *Et øye rødt* at Halim går i en slik konservativ retning? Hvilken betydning får det at en ung flerkulturell gutt på deres egen alder utvikler ekstremistiske holdninger?

For ”Hong” som er norskfødt med innvandrerforeldre er det kanskje godt å lese om noen som kjenner på de samme følelsene av å ville uttrykke tilhørighet til sin opprinnelseskultur. De elevene som kjenner seg igjen i Halims søken mot tradisjon kan vi forstå i tråd med Friedmans tanker om at krisen i det moderne subjektet kan gi utslag i form av fremmedfrykt, neotradisjonalisme og nostalgi over en forestilling om tapt identitet. Minoritetselvene som føler seg splittet i sin kulturelle identitet kan slik kanskje tolke Halims draging mot det konservative som en søken etter den trygghet som ligger i en tradisjonell etnisk identitet.

”Kari” kan finne lærdom i at ikke alle flerkulturelle blir holdt tilbake av en konservativ innvandrerfamilie. Hun kan videre utvikle en forståelse for at de som slites mellom to kulturer kan kjenne på et behov for å holde fast ved tradisjoner fra begge sider ettersom de både reflekterer deres personlighet. Kanskje vil hun også oppleve å måtte revurdere sin oppfattelse av flerkulturelle medelevers hjemmesituasjon, ettersom Halims tilfelle viser eksempel på at medias fremstilling ikke nødvendigvis er enerådende.

5.1.2 Skolemiljøet

Som barnas arbeidsplass er skolen det stedet hvor de unge tilbringer mest tid utenfor familiens hjem, og lesningen av *Et øye rødt* vil etter våre premisser også finne sted innen skolens rammer. Slik sier det seg selv at dette er et sted i teksten som samtlige elever har forutsetninger for å kunne identifisere med. Skolekonteksten vil i sin helhet være gjenkjennelig for alle, men jeg tenker at elevene vil skille meninger i den grad de opplever samfølelse med de ulike aspektene som skildres.

Som nevnt er ironi et gjennomgående litterært virkemiddel for teksten i *Et øye rødt*, og vi ser til eksempel hvordan denne kommer fram i forfatterens beskrivelse av Halims skolemiljø. Blant annet kommer den ironiske tonen særlig til uttrykk i form av spenningen i fremstillingen av Halims avmaktsfølelse i møte med skolens ivrige forsøk på å innføre et fungerende elevdemokrati. ”I dag Carin sa skolen skal bli nyere og moderne. Derfor alle lærerne heter fra nå mentorer og samtidig det blir ny satsing på elevdemokrati. «Skolen blir jo faktisk det vi gjør den til,» Carin sa. Løgnfytte, jeg tenkte” (s.86). Jeg tenker mange elever vil kjenne seg igjen i en stadig skiftende skole hvor nye og ”bedre” idéer jevnlig får innpass. Samtidig er det sikker flere som også opplever at ”vi” i uttalelsen «Skolen blir jo faktisk det vi gjør den til», oftere reflekterer lærerne fremfor elevene. Dette ser vi til eksempel i Halims

fortvilelse over å bli fratatt morsmålsundervisningen, skolen blir til det lærerne har bestemt og ikke slik han som elev hadde ønsket (s.18). Dette at skolen ikke speiler Halims behov skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

Halim ønsker gjerne å fremstå som intelligent og intellektuell, men på samme tid er han likevel ikke interessert i de kunnskapene den svenske skolen tilbyr ham for å kunne fungere i den kulturen han er født og lever i. Dette kan forklares med at undervisningen mangler subjektiv relevans ut i fra Halims tankesett. Jeg vil tro at ungdom i sin helhet gjenkjenner følelsen av å oppleve at skolen ikke nødvendigvis tilbyr læring som erfarer å ha subjektiv relevans for dem selv. Det er nok de færreste elever som vil identifisere seg med Halims bastante avstandtagen til lærerens undervisning, men jeg vil likevel anta at flere av de minoritetskulturelle ungdommene kanskje kjenner seg igjen i et ønske om å lære mer om sin opprinnelseskultur. Læreplanen har en tanke om at:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevens kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden (LK06).

Utdraget uttrykker en klar referanse til at det her er den norske kulturen man skal bli fortrolig med, og som nevnt i kapittel to så er dette viktig for dannelsen av en fellesskapsfølelse blant menneskene som utgjør nasjonen Norge. For de etnisk norske elevene vil det være selvsagt at man arbeider med stoff som vedrører vedlikehold og utvikling av den norske kulturelle identiteten. Dette trenger derimot ikke å oppleves like naturlig og selvfølgelig for de elevene som opplever tilhørighet med flere og andre kulturer. Eksempelvis utgjør Halim i *Et øye rødt* en slags motstemme til den etablerte læreplanen i den svenske skolen. Denne stemmen kommer til uttrykk i det at Halim setter seg egne læringsmål med det prosjekt å tilegne seg all kunnskap om arabisk kultur. Han vil også avsløre hvordan svenskene jobber for å ”svennifisere” alle innvandrere gjennom Integreringsplanen. Halims motstemme undergraves imidlertid av ironien som preger skildringen av karakteren hans.²¹ Dersom elevene mangler forståelse for denne ironien kan noen komme til å tolke ”integreringsplanen” som en reell idé, og se Halims prosjekt med å opplyse om ”svennifiseringen” som virkelig. Kanskje er det noen av de med flerkulturell bakgrunn som sitter med en følelse av at skolen for ensidig fokuserer på majoritetskulturen i en slags ”norskifisering”? For disse kan det i så fall være vanskeligere

²¹ Se mer om ironien i Halims figurrolle i delkapittel 5.3

å se bak den ironiske fremstillingen som preger Halims karakter, enn hva det vil være for etniske nordmenn.²²

Halims motstemme til læreplanen blir altså undergravet av det ironiske, men den sier likevel noe viktig om at ikke alle elever trenger å oppleve det samme behovet for opplæring og dannelse i det norsk-kulturelle. Kanskje er dette noe de etniske norske elevene kan bevisstgjøres med i forbindelse med lesningen av *Et øye rødt?* Misforstå meg ikke, det er naturligvis både riktig og viktig at den norske skolen jobber for å danne en felles plattform for den fremtidige nasjonen Norge, men Halims identitetsprosjekt kan åpne øynene på flere elever på den måten at man innser at ikke alle nødvendigvis kjenner på den samme selvfølgeligheten når det kommer til arbeid med majoritetskulturens identitet. For meg handler dette om å gi rom til å bli trygg i sin egen kultur, samtidig som det indirekte også dreier seg om utvikling av respekt for andre kulturer.

5.1.3 Ungdomsmiljø

Noe av det mest betydningsfulle i livet for en vanlig tenåring hevdes å være venner og sosial omgang innad i et miljø av jevnaldrende (Frønes, 2006). Slik tror jeg at de fleste elevene også vil kunne identifisere seg med opplevelsen av viktigheten med å tilhøre en gjeng og det å være en akseptert del av et større felleskap. For ungdom er det sjeldent noe som erfares mer avgjørende enn det å være ”inn” eller ”ut”, og her tror jeg vi finner at de ulike elevene i en gjennomsnittlig klasse vil ha svært ulike følelser av å oppleve seg inkludert i et vennemiljø. For Halim er skolen det eneste sosiale miljøet han opptrer i utenfor hjemmet. Han er ensom og ganske alene uten noen nære venner i klassen. I mangel på en god venn å prate med henvender han seg derfor til skriveboka si, ”så ikke hodet koker over” eller blir for fullt av ”hulterbult”. Skrivningen får på denne måten også en terapeutisk dimensjon for Halim, som vi kan se ved gjentatte eksempler i teksten at blir utsatt for mobbing av flere av sine medelever:

Kanskje Hristo reiv køen når det var min tur kanskje han nektet å slippe kanskje dama hans og alle andre fnise og kanskje han også sa noe om for å starte bråk og kanskje til og med han sa mammaknuller flere ganger om igjen men hvis han sa jeg kan ikke ha hørt for etter jeg tok slagene og sparkene uten å ta igjen og fort jeg gikk videre med mute mot korridoren skapene doene for ingen skal se aldri noen gang (s.161)

²² Se til eksempel siteringen av Khemiri i delkapittel 5.3.2, (Fredin, 2005).

Vi kan spørre oss hvordan man kan tenke seg at de ulike elevene som leser *Et øye rødt* vil fortolke Halims situasjon? Han sier sjeldent noe, og når han gjør det så er det gjerne grove og provoserende kommentarer som ”Ey, gutten. Jeg skjønner du er fattiglapp. Alle veit mora di suger skinnheadpikk på TV1000” (s.34). Dette gjør kanskje at noen elever tenker at han må skyldes sitt manglende initiativ og hissig gemytt for at han ikke har noen venner, særlig når han angriper Stefan som kysser Marit: ”Karro ropte jeg var mongo og Marit sa jævla psycho (...) I stedet for takketale David sa jeg skulle gå og selv om jeg var på vei Kristoffer tok politigrep og dyttet meg mot trappa” (s. 134). Med utgangspunkt i dette tror jeg noen elever, kanskje helst norsketniske, vil mene at Halims ensomhet er ”fortjent” og at han ekskluderer seg selv fra felleskapet i sin innesluttethet.

De med en flerkulturell bakgrunn vil derimot kanskje kunne identifisere seg i at dette er et uttrykk for den frustrasjonen som skolen og identitetsproblematikken forårsaker i Halim. Antageligvis er det også enkelte minoritetsungdommer som vil kunne identifisere seg med at svakt språk og mangel på innsikt i uskrevne sosiale regler kan føre til at man blir stående utenfor.²³ Mest sannsynlig rommer enhver klasse noen elever som kan kjenne seg igjen i Halims ensomhet, dette være seg uavhengig av kultur. Samtidig tror jeg også at de fleste elevene som leser *Et øye rødt* vil ha medfølelse med Halim når de får oppleve ham både fra inn- og utsiden. Selv om Halim opptrår som en hard og tøff type, er han egentlig en ensom og venneløs gutt som innerst inne ønsker å bli inkludert og tatt på alvor, dette tror jeg er et ønske alle ungdommer vil identifisere seg med å bære på.

5.2 Språket

Jeg har ved gjentatte anledninger tidligere i denne oppgaven referert til at man kan beskrive språket i *Et øye rødt* som spesielt og særegent. Jeg har også vist til at dette aspektet ved teksten ble heftig diskutert ved romanens utgivelse. Fram til nå har jeg likevel utelatt å gå nærmere inn på nettopp hvorfor det har vært så mye fokus på språket. Nå som jeg vil diskutere hvordan elevene kan fortolke denne siden ved boken, må det derimot bli nødvendig med en liten redegjørelse for hva det er som gjør at språket kan betegnes som merkverdig.

For det første har teksten en gjennomgående mangelfull syntaks og grammatikk. Kort fortalt kan man eksempelvis trekke frem at språket i romanen preges av lange setninger med

²³ Om uskrevne regler, så sitatet hvor Halim kommer for tidlig til privatfest i delkap. 5.3.1

manglende tegnsetting, utelatelse av ord, ukorrekt bruk av preposisjoner og pronomener, uriktig kjønn på substantiv og feil tempusbøyning av verb. Disse feilene har fellestrekk med de regelbruddene som fremmedspråklige i norsk gjerne begår. Dette gjør at man raskt kan trekke paralleller mellom teksten i *Et øye rødt* og det en gjerne kaller innlærerspråk, altså språk som benyttes av de som forsøker å lære et nytt språk. Årsaken til denne assosiasjonen må for øvrig også forklares med hensyn til ordbruken i teksten. Denne er spesiell fordi forfatteren i utbredt grad anvender uttrykk med bakgrunn i en multietnolekt fra et flerkulturelt ungdomsmiljø. Begrepene er en salig blanding av ord som kommer fra flere ulike språk og kulturer. I den norske utgaven kan man eksemplifisere dette med uttrykkene *impa*, *kæsa*, *kæba*, *tasja*, *lø*, *sjmø*, *baosj*, *tert*, *avor*, *jalla*, *wolla* og *flus*.²⁴

Begrepet om ”multietnolekt” er etter min mening relevant for å forstå språket i *Et øye rødt*. Finn Aarsæther (2008:123-124) definerer ordet som en beskrivelse av en språkbruk der ikke bare én, men flere minoritetsgrupper, setter preg på en ny måte å snakke majoritetsspråket på. De danner altså en ny type språklig varietet. Det viktige med multietnolekter er at man må ta inn over seg at dette er varieteter av majoritetsspråket som enkelte språkbrukere *velger* å benytte på siden av hovedmålet. Multietnolekter er et overskuddsfenomen brukt av individer som allerede behersker det vanlige talemålet, men som av ulike årsaker ønsker å distansere seg fra den språklige normalen - kanskje for å markere identitet eller å provosere (Nergård, 2008:95). Med utgangspunkt i dette blir det interessant å undersøke Halims trang til å skape seg et eget språk gjennom dagboknotatene sine. Halim snakker egentlig perfekt svensk og derfor vil vi nå se nærmere på hvorfor han aktivt bryter ned sitt eget språk, og vi skal vurdere hvordan de ulike elevene kan tenkes å tolke den type språkføring vi ser i teksten til *Et øye rødt*.

5.2.1 Språk er makt

Språk er en av de viktigste identitetsmarkørene vi kan se til, det er en av de fremste bærerne av kulturell identitet og en viktig del av hvordan vi presenterer oss selv for andre. Dette er noe Khemiri som forfatter spiller på når han lar Halim som hovedkarakter få presentere seg gjennom et egenkonstruert og gebrokkent språk i *Et øye rødt*. Halim er en gutt som har innsett at språk er makt, og nedbrytingen av språket er et retorisk grep som krever en reaksjon av den

²⁴ For ordforklaring, se noen av eksemplene som er gitt via denne artikkelen: NRK. (2005). ”Første slangordbok på 20 år”, lastet ned 11.04.12 fra <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/4706940.html>

som leser teksten fordi den utfordrer den etablerte språkkulturen. Dette gjelder selvfølgelig oss som lesere utenfor romanen, men til eksempel kan vi også se hvordan Otman reagerer når han oppdager hvordan sønnen formulerer seg i dagboken:

«Hvorfor skriver du sånn? *Sjofa, chill, kæba*. Hæ? Hvem er det du kjenner som snakker sånn? Hvorfor tror du vi flyttet?» Spyttdråpene fløy og litt jeg fikk følelsen pappa hadde sinne igjen etter videokrangelen som ikke hadde lekt ut og derfor han måtte. Til slutt jeg ga samme mynt tilbake. «Hva er det egentlig du vil? Vil du at jeg skal prate svenneprat? Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra.» «Men er du helt idiot? Tror du ikke jeg vet at du kan bedre svensk enn som så? For noen år siden snakket du helt perfekt, og nå? *'Ey kæba asjko asjko.'* Hva er det du holder på med?» (s.181).

Dialogen og fars tydelig provoserte oppførsel understreker at Halims nedbrutte svensk er en bevisst maktdemonstrasjon fra sønnens side. Spørsmålet er hva det er han ønsker å demonstrere? For det første er Halim opptatt av autentisitet og det å ikke fremstå som falsk. Under avsnittet om identitet vil jeg argumentere for at Halim ikke opplever seg selv som ekte. Språket og tekstformuleringen hans kan i forlengelse av dette være en måte å gi uttrykk for denne erfaringen. Krauss hevder at Halims identitetsproblematikk vedrørende det å være ekte versus falsk, springer ut i fra forestillingen om en kulturforskjell som presses på ham fra faren og Dalanda: ”Det er blikket på ham utenfra som gjør at han tror han er annerledes. Romanens språk, Halims spesielle ordvalg og setningskonstruksjon, er et resultat av denne forestillingen (2010:14).

Halims spesielle språkføring kan på denne måten sees som et behov for å uttrykke en følelse av å være annerledes. Språkforsker Stian Hårstad kan bekrefte dette på en litt annen måte når han mener at veksling til en multietnolekt kan forstås som ”et signal om identifisering med de med de verdiene som multietnolekten representerer” (2010:231). Halims måte å snakke på kan slik være et uttrykk for å markere at han sympatiserer med arabiske tradisjoner. Kanskje vil dette oppleves gjenkjennelig for enkelte elever med en flerkulturell bakgrunn? Man kan i alle fall anta at enkelte flerkulturelle elever vil kunne identifisere seg med bruken av en multietnolektisk språkveksling, særlig ettersom undersøkelser fra både Oslo og Trondheim peker på at dette er et fenomen blant minoritetsungdom (Hårstad, 2010:247 og Aarsæther, 2008:123).

Mange av elevene som leser *Et øye rødt* vil sikkert være kjent med at enkelte klassekamerater eller venner kan veksle til andre varianter av majoritetsspråket, men antakeligvis vil de fleste etnisk norske elever ta avstand fra Halims språk fordi de føler seg fremmed for å bruke

multietnolekter. Mest sannsynlig vil dette være fordi de ikke erfarer et behov for å signaliserer tilhørighet til en annen kultur på samme måte som flerkulturelle, men også fordi forskning viser at multietnolektisk talemål har lav status og er lite ansett blant majoriteten av norsk ungdom (Hårstad, 2010).

Det må likevel poengteres at Hårstad i sin studie fant uttalelser som tyder på at også etnisk norske uten minoritetsforeldre kan benytte seg av multietnolekter. Hensikten med å bruke multietnolekter for unge nordmenn uten minoritetsbakgrunn kan være ”å tilkjennegi tilknytning til en spesifikk ungdomsstil, eller å vise kulturell solidaritet med ”de fremmede”” (Hårstad, 2010:232). Alternativt kan det også benyttes som en effekt i utspillingen av en rolle som ”den farlige innvandrerens”. I sin artikkel ”Flerspråklighet og flerspråklig praksis” viser nemlig Aarsæther til noen spennende funn gjort av Sveinung Sandberg. Sistnevnte har utført sosiologisk forskning i flerkulturelle ungdomsmiljø i Oslo og har funnet det interessante at ”unge gutter fra østkanten i Oslo, med og uten minoritetsbakgrunn, ser muligheten for å spille på stereotypiske oppfatninger av det han kaller ”den farlige innvandrerens”, for å sette seg i respekt hos ungdom fra hvite vestkantmiljø i byen” (Aarsæther, 2008:125). Hårstads sosiolingvistiske studie av ungdoms talemål i Trondheim viser også til lignende oppdagelser (2010:245-246).

Hårstad, Sandberg og Aarsæther er altså samstemte betraktningen av at en multietnolektisk talestil kan sees som en slags rekvisitt i en iscenesettelse av en rolle som spiller på majoritetens forestilling om ”den farlige innvandrerens”. Med dette kan man tolke Halims måte å ordlegge seg på som en effekt, et element i skapelsen av en rolle som konnoterer spesielle egenskaper som eksempelvis hardhet, aggressivitet og tøffhet, og hvordan dette blir ironisk vil jeg vise under punkt 5.3. Med tanke for at fenomenet med en multietnolektisk talestil er utbredt så burde man kunne anta at mange av elevene vil kunne tolke ironien i denne fremstillingen. Et flertall vil antageligvis også kunne kjenne seg igjen i det å ta på seg en tøffere rolle blant jevnaldrende enn den de utspiller hjemme. En slik identifisering kan bidra til å gi en forståelse av ironien, fordi elevene som kan sympatisere med Halim vet at dette er en rolle og ikke nødvendigvis virkeligheten. For de som føler seg fremmed fra det å anta slike ”tøffe” roller vil lesningen av boka kunne bidra til en forståelse av at denne type oppførsel og språkbruk kan være et skalkeskjul for enkelte med mindre selvsikkerhet.

5.2.2 Lærertekst møter elevtekst

Når det kommer til språket i *Et øye rødt* mener jeg at det er rimelig å anta at lærer og elev vil vurdere språket i boken forskjellig. Her kommer vi inn på viktigheten av å være seg bevisst både elev- og lærerteksten. Som lærer vektlegger jeg romanens språklige form og budskapet som ligger i den særegne måten å formulere seg på. Jeg ser et språkdidaktisk potensiale i teksten, samtidig som jeg også tenker at elevenes opplevelse av å kunne identifisere seg med det ungdommelige språket vil kunne gi en følelse av subjektiv relevans. Men hvordan vil egentlig elevene kunne reagere på den type tilgjort språkføring som Halim utøver? For mange av dem vil det kanskje i det hele tatt være vanskelig skjønne at dette er en intensjonell språkføring med et underliggende formål. Skulle de likevel forstå det så er sannsynligheten stor for at de uansett vil være mer opptatt av overordnede tema som eksempelvis kjærlighetsproblematikk, festing og vennekonflikter.

På den annen side viser Torill Strands eksempler at det faktisk var det språklige aspektet ved boken som elevene i hovedsak festet seg ved, selv om det riktig nok fantes et vidt spenn i deres individuelle fortolkninger av det. Enkelte oppfattet forfatteren som lat fordi ”han bare skriver det som kommer opp i hjernen” (2009:106) og de refererte samtidig til språket som rart og vanskelig. Andre kunne derimot relatere seg til språket fordi de var kjent med det fra sitt eget ungdoms- og hjemmemiljø:

Det gjør at jeg føler meg hjemme, er litt sånn kebab-norsk, jeg kjenner igjen situasjonen. Det kan nok være vanskeligere for andre som ikke kjenner orda. (...) Boka er litt unik, den hadde ord jeg ikke ser ofte i bøker, bannord rett og slett. Jeg likte godt måten han skrev på, ikke helt norsk. (...) Mange av disse ordene brukes der jeg bor (Strand, 2009:106).

Disse funnene viser at elevenes forståelse av romanen var svært forskjellig og at deres ulike grad av identifikasjon med språket var med på å avgjøre hvilken opplevelse de fikk av teksten som fremmed eller gjenkjennelig. De som opplevde å skille seg fra språket er i følge Strand de som ikke forsto det og/eller ikke fant noen subjektiv relevans i det. Som nevnt ovenfor kan man anta at etnisk norske ungdommer vil mangle gjenkjennelse i det å personlig benytte seg av et slikt språk, men selve opplevelsen av å føle seg fremmed fra det kan kanskje gi dem en økt språklig selvtillit i det å ikke identifisere seg med slike type språkfeil. For å hente inn noe av teorien fra tidligere kan vi si at de definerer seg selv ut i fra den Andre og hva de konstaterer å *ikke* være.

I videre sammenheng kan man stille spørsmål ved hvilke konsekvenser det kan få at innvandrerungdom faktisk kjenner seg igjen i språket? For eleven i sitatet ovenfor gjorde det at han følte seg ”hjemme”. Romanen benytter altså et språk som for denne personen føltes trygt og hadde subjektiv relevans. Språket er kanskje ikke korrekt etter norsk språknormal, men det å få se et språk man gjenkjenner fra hjemlige omgivelser bli brukt i en roman, det tenker jeg må kunne være med på å bygge opp hans eller hennes språklige selvtillit fordi man får bekreftet at alle språk kan ha sin formidlingsverdi. Noe av spørsmålet som problemstillingen for denne avhandlingen fordrer et svar til, er nettopp hvordan arbeid med *Et øye rødt* kan gi den enkelte elev språklig selvtillit. Jeg tolker dette begrepet til å bety utvikling av evnen til å stole på sin egen språklige kompetanse og evnen til å vise stolthet av sitt språk og dermed sitt opphav. Det at innvandrerungdom kjenner seg igjen i språket i *Et øye rødt* kan altså forhåpentligvis bidra til denne utviklingen.

For minoritetsungdom som virkelig har et talemål tilnærmet likt språket i *Et øye rødt*, kan det være stimulerende for deres språklige selvtillit å kjenne seg igjen i en hovedperson som tilsynelatende strever med språket på samme vis som dem selv. Det å arbeide med språkoppgaver basert på romanen vil på denne måten kanskje oppleves betydningsfullt fordi det har subjektiv relevans for dem selv. Det er nærliggende å tro at det vil oppleves lettere å ta fatt på andres språkfeil fremfor ens egne. Sistnevnte er for øvrig et punkt som i like stor grad kan angå alle språklig svake elever i skolen uavhengig kulturbakgrunn.

Til sist kan jeg nevnte at Strand mener det er mulig at det var de sterkeste leserne som fikk mest ut av arbeidet med romanen. Kanskje fordi teksten tross alt kan være ganske vanskelig for de lesesvake, i tillegg til at det kreves en godt over middels god lesekompetanse for å se ironien i en tekst? Med tanke for dette er det viktig at læreren reflekterer over at språket kan forvirre elevene fremfor å engasjere de. Vil lesningen av *Et øye rødt* gjøre tekstkompetansen deres bedre eller dårligere? For de svake elevene vil det kanskje være motiverende å se at også voksenpersoner kan ”skrive feil”, samtidig som det også ligger en viss fare i at teksten kan befeste et allerede svakt språk hos innvandrere. Den gode lærer vil derimot kunne snu dette til noe positivt ved å tilrettelegge undervisningen etter sine elevers ulike nivå og behov.

5.3 Identitet: Tankesultanen Halim

Som tidligere nevnt så spiller ironien i *Et øye rødt* en stor rolle. Halim som karakter er den instansen i teksten som i hovedsak medierer ironien, så hvordan man forstår ironien har direkte sammenheng med hvordan man oppfatter Halim som figur. Halim utgjør en kompleks karakter som dannes av flere ulike roller som eksempelvis den ensomme i klassen og den opprørske sønn, den morløse og sårbare, den håpløst forelskede tenåring og den drømmende unggutten. Dette er typiske roller som man kan anta at de fleste ungdommer vil gjenkjenne seg i å ha utspilt på et eller annet tidspunkt. Det spennende med Halim er derimot hvordan han opptrer i sin egenkonstruerte rolle som ”tankesultan”. Dette er en særegen rollefigur som man med rimelighet kan anta at vil skille elevenes opplevelse av å identifisere seg med Halim i en lesning av *Et øye rødt*. Det blir av denne grunn særlig interessant å utforske denne bestemte figuren med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan elever som leser *Et øye rødt* kan kjenne seg igjen i hovedpersonens rollefigur og hans problemer?

5.3.1 ”Revolusjonssvartingen”

I dag jeg har filosofert fram det fins også en tredje svartingstype som står helt fri og er den som svennene hater mest: revolusjonssvartingen, tankesultanen. Den som ser gjennom alle løgner og som aldri lar seg lure. Omtrent som al-Kindi som knekte alle koder og skrev flere tusen sjmø bøker om astronomi og filosofi men også om musikk og matte. Forrige halvår jeg var nok mest faiteren men fra nå jeg sverger jeg skal bli tankesultan (s.32).

Tankesultanen er Halims selvtildelte rolle som den største revolusjonssvartingen i verden. Karakteren kjennetegnes av kampvilje, beherskelse, intellektuell og fysisk overlegenhet. Tankesultanen lar seg aldri vippe av pinnen og kan med letthet bekjempe enhver trussel. Rollen etableres i sammensetningen av flere ulike element som språket, ordtakene og ”turbanfezen”.²⁵ Denne ”fezlua” er en artefakt Halim benytter for å ”tre inn” i rollen som tankesultanen. Han tar nemlig på seg denne hver gang han har behov for å styrke selvtiliten sin, som for eksempel når han tenker seg ut for å ta Mikael Persbrandt: ”Jeg sto foran badespeilet med fezlua på hodet og pistolen i høyrehånda med mobilen i lomma. Det var en ny Halim mektigere enn alltid før” (s.146). I rollen som tankesultanen tilegner han seg altså

²⁵ En fez er en rund, rød filthatt med flat pull. Den har også gjerne en svart dusk hengende i en tråd fra midten av toppen. Fezen er et utbredt hodeplagg i midtøsten, men stammer opprinnelig fra byen Fes i Marokko (Otmans hjemland). Bruken av uttrykkene ”fezlua” og ”turbanfezen” tyder at Halim egentlig ikke vet forskjellen på en turban og en fez. Fezen er slik med på å danne bildet av hans manglende kunnskaper om den arabiske kulturen og underbygger den ironiske fremstillingen av Halims karakter.

egenskaper som det å være sterk, tøff, barsk, våpenklar og hard. Egenskaper som helt klart kan assosieres med stereotypien ”den farlige innvandrer” som vi har sett at også språket underbygger. Slik blir både fezen og språket effekter i iscenesettelse av rollen som tankesultanen.

Det viktige med fremstillingen av tankesultanens kvaliteter er at figuren blir ironisk gjennom å konstruere Halims rake motsetning. Dette ser vi ved hjelp av motstridende teksteksempler som ”det er sykt at pappa fortsatt tar hjem medium selv om alle musklene mine gjør at også large sitter tight” (s.43) og ”på hjemveien det var jeg som bar de tyngste posene og jeg klarte akkurat uten hjelp” (s.115). Tankesultanens unike evne til kodeknekkning ser også ut til å være fraværende når Halim helt klart ikke er innforstått med uskrevne sosiale regler som at du ikke kommer til privatfester på eksakt invitasjonstidspunkt: ”Når klokka endelig var åtte jeg ringte på hos David. Selv om jeg veit jeg hadde riktig tid han åpnet med naken overkropp og virket litt overrasket” (s.130). For de elevene som er godt kjent med normer i ungdomsmiljøet så antar jeg at situasjonen med denne uskrevne regelen er noe de kan finne både gjenkjennelse og humor i. Samtidig finnes det også en reell sjanse for at innvandrerungdom som ikke står innenfor dette miljøet ikke vil forstå ironien i akkurat dette sitatet. Vi skal nå se nærmere på hvordan ironien kommer ytterligere til uttrykk og hvordan den kan kompliseres for elever som leser *Et øye rødt*.

5.3.2 Gutten med det røde øye

Som tidligere nevnt så synes det å være ekte og ikke fremstå som falsk å være viktig for Halim. Dette er en karakteristikk som må sies å kunne være felles for ungdomsgruppen i sin helhet uavhengig av kulturell bakgrunn. Originalitet, autentisitet og det ”å være seg selv” holdes høyt, selv om de egentlig er aldri så like både annen ungdom og voksne (Krange og Øia, 2007:20-21). Vi kan se hvordan Halim gir uttrykk for dette når han karakteriserer de menneskene han omgås med i kategorier etter stereotyper. Først og fremst skiller Halim mellom svensker og innvandrere, men underordnet disse to ”klassene” finnes det også flere typer. For eksempel mener Halim at du har *ssossesvennene*, ”de har merker som er dyre men likevel de har små logoer og synes mindre enn dyre utlending merker” (s.31). Halim mener dette betyr at ”svartingene” opptrår som rike på en mer ærlig måte enn svenskene. Videre mener han at det eksisterer to varianter av innvandrerne, ”Nummer én er den vanlige svartingen: *wollagutten*, *faiteren*, *snikeren*, *tasjeren*, *pøbelen*” (s.32), og han står i motsetning

til *flinkisgutten* ”som puger prøver og bruker finord og aldri sniker t-banen eller taggisj” (s.32). Halim klassifiserer altså alle i ungdomsmiljøet sitt i grupper, og de som ikke finner sin plass innen disse fastsatte kategoriene oppfatter han for ikke å være ”ekte”.

Men hvorfor er Halim så opptatt av å sette andre i bås? En interessant tolkning av romanens tittel ”et øye rødt” kan forklare årsaken til at Halim kategoriserer etter stereotyper:

Halim føler det røde øye på seg konstant, og det røde øye kan leses som en metafor for blikket fra den hvite mann (...). Slik kan en også forstå Halims behov for selv å ”eie” sitt fremmede utseende; han føler hele tiden laserøyet på sitt spede bryst. I stedet for passivt å la seg kategorisere, plasserer han både seg selv og andre inn i oversiktlige båser basert på nettopp hudfarge: han skaffer seg sitt eget røde øye (Krauss, 2010:15).²⁶

Slik kan vi si at Halim med sitt røde øye dømmer både seg selv og andre etter personlig fremtoning. Han har en forestilling om at alle som ikke passer inn i en stereotyp framstilling av etnisitet er falske, og dette synet preger ham også i hans egenvurdering. Den ironiske siden ved dette sees i det at Halim erfarer seg selv som annerledes og derfor ikke klarer å definere seg selv ut i fra sine forestilte stereotyper. Slik får han problemer med å være ”seg selv” og Halim danner derfor ”tankesultanen” som en tredje og personlig kategori. I hans øyne er det i denne karakteren han fremstår som mest ærlig og ekte. Det ironiske kommer ytterligere til uttrykk når omgivelsene ikke nødvendigvis opplever det samme: ”«Mm, ok, det er jeg som er svikeren,» pappa ropte og gikk mot kjøkkenet. «Men man kan jo spørre seg hvem som er falsk! Du eller jeg!»” (s.182).

Hvordan kan så elevene forstå dette? Som nevnt i kapittel to er en det gang slik at vi definerer oss selv ut i fra sammenligning med kontrasterende andre, så først og fremst kan de faktisk identifisere seg med en av de kategoriene som Halim skisserer. Elevene kan kjenne seg igjen i personlige og sosiale ulikheter, og de kan måtte erkjenne at dette er en måte de selv setter andre i bås på. Som nevnt så trer det ironiske i Halims inndelinger fram i det faktum at han ikke klarer å kategorisere seg selv. De som forstår ironien kan bevisstgjøres det simple og overfladiske i stereotypiseringer, og slik kan de bli klar over sin eventuelle forutinntatthet. Det er ikke sikkert dette kommer til å endre at de kategoriserer sine medmennesker, det gjør

²⁶ Krauss mener tittelen kan refereres til en serie voldsepisoder som fant sted i Sverige på begynnelsen av 90-tallet. Hendelsene dreide seg om at en mann skjulte seg med en laserpistol og skjøt og drepte mørkhudete mennesker på avstand. I forlengelse av dette var det enkelte som fant moro i å kjøpe laserpenner for å skremme livredde innvandrere ute på kveldene. Til sammen utløste dette en frykt som fikk alle til å undersøke kroppene sine for et rødt lasersikte hver gang de var ute i offentlige rom (2010:15).

vi alle mer eller mindre bevisst, men de kan i det minste bli klar over hvor fordomsfullt det er å forhåndsdømme mennesker på bakgrunn av utseende. Dette handler om å utvikle empati, innlevelse og medfølelse som grunnlag for dannelse av respekt for sine medmennesker.

I denne todelte skildringen av Halims karakter som ”ekte” og sterk tankesultan versus usikker unggutt ligger det to ulike fortolkningsmåter, og hvilken man heller mot er avhengig av ens forståelse for denne ironien som ligger i fremstillingen av guttens identitet. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt, samtidig som vi skal se på noen siste element som underbygger ironien i skildringen av Halim.

5.3.3 Orientalisme

Som tankesultan legger Halim vekt på å framstille seg selv som en kunnskapsrik araber, og et av virkemidlene han bruker i forsøket på å fremstå som intelligent er ordtak. Jevnt gjennom teksten i *Et øye rødt* vil leseren oppdage en salig blanding av både arabiske og svenske ordtak og ordspråk. Eksempelvis kan jeg nevne ”en mann uten språk er som en kamel uten pukkel - verdiløs” (s. 12) og ”en mann uten mot er ingen mann” (s.19), ”gå ikke over Nilen for å hente vann” (s.186), ”skrive spade for spade” (s. 12) og ”etter pausen det var endelig tid for å vise posisjonen til skapet” (s.192). De norskfødte elevene vil sikkert kunne identifisere de forvriddede ordtakene og synes de er humoristiske, men for de som ikke er oppvokst i den norske kulturen vil det derimot være vanskelig å se ironien som fremvises i disse feilsiterte idiomene. Innvandrere vil slik kunne gå glipp av en viktig måte å ”avsløre” tankesultanen på.

Halim føler seg altså intelligent når han anvender de idiomatiske uttrykk som nevnt ovenfor, og han bruker dem for å gi inntrykk av at han er en vis araber. Den ironiske motsetningen finner vi i at Halim ikke har særlig utbredte kunnskaper om den kulturen han så gjerne ønsker å være en del av. Til eksempel så behersker han ikke det arabiske språket like godt som han gir uttrykk for: ”(...) det ble sykisj sjpaisj inni bare fordi pappa for første gang på lenge snakket med meg på ordentlig. Litt som om jeg var voksen. Dessuten han brukte litterær arabisk, og jeg skjønnte nesten alt, siden han snakket langsomt med pauser” (s.98). Videre kan vi se at Halim idylliserer sin opprinnelseskultur i tankene, men hans erfaringsbakgrunn fra det vestlige samfunnet kommer tydelig frem i hans forestillingsbilder om det arabiske:

Jeg satt med grånet frisyre og ølet mage med klassisk araberantrekk i elgyngestol i superstor stue. Fra haka det gikk flere desimeter langt skjegg og på føttene jeg hadde snabeltøfler i rødeste silken. (...) På tv-en det gikk bålvideo fra dvd, på bakken foran det lå isbjørnhud og på

veggen det satt ekte papyrusbiter i gullrammer. Min pålitelige arabiske kæbe var tidligere Miss Sverige og omtrent tusen ganger så vakker som Marit (s.136).

Halim blander typiske nordiske motiver som elg, gyngestol og isbjørner med en klassisk ”tusen og en natt”-stil; silke, gull og papyrus. Tenker vi på Saids teori om orientalismen så viser dette at vi gjerne kan si at Halims syn på den arabiske verden samsvarer med vestlige stereotypiseringer av Orienten. Ved hjelp av ironi illustrerer forfatteren altså den mangelen på logikk som Halims selvforståelse innebærer. I forståelsen av ironien som Halims orientalisme fremviser, så kan de flerkulturelle elevene ha et fortrinn foran de etnisk norske. Flere av disse vet kanskje av egen erfaring at det er andre ting som gjør deg til araber fremfor å vandre rundt med Aladdins røde snabeltøfler hjemme. De norske elevene er fostret opp i en kultur hvor nettopp vestens forestillinger om Østen er de eneste bildene de har på orienten. For disse vil det kunne være vanskeligere å se ironien i at det henger papyrus i en gullramme på Halims vegg, for etter hva de vet så kan jo dette være sant?

5.3.4 Ironiens konsekvenser

Hvilke følger kan det så få dersom denne ironien ikke blir tilkjennegjort for elevene? I sin ekstreme og rasistiske tankegang er ikke tankesultanen som rollefigur en særlig sympatisk karakter. Den fremstiller likevel visse egenskaper som en kan tenke seg at virker appellerende til unge gutter: mot, styrke, intelligens, hardt språk og tøff obsternasighet i møte med opposisjonelle voksne og en ”motarbeidende” skole. På denne måten kan unge gutter uavhengig sin etnisitet se en slags ”helt” eller i det minste en attraktiv og likendes figur i Halims alter ego. Identifikasjon med tankesultanen kan på denne måten gjøre det vanskelig for de elevene det gjelder å forstå den ironien som ligger i skildringen mellom Halim og tankesultanen. Liker man altså tankesultanen og det han står for så er det lett å la seg lure til å se forbi ironien. Dette kan få alvorlige konsekvenser for elevenes tolkning av teksten. Khemiri forteller i et intervju at han selv har fått erfare risikoen som ligger det ironiske.

Khemiri tror mange unge innvandrere kjenner seg igjen i Halims skjebne. Han har fått mange reaksjoner på boka. - De kjenner seg igjen i problematikken Halim møter som innvandrer. Mange forsøker å skape seg en identitet via språket. Men ikke alle forstår ironien. En gang Khemiri leste fra boka på en skole, traff han en innvandrer som var kjempefascinert. Han hadde slukt alle fordommene og gjort Halim til et ideal. - Vi måtte sette oss ned og ta en alvorlig prat, sier Khemiri (Fredin, 2005).

Forfatteren av *Et øye rødt* viser her at resultatet for de som ikke skjønner ironien i boka kan være at elevene naivt tolker Halim og tankesultanens holdninger for å være troverdige. Ettersom det er minoritetsungdom som har størst forutsetninger for å oppleve gjenkjennelse med hovedpersonen i boka, så er det kanskje disse som også står i størst fare for å misforstå ironien og budskapet i teksten. Khemiri trekker jo selv frem innvandrerungdommen i sitt utsagn. På den annen siden så tenker jeg derimot at det også burde finnes en reell sjanse for at nettopp innvandrerungdom kan komme til å være mer åpne for ironien. Som vist i delkapitlet om ironien i orientalismen, så hevder jeg at flere av de flerkulturelle elevene med sikkerhet vil vite at man ikke blir araber bare fordi man tar en ”turbanfez” på hodet eller putter noen kameler inn i et ordtak.

6 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å si noe om hvordan arbeid med romanen *Et øye rødt* kan gjøre det mulig å oppfylle et norskfaglig læreplanmål som vedrører kulturell identitet. Et teoretisk bakteppe og en presentasjon av boka mente å danne grunnlaget for en vurdering av ulike elevers alternative tekstlesninger av *Et øye rødt*. Mitt metodiske utgangspunkt var at elever gjennom identifikasjon med noen bestemte aspekt ved teksten kunne tenke seg å forstå boka forskjellig, på bakgrunn av sine ulike kulturelle forutsetninger.

I vurderingen av elevers mulige tekstlesninger av *Et øye rødt*, så jeg meg nødt til å behandle spørsmålet om identifikasjon ut i fra relativt store og grove kategorier. Dette førte til at jeg tidvis opplevde det vanskelig å komme nær nok inn på primærteksten. På den annen side ville det å ha gått for tett inn på detaljene i historien blitt for spekulativt i en oppgave med mitt utgangspunkt. I det små er vi alle individer med våre helt personlige meninger og oppfatninger, slik må det derfor bli i de store områdene som miljø, språk og identitet at kulturell identitet er viktig, nettopp fordi det er her forskjellene mellom folk kommer best til uttrykk.

Skulle jeg gjort noe annerledes i denne oppgaven så ville det vært å sette i gang et leseprosjekt med *Et øye rødt* i en virkelig norskklasse. Dette ville gitt konkret materiale som det ville vært spennende å utforske, men dessverre rammet ikke omfanget av denne oppgaven tid og rom for dette. Derfor kaster jeg denne ballen videre og håper noen vil gripe den i forskningssammenheng i fremtiden.

”Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra” (s. 181) sier Halim til faren. Elevene mener også å vite hvem de er og hvor de kommer fra, og dette legger grunnlaget for hva de opplever å ha subjektiv relevans i skolen. Det er også deres bakgrunn som danner forutsetningene for hvordan de vil kunne tolke og forstå tekst. I tekstlesningskapitlet var jeg derfor gjennomgående opptatt av at forståelsen av det ironiske virkemidlet danner grunn for tolkningen av *Et øye rødt*. Det ble tidlig klart at ulike kulturkunnskaper ville forutsette forskjellig forståelse av ironien i teksten. Skal arbeidet med *Et øye rødt* være fruktbart for en hel klasse, så må både etnisk norske elever og de med en flerkulturell bakgrunn kunne se ironien i skildringen av Halims karakter. Dette kan de få ved å forklare hverandre hva det er de ser ironi i. En klassesamtale vil eksempelvis kunne bidra til at de kan hjelpe hverandre til

en gjensidig forståelse av de ironiske aspektene ved teksten som forutsetter en spesiell kulturell kunnskap for å avsløres. På denne måten vil de også kunne lære mer om hverandre, noe som videre vil kunne bygge respekt mellom elevenes ulike kulturer.

Avslutningsvis kan vi spørre: Mener jeg *Et øye rødt* kan brukes i skolen? Svaret er ja, jeg synes romanen har stort potensiale for å skape læringssituasjoner i norskklassen på både ungdomsskole og videregående. Dette er likevel med det forbehold at det ligger grundig planlegging bak et slikt eventuelt leseprosjekt. Vi kan anta at tema vil fenge de fleste, men kanskje har den en særlig sjanse til å engasjere skolesvake gutter som kan kjenne seg igjen i Halims avmakt og opprør. Med tanke for språket og ironien så er det likevel en vanskelig bok som krever en solid lesekompetanse for å forstås fullt ut. Av denne grunn er det helt nødvendig at læreren vurderer klassen sin nøye før han eller hun benytter seg av romanen til undervisningsformål. Dersom læreren legger til rette for å utvide elevenes leseforståelse med gode arbeidsoppgaver burde det likevel være en reell sjanse for at leseprosjektet ble vellykket.

Min konklusjon er altså at riktig bakgrunnsarbeid og tilpasset undervisning kan føre til at arbeid med *Et øye rødt* gjør det mulig å oppfylle norskfagets læreplanmål om å gi den enkelte elev språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer.

Litteraturliste

Aarsæther, Finn. (2008). "Flerspråklighet og flerspråklig praksis" i Nergård, M.E og Tonne, I. (red.): *Språkdidaktikk for norsklærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 110-126

Appadurai, Arjun. (1996). "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy" i *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: U of Minnesota, 27-47.

Bakken, Jonas. (2008). "Framveksten av det flerkulturelle norskfaget" i *Norsklæreren/ Nr. 2 2008 Språkleg og kulturelt mangfald*. Lastet ned 07.11.11, fra <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0208/framvekstenavdetflerkulturellenorskfaget.pdf>

Engelsen, Britt Ulstrup. (2006). "Kapittel 1. Arbeid med læreplaner" i *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?*, Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Fredin, M.A. (2005). "En sjenert svenske fra Tunis", forkortet intervju fra *Dagbladet* 24.02.04. Lastet ned 29.02.12, fra <http://www.bokklubben.no/SamboWeb/side.do?dokId=505897>.

Freidman, Jonathan. (1994). "Order and disorder in global systems" i *Cultural Identity and Global Process*, London: SAGE, 236-245.

Frønes, Ivar. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Gullestad, Marianne. (2002). "Om å være 'trygg på sitt eget'" i *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*, Oslo: Universitetsforlaget, 60-78.

Hall, Stuart. (1996). "Introduction: Who needs 'Identity'?" i S. Hall og P. du Gay (red.): *Questions of Cultural Identity*, London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications, 1-17.

Hårstad, Stian. (2010). ""Dårlig norsk" i Trondheim" i *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. Trondheim: Dr. art. avhandling: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Humanistisk fakultet. NTNU, 222-248.

Integrering og mangfoldsdirektoratet. (2010). "Fremstilling av innvandrere i media" i *Årsrapport 2009*, lastet ned 31.10.11 fra <http://www.imdi.no/no/Arssrapporter/aarsrapport2009/Forskerne/Innvandrere-i-norske-medier/Fremstilling-av-innvandrere-i-media/>

Johnsen, Nilas. (2007). "Karita advarer innvandrerforeldre" lastet ned 09.04.12 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=152801>

Khemiri, Jonas Hassen. (2005). *Et øye rødt*, Andreas E. Østby, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Khemiri, Jonas Hassen. (2012). "Pressrøster" på forfatterens offisielle hjemmeside: <http://www.khemiri.se/bocker/ett-oga-rott>, lastet ned 28.04.12.

Khemiri, J.H. (2007). "Jonas Hassen Khemiri", intervju med Daniel Sjölin i programmet *Babel* av SVT. Lastet ned den 29.02.12, fra <http://www.youtube.com/watch?v=WRikdWiynZI>

Knudsen, Geir. (2007). "Forpliktet på nasjonen, åpen for verden" i Mikkelsen, Rolf & Fladmoe, Henrik (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktiskpedagogisk utdanning*, Oslo: Universitetsforlaget

Kongslien, Ingeborg R. (1989). "Innleiing" og "I. Emigrantromanen" i *Draumen om fridom og jord. Ein studie i skandinaviske emigrantromanar*, Gjøvik: Det Norske Samlaget, 13-45.

Krange, Olve og Øia, Tormod. (2007 [2005]). "Den nye vin" i *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, 11-38.

Krauss, Line. (2010). *En forfatter blir til: På hvilken måte påvirker forholdet mellom den konstituerte etos og den fortolkede etos Jonas Hassen Khemiris debut?* Lastet ned 22.03.12 fra <http://www.duo.uio.no/publ/ILN/2010/102943/KraussxxLinexMasteroppgave.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Opplæringslova*, lastet ned 07.11.11 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit. (2007). "Teorier om læring" i *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk, 48-74

Mathiassen, Ketil. (2009). "Differensiert undervisning" i Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (red.): *Lektor - adjunkt - lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nergård, Mette Elisabeth. (2008). "Språket som speil for Halims utvikling. En gjennomgang av romanen *Et öga rött* av Jonas Hassen Khemiri" i Nergård, M.E og Tonne, I. (red.): *Språkdiradikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget, 95-109

NRK. (2005). "Første slangordbok på 20 år", lastet ned 11.04.12 fra <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/4706940.html>

Papastergiadis, Nikos. (2000). "Introduction: The Turbulence of Migration" i *The Turbulence of Migration*, Cambridge: Polity Press, 1-22

Pedersen, B.E. (2005). "- Avblås jakten på «innvanderromanen»" i *Dagsavisen* 23.04.05. Lastet ned 25.01.12, fra <http://www.dagsavisen.no/kultur/article276792.ece>.

Penne, Sylvi. (2011). "Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom". Syddansk Universitet, lastet ned 04.09.11, fra http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Konferencer/NNMF/PP/SylviPenne.pdf

Penne, Sylvi. (2001). *Norsk som identitetsfag*, Oslo: Universitetsforlaget

Said, Edward. (1995) [1978]. "Introduction" i *Orientalism Western Conceptions of the Orient*, London: Penguin Books, 1-28

- Sejersted, Jørgen Magnus. (2003). "Norsk migrasjonslitteratur" i J. M. Sejersted og E. Vassenden (red.): *Norsk litterær årbok*, Oslo: Det norske Samlaget, 80-100
- Smidt, Jon. (1989). "Lesere og lesing" i *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, Oslo: Universitetsforlaget, 24-34.
- Smidt, Jon. (1989). "Hvor har du vært? Hvor skal du hen?" i *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, Oslo: Universitetsforlaget, 231-248.
- UiO og Språkrådet. (2010). *Bokmålsordboka*, lastet ned 24.04.12 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Statistisk Sentralbyrå. (2011). "Innvandring og Innvandrere", lastet ned 31.08.11 fra <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Strand, Torill. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*, Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Vurdering for læring*, lastet ned 05.12.11, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*, lastet ned 31.08.11, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*, lastet ned 31.08.11, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=156250>
- Wicklund, Beret. (2009). "Barne- og ungdomslitteratur" i Smidt, J. (red.): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget, 169-179.

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler hvordan arbeid med romanen *Et øye rødt* kan gjøre det mulig å oppfylle norskfaglige læreplanmål som vedrører kulturell identitet. Nærmere bestemt så fokuserer den på hvordan lesning av denne romanen kan gi den enkelte elev “språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer” (LK06). Innledningsvis dreier teksten seg om hvorfor kulturell identitet er blitt et viktig tema i dagens skole. Det teoretiske bakteppe for lesningen av boka legges med henvisning til kjente kulturteoretikere som Said, Papastergiadis, Friedman og Appadurai, og det forklarer noen viktige sider ved kulturell identitet slik at vi får dannet et grunnlag til å reflektere over forholdet mellom skole, kulturell identitet, norskfaget og litteraturen. Deretter kommer en presentasjon av *Et øye rødt* med tanke for både form, innhold og kritikernes mottagelse. Mitt metodiske utgangspunkt befester seg i tanker av Ziehe, Holland og Iser, funnet uttrykt i bøker av anerkjente norskdidaktikere som Penne og Smidt. Det metodiske utgangspunktet går ut fra at elever gjennom ulik grad av identifikasjon med noen bestemte aspekt ved teksten kan tenke seg å forstå *Et øye rødt* forskjellig, på bakgrunn av sine ulike kulturelle forutsetninger. Sammen utgjør dette et grunnlag for en vurdering av ulike elevers alternative tekstlesninger av *Et øye rødt*.