



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Vilde Seines Opøien

Migrasjonslitteratur og samfunnsforståelse

En didaktisk oppgave om bruk av
migrasjonslitteratur i norskfaget

Juni 2020

Migrasjonslitteratur og samfunnsforståelse

En didaktisk oppgave om bruk av migrasjonslitteratur i norskfaget

Vilde Seines Opøien

Lektorutdanning i språkfag

Innlevert: Juni 2020

Hovedveileder: Gerd Karin Omdal

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for språk og litteratur

Forord

Innleveringen av denne oppgaven innebærer at fem år med studier nærmer seg slutten, noe som føles både godt og vemodig. Jeg gleder meg til å ta fatt på læreryrket, samtidig som jeg kommer til å savne vennene jeg har fått i løpet av studiet. Arbeidet med masteroppgaven har vært både utfordrende og givende. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et emne jeg er interessert i, samtidig som jeg har utfordret meg selv på både et faglig og personlig nivå. Prosessen fra en vag skisse til den ferdige oppgaven har vært lang, og mange har hjulpet meg på veien.

Først og fremst vil jeg takke veileder Gerd Karin Omdal for konstruktive tilbakemeldinger og god oppfølging gjennom hele prosessen. Veiledningene har vært både hyggelige og nyttige. Det oppleves som betryggende å ha en så dyktig og hjelpsom veileder.

Videre vil jeg takke Eirik, Nora og Marta for korrekturlesning og gode innspill. Jeg er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å lese oppgaven. Mamma og pappa fortjener også en stor takk for støtte og oppmuntring på både gode og mindre gode dager.

Vilde Seines Opøien

Hoston, 31.mai 2020

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Globalisering	1
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.3.1	Migrasjonslitteratur	4
2.0	Skolens samfunnsmandat og skolepolitiske dokumenter	8
2.1	§1-1 Formålet med opplæringa	8
2.2	Fagfornyelsens overordnende del.....	9
2.3	Læreplan for norskfaget	9
3.0	Tidligere forskning	10
3.1	Migrasjonslitteraturens rolle i skolen	11
3.2	Mulige årsaker til at migrasjonslitteraturen ikke prioriteres.....	13
3.3	Migrasjonslitteraturens verdi i norskundervisningen	14
3.4	Dialogisk arbeid med migrasjonslitteratur i norskundervisningen	14
4.0	Teoretisk rammeverk.....	15
4.1	Homi K. Bhabhas temporale forståelse av nasjonen	16
4.2	Edward W. Said om kategoriene ‘oss’ og ‘dem’	19
4.3	Marianne Gullestad om den offentlige diskursen.....	21
4.4	Organisering av teorien i to bolker	22
5.0	Analyse	23
5.1	To nyere migrasjonsromaner	23
5.2	Kategorisering i <i>Tante Ulrikkes vei</i>	27
5.2.1	«De har hatt ordet siden jeg var åtte» (Shakar, 2017, s. 409).....	27
5.2.2	«Representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15)	32
5.3	Kategorisering i <i>Alle utlendinger har lukka gardiner</i>	35
5.3.1	«[...] utlendinger, enten halvt eller helt» (Skaranger, 2015, s. 22).	36
5.4	Kategorisering i et komparativt perspektiv	41
5.5	Nasjonen i <i>Alle utlendinger har lukka gardiner</i> og <i>Tante Ulrikkes vei</i>	42
6.0	Didaktisk tilnærming	43
6.1	Hensikt	43
6.2	Gjennomføring	44
7.0	Avslutning	47
	Litteraturliste	49

1.0 Innledning

1.1 Globalisering

Globaliseringen er et faktum. Mennesker, informasjon, produkter, ressurser, tjenester og idéer forflytter seg på tvers av landegrensene. Utviklingen skaper et verdenssamfunn Marshall McLuhan har kalt 'the global village' (1964)¹. Begrepet beskriver en verden som oppleves mindre som følge av økt kontakt på tvers av landegrensene. Allerede før vår tidsregning ser vi hvordan folkegrupper var i kontakt med hverandre gjennom handel eller krig, og hvordan dette medførte utveksling av idéer og produkter. Disse relasjonene ble etter hvert mer omfattende, fram til de verdensomspennende handelsnettverkene vi kjenner fra moderne tid². Et resultat av globaliseringa er at en strøm av mennesker forflytter seg innenfor og på tvers av landegrensene. Denne kontinuerlige strømmen av mennesker er det Arjun Appadurai kaller *ethnoscapes*³ (1990, s. 1181). Etnolandskapet omfatter både flyktninger, arbeidsinnvandrere, turister og alle andre enkeltindivid eller grupper som forflytter seg. Etnolandskapet tegner et bilde av en dynamisk verden i konstant bevegelse (Appadurai, 1990, s. 1181)⁴. En direkte konsekvens av den globale landsby er at menneskene forflytter seg over stadig lengre avstander (Appadurai, 1990, s. 1181).

Økende aktivitet i etnolandskapet medfører store endringer i Norge ved at ulike kulturer møtes og sameksisterer, slik at det norske samfunnet blir kulturelt heterogent. Av de ulike gruppene i etnolandskapet er det spesielt en gruppe som skaper en varig endring i Norges befolkning – nemlig de som kommer for å bli. I mars 2020 er det 790 497 innvandrere i Norge⁵. Av disse er den gruppen som kommer som følge av flukt særlig relevant for min oppgave. Flyktninger og deres familie utgjør 4,4% av Norges befolkning i mai 2020 (SSB, 2020). Mennesker med fluktbakgrunn kommer ofte fra områder og kulturer som kan oppleves

¹ Heretter: Den globale landsby

² I Europa regnes «moderne tid» for å være fra 1500 og utover (Palmer m.fl., 2007, s. 10) For en historisk oversikt over globaliseringen, se f.eks. McNeill & McNeill (2003) *The Human Web. A birds-eye view of world history*.

³ Heretter: Etnolandskap.

⁴ Appadurai vektlegger at det, tross dette, stadig finnes samfunn med relativ geografisk stabilitet (Appadurai, 1990, s. 297).

⁵ SSB opererer med følgende definisjoner: «Innvandrere er personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Norskfødte med innvandrereforeldre er personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre» (SSB, 2019).

som fremmede for de som har vokst opp i Norge, noe som kan bidra til å gjøre flyktninger til en utsatt gruppe. I offentlig debatt og medieomtale står gruppen i fare for å bli generalisert og fremstilt ensidig, gjerne uten å selv komme til orde.

Integrering som politikk ble lansert i Norge på 1970-tallet som et alternativ til den feilslåtte fornorskningspolitikken (Brochmann, 2017). En integrert innvandrer beholder sin opprinnelige kultur, men i en ny samfunnsmessig kontekst. Minoriteten skal oppnå samme sivile, sosiale og politiske rettigheter som majoritetsbefolkningen gjennom botid i landet og naturalisering (Brochmann, 2017). Sosialantropolog Marianne Gullestad er kritisk til integrering som begrep. For det første mener hun at virkemidlene for å oppnå integrering og assimilering ofte er identiske, selv om målet ikke er det⁶. Eksempelvis kan det å forbedre innvandreres norskkunnskaper bli sett som enten et forsøk på å gjøre dem i stand til å delta i samfunnet (integrering), eller som et forsøk på å gjøre dem 'norske' (assimilering). For det andre kan integrering enten være en del av en prosess som kulminerer i assimilering, eller et mål i seg selv. For det tredje er det til enhver tid majoriteten som avgjør når innvandrerer er tilstrekkelig integrert. Et viktig spørsmål i innvandringspolitikken er i hvilken grad majoriteten faktisk tillater at innvandrere preger det norske samfunnet de blir en del av gjennom integreringsprosessen (Gullestad, 2002, s. 19–20).

Statens integreringspolitikk reflekteres også i skoleverket. Det norske skolesystemet er bygd på en modell som gjør at klasserommet på mange måter speiler det norske samfunnet. Denne modellen er kjent som fellesskolen⁷. Formålet med fellesskolen er å jevne ut sosiale skiller ved at alle elever gjennomgår samme grunnskoleløp og dermed har samme muligheter til videre utdanning og karriere. At alle elever gjennomgår samme grunnskoleløp innebærer at en klasse nærmest kan være et tverrsnitt av det norske samfunn der alle sosiale klasser og minoriteter kan være representert i ett og samme klasserom. Resultatet av denne skolemodellen er at norskklassene er like kulturelt heterogene som samfunnet.

Minoritetene i samfunnet bør representeres og komme til orde i tekstkorpuset elevene møter i norskfaget. En litterær tradisjon som kan bidra til å gjøre skolens tekstkorpus mer

⁶ Assimilering er en innvandringspolitikk med målsetning om at innvandrere skal overta flertallets kultur på bekostning av sin egen (Gullestad, 2002, s. 19). Denne politikken har tidligere blitt brukt mot blant annet den samiske urbefolkningen i Norge med negative konsekvenser.

⁷ Tidvis også kalt Enhetsskolen.

representativt er migrasjonslitteraturen, som defineres av Torill Strand som «litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser» (2009, s. 9)⁸. Sentrale tema i migrasjonslitteraturen er globalisering og identitetsutvikling i vår samtid (Strand, 2009, s. 9). Min opplevelse er at det multikulturelle perspektivet er et nyttig og viktig innslag i litteraturundervisningen i norskklasserommet, og at dette potensialet ikke nødvendigvis blir realisert av alle lærere. Potensialet ligger i at litteraturen elevene møter i skolesammenheng kan være en inngang til å forstå samfunnet som omgir dem.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Elevmassen i den norske skolen gjenspeiler det flerkulturelle samfunnet.

Norskundervisningen bør reflektere befolkningssammensetningen for å bidra til at elevene utvikler kulturkompetansen et slikt samfunn krever. Det innebærer at kulturelle minoriteters stemme bør inkluderes i norskfagets tekstutvalg. I min oppgave skal jeg fokusere på en av disse stemmene – migrantenes – i form av migrasjonslitteratur. Lesing av migrasjonslitteraturen kan bidra til å oppfylle skolens samfunnsmandat, uttrykt i formålparagrafen og læreplanenes overordnede del, ved å bidra til at elevene i større grad forstår det multikulturelle norske samfunnet. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Med utgangspunkt i skolepolitiske dokumenter og tidligere undersøkelser på feltet vil jeg argumentere for at migrasjonslitteratur bør få større plass i norskundervisningen. Jeg vil vise hvordan en slik prioritering kan være hensiktsmessig for elevenes forståelse av samfunnet de er en del av.

Innledningsvis vil jeg definere migrasjonslitteratur i en begrepsavklaring. Terminologien på feltet har vært omdiskutert, og jeg velger derfor å redegjøre for problematikken rundt dette og begrunne mitt valg av definisjon.

I første halvdel av oppgaven vil jeg vise hvorfor migrasjonslitteraturen bør få en større plass i norskundervisningen. Først vil jeg gjøre nedslag i skolepolitiske dokumenter for å synliggjøre at de oppfordrer til bruk av migrasjonslitteratur i undervisningen, både i formålparagrafen, overordnet del og læreplanen for norskfaget. Til tross for at de skolepolitiske dokumentene oppfordrer til bruk av migrasjonslitteratur, indikerer tidligere forskning at den nedprioriteres

⁸ Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke termen «migrasjonslitteratur» til fordel for «innvandrerlitteratur/-roman» eller «flerkulturell litteratur». «Migrasjonslitteratur» favner bredere og unngår generaliseringsproblematikken knyttet til begrepet «innvandrerlitteratur». «Flerkulturell litteratur» brukes hovedsakelig i engelskspråklig tradisjon. For grundigere begrepsavklaring, se 1.3.1 *Migrasjonslitteratur*.

og ikke fyller sitt potensial i undervisningssammenheng. Det ser ut til å være en uoverensstemmelse mellom hva skolepolitiske dokumenter oppfordrer til og hva som praktiseres i litteraturundervisningen. Denne uoverensstemmelsen er utgangspunktet for min oppgave, og er årsaken til at jeg argumenterer for at migrasjonslitteraturen i større grad bør prioriteres i skolen. Tidligere forskning utdyper de skolepolitiske dokumentene, og viser hvorfor bruk av migrasjonslitteratur er hensiktsmessig for elevene. Den er også utgangspunktet for min fagdidaktiske del, da tidligere forskning foreslår didaktiske innfallsvinkler til undervisning om migrasjonslitteratur, samt hvilke feller man bør vokte seg for å gå i.

I teori-, analyse- og den fagdidaktiske delen av denne oppgaven vil jeg vise hvordan en prioritering av migrasjonslitteratur kan bidra til elevenes forståelse av samfunnet. Teorien redegjør for perspektivene jeg anvender i analysen. Formålet med analysedelen er å vise hvordan romanene *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017) og *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (2015) problematiserer samfunnsstrukturer. Problematismen uttrykkes gjennom måten karakterenes identitet defineres, og hvem som har makt til å definere den. De to romanene skiller seg fra hverandre på dette punktet, og jeg vil knytte hver av dem til ulike fremstillinger av nasjonen som størrelse. I den fagdidaktiske delen vil jeg, med utgangspunkt i tidligere forskning, skissere et undervisningsopplegg der elevene leser *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* med henblikk på forståelsene av nasjonen som finnes i romanene. Målet er at et slikt undervisningsopplegg skal bidra til å bevisstgjøre elevene på strukturene som finnes i romanene, og at de skal kunne dra paralleller til samfunnet. På denne måten bidrar lesingen av migrasjonsromanene til at elevene oppnår en dypere forståelse av samfunnet de er en del av.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Migrasjonslitteratur

Terminologien på dette litterære feltet har vært gjenstand for diskusjon. I dette delkapittelet vil jeg gi et innblikk i den norske debatten på feltet fra 1980-tallet til i dag.

Romanen *Pakkis* av Khalid Hussain (1986) var en av de første romanene skrevet av en ikke-vestlig innvandrer i Norge, og den fikk merkelappen ‘innvandrerroman’⁹. I ettertid har denne merkelappen blitt hengende, og media ventet lenge på det de omtalte som ‘den store innvandrerromanen’¹⁰. Termen ‘innvandrerlitteratur’ dukker opp i Ingeborg Kongsliens artikkel i *Norsk litterær årbok 2002*. Kongslien definerer ‘innvandrerlitteratur’ som «skjønnlitteratur skrevet av menneske som har innvandret til Norge, eventuelt av representanter for andre generasjoner der den tokulturelle situasjonen er markert» (2002, s. 174). Allerede i artikkelens innledning poengterer Kongslien at termen kan være uheldig, men hun velger likevel å bruke den da hun mener det kan bidra til å skape oppmerksomhet rundt ‘innvandrerlitteraturen’ (2002, s. 14). Til tross for dette bruker Kongslien tidvis også termen ‘migrasjonslitteratur’ eller ‘migrantlitteratur’ (2002, s. 174, s. 175).

Merkelappen ‘innvandrerlitteratur’ har blitt kritisert fra flere hold. Torill Strand skriver at kategorisering av litteraturen kan virke mer begrensende enn oppklarende i den forstand at man leter etter innvandrer tematikken i stedet for å lese boka som et litterært verk (2009, s. 97). Forfattere som Zeshan Shakar, Sumaya Jirde Ali og Adel Khan Farooq kritiserer også begrepet ‘innvandrerroman’, og opplever det som generaliserende og problematisk (Stava Sandve, 2018) (Jirde Ali, 2018) (Bråthen, 2016). En åpenbar svakhet med Kongsliens definisjon av ‘innvandrerlitteratur’ er at den såkalte ‘andre generasjonen’ blir definert som noen som har innvandret, noe som impliserer at de ikke er norske, til tross for at de er født og oppvokst i Norge.

I *Norsk litterær årbok 2003* lanserer Jørgen Magnus Sejersted ‘innvandrerlitteratur’ og ‘migrasjonslitteratur’ som to adskilte termer. ‘Innvandrerlitteratur’ legger vekt på forfatterens bakgrunn framfor litteraturens tematikk, og «tar utgangspunkt i at forfatteren har ei personlig immigranterfaring» (Sejersted, 2003, s. 80). Denne definisjonen skiller seg fra Kongsliens ved at den ikke inkluderer barn av innvandrere, kun forfattere som selv har innvandret. Sejersted definerer ‘migrasjonslitteratur’ som «litteratur som omhandler 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» (2003, s. 80). I denne definisjonen av ‘migrasjonslitteratur’ fokuseres det på at tekstens tematikk er knyttet til

⁹ For en bibliografi over tidlig migrasjonslitteratur i Norge, se Skei & Vannebo (red.) (2002, s. 189).

¹⁰ Se f.eks. Dagsavisen fra 2003 «Jakten på innvandrer-romanen», Dagbladet fra 2010 «Dette er ikke ‘Den store norske innvandrerromanen’» og Dagbladet fra 2007 «Etterlyser innvandrerromanen».

kulturmøter, i stedet for forfatterens bakgrunn. Termen 'innvanderlitteratur' kan virke noe overflødig, da den ikke gir andre relevante opplysninger om verket enn at forfatteren har innvandringsbakgrunn. Sejersted belyser denne problematikken selv, men uten å gå i dybden på hvorfor begrepet er relevant (2003, s. 81).

I 2009 kommer Torill Strand med en ny definisjon av begrepet 'migrasjonslitteratur' i boken *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet*. Det er denne definisjonen jeg har valgt å støtte meg på i min oppgave: «Litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser» (Strand, 2009, s. 9). Styrken ved begrepet migrasjonslitteratur slik det er definert av Strand er at den, i likhet med Sejersteds definisjon fra 2003, har et tematisk fokus i stedet for et forfatterorientert fokus. Fokuset på tema åpner man for at også litteratur skrevet av forfattere fra majoritetskulturen kan kalles migrasjonslitteratur, så lenge tematikken kan knyttes til kulturmøter, integrering og/eller migrasjon. Grunnen til at jeg foretrekker Strands definisjon over Sejersteds, til tross for at de ikke er så ulike, er at Sejersteds definisjon har et noe mer pessimistisk preg. Hans definisjon baserer seg på at litteraturen som plasseres i denne kategorien må tematisere «den kulturelle problematikken» (2003, s. 80) som oppstår i møtet mellom ulike kulturelle grupper. I mine øyne er dette en noe snever formulering som vektlegger kun de utfordrende aspektene ved kulturmøter, uten å åpne for de positive aspektene.

Debatten er stadig pågående et tiår senere, og nyanseringer tilføres med jevne mellomrom. Et av dem er Maimouna Jagne-Soreaus begrep om *mellanförskap* fra artikkelen «Halvt norsk, äkta utlänning. Maria Navarro Skaranger ur ett postnationellt perspektiv» (2018). Med utgangspunkt i en analyse av Maria Navarro Skarangers *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2015) skriver Jagne-Soreau om en hybrid identitet der man er halvt 'norsk' og halvt 'utlending'. Jagne-Soreau foreslår begrepet *mellanförskap*: «Mellanförskap beskriver en situation då man varken tillhör grupp A eller grupp B utan hamnar i den alternativa gruppen (A)^B och således faller mitt emellan i en dubbel negativitet» (Jagne-Soreau, 2018, s. 24). Begrepet utfordrer nasjonalstaten fordi det fordrer en forståelse av identitet der individet identifiserer seg som en mellomting mellom norsk og utlending. I stedet for en dikotomisk forståelse av individet som enten norsk eller utlending åpner Jagne-Soreau for en mer sammensatt forståelse av identitet og tilhørighet. Jagne-Soreau mener at vi bør erstatte vår forståelse av det postnasjonale samfunnet som 'multikulturelt' med en forståelse av det som

en «kulturell melting-pot». Hun mener at kulturer ikke bare eksisterer side om side, men også smelter sammen og skaper en hybrid (Jagne-Soreau, 2018, s. 25).

Flere av karakterene i *Alle utlendinger har lukka gardiner* havner mellom den ‘norske’ kulturen og en hybrid ‘utlendingkultur’, i det Jagne-Soreau kaller mellomforblanding. Ifølge Jagne-Soreau er mellomforblanding et definerende trekk ved postinnvandringsgenerasjonen (2018, s. 26). Den er preget av uteblivelsene av etnisk tilhørighet i en enkelt etnisk gruppe, og fører med seg en kulturell frigjøring (Jagne-Soreau, 2018, s. 26). Det blir ikke lenger meningsfylt å plassere mennesker i etniske kategorier som ‘norsk’, ‘innvandrere’, ‘afrikanere’ eller ‘øst-europeere’ da skillelinjene mellom kategoriene viskes ut. Fokuset rettes i stedet mot det nasjonale fellesskapet bestående av alle disse ulike mellomforblandingssidentitetene. Jeg opplever postnasjonalitetsperspektivet som relevant og anvendbart i møte med nyere migrasjonslitteratur, der karakterenes hybride identitet som både ‘norsk’ og ‘utlending’ ofte tematiseres¹¹.

Et annet innlegg i debatten om migrasjonslitteratur kommer fra Tonje Vold, som i *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk* (2019) foreslår begrepet *postnasjonal diasporalitteratur*. Ved å kombinere *postnasjonal* og *diaspora* ønsker Vold å fokusere på «litteratur med en tydelig tematisk forbindelse til migrasjon, og samtidig *nedtone* den norske konteksten som ‘fremmede omgivelser’» (2019, s. 278–279). Postnasjonal diasporalitteratur skiller seg fra migrasjonslitteratur på to områder: For det første viser ‘diaspora’ til en gruppe som har bosatt seg i et nytt land, mens ‘migrasjon’ impliserer en pågående reisevirksomhet. Begrepet postnasjonal diasporalitteratur gjør det naturlig å legge stor vekt på tematikk knyttet til det sosiale, identitet og tilhørighet i litteraturen (Vold, 2019, s. 281). For det andre er også hun opptatt av den postnasjonale situasjonen, der det nasjonale ikke lenger er den mest hensiktsmessige tolkningsrammen for litteraturen. Dette begrepet tilfører et nytt og spennende perspektiv til debatten, men da det er et ferskt og lite etablert tilskudd til diskursen velger jeg å ikke anvende det i min oppgave.

¹¹ Eksempelvis *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017) og *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (2015).

2.0 Skolens samfunnsmandat og skolepolitiske dokumenter

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem sentrale skolepolitiske dokumenter som formulerer mål elevene skal oppnå i løpet av skolegangen. I dokumentene oppfordres det til at lærere kan bruke migrasjonslitteratur for å oppnå de nevnte målene. Jeg har gjort nedslag i skolepolitiske dokumenter på tre ulike nivå, henholdsvis skolens formålsparagraf, læreplanens overordnede del og fagspesifikk læreplan for norskfaget.

2.1 §1-1 Formålet med opplæringa

Skolens samfunnsmandat er samfunnets bestilling til skoleverket, og det uttrykker hva slags borgere samfunnet har behov for at skolen skal utdanne. Samfunnsmandatet uttrykkes i Opplæringslovens §1-1 og utdyper læreplanens overordnede del¹². Dette samfunnsmandatet opererer både på mikro- og makronivå. På mikronivå skal hver enkelt elev skal inneha bestemte holdninger, egenskaper og kunnskaper, og på makronivå er disse holdningene, egenskapene og kunnskapene sentrale for at elevene skal bli demokratiske og velfungerende borgere som bidrar til det norske samfunnet.

Opplæringslovens §1-1 beskriver formålet med opplæringa, og kalles ofte formålsparagrafen. I formålsparagrafen finnes det flere formuleringer som uttrykker den delen av samfunnsmandatet som er særlig relevant når det gjelder bruk av migrasjonslitteratur i norskundervisningen:

- «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).
- «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).
- «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Alle de tre utdragene ovenfor fokuserer på elevens evne til å bli en demokratisk samfunnsborger («delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»), kjennskap til det norske samfunnet («kulturell innsikt») og menneskene som inngår i det («innsikt i kulturelt mangfald»). På bakgrunn av formålsparagrafen kommer det tydelig fram at disse elementene er sentrale i skolens samfunnsmandat.

¹² Heretter «formålsparagrafen»

2.2 Fagfornyelsens overordnede del

Læreplanens overordnede del utdyper formålsparagrafen og definerer det pedagogiske grunnlaget for det norske skolesystemet. I min oppgave har jeg valgt å forholde meg til den nye overordnede delen som trer i kraft i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen, da Kunnskapsløftets generelle del er i ferd med å utgå¹³. Fagfornyelsen innføres trinnvis fra høsten 2020.

I «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» tematiseres skolesystemets ambisjon om å gjøre elevene rustet til å fungere i det multikulturelle norske samfunnet vi har i dag:

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. *En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.* De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. *Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap* (Mine uthevninger) (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre står det i overordnet del at «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I migrasjonslitteratur forhandles ofte karakterenes kulturelle identitet. Jagne-Soreau poengterer hvordan identiteten til karakterene i *Alle utlendinger har lukka gardiner* havner i en mellomposisjon mellom etniske grupper (mellanförskap) (2018, s. 24). I analysedelen skal vi se eksempler på hvordan disse identitetsforhandlingene foregår i *Alle innvandrere har lukka gardiner* og *Tante Ulrikkes vei*.

2.3 Læreplan for norskfaget

Læreplanen gir konkrete retningslinjer for innholdet i de ulike fagene og kompetansemålene elevene skal oppnå i løpet av et år. I likhet med overordnet del er læreplanen for norskfaget midt i en overgangsfase mellom Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Jeg forholder meg til Fagfornyelsens læreplan i norskfaget (NOR01-06), der det flerkulturelle og mangfold er gjennomgående:

- «(...) lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Hentet fra kjerneelementet «Tekst i kontekst») (Utdanningsdirektoratet, 2020).

¹³ Trer i kraft ved skolestart 2020, innføres trinnvis.

- «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Hentet fra «Fagets relevans og sentrale verdier») (Utdanningsdirektoratet, 2020).
- «Gjennom arbeid med norskfaget utvikler elevene kunnskap om hvordan tekster framstiller samspillet mellom mennesket og dets livsbetingelser lokalt, nasjonalt og globalt» (Hentet fra det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling») (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene er den delen av læreplanverket som konkret beskriver hva elevene skal kunne innen utgangen av det gitte trinnet, og de utgjør gjerne en sentral del av lærerens undervisningsplanlegging. Det er flere kompetansemål i norsklæreplanen som mer eller mindre eksplisitt åpner for migrasjonslitteratur, eksempelvis:

- «reflektere over hvordan samtidstekster framstiller kulturmøter» (VG2 Yrkesfag, VG1 Studieforbereende)
- «gjøre greie for språklige endringer i Norge i dag og diskutere sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Mine uthevinger) (VG2 og VG3 Studieforbereende)

Oppsummeringsvis kan vi fastslå at skolepolitiske dokumenter gir bred dekning for bruk av migrasjonslitteratur i skolen både i formålsparagrafen, overordnet del og den fagspesifikke læreplanen for norskfaget.

3.0 Tidligere forskning

Tidligere forskning indikerer imidlertid at migrasjonslitteraturens rolle i skolen anses som viktig, men at den likevel tenderer til å nedprioriteres. Årsakene til dette ser ut til å være at lærere har manglende kjennskap til sjangeren, samt at de er redd for at temaene som tas opp i migrasjonslitteraturen skal forsterke forskjeller. Samtidig slår tidligere forskning fast at migrasjonslitteraturen *har* nytteverdi i klasserommet.

I dette delkapitlet vil jeg referere til en bok, en undersøkelse, en rapport og to masteroppgaver. Torill Strand skriver om bruk av migrasjonslitteratur i boken *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* (2009). Hun er opptatt av hvordan man kan gi god litteraturundervisning i et flerkulturelt klasserom, og hvordan det kan være nyttig i et mer langsiktig samfunnsperspektiv (2009, s. 9). Jeg vil også trekke frem Reidun Bottenvanns undersøkelse med tittelen «Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur» fra 2016. Reidun Bottenvann går grundig til verks for å finne ut om – og hvordan – migrasjonslitteraturen brukes i norskundervisningen. Bottenvanns undersøkelse er basert på intervjuer med tre norsklærere

ved en videregående skole i Nord-Norge. Undersøkelsen kan vise tendenser knyttet til norsklæreres syn på migrasjonslitteratur, men det snevre utvalget informanter gjør at undersøkelsen ikke kan regnes som representativ. Rapporten *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (2006) av Utdannings- og forskningsdepartementet kom som et supplement til den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet. Jeg har valgt å inkludere denne, til tross for at det er lenge siden den ble offentliggjort, fordi den stadig har relevante poeng hva gjelder norskfagets innhold.

Masteroppgavene jeg vil nevne er skrevet av Hanne Askeli Karlsen (2019) og Lise Wiig Pedersen (2012). Askeli Karlsen har skrevet en masteroppgave om migrasjonslitteratur i flerkulturelle klasser med tittelen «Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser. En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever» (2019). Hun har observert og intervjuet åtte VG1-elever fra samme skole som definerer seg som flerkulturelle for å finne ut hvorvidt de deler personlige erfaringer i gruppesamtale om migrasjonslitteratur, og om de kjenner seg igjen i migrasjonslitteraturens tematikk. Denne har jeg valgt å inkludere fordi den belyser de flerkulturelle elevens synspunkter på migrasjonslitteratur. Wiig Pedersen har skrevet en norskdidaktisk masteroppgave med tittelen «Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra» (2012). Jeg har valgt å ta med denne som et eksempel på dialogisk undervisning om migrasjonslitteratur, nærmere bestemt romanen *Ett öga rött* (2003) av Jonas Hassen Khemiri¹⁴. Wiig Pedersens prosjekt er å vise hvordan *Et øye rødt* kan brukes til å oppfylle kompetansemål fra Kunnskapsløftet som handler om kulturell identitet. Det utvalgte kompetansemålet skal sørge for at eleven får “språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet og respekt for andre kulturer” (LK06). Wiig Pedersen kommer til den konklusjonen at arbeid med romanen kan oppfylle kompetansemålet hvis læreren har gjort grundig forarbeid og gir tilpasset undervisning (2012, s. 56).

3.1 Migrasjonslitteraturens rolle i skolen

I lys av de skolepolitiske dokumentene nevnt i «2.0 Skolepolitiske dokumenter» ser vi at læreren har handlingsrom til å ta i bruk migrasjonslitteratur i norskundervisningen. Hvorvidt dette faktisk gjøres, og i hvilken grad, gjenstår å se.

¹⁴ Jeg vil heretter bruke den norske tittelen. Wiig Pedersen bruker den norske oversettelsen av Andreas Eilert Østby med tittelen *Et øye rødt* (2005). Den oversatte versjonen kan være mer tilgjengelig for norske elever, og dermed bedre egnet for undervisning.

Framtidas norskfag tar for seg innholdet i norskfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og kan leses som et veiledende supplement til Kunnskapsløftet. Formuleringene i rapporten vitner om at innholdet i det framtidige norskfaget bør speile det flerkulturelle Norge, også hva tekstutvalg angår:

Norskfaget har eit sjølvsgt ansvar for opplæringa i nasjonalspråket norsk. Men det samfunnet vi har i dag, skaper behov for eit anna slag fellesskapsbygging enn det nasjonsbyggingsprosjektet som blei gjennomført i dei to førre hundreåra. Det får konsekvensar for perspektiva, lesemåtane og tekstutvalet som blir gjort i norskfaget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 16).

Tekstene elevene møter i norskundervisningen danner en felles kulturell plattform. Hvilke tekster som utgjør denne plattformen er viktig fordi tekstene er med på å forme hvordan elevene ser det norske samfunnet. Rapporten slår fast at «dagens og framtidens elevar har eit mykje breiare spekter av referansepunkt enn dei som tradisjonelt har vore kalla norske» (2006, s. 19). Det innebærer at tekstutvalget i skolen bør gjenspeile samfunnet vi lever i. Strand (2009) poengterer også at litteratur som «forteller om minoritetselevens verden, om andre levemåter og kanskje også om andre verdier må få plass i skolen» (2009, s. 15) for at tekstutvalget i norskfaget skal være representativt for samfunnet.

Hovedfunnet i Bottenvanns undersøkelse er at lærerne ofte prioriterte samiske perspektiver på bekostning av andre minoriteters perspektiver i arbeidet med kulturmøter. I den grad informantene trekker inn det Bottenvann kaller «det nye mangfoldet» i undervisninga, er det ikke bevisst eller systematisk¹⁵. Et annet sentralt funn i artikkelen er at alle de tre informantene mente at migrasjonslitteratur var viktig å jobbe med, til tross for at ingen av dem hadde vektlagt det i særlig grad i undervisningen. Informanten Jens fortalte at han hadde brukt migrasjonslitteraturen i «et par uker for to år siden» som følge av et ytre krav fra seksjonsleder, men «i fjor fikk jeg ikke tid til det»¹⁶ (2016, s. 81–82). Informanten Eva mente at det tenderte til å bli «stemoderlig behandlet» og havnet på slutten av året (Bottenvann, 2016, s. 82). Bottenvann konkluderer med at norsklærere trenger å utvikle en mer reflektert og begrunnet praksis når det gjelder undervisning i migrasjonslitteratur for å bedre utnytte dens potensial i klasserommet (2016, s. 98).

¹⁵ Innvandrere.

¹⁶ Informantene var tildelt fiktive navn (Bottenvann, 2016, s. 81), og det er disse navnene jeg henviser til i denne oppgaven.

Til tross for at lærerne hos Bottenvann (2016) ikke ser ut til å prioritere migrasjonslitteraturen, indikerer Askeli Karlsens masteroppgave at flerkulturelle elever synes denne litteraturen er spennende og nyttig. Informantene svarer bekræftende på spørsmål om de synes kultur, kulturmøter og kulturkonflikter er et interessant tema, og mener at migrasjonslitteraturen er viktig å få med i undervisningen (2019, s. 65, s. 91). Informanten 'Marta' forteller at arbeidet med utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* (2017) og *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2015) førte til dypere forståelse for hvordan enkelte kan oppleve en flerkulturell tilværelse i Norge (Askeli Karlsen, 2019, s. 91).

3.2 Mulige årsaker til at migrasjonslitteraturen ikke prioriteres

Årsakene til at migrasjonslitteraturens didaktiske potensial tilsynelatende ikke blir realisert kan være mange, men basert på tidligere forskning gjort av Bottenvann og Strand kan man se visse tendenser.

Ifølge Bottenvann (2016) er frykt tråkke i et «kulturelt minefelt» en årsak til at lærerne nedprioriterer eller velger bort migrasjonslitteraturen. Informantene tror at enkelte tekster blir lagt bort grunnet bekymring for at de kan bidra til å forsterke allerede eksisterende forskjeller mellom elevgrupper (2016, s. 78). Hanne Askeli Karlsen skriver i sin masteroppgave fra 2019 at hun i utgangspunktet kjente den samme frykten, men at arbeidet med masteroppgaven fikk henne til å oppdage at frykten var ubegrunnet. Intervju med elever fikk henne til å innse «at det for de flerkulturelle elevene er viktig at vi som lærere engasjerer oss i deres historier, deres perspektiver og deres meninger, og at vi ser elevene heller enn overser dem» (2019, s. 101), og at migrasjonslitteraturen er en måte å gjøre dette på.

I tillegg viser Bottenvanns undersøkelse at norsklærernes manglende kunnskap om migrasjonslitteratur kan være en årsak til at den i liten grad prioriteres. Av intervjuene kommer det frem at dette er en sjanger flere av lærerne er lite kjent med og har lest lite av (Bottenvann, 2016, s. 88). Informanten Astrid uttrykker at hun har lest lite skjønnlitteratur på dette feltet, og stort sett forholder seg til tekstutvalget i læreboka (Bottenvann, 2016, s. 85). Migrasjonslitteraturen er et relativt nytt felt innenfor academia, noe som medfører at lærere med lang fartstid i skolen kanskje ikke fikk dekt dette feltet under sin utdanning. Det kan se ut til at det er et behov for oppdatert kunnskap på dette feltet, eksempelvis i form av etterutdanning.

3.3 Migrasjonslitteraturens verdi i norskundervisningen

Tidligere forskning tyder på at norsklærere har reservasjoner knyttet til bruk av migrasjonslitteratur. Lærere ser ut til å være særlig bekymret for at migrasjonslitteraturen kan øke avstanden mellom kulturer i stedet for å minske den. Til tross for dette er det mye som tyder på at migrasjonslitteraturen kan være et verktøy for å motvirke rasisme, fremmedfrykt og kulturell generalisering i stedet for å forsterke det.

Reidun Bottenvann er av den oppfatning at arbeid med migrasjonslitteratur kan bidra til elevenes dannelsesprosess (2016, s. 79). Det didaktiske grunnsynet i Bottenvanns artikkel er at det økende fokuset på norsk som et redskapsfag på bekostning av norsk som et kultur- og verdifag er uheldig (Bottenvann, 2016, s. 77). Hun ønsker en større vektlegging av dannelsesaspektet i faget, og anvender begrepsparet «moderne dannelse» og «nasjonal dannelse»¹⁷. Moderne dannelse er en revitalisert versjon av dannelsesbegrepet som rommer den type dannelse som kreves i en globalisert verden (Bottenvann, 2016, s. 79)¹⁸. Denne moderne dannelsen beskrives av Clemet & Vatnøy (2011) som følger:

Det stiller krav til den enkelte borger, som, for å framstå som et dannet menneske, må forholde seg til kunnskap og standpunkter fra en hel verden, og som må ha kjennskap til langt flere kulturer enn sin egen og til politiske problemstillinger som ikke direkte vedrører henne selv (s. 811).

Denne moderne dannelsen setter Bottenvann (2016) i motsetning til den nasjonale dannelsen, en foreldet form for dannelse som ikke er relevant eller tilstrekkelig i den globaliserte verden. Ifølge Reidun Bottenvann kan migrasjonslitteraturen bidra til at elevene oppnår moderne dannelse ved at den gir elevene kjennskap til fremmede kulturer.

3.4 Dialogisk arbeid med migrasjonslitteratur i norskundervisningen

Mye tyder på at måten migrasjonslitteraturen blir undervist i vil være avgjørende for hvor vellykket utfallet blir, og i hvor stor grad undervisningen bidrar til elevenes moderne dannelse. Tidligere forskning er samstemt om at en dialogisk litteraturundervisning er den mest hensiktsmessige didaktiske inngangen til migrasjonslitteraturen.

¹⁷ Moderne dannelse kan knyttes til begrepet *interkulturell kompetanse* (Bottenvann, 2016, s. 80).

¹⁸ Andre som tar til orde for et revitalisert dannelsesbegrep er Clemet & Vatnøy (2011), Løvlie (2009) og Helland (2005).

Strand (2009) advarer mot generalisering som en mulig fallgruve i undervisning om migrasjonslitteratur (2009, s. 201). Hun mener at elevene fort kan tolke en litterær karakter som en representant for en hel folkegruppe. I neste omgang tolkes den eksplisitte eller implisitte samfunnskritikken som finnes i teksten som en hel folkegruppes mening. Denne måten å tolke migrasjonslitteratur på resulterer i en feilaktig forestilling som kan bidra til et mer generalisert verdenssyn hos elevene. Strands løsning på problemet er en tilnærming der generalisering og kategorisering problematiseres gjennom samtale for å skape bevissthet rundt dette hos elevene (2009, s. 201). En dialogisk undervisningsform gjør at læreren til en viss grad kan korrigere eller utfordre elevenes tolkning av teksten for å unngå en generaliserende lesning.

Wiig Pedersen (2012) trekker frem dialogisk undervisning som en egnet tilnærming til undervisning om migrasjonslitteratur i sin masteroppgave. Hun vektlegger viktigheten av elevenes forståelse for bruken av ironi i *Et øye rødt*, og mener dette er avgjørende for hvor vellykket bruken av romanen blir i klasserommet (2012, s. 55). For å oppfatte den underliggende ironien i romanen kreves høy lesekompetanse, og en bestemt kulturell kunnskap. Den didaktiske tilnærmingen hun foreslår for å sikre at elevene oppfatter ironien er klasesamtalen:

En klasesamtale 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 (Wiig Pedersen, 2012, s. 55–56).

Min egen erfaring fra undervisning i migrasjonslitteratur er at klasesamtalen fungerer godt i møte med migrasjonslitteratur, og at denne litteraturen tar opp tema som engasjerer elevene til fruktbare diskusjoner. Klasesamtalen gir også læreren mulighet til å hjelpe elevene i tolkningen av teksten, og synliggjøre virkemidler som krever høy lesekompetanse.

4.0 Teoretisk rammeverk

I den fagdidaktiske delen velger jeg å ikke anvende teorien jeg presenterer i 4.0 i undervisning om migrasjonsromanene. Årsaken er at postkolonial litteraturteori sannsynligvis ville gått over hodet på mange av elevene, og virket demotiverende i stedet for opplysende. Det er heller ikke dekning for undervisning i litteraturteori på dette nivået i skolepolitiske

dokumenter. I mitt foreslåtte undervisningsopplegg er idéene som ligger til grunn for teorien forenklet til et språk elevene er kjent med, og som er mer anvendbart for dem.

Til tross for at teorien jeg nå skal presentere ikke brukes i undervisningsopplegget, mener jeg at den er viktig for å gi læreren trygg faglig basis. En solid teoretisk og analytisk kompetanse gir læreren trygghet i litteraturundervisningen, noe som kanskje er ekstra viktig på et litterært felt noen lærere omtaler som et "kulturelt minefelt" (Bottenvann, 2016, s. 78).

Litteraturteoretisk kunnskap gir læreren den nødvendige innsikten for å unngå feiltrinn i undervisning om migrasjonslitteratur, og en grundig analyse av verkene er fordelaktig for å ligge et hakk foran elevene kunnskapsmessig. På bakgrunn av dette har jeg inkludert en analyse av nasjonen i *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* i denne oppgaven.

Teorien er i all hovedsak hentet fra postkolonial teori. I tillegg til Bhabha, Said og Gullestad vil Jagne-Soreaus begrep om mellomforskaper anvendes i analysen. Dette begrepet er alt redegjort for i 1.3.1, og vil derfor ikke inkluderes i teoridelen.

Forståelsen av nasjonen er sentral i min analyse av migrasjonsromanene, samt i undervisningsopplegget jeg foreslår i fagdidaktisk del. Dette innebærer at mitt overordnede teoretiske perspektiv er Homi K. Bhabhas temporale forståelse av nasjonen. Jeg har derfor valgt å plassere denne først i teoridelen. Edward W. Saims *Orientalism* (1978) er grunnleggende på det postkoloniale feltet, og både Bhabha og Gullestad står i forlengelsen av Saims perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg plassert Said foran Gullestad i teoridelen, da Gullestad i stor grad bygger på hans idéer.

4.1 Homi K. Bhabhas temporale forståelse av nasjonen

Homi K. Bhabha er professor i engelsk og amerikansk litteratur og språk ved Harvard University og en innflytelsesrik bidragsyter til den postkoloniale diskursen. Begrepene om tid og temporalitet Bhabha presenterer i boka *The Location of Culture* (1994), mer spesifikt i kapitlet «DissemiNation: Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation», er nyttige å ha med seg i møte med migrasjonslitteratur. Bhabha går i dialog med Saims *Orientalism* (1978). Saims teori er en viktig premissleverandør, men Bhabhas forståelse av nasjonen er mer dynamisk enn 'oss'/'dem'-dikotomien vi møter hos Said.

Bhabhas overordnede prosjekt i «DissemiNation» er å synliggjøre diskursene og strategiene for kulturell identifikasjon som ligger bak begrep som 'folket' og 'nasjonen', og som gjør disse til subjektet i sosiale og litterære narrativ (1994, s. 140). Det handler med andre ord om å avdekke hvordan samfunnet konstruerer begrep som folket og nasjonen, hva de faktisk innebærer og hvilken rolle de spiller i nasjonens fortellinger. Det vil si at Bhabha opererer på et språklig og kulturelt nivå, der man i poststrukturalistisk ånd er opptatt av hvordan språklige konstruksjoner fungerer i menneskers forestillingsverden. I min oppgave vil Bhabhas begrep om nasjonen undersøkes i to migrasjonsromaner for å vise hvordan migrasjonslitteraturen kan gi elevene et mer nyansert syn på det norske samfunnet.

Bhabha kritiserer nasjonalstaten for å være en foreldet modell (1994, s. 141), og mener at vi har behov for en ny forklaringsmodell for å forstå en globalisert verden. For å kunne fatte den moderne forståelsen av en vestlig nasjon trenger vi et begrep om tid som favner de komplekse kryssningene av tid og sted som følger av globaliseringen (Bhabha, 1994, s. 141). Ved å se representasjonen av nasjonen som et samspill mellom to temporaliteter kan vi oppnå denne moderne forståelsen av nasjonen (Bhabha, 1994, s. 142). Her kan man dra åpenbare paralleller til Marianne Gullestad, som også tar til orde for en romsligere forståelse av hvem som er 'norsk'.

For å skape et begrepsapparat som kan hjelpe oss til en temporal forståelse av nasjonen introduserer Bhabha konseptet *dobbelt-tid*¹⁹. Dobbelt-tiden består av to måter å se nasjonens temporalitet på, henholdsvis det Bhabha kaller en *pedagogisk tid* og en *performativ tid*.

In the production of the nation as narration there is a split between the continuist, accumulative temporality of the pedagogical, and the repetitious, recursive strategy of the performative. It is through this process of splitting that the conceptual ambivalence of modern society becomes the site of writing the nation (Bhabha, 1994, s. 145-146).

Den pedagogiske tiden er akkumulativ, og vektlegger nasjonens opphav og historie. Det produseres et narrativ om nasjonen i pedagogisk tid der arv, fortid og tradisjoner står sentralt. Performativ tid er repetitiv, og retter oppmerksomheten mot nasjonens nåtid (Bhabha, 1994, s. 145–146). I den performative tiden defineres nasjonen basert på det som er *akkurat nå*. Dette kan for eksempel være de menneskene som bor i Norge akkurat nå, og utgjør befolkningen i nasjonen Norge. Den pedagogiske og den performative tiden virker sammen for å skape det

¹⁹ Oversatt av meg fra engelsk: double-time.

Bhabha mener er den mest dekkende forståelsen av nasjonen. Hvis man utelukker den pedagogiske tiden blir nasjonen kun et symptom på moderne etnografi uten en historisk forankring. En ensidig vektlegging av den pedagogiske tiden ville være å begrave hodet i sanden og fornekte samfunnsendringene som finner sted som følge av blant annet økt innvandring. Et rendyrket pedagogisk syn på nasjonens tid kan styrke en homogen forståelse av nasjonen i nasjonalistisk ånd.

I den performative tiden har nasjonen en flerkulturell befolkning som følge av innvandring, noe Bhabha mener skaper en splittelse innad i nasjonens narrativ (1994, s. 148). Splittelsen kommer som følge av at innvandring utfordrer det pedagogiske narrativet om nasjonen som kulturelt homogen. Et mer flerkulturelt samfunn gjør at trusselen om kulturell ulikhet ikke lenger kommer utenfra, men innenfra (Bhabha, 1994, s. 150).

Ifølge Bhabha er folket er en artikulering av dobbeltheten i nasjonen, som utgjøres av en ambivalent pendling mellom den pedagogiske og den performative diskursen (1994, s. 149). Dette betyr at begrepet folket på den ene siden betyr forestillingen vi har om 'det norske folk', der arv og avstamning vektlegges. Marianne Gullestad argumenterer for at nettopp arv og avstamning er ansett som vilkår for tilgang til det nasjonale fellesskapet i Norge (2002, s. 20). Denne forståelsen av folket tilhører den pedagogiske tiden, som både Gullestad og Bhabha argumenterer for at ikke er en tilstrekkelig forklaringsmodell for å forstå det norske samfunnet i dag. For at forklaringsmodellen skal bli tilstrekkelig må vi også se folket i performativ tid. I performativ tid er folket de menneskene som de facto bor i Norge *akkurat nå*. Denne gruppen har ikke nødvendigvis alle de karaktertrekkene det 'norske' folket har i den pedagogiske tiden, men er en langt mer heterogen gruppe. På denne måten demonstrerer begrepet folket hvordan den pedagogiske og den performative tiden sameksisterer og komplementerer hverandre ved at folket er både er pedagogiske objekter og performative subjekter på samme tid (Bhabha, 1994, s. 151).

Dobbelt-tiden og den ambivalente pendlingen mellom pedagogisk og performativ tid kan føre til identitetstap for nasjonen (Bhabha, 1994, s. 154). Narrativet om nasjonen var tidligere dominert av pedagogisk tid, der historien og tradisjonen var viktige identitetsmarkører for nasjonen Norge. Innvandringen fører til at nasjonen i performativ tid er flerkulturell, og at det pedagogiske narrativet ikke lenger er en tilstrekkelig forklaringsmodell. Man kan se sammenhenger mellom identitetstapet og Marianne Gullestads forslag om en

forklaringsmodell tilpasset den moderne nasjonen. Gullestad ønsker en forklaringsmodell som gir rom for den kulturelle heterogeniteten som kjennetegner en moderne nasjon, noe som i sin tur kanskje kunne konstruert et nytt narrativ.

4.2 Edward W. Said om kategoriene ‘oss’ og ‘dem’

Edward W. Said er mest kjent for å ha grunnlagt postkoloniale studier med *Orientalism* (1978), men var også professor i litteratur ved Columbia University og en aktør i den offentlige debatten. Jeg vil bruke Saids teori i min analyse av *Tante Ulrikkes vei*, og knytte den sammen med teori fra Marianne Gullestad og Homi K. Bhabha for å diskutere nasjonen i migrasjonslitteraturen. Saids studieobjekt i *Orientalism* (1978) er det asymmetriske maktforholdet mellom Vesten (Oksidenten) og Østen (Orienten)²⁰. Said støtter seg på Michel Foucaults diskursteori for å vise hvordan maktforholdet kommer til uttrykk gjennom stil, språklige figurer, setting, fortellerteknikk, historiske og sosiale omstendigheter innenfor diskursen knyttet til Orientalisme (1978, s. 1120, s. 1133)²¹. Relasjonen mellom det britiske imperiet og kolonien Egypt brukes for å eksemplifisere Orientalismens strukturer, blant annet med utgangspunkt i taler holdt av representanter for det britiske imperiet.

Relasjonen kjennetegnes av et ujevnt maktforhold som blant annet kommer til uttrykk i språklige strukturer. I Saids eksempel satt det britiske imperiet med makten, som brukes til å skape et skille mellom ‘oss’ og ‘dem’/’den Andre’. Hva som kategoriseres som ‘oss’ eller ‘dem’ avgjøres av hvorvidt det oppleves som fremmed eller velkjent for den som sitter med definisjonsmakten: «For Orientalism was ultimately a political vision of reality whose structure promoted the difference between the familiar (Europe, the West, «us») and the strange (the Orient, the East, «them»)» (Said, 1978, s. 1133). ‘Oss’/’dem’-kategoriseringen brukes av Said for å beskrive dynamikken mellom Oksidenten og Orienten, men den kan også anvendes på andre størrelser. I *Det norske sett med nye øyne* (2002) presenterer Gullestad en tese om at flerkulturelle defineres som ‘dem’ gjennom språklige figurer som brukes i det offentlige ordskiftet i Norge.

²⁰ Nøyaktig hvilke geografiske områder som inngår i Orienten defineres ikke av Said, men det ser ut til å gjelde land i Midtøsten og Asia.

²¹ I *The Archaeology of Knowledge* (1972) skriver Foucault om diskursen knyttet til seksualitet, og forklarer da en diskurs som følger: «a group of objects that can be talked about (or that it is forbidden to talk about), a field of possible enunciations (whether in lyrical or legal language), a group of concepts (which can no doubt be presented in the elementary form of notions or themes), a set of choices (which may appear in the coherence of behaviour or in systems of prescription)» (s. 193).

Britenes definisjonsmakt kom ikke bare til uttrykk ved at de kategoriserte egypterne som noe fremmed og annerledes, men også ved at britene konstruerte en forestilling om hvem og hvordan egypterne *er*.

To have such knowledge of such a thing is to dominate it, to have authority over it. And authority here means for «us» to deny autonomy to «it» – the Oriental country – since we know it and it exists, in a sense, *as* we know it. British knowledge of Egypt *is* Egypt for Balfour, and the burdens of knowledge make such questions as inferiority and superiority seem petty ones. Balfour nowhere denies British superiority and Egyptian inferiority; he takes them for granted as he describes the consequences of knowledge (Said, 1987, s. 1126).

En konsekvens av dette er at kategorien ‘dem’ blir en generalisert størrelse. Sett fra imperiemaktens synspunkt var orientalere en homogen gruppe, og hele Orienten kunne derfor styres ved hjelp av samme metoder (Said, 1978, s. 1129). For enkeltindividet innebærer dette at mennesker i gruppen ‘dem’ går fra å være et subjekt til å bli en stereotypi (Said, 1987, s. 1129).

I utdraget ovenfor ser vi også hvordan egypternes underlegenhet ser ut til å være en selvfølgelighet for Arthur James Balfour. Ifølge Said forblir det asymmetriske maktforholdet mellom ‘oss’ og ‘dem’ uproblematisert fordi det har blitt opprettholdt over så lang tid at det har blitt usynlig (Said, 1978, s. 1130). En mekanisme som forsterker dette er at ‘dem’ er en taus kategori som blir snakket *om*, ikke *med*: «It does not occur to Balfour, however, to let the Egyptian speak for himself [...]» (Said, 1987, s. 1126). Ved at egypterne ikke hadde en stemme i diskursen kunne de heller ikke problematisere strukturene som opprettholdt og forsterket maktforholdet mellom ‘oss’ og ‘dem’.

Videre viser retorikken brukt i talene hvordan egypternes interesser ble satt i motsetningsforhold til de britiske interessene, til tross for at Egypt også var en del av det britiske imperiet (Said, 1978, s. 1134). Dette skapte et skille mellom egypterne og det britiske imperiet der ‘de’ blir fremstilt som et problem for ‘oss’. Når ‘de’ heller ikke har noe stemme i diskursen, hadde egypterne heller ingen mulighet til å korrigere denne oppfatningen. Vi kan overføre en generalisert versjon av disse mekanismene til det norske samfunnet, kombinert med Gullestads tese om at flerkulturelle kategoriseres som ‘den Andre’ i det offentlige ordskiftet. Hvis vi anvender denne delen av Suids teori på det norske samfunnet kan disse mekanismene komme til uttrykk ved at media og offentlige personer fremstiller flerkulturelle nordmenns interesser som stridende mot ‘våre’ interesser, der ‘vi’ betyr nordmenn uten flerkulturell bakgrunn.

4.3 Marianne Gullestad om den offentlige diskursen

I den innflytelsesrike boka *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (2002) retter sosialantropologen Marianne Gullestad fokus mot innvandringsdiskursen hos den politiske og intellektuelle eliten (2002, s. 15)²². Gullestad anvender et bredt utvalg teori, men plasserer seg hovedsakelig innenfor kulturanthropologi, supplert av litteraturvitenskapelige perspektiv. Hennes metodiske fremgangsmåte baserer seg på Foucaults diskursanalyse (Gullestad, 2002, s. 46).

Marianne Gullestad er opptatt av hvordan makt uttrykkes og gjør seg gjeldende gjennom språk. I *Det norske sett med nye øyne* går hun analytisk til verks for å synliggjøre hvordan den politiske og intellektuelle eliten uttaler seg om innvandrere i det offentlige ordskiftet. Ifølge Gullestad bruker deler av den politiske og intellektuelle eliten en retorikk som skaper et skille mellom 'oss nordmenn' og 'de andre' (= innvandrere). 'Oss' utgjør majoriteten, og er en uproblematisk, hegemonisk tolkningsramme som kommer til uttrykk gjennom språket (Gullestad, 2002, s. 16, s. 18). Tolkingsrammene indikerer hva som kreves for at man skal defineres som 'norsk' sett fra majoritetens ståsted. En innvandrer med statsborgerskap er rent formelt innlemmet i det norske samfunnet i kraft av å ha de samme politiske og sivile rettighetene som alle andre med norsk statsborgerskap. Gullestad viser hvordan statsborgerskapet på tross av dette ikke nødvendigvis fører med seg reell sosial innlemmelse i det norske samfunnet.

For å forklare hvorfor statsborgerskapet ikke er tilstrekkelig for å bli oppfattet som 'norsk' i majoritetens øyne introduserer Gullestad det hun kaller *den nasjonale orden*. Den nasjonale orden har sin opprinnelse i 1700- og 1800-tallets inndeling av verden i nasjonalstater. Vilkårene for at noe skulle utgjøre en geografisk enhet var en felles kultur og historie (Gullestad, 2002, s. 20). Begrepet *folket* i nasjonalstaten er en todelt størrelse med en problematisk dobbelthet.

²² Gullestad støtter seg på definisjonen av 'elite' som finnes hos Munk Christiansen, Møller og Togeby (2001, s. 12): Mennesker som direkte eller indirekte har de beste muligheter til å øve innflytelse på innholdet i de overordnede beslutninger i et samfunn. Gullestad skriver videre at det er snakk om mennesker med høyere utdanning, gjerne politikere og forskere (2002, s. 15). Boka vil heretter omtales som *Det norske sett med nye øyne*.

Det er på den ene side en abstrakt kategori, der medlemmene har de samme sivile og politiske rettigheter, og på den andre siden konkrete mennesker med sine språklige og kulturelle særtrekk. Dette innebærer en vedvarende spenning mellom nasjonalt medlemskap forstått som noe man kan oppnå ved å bosette seg i et land, og nasjonalt medlemskap forstått som noe en er født inn i (Gullestad, 2002, s. 20).

Gullestad mener at avstamning og kultur er en viktig forståelsesramme i den politiske og intellektuelle debatten om nasjonal tilhørighet i Norge i dag. En konsekvens av dette er at man uavhengig av statsborgerskap skiller mellom mennesker med norsk avstamning og mennesker med utenlandsk avstamning, hvorav bare førstnevnte sosialt sett aksepteres som 'norsk' (Gullestad, 2002, s. 20). En forståelse av nasjonen der statsborgerskap er vilkåret for medlemskap kan knyttes til Bhabhas performative forståelse av nasjonen. Avstamning som vilkår for medlemskap i nasjonen kan på sin side knyttes til Bhabhas pedagogiske forståelse av nasjonen.

På bakgrunn av denne problematikken tar Gullestad til orde for en revidert forståelse av hvem som defineres som 'norsk', og som i forlengelsen av dette regnes som en del av nasjonen (2002, s. 61). Gullestad mener at den dikotomiske 'oss' versus 'de andre' som finnes hos Said ikke lenger er en tilstrekkelig kategorisering av det norske samfunnet i dag:

Vi har altså et komplekst samfunnsbilde der mange slags motstridende prosesser er virksomme samtidig, både grensesprengende livsløp og kulturmøter, på den ene side, og etablering av nye typer bastante grenser mellom mennesker, på den annen. Spørsmålet blir da om det er mulig å gjøre identiteten som norsk så rommelige at den uten videre inkluderer Mah-Rukh Ali som både lik og forskjellig²³ (Gullestad, 2002, s. 65).

I takt med at økt aktivitet i etnolandskapet blir det norske samfunnet stadig mer kulturelt heterogent. Det krever en forklaringsmodell som rommer alle de nyanserte kulturelle identitetene som finnes blant nordmenn i 2020. En revidert forståelsen av nasjonen vil også gi plass til såkalte 'bindestreksnordmenn' og de som identifiserer seg med en hybrid identitet som det Jagne-Soreau (2018) kaller 'mellanförskap'. Et samfunn i endring krever også andre egenskaper og tankesett av elevene som utdannes i skolen.

4.4 Organisering av teorien i to bolker

I analysen vil jeg organisere teorien i to bolker med utgangspunkt i Bhabhas performative og pedagogiske forståelse av nasjonen. I den pedagogiske bolken plasserer jeg Suids 'oss'/'dem'-kategorisering og avstamning som vilkår for medlemskap i det nasjonale fellesskapet. Disse

²³ Gullestad bruker erfaringene Mah-Rukh Ali skriver om i boken *Den sure virkeligheten* (1997) som eksempel for å illustrere hvordan Mah-Rukh Ali ikke er enten pakistansk eller norsk, men begge deler.

indikerer det jeg mener er en forståelse av nasjonen i pedagogisk tid, der tradisjon og historie vektlegges. På den andre siden plasserer jeg statsborgerskap som vilkår for medlemskap i det nasjonale fellesskapet og Jagne-Soreaus mellanförskap i den performative bolken, som speiler det norske samfunnet slik det er i performativ tid.

5.0 Analyse

I denne delen vil jeg vise hvordan elevenes forståelse av det moderne samfunnet kan forbedres gjennom arbeid med to migrasjonsromaner. Jeg opererer med Homi K. Bhabhas forståelse av nasjonen som et samspill mellom den pedagogiske og den performative tiden, altså en balansegang mellom en tradisjonell oppfatning av nasjonen og nasjonen slik den faktisk er akkurat nå. Med utgangspunkt i tekstplassasjer fra henholdsvis *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (2015) og *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017) vil jeg vise hvordan nasjonen forhandles og problematiseres i romanen. I den fagdidaktiske delen skal vi se hvordan de ulike romanene kan bidra til å gi elever økt forståelse for samfunnet de lever i. Analysedelen består av to deler: en kort introduksjon av de aktuelle romanene og deres resepsjon, etterfulgt av en analyse der nasjonsbegrepet står i fokus.

5.1 To nyere migrasjonsromaner

Oppvekstromanen *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar foregår på Stovner tidlig på 2000-tallet. Vi følger de parallelle historiene til protagonistene Mo og Jamal fra sensommeren 2001 til november 2006. Rammefortellingen er et forskningsprosjekt om hverdagen til ungdom med minoritetsbakgrunn i Groruddalen, gjennomført av Lars Bakken fra NOVA²⁴. Protagonistene er informanter i prosjektet, og forteller Lars Bakken om sin hverdag. Mo velger å gjøre det via e-post, Jamal leser inn på kassett via diktafon. Romanen er bygd opp av materialet Mo og Jamal sender til Lars Bakken. Romanens mottakelse i media var positiv, den ble utgitt i opplag på 90 000 i løpet av det første året og Shakar mottok Tarjei Vesaas' debutantpris for den²⁵. Romanen har også blitt satt opp som teaterstykke hos Det norske teatret.

²⁴ Dannet i 1996 under navnet «Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring». Ble en del av OsloMet i 2014, nå under navnet «Velferdsforskningsinstituttet NOVA».

²⁵ Se for eksempel Stølans anmeldelse i VG (2017) «Sterkt og viktig om oppvekst på Stovner: Bokanmeldelse: Zeshan Shakar: 'Tante Ulrikkes vei'», Prinos anmeldelse i Aftenposten (2017): «Zeshan Shakars debut er både viktig og litterært vellykket» og Sørheims anmeldelse i Dagbladet (2017): «Vondt, viktig og strålende om to muslimske gutters tenåringsliv».

Jeg vil trekke frem én vitenskapelig publikasjon og noen masteroppgaver i forbindelse med *Tante Ulrikkes vei*. Etter å ha presentert *Alle utlendinger har lukka gardiner* vil jeg også nevne noen som analyserer de to romanene komparativt.

Tante Ulrikkes vei trekkes blant annet inn for å belyse didaktisk bruk av postkolonial teori i *Kritisk teori i litteraturundervisningen* av Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020)²⁶. Utover dette har flere analysert *Tante Ulrikkes vei* i masteroppgaver. Karina Bauger tar sikte på å undersøke hvordan utenforskap tematiseres i *Tante Ulrikkes vei* i lys av sosiologisk og postkolonialistisk teori, med fokus på språk, identitet og grenser. Oppgaven har tittelen «Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman *Tante Ulrikkes vei* (2017)» (2019). Joakim Tjøstheims «Varianter av virkelighet» fra 2019 tar for seg nasjonstemaet og personlig og kollektiv identitet i *Tante Ulrikkes vei* og *Allt jag inte minns* (2015) av Jonas Hassen Khemiri. Han presenterer interessante poeng i sin analyse som også er relevante for min masteroppgave. Noen av elementene han trekker frem som nyttige for å belyse det nasjonale fellesskapets legitimitet i romanen er bistandsmotivet, selvframstillingsmotivet, kollektivt minne, hvordan protagonistene beskrives av andre og karakterenes regionale og nasjonale tilhørighet (2019, s. 2). Analysen er for omfattende til å gjengi i detalj her, så jeg vil nøye meg med å trekke inn poengene hans underveis i min egen behandling av romanen der det er relevant.

Maria Navarro Skaranger debuterte med *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2015) i en alder av bare 20 år. I romanen møter vi fjorten år gamle Mariana fra Romsås. Boken skildrer oppvekstmiljøet på Romsås rundt det tidlige 2000-tallet, med ungdomsforelskelser, familiekonflikter og et salig virvar av kultur og religion. Romanen fikk positiv mottakelse i media og hos kritikere, og Skaranger ble tildelt Debutantprisen fra Den norske forfatterforening²⁷. Våren 2020 kom en filmadapsjon av romanen.

²⁶ Denne ville høyst sannsynlig vært svært interessant for min oppgave, men da den kom for salg 30.april 2020 hadde jeg ikke tid til å sette meg inn i den og inkludere den i denne oppgaven. Ifølge Marte Blikstad-Balas på vegne av Landslaget for Norskundervisning (LNU) legger boka opp til utforskende og kritisk lesning i norskfaget.

²⁷ Se for eksempel Prinos for Aftenposten (2015): «*Alle utlendinger har lukka gardiner* er en oppvekstroman du neppe har sett maken til», Hedemann Hiorth for Dagens Næringsliv (2015): «Blink på kebabnorsk», Norheim for NRK (2015): «Wollah, for eit språk!» og Jung Tjønn for VG (2015): «En ny, viktig stemme».

Når det gjelder romanens resepsjon i academia har jeg allerede nevnt Maïmouna Jagne-Soreaus artikkel med tittelen «Halvt norsk, äkte utlänning. Maria Navarro Skaranger ur ett postnationellt perspektiv» (2018). I artikkelen utforsker hun hvordan migrasjonslitteratur, med utgangspunkt i Skaranger, utvikler idéen om *mellanförskap*. I *mellanförskapet* havner individet i gråsonen mellom norsk og utlending, men behandles uansett som en 'ekte utlending' (2018, s. 24). Jagne-Soreau viser hvordan romanen utfordrer nasjonen som modell, og legger blant annet vekt på elementer som språk, identitet, religion og bruk av subkulturelle-/kanonkulturelle referanser i sin analyse. En annen vitenskapelig publikasjon er Anne Grydehøjs kapittel i *Introduction to Nordic Cultures* (2020) med tittelen «New Scandinavians, New Narratives». I kapitlet tar hun for seg språk og identitetsdannelse i *Alle utlendinger har lukka gardiner, Et øye rødt* av Khemiri og Yahya Hassans *Yahya Hassan* (2013). Grydehøj tar utgangspunkt i problematikken omkring terminologien knyttet til sjangeren migrasjonslitteratur og hvordan tekstenes resepsjon er opptatt av en binær oss/dem-lesning (2020, s. 149, s. 159)²⁸. Hennes tese er at det konstruerte multietniske språket i romanene undergraver oss/dem-strukturen, og skaper en mer nyansert identitet (2020 s. 159) I *Alle utlendinger har lukka gardiner* ser det ut til at en hybrid identitet er normen, ikke unntaket:

For Mariana, however, cultural plurality and mixing is an integral and unproblematic part of the cosmopolitan community where she lives. The fact that she has a mixed background is nothing unique in Romsås, where there are only a few 'poteter' (potatoes), i.e. ethnic Norwegians, in her class (Grydehøj, 2020, s. 154).

I min lesning av romanen vil jeg benytte Jagne-Soreaus begrep om *mellanförskap* for å beskrive den hybride identiteten Grydehøj nevner her. I tillegg til Jagne-Soreau og Grydehøj har Sara Skarabot Pedersen skrevet en masteroppgave med tittelen «Søken etter "varme kjærlighetsblikket"/"varma kärleksblicken". Forholdet mellom språk, identitet(er) og samfunn i Maria Navarro Skarangers *Alle utlendinger har lukka gardiner* og Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött*» (2016). I denne oppgaven ligger fokus på den multietniske stilen, samt hvordan identitet konstrueres og fremstilles i personskildringer og tematikk i romanene.

Det er også flere vitenskapelige publikasjoner og masteroppgaver som studerer romanene komparativt. Tonje Vold trekker frem blant annet *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* i kapitlet «En nasjonalsang fra over alt» i *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk* (2019). Vold operer innenfor den

²⁸ Se mer i 1.3.1 Migrasjonslitteratur.

postnasjonale diskursen, og er opptatt av hvordan bruk av eksempelvis språket i romanene overskrider det nasjonale og viser transnasjonalitet (2019, s. 281). Hun bruker begrepet postnasjonal diasporalitteratur²⁹, og konkluderer med at romanene kan leses som hybride eksempler på dette (2019, s. 331). Ifølge Vold er dobbeltmoral et sentralt tema i *Tante Ulrikkes vei*. Det norske velferdssamfunnet skal gi alle nordmenn like muligheter, men det ser ikke ut til at hverken Mo eller Jamal lykkes i det norske samfunnet, uavhengig av hvilke valg de tar. På denne måten setter Shakar spørsmålstegn ved hvorvidt alle nordmenn, også de med minoritetsbakgrunn, faktisk har like muligheter i velferdsstaten (Vold, 2019, s. 315). I *Alle utlendinger har lukka gardiner* er Vold opptatt av det språklige som et uttrykk for (gruppe)identitet, samt multietnolekt som et transeuropeisk fenomen. Videre i analysen studerer hun mangfoldet av kulturer i romanen, og hvilket syn på kultur som presenteres. Hun slår fast at det tradisjonelt norske ikke ser ut til å være en kulturell norm (2019, s. 323), snarere bare en av mange likeverdige kulturelle uttrykk. Hun knytter karakterenes flerkulturalitet til Bhabhas hybrid-begrep. Kultur ser ut til å være en skala fra 'helt norsk' til 'helt utlending' hos Skaranger, og karakterene plasseres på skalaen ut ifra foreldrenes etnisitet, i hvilken grad de og foreldrene oppfører seg som nordmenn og hvordan leilighetene er innredet. Vold slår fast at det å være norsk er noe performativt i Skarangers roman (2019, s. 324).

Av masteroppgaver finnes Hanna Værum Andas ««Oss» og «Dem». Språk, stereotyper og språkideologier i *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Tante Ulrikkes vei*» (2019). Værum Anda tar for seg den multietniske stilen som brukes i romanene. De to romanene dukker også opp i «Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser. En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever» av Hanne Askeli Karlsen (2019).

De to romanene er har rekke fellestrekk som gjør det interessant å sammenlikne dem både i analyser og i undervisning. Begge romanene tematiserer blant annet kulturmøter, integrering, kulturell identitet og tilhørighet, og kan i forlengelsen av dette plasseres innenfor den migrasjonslitterære tradisjonen slik den defineres av Strand (2009). Protagonistene i begge romanene har en eller to foreldre med migrasjonsbakgrunn, men er selv født og oppvokst i Norge. Formmessig er begge romanene dagbokromaner. *Alle utlendinger har lukka gardiner* er skrevet som Marianas dagbok. Hun gjengir hendelser fra hverdagen på skolen, fritida og

²⁹ Se 1.3.1 Migrasjonslitteratur.

hjemme gjennom korte, kronologiske tekster med varierende grad av sammenheng. *Tante Ulrikkes vei* er bygd opp av Mo og Jamals innsendinger til Lars Bakkens forskningsprosjekt. Denne rammefortellingen skaper den samme dagbokeffekten som vi finner i *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Et annet fellestrekk er bruk av multietnisk stil³⁰. Språket som brukes i romanen er en skriftlig gjengivelse av talemålet som brukes i Marianas vennekrets. I *Tante Ulrikkes vei* brukes multietnisk stil i Jamals innlesninger i diktafonen som en skriftliggjøring av hans talemål.

5.2 Kategorisering i *Tante Ulrikkes vei*

I teoridelen redegjorde jeg for Saids begrepspar ‘oss’ og ‘dem’, som jeg i den følgende analysen vil bruke synonymt med majoriteten og minoriteten. I analysen av *Tante Ulrikkes vei* vil jeg undersøke hvordan en slik kategorisering kommer til syne gjennom de underliggende strukturene i samfunnet slik de kommer til uttrykk i romanen. Tankegodset fra Saids *Orientalism* (1978) vil jeg kombinere med Marianne Gullestads tese om at retorikken i det offentlige ordskiftet skaper et skille mellom ‘oss’ og ‘dem’, og vise hvordan Orientalismens konsekvenser påvirker karakterenes fortellinger.

Mange av de tidligere publikasjonene om romanen har hatt fokus på karakterenes språk og dets betydning for karakterenes identitet³¹. Det språklige er unektelig svært interessant, og jeg vil nevne det i min analyse, men nettopp fordi det allerede er grundig redegjort for hos andre har jeg valgt å tone ned dette aspektet til fordel for maktstrukturene i relasjonen mellom majoriteten og minoriteten.

5.2.1 «De har hatt ordet siden jeg var åtte» (Shakar, 2017, s. 409).

Mo blir kategorisert både av det offentlige – eksempelvis media, politikere og lærere – og av enkeltkarakterer. Tematiseringen av offentlighetens diskurs gjør at Mos fortelling er spesielt egnet for å undersøke Marianne Gullestads tese om at aktører i det offentlige ordskiftet fremstiller flerkulturelle nordmenn som ‘den Andre’ (2002, s. 15). Mos sentrale prosjekt i romanen er å frigjøre seg fra kategorien ‘dem’ ved å flykte fra Stovner og sin flerkulturelle

³⁰ Defineres av Quist (2000) som «a multiethnolect is a linguistic “something,” a variety or style, which has developed in multiethnic urban communities and which is associated with speakers of mixed ethnic groups». Multietnolekt kan finnes hos både minoritets- og majoritetspråklige, og bør ikke forveksles med innlærerspråk (Hårstad, 2015). Ifølge Quist (2005) er den multietniske stilen gjerne en identitetsmarkør.

³¹ Se f.eks. Vold (2019), Værum Anda (2019) og Bauger (2019).

familiebakgrunn. Samfunnet utsetter Mo for gjentakende kategorisering, noe som bidrar til at frigjøringsprosjektet tilsynelatende mislykkes.

Tidlig i romanen beskrives en hendelse som kan tolkes som et vendepunkt i Mos verdensforståelse, der han for første gang blir bevisst på kategoriene 'oss' og 'dem'. Denne tolkningen underbygges av to andre tekstpassasjer i romanen som ser ut til å henvise til samme hendelse. Hendelsen jeg sikter til er når han overhører en samtale mellom to lærere som diskuterer 'utlendingene' på Rommen:

Jeg hørte dem tydelig. To eldre lærere. Det de snakka så opphissa om, var *oss*.

Så mange utlendinger det hadde blitt på Rommen. Evnesvake elever. Foreldre som ikke forstod noe. Nabolagene som var slum. De grudde seg for å gå til T-banen hvis sola hadde gått ned og gjengene kommet frem. De kunne nesten ikke vente på å gå av med pensjon og komme seg vekk (Shakar, 2017, s. 10) (Mine uthevinger).

Lærerne kan tolkes som representanter for det offentlige i romanen fordi de jobber i den offentlige sektor. I skolesystemet befinner læreren seg i en maktposisjon ovenfor eleven ved at læreren kan pålegge positive eller negative sanksjoner som følge av elevenes atferd. Lærerne i utdraget sitter i en dobbel maktposisjon, både som representanter for det offentlige, og som Mos lærere. Det er nærliggende å trekke paralleller til de asymmetriske maktstrukturene som gjør det mulig for Oksidenten å definere Orienten som 'den Andre' hos Said. Hvis man leser lærerne som representanter for det offentlige, kan dette utdraget indikere at offentlighetens forståelse av folket og nasjonen er dominert av den pedagogiske tiden, slik Gullestad og Bhabha argumenterer for (Gullestad, 2002, s. 61) (Bhabha, 1994, s. 142). En pedagogisk forståelse av folket og nasjonen vil innebære en vektlegging av individets arv, avstamning og røtter som kriterier for tilgang til kategorien 'oss'. Ved å kategorisere Mo som 'utlending'/'den Andre' ekskluderes han fra det nasjonale fellesskapet fordi han har flerkulturell bakgrunn.

Konsekvensene av kategoriseringen følger samme mønster som Said beskriver i *Orientalism* (1978). Lærerne tillegger kategorien 'utlending' et sett med merkelapper som de mener karakteriserer gruppen som helhet: evnesvake elever, foreldre som ikke forstår, bor i slum, gjengmedlemmer. Disse egenskapene skaper et stereotypisk bilde av 'utlendingen', og som følge av dette skapes 'utlending' som en generalisert gruppe. Konsekvensen av denne kategoriseringen er at minoriteten oppleves som et problem for fellesskapet ved at deres tilstedeværelse gjør Stovner utrygt. Ingen representanter for gruppen 'utlendinger' kommer til orde i samtalen, og kategorien forblir derfor taus. Stereotypien av 'utlending' projiseres over

på Mo, og vi skal senere se at Mos frigjøringsprosjekt handler om å flykte fra nettopp disse stereotypiene.

Et annet interessant aspekt ved utdraget ovenfor er at den første setningen i utdraget indikerer at Mo kan ha internalisert samfunnets ‘oss’/’dem’-kategorisering, der personer med flerkulturell bakgrunn *ikke* defineres som ‘norske’. Denne episoden er et tilbakeblikk som Mo gjenforteller i e-posten til Lars Bakken i 2001, på et senere tidspunkt i historien. For å beskrive hvem lærerne snakket om bruker han benevnelsen ‘oss’. I dette tilfellet har begrepene ‘oss’ og ‘dem’ skiftet plass. ‘Oss’ brukes her om minoriteten, ikke majoriteten. Dette kommer av at Mo er fortelleren, og at han har internalisert tanken på seg selv som en del av gruppen lærerne kaller ‘utlendinger’. Mo opererer med et skille mellom gruppen lærerne snakker om – ‘oss utlendinger’ – og ‘de’ som snakker (lærerne). Denne strukturen finnes flere steder i Mos fortelling (eks. s. 409, s. 11, s. 12, s. 68).

To andre passasjer i romanen gir grunnlag for å tolke samtalen mellom lærerne som et vendepunkt i Mos liv. Det første er den innledende miljøskildringen av Stovner, der Mo forteller om at han opplevde «Et annet Stovner. Et annet Norge» (s. 19) i barndommen, og beskriver en lykkelig oppvekst blant blokkene på Stovner. Dette ‘andre Stovner’ skulle han gjerne ha beholdt «Lenger enn til andre klasse på Rommen» (s. 19). Da Mo gikk i andre klasse på Rommen barneskole skjedde det altså noe som gjorde at han erstattet sin barndoms oppfatning av Stovner med den oppfatningen han skildrer for Lars Bakken i e-posten:

Blokk-Stovner er det stedet som gjør at Stovner er mørkerødt på Aftenpostens kart over bydelene i Oslo. Som en dråpe blod har truffet avispapiret. Høy tetthet av innvandrere. Høy ungdomskriminalitet. Høy andel skoledropouts. Høy andel kassemedarbeidere, hjelpepleiere, vaskepersonale og trygdemottakere (Shakar, 2017, s. 8).

Denne nærmest dystopiske miljøskildringen av Stovner har åpenbare likhetstrekk med stereotypiene i samtalen Mo overhørte på barneskolen. Blokk-Stovner er markert i mørkerødt på kartet, og ser ut til å utpeke seg negativt i forhold til de andre bydelene i Oslo. Denne utspaltingen er interessant å nærme seg fra Bhabhas perspektiv. Basert på dette utdraget kan det se ut til at Blokk-Stovner forstyrrer det nasjonale narrative³². Det nasjonale narrative er en konstruert fortelling om nasjonen Norge. Dette utdraget kan tolkes dithen at karakteristikken av Stovner ikke passer inn i det nasjonale narrative, noe som fører til en splittelse innad i nasjonen. For å unngå at nasjonens nasjonale narrative slår sprekker og fører til et identitetstap, spaltes Stovner ut som «mørkerødt». Stovner blir adskilt fra resten av Oslo.

³² I dette tilfellet er det kanskje mer korrekt å snakke om det regionale narrative, i og med at det er snakk om et kart over Oslo, ikke et Norgeskart.

Stovner som en adskilt størrelse gjenspeiles i Jamals fortelling i form av at han identifiserer seg sterkt med Stovner, men tilsynelatende ikke resten av Norge³³.

Det andre stedet i romanen som indikerer at samtalen mellom lærerne er et vendepunkt er når Mo uttrykker frustrasjon over etterdønningene av karikaturstriden i Jyllands-Posten³⁴.

Det renner fullstendig over noen ganger, som da redaktøren i Dagbladet satt på God Morgen Norge med en dypt alvorlig mine og sa at det var viktig at *vi* ikke lot oss kneble, viktig at mediene fikk komme til orde også i saker som gjaldt *muslimer og innvandrere*, at det måtte *de* finne seg i å tåle, selv om det innebar konflikt [...]. De hadde hatt ordet fra jeg var åtte (Shakar, 2017, s. 409) (Mine uthevninger).

Redaktøren, en representant for den offentlige diskursen, bruker sin definisjonsmakt til å kategorisere muslimer og innvandrere som 'de'. Han konstruerer et narrativ der minoriteten er antagonistene til majoriteten. I Bhabhas terminologi støtter dette en forståelse av nasjonen i den pedagogiske tiden, der den performative tiden havner i bakgrunnen. En alternativ fremstilling med balanse mellom den performative og pedagogiske tiden ville unngått kategoriseringen 'oss' versus 'dem', og heller anerkjent muslimer og innvandrere som en del av 'oss'/nasjonen. Redaktørens narrativ gir inntrykk av at minoriteten er et samfunnsproblem, og ytringsfriheten skal ikke knebles av 'dem'.

Ironien ved at redaktøren snakker om ytringsfriheten, samtidig som 'de' forblir en taus kategori, kommenterer også Mo i det han sier at «de har hatt ordet fra jeg var åtte» (s. 409). Tausheten fra minoriteten gir majoriteten handlingsrom til å snakke for 'dem', og bidrar til å opprettholde de underliggende maktstrukturene (Said, 1978, s. 1129–1130). Tidlig i romanen forteller Mo hvordan karakterer fra Stovner skriver leserinnlegg og deltar i debatter for å forsøke å nyansere bildet av Stovner som «blodrødt», men Mo «hørte dem ikke så godt» (s. 14). Mennesker kategorisert som 'den Andre' forsøker å få gjennomslag i den offentlige diskursen, men ifølge Mo overdøves de av «alle de høye og dype stemmene som ropte i øra mine hele tida og tvang øya mine vidåpne» (s. 14). De høye og dype stemmene tilhører ministre og byråder på Dagsrevyen og i VG. Dette kan tyde på at minoriteten ikke har en stemme i den offentlige diskursen, og derfor ikke kan problematisere fremstillingen i media.

En annen interessant opplysning fra utdraget ovenfor er at Mo tidfester startpunktet for hans bevissthet rundt kategoriseringen i det offentlige, nemlig når han var åtte år³⁵. Fra dette

³³ Dette poenget utdyper jeg i analysen av Jamals fortelling. Se eks. Shakar, 2017, s. 18, s. 100.

³⁴ Dette er en av en flere virkelige hendelser som Shakar har skrevet inn i romanen. I etterkant av disse hendelsene blir Mo eksponert for offentlighetens reaksjoner gjennom media, og opplever gjerne fysisk ubehag.

³⁵ Den samme koplingen av hendelser gjør også Tjøstheim (2019).

tidspunktet i livet ble Mo bevisst på at han tilhører en gruppe som ikke kommer til orde i den offentlige diskursen, som snakkes *om*, ikke *med*. Det er naturlig å tro at alle disse passasjene i boka henviser til en og samme hendelse – nemlig lærernes samtale om de såkalte ‘utlendingene’. At Mo var åtte år da de fikk ordet stemmer godt overens med at han opplevde å bli kategorisert som ‘utlending’ i andre klasse på Rommen skole, og at dette medførte at Stovner mistet den idylliske glansen fra hans barndom.

Mos sentrale prosjekt er å frigjøre seg fra det Stovner han oppdaget da han overhørte lærernes samtale. I tilknytning til frigjøringsprosjektet finnes også et fluktmotiv: Mo forsøker å flykte fra kategorien omverdenen plasserer han i som følge av foreldrenes innvandringsbakgrunn og hans tilhørighet til Stovner – ‘den Andre’. Mos fluktrute går gjennom utdanning, som han håper kan muliggjøre en klassereise som kan gi han tilgang til fellesskapet ‘oss’. Det viser seg at de underliggende strukturene ikke er til å unnsnippe, og frigjøringsprosjektet ser ut til å mislykkes.

Etter å ha gått ut av videregående med gode karakterer og et særskilt stipend for gutter med innvandringsbakgrunn begynner han å studere samfunnsøkonomi på Blindern. Stipendet som gjør det mulig for han å studere skal vise seg å være et tveegget sverd, da medieomtalen som følger med knytter Mo tettere til nettopp den kategorien han forsøker å flykte fra:

Bildet var knøttlite, som et frimerke, limt inn i et mye større bilde av en forbanna Carl I. Hagen. Overskriften lød: *Sier nei til favorisering av innvandrere*. Jeg fortsatte på ingressen. *Regjeringens Groruddalspakke er en skandale, sier Hagen til Aftenposten. Hagen hevder regjeringen hjelper innvandrere på bekostning av andre. Han viser blant annet til en egen stipendordning for innvandregutter og gratis barnehageplasser i flere innvandrertette bydeler [...]* (Shakar, 2017, s. 167–168).

Medias fremstilling av stipendet og Groruddalspakka legger vekt på hvordan politikeren Carl I. Hagen mener regjeringen favoriserer ‘innvandrere’, samtidig som Mos fortelling bokstavelig talt blir krympet og satt i et større bilde. Minoritetens stemme blir overdøvet av den offentlige diskursen, og hverken Mo eller andre representanter for de såkalte ‘innvandrerne’ uttaler seg i saken. Maktforholdet mellom majoriteten og minoriteten styrer fremstillingen av saken i det offentlige ordskiftet, og ‘den Andre’ forblir en taus og uproblematisk kategori. Det er også verdt å bemerke at Hagen definerer Mo som en ‘innvandregutt’, til tross for at Mo er født og oppvokst i Norge. Dette støtter opp under en lesning der majoriteten har definisjonsmakten, og at Mo blir fratatt sin status som subjekt og generalisert til en ‘innvandregutt’

Underveis i studietiden opplever Mo en følelse av at han skiller seg ut (eks. s. 178), og konfronteres med stereotypier og generaliseringer av andre karakterer (eks. s. 192, s. 201, s. 286), politikere eller media (eks. s. 276–278, s. 334–335). Kategoriseringen oppleves som belastende for Mo, og fører ofte til fysisk ubehag i form av løs mage. Mos negative sinnsstemning som følge av den gjentatte kategoriseringen fører til problemer i forholdet til Maria (eks. s. 336–367, s. 342). Han oppdager at han ikke er i stand til å frigjøre seg eller flykte fra kategorien ‘dem’, noe som til slutt fører til passivitet og isolasjon fra omverdenen. I den siste e-posten til Lars Bakken kommer det frem at Mo ikke fullførte bacheloren på normert tid, har skuffet foreldrene sine og isolert seg på rommet sitt i Tante Ulrikkes vei. Mo er ikke i stand til å hverken frigjøre seg fra de underliggende samfunnsstrukturene som kategoriserer han som ‘den Andre’, eller flykte fra kategorien ‘dem’ til kategorien ‘oss’. Frigjøringsprosjektet mislykkes, og Mos fortelling slutter der den starter – Tante Ulrikkes vei.

Fluktmotivet i Mos fortelling kommer også til uttrykk i språket. I den innledende e-posten til respondentene gir Lars Bakken dem valget mellom skriftlig eller muntlig kommunikasjon, hvorav Mo velger førstnevnte. Han skriver omfangsrige e-poster på plettfritt bokmål, tidvis med innslag av skjønnlitterært språk (eks. s. 190). Ifølge Joakim Tjøstheim indikerer dette at Mos språklige valg i aller høyeste grad er bevisst, og knyttet til hans forsøk på å konstruere sin identitet (2019, s. 22). Jeg tolker Mos språklige valg i lys av fluktmotivet. Språket han har valgt å bruke er tilpasset kategorien han ønsker å flykte til – ‘oss’. Tjøstheim poengterer også at Mo velger denne måten å ordlegge seg på for å få gehør for sin historie (2019, s. 25), noe som kan sees i sammenheng med at minoriteten ikke kommer til orde. Mos språk er en kontrast til språket vi møter hos den andre protagonisten, Jamal.

5.2.2 «Representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15)

Jamal er en karakter som kontrasterer Mo på mange områder. I fortellingen om Mo finner vi et fluktmotiv der han forsøker å unnsnippe Stovner og kategoriseringen som følger med, mens vi i Jamals fortelling finner en sterk tilhørighet til Stovner og ‘utlending’-identiteten. Samtidig som Jamal ikke ser ut til å identifisere seg som ‘norsk’, så identifiserer han seg heller ikke med foreldrenes nasjonalitet. Jeg vil argumentere for at Jamal ikke føler tilhørighet til hverken kategorien ‘oss’ eller kategorien ‘dem’, til tross for at han i den offentlige diskursen defineres som ‘den Andre’. I mangel på flere nyanser skaper han en slags hybrid kategori med regional tilhørighet til Stovner, men ikke Norge som nasjon. Bhabha skriver at en multikulturell

befolkning som følge av økt innvandring kan føre til en splittelse hos nasjonen og subjektet (1994, s. 148). I analysen av Mos fortelling nevnte jeg hvordan Stovner fremstilles som et sted som spaltes ut for å unngå splittelse i det nasjonale narrative. En splittelse av nasjonen kan videreføres til en splittelse av subjektet. Jamals identifisering med Stovner kan tolkes som en mekanisme for å unngå en slik splittelse. Karakteren Jamal plasserer seg selv mellom karakterene 'oss' og 'dem' ved å markere avstand fra både Norge og foreldrenes hjemland, og kan derfor leses som et splittet subjekt³⁶. Han mangler tilhørighet i landet han har røtter fra, samtidig som han mangler tilgang til kategorien 'oss' i Norge.

Helt i begynnelsen av Jamals fortelling befester han sin identitet med følgende stikkord: «Men ok, jeg er Jamal. Svarting, muslim, fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15). Kontrasten til Mo er tydelig. Jamal identifiserer seg med nettopp de merkelappene Mo forsøker å flykte fra. Vektleggingen av at han har en hudfarge og religion som skiller seg fra representanter for kategorien 'oss' kan indikere at Jamal har internalisert og omfavnet rollen som 'den Andre'. Denne tolkningen kan støttes opp av hans hyppige hiphop-referanser og språklige valg³⁷. Jamals multietnolektiske språk fungerer som en identitetsmarkør som forsterker Jamals regionale tilhørighet samtidig som det markerer avstand fra det tradisjonelt 'norske'. Som nevnt leser han inn sine innsendinger til Lars Bakken via diktafon, og teksten vi leser i Jamals kapitler forestiller Lars Bakkens transkriberinger av Jamals talemål. Språkets funksjon i romanen diskuteres av blant annet Vold (2019), Værum Anda (2019) og Bauger (2019).

Flere steder i romanen indikerer at Jamal føler sterk tilhørighet til Stovner og Tante Ulrikkes vei, selv om han ikke gjør det til resten av Norge. Han er opptatt av at han 'representerer'³⁸. Jamal understreker sin tilhørighet til Stovner når han beskriver seg selv i utdraget ovenfor, og senere ved å kalle det stedet sitt: «Den landen er landen min og sånn også, men liksom, hør a, jeg har hooden og folka mine her da. Det her er steden min liksom. Stovner ass. T.U.V.» (Shakar, 2017, s. 100). I den første setningen henviser han til foreldrenes hjemland, som han

³⁶ Årsaken til at jeg ikke knytter denne mellomposisjonen til Jagne-Soreaus begrep om mellomförskap, til tross for at Jamal per definisjon havner mellom gruppe A og gruppe B, er at Jamal selv tydelig signaliserer tilhørighet til kategorien 'dem'. Karakterene jeg har knyttet til mellomförskap identifiserer seg med mellomposisjonen, noe Jamal ikke gjør.

³⁷ Se eksempelvis s. 15–18, s. 27, s. 43, s. 268. Musikkjangeren hiphop har forbindelse til et urbant gatemiljø, og var opprinnelig opptatt av å skildre fattige bymiljø med mange fargede. Jamals interesse for hiphop kan leses som en identitetsmarkør som knytter han til Stovner-miljøet, og som en måte å ta avstand fra 'oss' på.

³⁸ Eksempelvis s. 18, s. 100.

ikke føler sterk tilhørighet til. Han uttaler også at «Vi er alle svartinger på en hvit land» (s. 17), noe som impliserer at han tilhører en gruppe som skiller seg fra majoriteten.

Samtidig som Jamal selv tar avstand fra majoriteten gjennom både språk og uttalelser, finnes det også passasjer i boka som impliserer at han ikke nødvendigvis ville fått tilgang til kategorien 'oss' om han så ønsket det. Akkurat som Mo blir Jamal plassert i kategorien 'dem' av omverdenen, blant annet lærere. Lærere kan som nevnt leses som representanter for den offentlige diskursen, og står i en maktposisjon i forhold til Jamal. I et tilfelle blir han plassert i faget 'Norsk 2', et fag spesielt tilrettelagt for elever som har norsk som sitt andrespråk, selv om han har norsk som morsmål (s. 28). Læreren Edvard impliserer i en annen episode at Jamal ikke har kjennskap til det norske klimaet: «'Sånn er det her i Norge. Fryser du, må du kle deg bedre.' Jeg sverger, han sa det. Sånn er det i Norge liksom? Som om jeg ikke veit?» (Shakar, 2017, s. 66). I likhet med lærerne i Mos fortelling ser Edvard ut til å ha en forståelse av nasjonen som er dominert av pedagogisk tid, som gjør at Jamal i hans øyne ikke er kvalifisert til å være en del av nasjonen. Jamal opplever å bli fratatt sin status som subjekt som følge av en generalisering, noe som ifølge Said er et trekk man finner i forholdet mellom Oksidenten og Orienten. Læreren går ut fra at Jamal ikke er kjent med det norske klimaet fordi den stereotypiske representanten for 'dem' er en innvandrer. At Jamal ikke kjenner til det norske klimaet er en forestilling skapt gjennom stereotypiene knyttet til kategorien 'dem', som i dette tilfellet ikke stemmer. Denne episoden, kombinert med bistandsmotivet (jf. Tjøstheim, 2019) og hans vanskelige hjemmesituasjon, trigger et sinne hos Jamal som i løpet av fortellingen utvikler seg til et sinne mot nasjonen Norge og tidvis også majoriteten som gruppe (eks. Shakar, 2017, s. 297).

Dette sinnet kommer til uttrykk gjennom en nyhetssak i forbindelse med hans tilknytning til den lokale moskéen, som gir han økonomisk støtte for å finansiere skolegangen hans. Jamal kommer i kontakt med moskéen gjennom venner med tendenser til radikale holdninger, og når moskéen arrangerer seminar med en britisk imam som forsvarer angrep mot Vesten havner et bilde av Jamal på forsida i avisa³⁹. Mo beskriver nyhetssaken som følger: «Svart på hvitt, over et bilde av Jamal som viste fingeren til Norge» (Shakar, 2017, s. 393). Moské-saken kan leses som en interessekonflikt mellom nasjonen Norge og det muslimske fellesskapet tilknyttet moskéen. Nasjonen føler seg truet av imamens budskap. Ifølge Said vil majoriteten konstruere et narrativ der interessene til minoriteten settes opp mot nasjonens

³⁹ De radikale holdningene kommer blant annet til uttrykk i Rashids uttalelser om Farah-saken (s. 271).

(‘oss’), og dermed gjøre minoriteten til et problem for majoriteten (1978, s. 1134). Hvorvidt denne delen av Saids teori kan anvendes her er diskuterbart, da et politisk budskap som rettferdiggjør vold er en reell trussel. I så måte vil en gruppe som står inne for en slik holdning være et problem for nasjonen. På en annen side viser det seg at de involverte muslimene tar fullstendig avstand fra imamens holdninger i en kronikk (s. 389). Denne kronikken blir et eksempel på hvordan minoritetens stemme overdøves i det offentlige ordskiftet da kommentarfeltet under saken domineres av sterkt rasistiske ytringer med konsekvent kategorisering av muslimene som ‘den Andre’ (s. 391), noe som fører til raseri hos Jamal og dårlig mage hos Mo.

Det ser ut til at det asymmetriske maktforholdet som kjennetegner relasjonen mellom Oksidenten og Orienten hos Said også finnes også i *Tante Ulrikkes vei*. I Bhabhas terminologi kan vi se at den offentlige diskursen domineres av en forståelse av nasjonen i pedagogisk tid. Ifølge Gullestad er avstamning viktig for å få tilgang til det nasjonale fellesskapet (nasjonen hos Bhabha, ‘oss’ hos Said) (2002, s. 20). Karakterenes mangel på norsk avstamning fører til at Mo og Jamal kategoriseres som ‘den Andre’ i det offentlige ordskiftet. I så måte ser også Marianne Gullestads tese om at aktører i det offentlige ordskiftet definerer personer med flerkulturell bakgrunn som ‘den Andre’ ut til å stemme overens med funksjonen til media og offentligheten i romanen.

5.3 Kategorisering i *Alle utlendinger har lukka gardiner*

Alle utlendinger har lukka gardiner gir oss et innblikk i livet til en tenåring på Romsås på det tidlige 2000-tallet. Familie, religion, kultur og forelskelse er sentrale tema. I *Alle utlendinger har lukka gardiner* møter vi et miljø gjennomsyret av flerkulturalitet. Marianas medelever, som i stor grad også utgjør hennes omgangskrets på fritida, har bakgrunn fra en rekke kulturer. Noen av etnisitetene som nevnes er nordmenn, kurdere, polakker, tyrkere, marokkanere og filippinere. Det ser imidlertid ikke ut til at disse etnisitetene utgjør grupperinger, men at de snarere inngår i et flerkulturelt fellesskap der kulturell identitet hele tiden forhandles. I min analyse vil jeg argumentere for at nasjonen i *Alle utlendinger har lukka gardiner* kan forstås mer performativt enn pedagogisk, og at dette uttrykkes gjennom et spekter av etnisitet og det Jagne-Soreau kaller *mellanförskap* (2018).

Marianas språk bærer preg av at hun beveger seg i et miljø der ulike kulturer sameksisterer. Romanens språk har en syntaks som minner om den multietniske stilen vi finner hos Jamal i

Tante Ulrikkes vei. Mariana bruker slanguttrykk med opphav i en rekke ulike språk om hverandre. Marianas mor er etnisk norsk, hennes far har innvandret fra Chile. I og med at hennes mor har norsk som morsmål er det naturlig å tolke Marianas språk som et bevisst valg. Basert på at Mariana har en flerkulturell omgangskrets er det naturlig å tolke multietnolekten som en identitetsmarkør som markerer tilhørighet til en bestemt gruppe, akkurat som Jamal i *Tante Ulrikkes vei*. Denne tolkningen av Marianas språk finner vi også hos Vold (2019), Værum Anda (2019) og Skarabot Pedersen (2016). I likhet med analysen av *Tante Ulrikkes vei* vil jeg ikke vie mye tid til språket og dets funksjon i denne romanen, da det finnes en rekke studier og masteroppgaver som går i dybden på dette.

Romanens gjennomgående humoristiske tone påvirker tolkningen av kategorisering i *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Både romanens tittel og en rekke tekstpassasjer i romanen fremstår både generaliserende og kategoriserende ved første øyekast. Til tross for dette tolker jeg etnisk og kulturell tilhørighet som dynamiske kategorier preget av et positivt mellomfjærskap på grunn av den humoristiske tonen på den immanente forfatterens nivå⁴⁰. Humoren virker ufarliggjørende, og tillater Skaranger å ta opp kategoriene, kulturkonfliktene og kontrastene på en direkte måte. Maria Navarro Skaranger kommer selv fra Romsås, og skriver om et miljø og en kultur hun kjenner godt. Dette er avgjørende for at hun klarer å balansere på kniveggen der hun bruker generaliseringen for å problematisere. Humoren avvæpner de generaliserende elementene slik at de ikke leses nedlatende eller ekskluderende, og tillater henne på denne måten å belyse nettopp kategorisering. Humoren er en viktig tolkningsnøkkel fordi den tillegger en ironisk undertone i de generaliserende utsagnene som er avgjørende for hvordan kulturforhandlingene i romanen leses, og bidrar slik til det performative aspektet.

5.3.1 «[...] utlendinger, enten halvt eller helt» (Skaranger, 2015, s. 22).

Skolen er en arena der kultur, kategorisering og identitet tematiseres, forhandles og diskuteres i *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Mariana går på ungdomsskolen på Romsås, og flertallet av elevene i klassen er flerkulturelle (Skaranger, 2015, s. 22). Skolen som en flerkulturell arena tematiseres blant annet ved at muslimske høytider fører til endringer i skolehverdagen.

⁴⁰ Aaslestad (1999) definerer immanent forfatter som "det litterære verkets samlede norm" (s. 99). Det er en abstrakt størrelse som er løsrevet fra både forteller- og forfatterinstansen. Begrepet har vært gjenstand for kritikk (jf. Leif Johan Larsen, 2007, "Den impliserte forfatteren og intensjonaliteten"). 'Immanent' og 'implisitt' forfatter brukes om hverandre. "Implisitt forfatter" dukker for første gang opp hos Wayne C. Booth i boken *The Rhetoric of Fiction* fra 1961.

Eksempelvis fører feiringen av ramadan til lav deltakelse i gymtimen, og Mariana irriterer seg over medelever med dårlig ånde grunnet manglende tannpuss (s. 11)⁴¹. Ved feiringen av Id al-fitr nevner Mariana at det også da er kun åtte elever til stede på skolen (s. 20)⁴². Skolen som flerkulturell arena understrekes også ved at det finnes fire elever med navn 'Muhammed' på skolen, og at flere av dem derfor tiltales med kallenavn (s. 17). Innflytelse fra internasjonal popkultur er også en del av skolehverdagen. Når skolen arrangerer kulturuke danser jentene til sangen «Dutty Wine» av den jamaicanske artisten Tony Matteredhorn (s. 34, s. 39, s. 41). Dansen stammer fra Jamaica, men spredte seg til resten av verden da sangen «Dutty Wine» ble kjent internasjonalt.

Det oppstår en kulturkonflikt mellom to av elevene i Marianas klasse i kapitlet «Asylmottak» (s. 29) som demonstrerer hvordan skolen er en forhandlingsplass hvor kulturer møtes. Nora, en elev Mariana beskriver som en av de fire elevene i klassen som er av kun etnisk norsk opphav (s. 22), har skrevet 'Allah' på et kladdemark. Nora skal til å kaste arket da Ibra stopper henne:

[...] Ibra bare: du kan ikke kaste det når det står Allah, du må brenne det, og Nora bare: hæ, det er et kladdemark, og Ibra bare: det står Allah på det, og Nora bare: så hvis jeg tegner en strekmann så er det Muhammed da? for å ikke si tilbake ikke sant, og det var da tredje verdenskrig begynte, for etterpå vi gikk i friminutt, og da alle muslimgutta, wollah, hele asylmottaket stilte seg i ring rundt og nesten skulle banke hun, og bare: rasist!!!!!! det så helt ut som en krigssone, nesten de kunne begynt å steine Nora (Skaranger, 2015, s. 29).

I muslimsk tro er ordet 'Allah' hellig og skal behandles i tråd med bestemte retningslinjer for å vise respekt ovenfor den muslimske Gud. Hvorvidt Nora forsøker å provosere eller rett og slett ikke kjenner til muslimsk skikk er vanskelig å si, men det utløser en konflikt. Elevene med muslimsk tro reagerer ved å gruppere seg mot Nora, som unnslipper situasjonen ved at en medelev ved navn Dardan stepper inn.

Konflikter av ulik størrelse og alvorlighetsgrad dukker opp gjennom hele romanen, og språket hos Skaranger er ekspressivt og preget av hyperboler⁴³. Hyperbolene gjør at alle Marianas gjenfortellinger av konflikter virker dramatiske. Dette vises blant annet i de krigsrelaterede ordene i dette utdraget, som rekontekstualiseres til en konflikt i skolegården og blir hyperboler med en humoristisk effekt. Til tross for dette ser ikke de fleste konfliktene ut til å påvirke karakterene i særlig grad i ettertid (eksempelvis den stadig pågående kjeklingen

⁴¹ Den muslimske fastemåneden. Troende muslimer faster fra soloppgang til solnedgang.

⁴² Feiringen av slutten på fasten.

⁴³ Eksempelvis familiekrangler (s. 9, s. 12, s. 30), konflikter mellom Dardan-gjengen og Marianas venner (s. 10), lærere og elever (s. 16) og mellom Mariana og andre bipersoner (s. 14).

mellom Marianas venner og Dardan-gjengen). Samtlige av beskrivelsene av disse konfliktene er preget av, og bidrar til, den humoristiske undertonen i romanen. Eksempelvis omtales de muslimske guttene som 'hele asylmottaket' i utdraget, en merkelapp som ville blitt lest rasistisk i en annen kontekst. Humoren gjør at Skaranger kan tematisere forhandling av kulturelle og religiøse normer på en ufarlig måte, samtidig som Islam som religion behandles med respekt.

Basert på Noras reaksjon ser akkurat denne konflikten ut til å være mer alvorlig enn de fleste: «Etter skolen Nora var dritredd og måtte få faren til å hente, og nå jeg vet ikke hva som skjer ass, sikkert sosiallærer eller psyko eller noe, stakkars Nora» (s. 29). Ut ifra de sterke reaksjonene denne episoden skaper blant elevene kan man dedusere at respekt og toleranse for andre kulturer er en viktig verdi i det sosiale fellesskapet. Karakterene i utdraget har ulikt forhold til Allah som følge av ulik kulturell og religiøs bakgrunn, noe som fører til konflikt. Nora sanksjoneres ved at medelevene kaller henne 'rasist' og oppfører seg truende. Det er representantene for den muslimske/arabiske siden av konflikten, de som i *Tante Ulrikkes vei* kategoriseres som 'den Andre' og ikke kommer til orde, som går seirende ut av konflikten. Dette gir en indikasjon på at *Alle utlendinger har lukka gardiner* kan gi oss en annen forståelse av nasjonen enn *Tante Ulrikkes vei*.

Et annet eksempel på at kultur, kategorisering og identitet forhandles på skolen finner vi i Marianas gjengivelse av en diskusjon med medelevene Hong og Chuka. Diskusjonen utvikler seg til en konkurranse om å komme fra flest ulike land:

Chuka bare: jeg er marokkaner, norsk, og bestefar er fra Algerie, derfor jeg er helt marokkansk, kvart algerie og litt norsk. [...] men så kom Hong, og jeg sverger hun var verst as, for alle vet hun er chipper fra Vietnam, men hun bare: jeg er halvt fra Kina for jeg ble født i flyet da var det i grensa mellom Vietnam og Kina, også jeg er halvt vietnameser, og onkern min er fra England så jeg også er fem prosent engelsk, og litt norsk [...] (Skaranger, 2015, s. 31).

Den av de tre tenåringene som kan bevise å ha tilhørighet til flest nasjonaliteter er den som tilsynelatende går av med seieren i diskusjonen, selv om utfallet ikke avsløres for leseren. Det er verdt å legge merke til at karakterene er opptatt av å dele opp sin kulturelle identitet for å ha en tå innenfor så mange kulturer som mulig, eksempelvis «kvart algerie», «litt norsk» og «fem prosent engelsk». Leseren presenteres for dynamiske kategorier med gråsoner, hvor karakterene kan identifisere seg med opptil flere av gangen. Å ha en fot i to kategorier – eksempelvis halvt 'norsk' og halvt 'utlending' – er det Maïmouna Jagne-Soreau kaller mellomforbuds. Hos Jagne-Soreau presenteres mellomforbuds i utgangspunktet som en

utfordrende posisjon å inneha fordi individet havner midt mellom to kategorier, uten fullstendig tilhørighet til noen av dem (2018, s. 24). I dette utdraget blir mellomförskapet imidlertid gjort til noe positivt ved at tilhørighet til flere kulturer gir sosial kapital i vennegjengen. Mellanförskapet er et begrep som tillater at karakterene kan identifisere seg med en rekke ulike nasjonaliteter på en og samme tid, og utfordrer på denne måten nasjonen som størrelse. I utdraget ser vi hvordan Hong rettferdiggjør sin angivelige tilhørighet til Kina med at hun ble født i flyet på grensa mellom Vietnam og Kina. Dette vitner om en forståelse av nasjonen og folket der det performative står i sentrum, der arv og avstamning er av liten betydning for hvilken kultur(er) man velger å identifisere seg med. Jamal i *Tante Ulrikkes vei* har en hybrid identitet i kraft av at han plasserer seg selv i en mellomposisjon der han identifiserer seg med Stovner, men ikke som ‘norsk’. I så måte kan vi se likheter mellom han og de tre karakterene nevnt i utdraget ovenfor.

En annen nøkkelscene hva angår kategorisering i romanen er når medeleven Johnny bringer temaet på banen i en undervisningssituasjon. Johnny er tilsynelatende opptatt av kategorisering, og har vanskeligheter med å akseptere at en person kan være både ‘norsk’ og ‘utlending’. Han forsøker å få i gang en diskusjon der han kan plassere medelevene i enten kategorien ‘norsk’ (‘oss’) eller ‘utlending’ (‘dem’):

Selvfølgelig Johnny begynte diskusjon om nasjonalitet i timen i dag, for vi hadde om norskinger som dro til USA, og i klassen vi er alle norske, men alle utenom Ruben, Nora, Johnny og Marius også regner seg som utlendinger enten halvt eller helt, og Johnny alltid skal diskutere om kan man si alle som er halvt norsk og halvt utlending også kan regnes som ekte utlendinger. Hvor vi er fra er ikke så viktig, Solveig sa [...] (Skaranger, 2015, s. 22).

Man kan spore en viss irritasjon hos fortelleren Mariana gjennom utsagnene ‘selvfølgelig’ og ‘skal alltid’, som indikerer at det ikke er første gang Johnny tar opp dette temaet. Fortelleren kommenterer også at alle i klassen er norske, at kun et fåtall er *bare* norske. De fleste er også varierende grad av utlending. Jagne-Soreaus mellomförskap kan anvendes som forklaringsmodell. Mariana presenterer et spekter med ulike grader av etnisk tilhørighet for leseren, der Mariana og vennene hennes kan identifisere seg med flere etnisiteter på samme tid i stedet for de lukkede kategoriene ‘oss’ og ‘dem’. I dette utdraget markeres det ikke hvorvidt mellomförskapet oppleves som noe positivt eller noe problematisk, men nettopp det faktum at det er umarkert gir inntrykk av at kulturell bakgrunn er irrelevant. Uavhengig av hvor karakterene plasseres seg på spekteret av etnisk tilhørighet så tilhører de nasjonen fordi de er bosatt i Norge, noe som tyder på at en forståelse i performativ tid dominerer i romanen.

Et annet interessant aspekt i dette utdraget er funksjonen til klassens norsklærer, Solveig. Vi har sett hvordan lærerne i *Tante Ulrikkes vei* kategoriserer Mo og Jamal som ‘den Andre’, og slik bidrar til å opprettholde den binære ‘oss’/’dem’-strukturen i romanuniverset. I utdraget ovenfor ser vi at Solveig avslutter diskusjonen om etnisk tilhørighet ved å slå fast at elevenes opphav ikke spiller noen rolle, og stopper derfor Johnnys forsøk på å kategorisere sine medelever som enten ‘norsk’ eller ‘utlending’. Dette er interessant i lys av Maimouna Jagne-Soreaus symbolske tolkning av karakteren Solveig:

Inte minst norsklärens namn kan läsas symboliskt: att hon heter Solveig, är från Trøndelag och visar ett sällsynt tålmod leder tankarna till Ibsens *Peer Gynt* (1867) och förutom att representera skolan och staten, förkroppsligar läraren Solveig den norska nationalromantiken i mina ögon (Jagne-Soreau, 2018, s. 22).

Tolkingen Jagne-Soreau presenterer gjør Solveig til selve personifikasjonen av en pedagogisk forståelse av folket, der et nasjonalromantisk narrativ står sterkt. Solveigs aksept av mellomforskåret og motstand mot å kategorisere elevene sprenger en nasjonalromantisk lesning av karakteren. Hennes tilsynelatende manglende interesse for å kategorisere elevene kan tyde på at avstamning ikke vektlegges for å gi adgang til det nasjonale fellesskapet. Den offentlige diskursen som representeres av læreren i *Alle utlendinger har lukka gardiner* kan, basert på denne lesningen, se ut til å være mer nyansert i sin omtale av innvandrere og flerkulturelle nordmenn.

På skolens kulturkveld, der Mariana skal være med å danse til «Dutty Wine», plasserer Mariana andre karakterer på et spekter av etnisitet. I den ene enden er ‘norsk’/’potet’, i den andre enden er ‘utlendinger’.

Alle foreldra til oss norskingene kom, og så noen afrikanere for de også er mer norske, og noen utlendinger som prøver å bli potet. [...] Til slutt punjabigruppa kom på scenen som er alle pakkisgutta pluss Anders som også er blitt pakkis på sin egen måte og hadde tatt på seg sånne hvite pakkisklær, og Anders også er latino og derfor de kaller gruppa El Punjabi [...] (Skaranger, 2015, s. 41).

I første del av utdraget fremstilles tilstedeværelse på kulturkvelden som en avgjørende faktor for hvor norsk foreldrene er. Oppmøte på skoleforestillinger ser ut til å være et kulturelt særtrekk som finnes hos norske foreldre i Marianas øyne. Foreldre med innvandrerbakgrunn som møter opp på skoleforestillingen gjør det enten for å tilpasse seg den norske kulturen eller fordi de av natur er ‘mer norske’ enn andre innvandrerforeldre, mener Mariana. I siste del av utdraget beskriver hun hvordan Anders har ‘blitt pakkis på sin egen måte’ som følge av klesvalg. Tonje Vold mener at det å være ‘norsk’ har et performativt aspekt i *Alle utlendinger har lukka gardiner* ved at det å være ‘norsk’ er noe man *gjør* (2019, s. 324). Visse handlinger

legger grunnlaget for hvordan Mariana plasserer dem på den etniske skalaen, og faktorer som utseende og faktisk etnisk opprinnelse ser ikke ut til å være styrende for hvor 'norsk' hun mener at de er. Karakteren Anders plasseres i nærheten av kategorien 'pakkis' på Marianas spekter fordi han har tatt på seg klær Mariana mener kjennetegner gruppen 'pakkis'.

Vold trekker også frem hvordan interiøret – gardinene, mengde rot og mengde gullfargede artikler – i ulike hjem i romanen fungerer som en indikator på hvilken nasjonalitet beboerne har (2019, s. 323-324). I romanen er lukkede gardiner og fargen gull identitetsmarkører som plasserer husstandens leietakere nærmere 'ikke-norsk' enn 'norsk' på det etniske spekteret, mens rot er en identitetsmarkør som plasseres nærmere 'norsk'. Vold poengterer at ingen av disse tre faktorene vektlegges som mer positive enn andre, og at det vi tradisjonelt definerer som 'norsk' bare er en av flere likeverdige kulturformer i Skarangers roman, og dermed ikke utgjør en norm (2019, s. 323). Dette støtter opp under at vi i *Alle utlendinger har lukka gardiner* møter en forståelse av nasjonen i performativ tid, der kulturelle uttrykk som uttrykker flerkulturalitet er likeverdig med de vi forbinder med en pedagogisk forståelse av det 'norske'.

5.4 Kategorisering i et komparativt perspektiv

I *Tante Ulrikkes vei* blir karakterene plassert i én av to lukkede kategorier – 'oss' eller 'dem' – via den offentlige diskursen. Offentligheten representeres av media og lærere. I denne strukturen havner både Mo og Jamal i kategorien 'dem', noe som begrenser deres muligheter i samfunnet. Konsekvensene av dette er blant annet at Mos frigjøringsprosjekt mislykkes og at Jamal tenderer til politisk radikaliserings. Kategoriene 'oss' og 'dem' er lukkede, og karakterene har ingen reell mulighet til å bryte ut av dem. Dette forsterkes ved at de ikke kommer til orde i det offentlige ordskiftet, og strukturen blir derfor ikke problematisert.

Flerkulturalitet i Skarangers roman løftes frem som noe karakterene ønsker å identifisere seg med i stedet for noe de forsøker å flykte fra. I *Alle utlendinger har lukka gardiner* har karakterene makt til å definere sin egen etniske tilhørighet langs et spekter som inneholder kategorier som 'helt norsk', 'ekte utlending', 'halvt norsk, halvt utlending'. Disse kategoriene brukes med en humoristisk undertone som ufarliggjør dem. Et nyttig begrep for denne flerkulturaliteten er Jagne-Soreaus mellomforbrytelse, som i Skarangers roman løftes frem som noe positivt. Ved at læreren Solveig avbryter Johnnys forsøk på kategorisering av sine medelever gir hun samtidig de andre elevene friheten til å selv definere sin kulturelle

tilhørighet. Lærerens aksept av mellomförskapet bryter med en pedagogisk forståelse av nasjonen, og med en nasjonalromantisk tolkning av karakteren Solveig. I kraft av lærerens funksjon som representant for det offentlige kan vi argumentere for at det i *Alle utlendinger har lukka gardiner* presenteres et samfunn der individet ikke blir kategorisert, men kategoriserer seg selv.

5.5 Nasjonen i *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Tante Ulrikkes vei*

For å oppsummere analysene av nasjonen i romanene kan vi se at spekteret av etnisitet vi finner i analysen av *Alle utlendinger har lukka gardiner* reflekterer samfunnet vårt med vekt på performativ forståelse av nasjonen. I *Tante Ulrikkes vei* lener ‘oss’/’dem’-strukturen seg i større grad på den pedagogiske tiden som forståelsesramme.

I analysen av *Tante Ulrikkes vei* viste jeg hvordan karakterene kategoriseres som ‘den Andre’ i det offentlige ordskiftet. Karakterene har norsk statsborgerskap, er født og oppvokst i Norge, men opplever gang på gang å bli generalisert som ‘utlending’. Ifølge Gullestad er det to mulige veier inn i det nasjonale fellesskapet; via statsborgerskap eller avstamning, hvorav sistnevnte vektlegges tungt hos den intellektuelle og politiske eliten (Gullestad, 2002, s. 20–21). Karakterene i *Tante Ulrikkes vei* har norsk statsborgerskap, men oppfyller ikke vilkåret om ‘norsk’ familiebakgrunn. Dette fører til at majoritetskulturen kategoriserer dem som ‘den Andre’, noe som blant annet kommer til uttrykk i det offentlige ordskiftet i romanen. En forståelse av samfunnet som bestående av to lukkede kategorier – ‘oss’ og ‘dem’ – reflekterer det Homi K. Bhabha kaller nasjonen i pedagogisk tid. Marianne Gullestad tar til orde for at en forklaringsmodell som legger stor vekt på avstamning som vilkår for deltakelse i det nasjonale fellesskapet, og dermed også har hovedvekt på nasjonen i pedagogisk tid, ikke er tilstrekkelig for å forstå det norske samfunnet i dag.

I stedet for en slik forklaringsmodell foreslår Gullestad en versjon med større vekt på statsborgerskap som vilkår for tilhørighet til det nasjonale fellesskapet, og dermed en større vekt på det Bhabha kaller den performative tiden (2002, s. 21). En slik forklaringsmodell fordrer en bredere definisjon av ‘norsk’, noe jeg mener vi kan finne i *Alle utlendinger har lukka gardiner*. I analysen av *Alle utlendinger har lukka gardiner* ser vi at alle karakterene defineres som ‘norske’, men samtidig er de varierende grad av ‘utlending’. Dette spekteret av etnisitet tillater den hybride identitetsformen Jagne-Soreau kaller mellomförskap. På denne

måten vektlegger forståelsen av samfunnet som kan spores i *Alle utlendinger har lukka gardiner* performativ tid tyngre enn pedagogisk tid.

For å oppsummere kan vi slå fast at de to romanene viser to ulike forståelser av samfunnet, hvorav begge er interessante innfallsvinkler i klasserommet. De kan med fordel brukes komparativt, slik jeg vil eksemplifisere i den fagdidaktiske delen, men fungerer også godt hver for seg. Samfunnet i *Tante Ulrikkes vei* vektlegger tilsynelatende avstamning og en samfunnsforståelse i pedagogisk tid, mens samfunnet i *Alle utlendinger har lukka gardiner* heller baserer seg på statsborgerskap og en performativ forståelse av samfunnet. Avslutningsvis skal vi altså se på hvordan dette kan trekkes inn i undervisningen, og hvordan det kan bidra til elevenes samfunnsforståelse.

6.0 Didaktisk tilnærming

I denne delen vil jeg, med utgangspunkt i tidligere forskning, skissere et mulig undervisningsopplegg der fremstillingen av nasjonen i de to romanene står i sentrum. Av tekstøkonomiske hensyn vil jeg nøye meg med å eksemplifisere én mulig tilnærming til temaet. Jeg vil ta utgangspunkt i følgende kompetansemål: «Reflektere over hvordan samtidstekster framstiller kulturmøter» (VG2 Yrkesfag, VG1 Studieforbereidende).

6.1 Hensikt

I «2.0 Skolepolitiske dokumenter» ser vi at styringsdokumenter gir bred dekning for bruk av migrasjonslitteratur, og tidligere forskning viser at migrasjonslitteraturen er et nyttig perspektiv i norskundervisningen. Bottenvann (2016) mener migrasjonslitteratur kan bidra til elevenes moderne dannelse, en type dannelse som kreves for å fungere i vårt globaliserte samfunn (2016, s. 79). Den moderne dannelsen er en forutsetning for å navigere i nasjonen i performativ tid, der kulturer sameksisterer, forhandles og blandes. En elev med moderne dannelse innehar mange av de ferdighetene og egenskapene som beskrives i skolens formålsparagraf og læreplanens overordnede del.

Dannelsesbiten gir forankring i formålsparagrafen og læreplanens overordnede del, men til syvende og sist er det de fagspesifikke kompetansemålene som definerer innholdet i norskfaget. Når det gjelder kompetansemålet jeg har valgt er begge romanene samtidsromaner som tematiserer kulturmøter på ulike måter. *Tante Ulrikkes vei* tematiserer møtet og relasjonen mellom ‘oss’ og ‘de andre’, mens *Alle utlendinger har lukka gardiner* utfordrer og bryter ned en ensidig forståelse av nasjonen i pedagogisk tid. Romanene kan bidra med et

kritisk blikk på kategoriseringen i den offentlige diskursen og en mer nyansert forståelse av identitet og kultur gjennom Jagne-Soreaus mellomrom.

6.2 Gjennomføring

Det finnes en rekke ulike metoder for litteraturløstning. I norskundervisning på høyere trinn er nærlesning en svært vanlig metode (Fjørtoft, 2014, s. 111), som også egner seg for å undersøke maktforholdet i språklige konstruksjoner⁴⁴. Nærlesningen kan settes i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen (Fjørtoft, 2014, s. 189), der fortolkeren beveger seg kontinuerlig mellom tekstens helhetsnivå og detaljnivå. Ved å nærlese det partikulære – en tekstpassasje – kan man oppnå en dypere forståelse for tekstens helhet. Den fornyede forståelsen kan belyse tekstens detaljnivå fra et nytt perspektiv. Denne sirkulære prosessen fungerer best i dialog med andre, da diskusjon kan tilføre ny innsikt i fortolkningsprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 189). Et eksempel på dette ser vi hos Wiig Pedersen, der klassesamtalen som metode anbefales for å utforske ironien som virkemiddel i *Et øye rødt*.

Tidligere forskning er samstemt om at dialogisk litteraturundervisning er mest hensiktsmessig i møte med migrasjonslitteratur (Wiig Pedersen, 2012) (Strand, 2009). Dialogisk undervisning, eller klassesamtale, er «at læreren fører en samtale med hele klassen, og der det stilles spørsmål som kan fremme tenking» (Fjørtoft, 2014, s. 47). En mulig fallgrube med en slik undervisningspraksis er at læreren kan dominere samtalen, og ende opp med en monolog der elevene anerkjenner lærerens synspunkter uten å delta (Fjørtoft, 2014, s. 192). I litteraturundervisning kan dette ende med at lærerens tolkning oppfattes som kanonisk, noe som vil ødelegge for den utforskende samtalen en slik undervisningsform legger opp til.

Undervisningsopplegget jeg skal skissere er et forslag til hvordan man kan bruke *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* i undervisning på en måte som kan bidra til elevenes samfunnsforståelse og moderne dannelse, samt oppfylle kompetansemålet nevnt innledningsvis. Innfallsvinkelen i dette undervisningsopplegget vil være å studere dynamikken mellom kulturer i de to migrasjonsromanene. Et premiss for opplegget er at elevene har lest romanene i forkant av denne økta. Som nevnt innledningsvis i teoridelen er min vurdering at det ikke er hensiktsmessig å innføre den teoretiske terminologien jeg har anvendt i min analyse i en undervisningssituasjon. Jeg foreslår at man heller etablerer forenklete termer for å snakke med elevene om kategorisering. Det sentrale er forståelsen og

⁴⁴ Nærlesningen har sitt opphav i nykritikken, og er ifølge Claudi (2013) et grundig tekststudium og en nøye kartlegging av tekstens mønstre av spenninger, motsetninger, paradokser og ironier (s. 63).

refleksjonen rundt kultur møtene og relasjonen mellom kulturer. Opplegget er delt i tre deler: individuelt arbeid med tekst, diskusjon i smågrupper og klassesamtale.

I første del av undervisningsopplegget skal elevene individuelt reflektere over kategorisering. Innledningsvis presenterer læreren dagens tema, kompetansemål og plan, men inntar deretter en passiv rolle når all nødvendig informasjon er gitt. Hver enkelt elev får utdelt et støtteark med tekstpassasjer hentet fra *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner*, eksempelvis noen av utdragene fra analysedelen. Elevenes oppdrag i denne delen av opplegget er å lete etter kategorisering i utdragene, og argumentere for om – og eventuelt hvor – det finnes. Dette forutsetter at elevene på forhånd vet hva kategorisering er. I utdragene fra *Tante Ulrikkes vei* kan medias fremstillinger i Mos fortelling være hensiktsmessige for å skape refleksjon rundt den offentlige diskursen og konstruksjon av kategorier. I *Alle utlendinger har lukka gardiner* vil elevene forhåpentligvis legge merke til at kategoriene ser ut til å være åpne og dynamiske, noe som skiller seg fra *Tante Ulrikkes vei*. Årsaken til at dette gjøres individuelt er at elevene skal få tid og rom til å lese og reflektere over tekstutdragene på egen hånd for å danne en selvstendig tolkning. Erfaringsmessig lønner det seg å gi elevene rikelig med tid og beskjed om å lese tekstpassasjene flere ganger. På denne måten får elever med lav lesehastighet nok tid til å både lese, tenke og notere. Elevene skal anvende nærlesning med «penn i hånd» der de markerer og noterer aktivt i teksten underveis. Ved å bruke denne teknikken oppmuntrer man elevene til å finne konkrete steder i teksten for å underbygge sin tolkning. Nærlesning med penn i hånd kan være spesielt nyttig i møte med *Tante Ulrikkes vei*, der kategoriseringen er en underliggende struktur som ikke nødvendigvis oppdages umiddelbart.

I neste del av undervisningsopplegget skal enkeltelevens tolkninger diskuteres i smågrupper på 2-4 elever. Formålet er at de individuelle tolkningene skal diskuteres, utfordres og videreutvikles i møte med de andre elevenes tolkninger. I stedet for å passivt observere trer læreren inn i en mer aktiv rolle, og tar del i smågruppens samtaler der det er naturlig. Læreren skal fungere som et stillas, og hen veileder og oppmuntrer elevene til å videreutvikle tolkningene sine. Elevenes oppdrag i denne delen er å diskutere *hvor* og *hvordan* kategoriseringen eller mangel på kategorisering kommer til uttrykk i tekstpassasjene, samt om det er likt eller forskjellig i de respektive romanene. Gruppen skal komme til enighet om én eller flere tolkninger. Det åpnes for faglig uenighet innad i gruppa ved at de kan argumentere mot hverandres tolkninger og komme frem til flere forskjellige, samtidig som gruppen tilbyr trygghet i form av antall i den påfølgende klassesamtalen. Å presentere en tolkning som

enkeltelev kan føles overveldende for enkelte, så gruppa fungerer som et sikkerhetsnett som kan gjøre at flere tør å delta i klassesamtalen. At de har lest med penn i hånd gjør at de kan peke på konkrete steder i teksten der de mener kategoriseringen trer frem. Videre kan elevene også diskutere hvilken effekt kategoriseringen/mangelen på sådan har, så fremt utdragene sier noe om det. Hvis diskusjonen skulle gå i stå kan læreren oppmuntre elevene til å lese utdragene i et komparativt perspektiv, noe som kanskje tilfører en ny dimensjon i diskusjonen.

I tredje og siste del av undervisningsopplegget beveger man seg fra det partikulære (utdragene) til helheten, og forsøker å se tolkningene av utdragene i tilknytning til resten av romanene. Deretter vil man bruke funnene som utgangspunkt for en diskusjon om strukturene som finnes i romanene kan gjenfinnes i samfunnet, og hvilken betydning det har. Læreren inntar en aktiv rolle som ordstyrer og deltaker i diskusjonen, men må vokte seg for å presentere en «fasit» som gjør at dialogen blir en monolog fra lærerens side. Hver smågruppe har etablert en eller flere tolkninger basert på nærlesningen av utdragene. I klassesamtalen er målet å koble kategoriseringen eller mangel på kategorisering i utdragene opp til hvilket bilde av nasjonen/samfunnet vi møter i romanen. Interessante poeng å trekke frem i diskusjonen kan være:

- Hvem som kategoriseres, og hva de kategoriseres som
- Hvem som kategoriserer, altså hvem som sitter med makten i strukturen
- Hvilken effekt kategoriseringen i *Tante Ulrikkes vei* har på karakterene
- Hvordan flerkulturalitet fremstilles i *Alle utlendinger har lukka gardiner*

Hvis vi generaliserer disse spørsmålene ser vi at de dreier seg om hvordan kulturer møtes og sameksisterer i samtidslitteraturen. En klassesamtale som tar opp disse spørsmålene vil oppfylle kompetansemålet: «Reflektere over hvordan samtidstekster framstiller kulturmøter» (VG2 Yrkesfag, VG1 Studieforbereidende).

For at undervisningsopplegget også skal bidra til elevenes moderne dannelse kan klassesamtalen om migrasjonsromanene være et springbrett for en diskusjon rundt hva de to romanene forteller om samfunnet. Mulige tema og spørsmål i en slik diskusjon er:

- Bevisstgjøring på de underliggende strukturene vi finner i *Tante Ulrikkes vei*
- Identitet og flerkulturalitet med utgangspunkt i karakterene i *Alle utlendinger har lukka gardiner*
- Hvem defineres som 'norsk', og hvorfor?
- Er kriteriene for å defineres som 'norsk' utdaterte i et globalisert samfunn, hvorfor/hvorfor ikke?

Målet med en slik diskusjon vil være å bevisstgjøre elevene på hvordan vår forståelse av nasjonen konstrueres og opprettholdes, og om dette reflekterer samfunnet vi lever i i dag.

Både kategoriene ‘oss’, ‘dem’, ‘norsk’ og ‘utlending’ og kategoriseringen i seg selv kan problematiseres. Flerkulturell identitet og vilkår for medlemskap i det nasjonale fellesskapet kan diskuteres opp mot et globalisert samfunn.

7.0 Avslutning

Det går tydelig frem av skolepolitiske dokumenter at migrasjonslitteraturen har en plass i skolen, og at den har det Reidun Bottenvann kaller uutnyttet potensial (2016, s. 98).

Formålsparagrafen uttrykker skolens samfunnsmandat, hva samfunnet ønsker at elevene skal være i stand til etter endt skolegang. I denne står det blant annet at elevene skal ha «historisk og kulturell innsikt», «innsikt i kulturelt mangfold» og «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

I Fagfornyelsens overordnede del står det at skolen skaper felles referanserammer. Disse skal «gi rom for mangfold», og bidra til å gi elevene forståelse for «hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Litteratur utgjør en del av referanserammene, og for at disse skal speile vårt globaliserte samfunn bør migrasjonsberetninger være representert. Dette poenget trekkes også fram i rapporten *Framtidas norskfag* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 16, s. 19) og av Torill Strand (2009, s. 15). I tillegg til dette skal elevene utvikle bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver, samt forhandling av kultur og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Migrasjonslitteraturen kan bidra til å utvikle elevenes bevissthet om minoritetsperspektivet i seg selv, men også i relasjon til majoriteten gjennom å undersøke kategorisering og underliggende strukturer i samfunnet.

I det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» understrekes det at norskfaget skal sørge for at elevene utvikler «kunnskap om hvordan tekster framstiller samspillet mellom mennesket og dets livsbetingelser lokalt, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Formuleringen favner også maktforhold mellom enkeltmennesker og -grupper, noe som tematiseres i begge migrasjonsromanene jeg har analysert i denne oppgaven. I tillegg finnes flere kompetansemål i norskfaget som kan dekkes gjennom arbeid med migrasjonslitteratur.

Videre har mitt mål i denne oppgaven vært å vise hvordan migrasjonslitteraturen kan gi elevene dypere forståelse av et samfunn preget av innvandring og forflytning på tvers landegrenser. Dette samfunnet krever bestemte ferdigheter – det Bottenvann (2016) kaller

moderne dannelse. Bruk av disse migrasjonsromanene i norskundervisning kan bidra til å bevisstgjøre elevene på strukturer som finnes i samfunnet, og hvordan ulike strukturer skaper ulike forståelser av nasjonen i pedagogisk eller performativ tid. Innsikt i romankarakterenes livsbetingelser kan ha verdi ut over romanuniverset ved å gi kjennskap til ulike kulturer, noe som kan bidra til elevenes moderne dannelse. *Tante Ulrikkes vei* kan synliggjøre underliggende strukturer i det offentlige som gjenspeiler en pedagogisk forståelse av nasjonen, og bidra til å gjøre elevene til kritiske samfunnsborgere. I Skarangers roman møter elevene et miljø der kategoriseringen ikke er relevant fordi «vi er alle norske» (Skaranger, 2015, s. 22). En forståelse av det norske samfunnet i performativ tid, der avstamning er irrelevant og statsborgerskap er tilstrekkelig for å ta del i det nasjonale fellesskapet, er en del av den moderne dannelsen elevene har behov for etter endt skolegang.

Masteroppgavens relevans for lektoryrket

Jeg har valgt å utelate relevant tekst da veileder og seksjonsleder anser det som unødvendig i denne masteroppgaven. Oppgaven i seg selv er fagdidaktisk, og relevansen for yrket er derfor selvsagt.

Litteraturliste

- Aaslestad, P. (1999) *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Appadurai, A. (1990) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society* 7. Los Angeles: SAGE i Rivkin, J. & Ryan, M. (red.) (2017) *Literary Theory: An Anthology*. Tredje utgave. John Wiley & Sons, Ltd.
- Askeli Karlsen, H. (2019). *Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser. En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra: http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/20159/Masteroppgave_Hanne_Askeli_Karlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bauger, K. (2019) *Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610051/no.ntnu%3a2302039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bhabha, H. K. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.
- Booth, W. C. (1961) *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bottenvann, R. (2016) Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. NOA norsk som andrespråk, årgang 32.
- Brochmann, G. (2017, 23. oktober) Integrering. *Store norske leksikon*. Hentet 22. oktober 2019 fra <https://snl.no/integrering>
- Bråthen, J. (2016, 21. november) Hyllr «Pakkis» med bok. *Verdens gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/129LQ/hyller-pakkis-med-bok> (15.01.20).
- Claudi, M. B. (2013) *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Clemet, K. & Vatnøy, E. (2011) Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (red.) *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Foucault, M. (1972) [1969]. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Grydehøj, A. (2020) New Scandinavians, New Narratives i Lindskog, A. & Stougaard-Nielsen, J. (red.) (2020) *Introduction to Nordic Cultures*. UCL Press.
- Gullestad, M. (2002) *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hassan, Y. (2013) *Yahya Hassan*. Gyldendal.
- Hussain, K. (1986) *Pakkis*. Tiden Norsk Forlag.
- Hårstad, S. (2015) Det gode språket – og det dårlige. *Språknytt* 3/2015. Hentet fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-2015/spraknytt-32015/det-gode-spraket--og-det-darlige/>
- Jagne-Soreau, M. (2018) Halvt norsk, äkta utlänning. Maria Navarro Skaranger ur ett postnationellt perspektiv. *Edda. Volum 105 (01)*. DOI: 10.18261/issn.1500-1989-2018-01-

02. Hentet fra: https://www.idunn.no/edda/2018/01/halvt_norsk_kta_utlanning (19.12.19).

Jirde Ali, S. (2018, 30.november) Forfattere med minoritetsbakgrunn risikerer at verkene deres ikke tas seriøst. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/11/forfattere-med-minoritetsbakgrunn-risikerer-verkene-deres-ikke-tas-seriost-skriver> (15.01.20).

Khemiri, J. H. (2003) *Ett öga rött*. Norstedts Förlagsgrupp AB.

Khemiri, J. H. (2015) *Allt jag inte minns*. Albert Bonniers Förlag.

Kongslie, I. (2002) Dei nye stemmene i norsk litteratur. Innvandrrelitteratur i Norge. Skei, H. H. & Vannebo, E. (2002) *Norsk litterær årbok 2002*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Larsen, L. J. (2007) Den impliserte forfatteren og intensjonaliteten. *Skriftserien 2007* (3). Hentet fra: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481636/larsen_Skriftserien_2007_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McLuhan, M. (1964) *Understanding Media. The extensions of man*. New-York: McGraw-Hill.

Munk Christiansen, P, Møller, B. & Togeby, L. (2001) *Den danske elite*. København: Hans Reitzels Forlag.

Myren-Svelstad, P. E. & Kielland Samoilow, T. (2020) *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Quist, P. (2008) Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism*, 2008 (12), 43-61. <https://doi.org/10.1177/13670069080120010401>

Said, E. W. (1978) *Orientalism*. Pantheon Books: New York i Rivkin, J. & Ryan, M. (red.) (2017) *Literary Theory: An Anthology*. Tredje utgave. John Wiley & Sons, Ltd.

Sejersted, J. M. (2003) Norsk migrasjonslitteratur. Sejersted, J.M. & Vassenden, E. (Red.) (2003) *Norsk litterær årbok*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Shakar, Z. (2017) *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skarabot Pedersen, S. (2016) *Søken etter "varme kjærlighetsblikket"/"varma kärleksblicken" – forholdet mellom språk, identitet(er) og samfunn i Maria Navarro Skarangers Alle utlendinger har lukka gardiner og Jonas Hassen Khemiris Ett öga rött*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52297/Sara-Skarabot-Pedersen-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skaranger, M. N. (2015) *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Forlaget Oktober.

Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. mai). Personer med flyktningbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/flyktninger>.

Stava Sandve, G. E. (2018, 9.mars) Årets beste debutant er fra Stovner. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/arets-beste-debutant-er-fra-stovner-1.1112269> (15.01.20)

Strand, T. (2009) *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjøstheim, J. (2019) *Varianter av virkelighet. Nasjonstemaet og personlig og kollektiv identitet i Tante Ulrikkes vei (2017) av Zeshan Shakar og Allt jag inte minns (2015) av Jonas Hassen Khemiri*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69277/Masteroppgave_Joakim-Tjstheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006) *Framtidas norskfag: Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>

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

Værum Anda, H. (2019) *"Oss" og "Dem": Språk, stereotyper og språkideologier i Alle utlendinger har lukka gardiner og Tante Ulrikkes vei*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70242/HVA--NOAS4195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wiig Pedersen, L. (2012) *«Jeg vet i hvert fall hvem jeg er og hvor jeg kommer fra»: En norskdidaktisk oppgave om hvordan arbeid med romanen Et øye rødt kan gjøre det mulig å oppfylle læreplanmål som vedrører kulturell identitet* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243777>

Sammendrag

I denne oppgaven argumenterer jeg for at migrasjonslitteratur bør få større plass i norskundervisningen, basert på skolepolitiske dokumenter og tidligere undersøkelser på feltet. Videre viser jeg hvordan en slik prioritering kan være hensiktsmessig for elevenes forståelse av samfunnet de er en del av.

Jeg gjør nedslag i skolepolitiske dokumenter for å vise hvordan de oppfordrer til bruk av migrasjonslitteratur. Tidligere undersøkelser indikerer imidlertid at migrasjonslitteraturen nedprioriteres til fordel for andre emner i norskfaget. Det ser ut til å være en uoverensstemmelse mellom hva skolepolitiske dokumenter oppfordrer til og hva som praktiseres i undervisningen. Med dette som utgangspunkt argumenterer jeg for at det er hensiktsmessig å gi migrasjonslitteraturen større plass i norskundervisningen.

Videre viser jeg hvordan migrasjonslitteraturen kan bidra til elevenes forståelse av det moderne samfunnet. For å gjøre dette analyserer jeg fremstillingen av nasjonen *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar og *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2015) av Maria Navarro Skaranger. Den teoretiske forankringen for analysen er postkolonial teori. Analysen legger grunnlaget for oppgavens fagdidaktiske del, der jeg skisserer et undervisningsopplegg som kan bidra til at elevene utvikler sin forståelse av samfunnet som omgir dem.