

Kjersti Skappel Price

"Det er en bok som minner oss litt om oss selv!"

Tiendetrinnselevers refleksjoner omkring språk, identitet, makt og utenforskap med utgangspunkt i romanen *Tante Ulrikkes vei*

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Rikke van Ommeren

Medveileder: Anne Berit Lyngstad

Juni 2021

Kjersti Skappel Price

"Det er en bok som minner oss litt om oss selv!"

Tiendetrinnslevers refleksjoner omkring språk, identitet, makt og utenforskap med utgangspunkt i romanen *Tante Ulrikkes vei*

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Rikke van Ommeren
Medveileder: Anne Berit Lyngstad
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven undersøker jeg romanen *Tante Ulrikkes vei*, skrevet av forfatteren Zeshan Shakar, samt en tiendetrinnsklasse sine refleksjoner om språk, identitet, makt og utenforskap etter å ha lest romanen. Hensikten med prosjektet har vært å synliggjøre elevenes leseropplevelse og bidra til økt innsikt i hvordan de opplever å lese om et romanunivers som minner mye om deres egen hverdag og oppvekst i en drabantby på Oslos østkant. De fleste av elevene har flerspråklig bakgrunn og er vant med å bruke ulike språk hjemme og ute med venner – i tillegg til det mer formelle språket de bruker i skolen. De har med andre ord ulike språklige praksiser tilpassa ulike arenaer.

Oppgavens problemstilling lyder som følger: *Hvordan reflekterer ei gruppe tiendetrinnelever om språk, identitet, makt og utenforskap med utgangspunkt i romanen Tante Ulrikkes vei?* Datamaterialet er henta fra sju vurderingssamtaler i en tiendetrinnsklasse, og samtalene foregikk i grupper på to til fire elever. Analysen er todelt, der min nærlesing og analyse av romanen utgjør første del, og analyse av elevenes refleksjoner utgjør den andre delen. Både selve romanen og elevenes refleksjoner tolkes ut fra postkolonial litteraturteori, teori om flerkulturell litteratur og sosiolingvistisk teori. Fellesnevneren innenfor både språk- og litteraturteorien, er at temaene identitet, utenforskap og makt går igjen på ulike måter, og i romanen er språket, herunder bruken av multietnolektisk stil, det gjennomgående virkemiddelet for å synliggjøre dette.

Analysen viser hvordan romanen tematiserer språk, identitet, makt og utenforskap. Språket i romanuniverset sammenfaller med mye av det som er beskrevet i sosiolingvistisk litteratur, noe som er med på å gjøre romanen både autentisk og troverdig. Analysen viser også at elevene i stor grad identifiserer seg med Shakars romanunivers på Stovner, og at de devaluerer den multietnolektiske stilen, en språklig praksis mange av dem selv benytter i det daglige.

Abstract

In this master thesis, I have examined the novel *Tante Ulrikkes vei*, written by the Norwegian author Zeshan Shakar, as well as the reflections upon language, identity, power and social rejection provided by a group of 10th grade students after having read the novel. The overall purpose of this project has been to emphasize the students' reading experiences and provide increased insight as to how they recognize a novel's universe which reflects a similarity to their own experience of growing up in a suburb of Oslo's East End. Most of the adolescents are multilingual, who are familiar with using different linguistic practices in different arenas. Whereas many of them speak a foreign language at home, they use a standard-like South-Eastern Norwegian at school or in more formal situations, as well as a multiethnic youth language among friends.

The thesis' main research question is: *Based on their reading of the novel Tante Ulrikkes vei, in what way does a group of 10th grade students reflect upon language, identity, power and social rejection?* The data material for this study is based on seven group assessment conversations, the groups varying from two to four students. The analysis consists of two parts. Part one being my personal close reading and literary analysis, and part two, an analysis of the students' reflections. Both the novel and the reflections are interpreted from postcolonial and multicultural literature theories, as well as sociolinguistic theory. The themes of identity, power and social rejection are revealed by both the literary and linguistic theories. The use of multiethnic youth language, is exploited as a literary device to reveal these themes.

My analysis reveals how the themes of identity, power and social rejection appear in *Tante Ulrikkes vei*. Using language that coincides with what is described in sociolinguistic literature, makes the novel authentic and credible. The analysis also reveals the students' tendency to identify themselves with the novel's universe, as created by Zeshan Shakar. Additionally, the students show a tendency to devalue the multiethnic youth language, which is a common linguistic practice used by many of them on daily basis.

Forord

Denne oppgaven har blitt til over tre år, og den har kosta meg blod, svette, tårer, vederstyggelige mengder Pepsi max og i overkant mange grå hår. Det er en rekke fine folk som fortjener en helhjerta takk for støtte og hjelp underveis i den lange prosessen.

Aller først må nevnes mine stødige veiledere, Rikke van Ommeren og Anne Berit Lyngstad. Uten deres oppmuntringer, trøstende ord, gode psykologiske ferdigheter og faglige tyngde ville denne oppgaven aldri blitt til. Jeg er svært takknemlig for at dere har hatt trua på prosjektet mitt når jeg har hatt det som minst og heia meg fram til målstreken.

En stor takk til fine norsklærerkollegaer på arbeidsplassen min, som gjennomførte opplegget sammen med meg og hadde klokke trua på det. Min tidligere kollega, Anne, fortjener dessuten en stor takk for å ha losa meg gjennom mine første år som lærer, som generøst øste av all sin erfaring, og som fikk meg til å elske faget mitt.

Mine to flotte unger fortjener en stor honnør for å ha klart seg hjemme aleine mens jeg dro på mastersamlinger i Trondheim. En ekstra takk til Julie, som har trådt til i heimen som ansvarlig hundeeier og selvstendig skoleelev etter at storebror flytta ut.

Min gode far Keith skal ha en takk for å alltid være en praktisk støttespiller, og aller mest for at han og mamma Kristin (1950-1995) ga meg en oppvekst i et hus fullt av bøker. Min kjære svigermor Wenke, fortjener en takk for alle gode diskusjoner over mange glass vin, for psykologisk førstehjelp, og for at hun og svigerfar Reidar (1938-2015) fikk meg til å forstå at jeg skulle bli lærer.

Kirsten og Tonje skal begge ha en stor takk – førstnevnte for å alltid stille opp som min mentale søplebøtte og turvenn, og som alltid har tid til en prat uansett når på døgnet det er, og sistnevnte for å være min støttekontakt, gode partner-in-crime og korrekturleser. Uten at dere to ville dette ikke vært mulig.

Gina skal ha en stor takk for at hun alltid er til stede for meg i alle slags rare dager, og fordi hun er et forbilde og en pådriver uten sidestykke.

Jeg retter også en stor og varm takk til Einar, som har tatt vare på meg, støtta meg i mine valg, og i lange perioder passa bikkja og diska opp med de fresheste retter når jeg har trengt det som mest.

Sist, men ikke minst, er jeg evig takknemlig for at elevene i 10X delte sine ærlige refleksjoner med meg. Jeg er stolt og ydmyk over å ha vært norsklæreren deres, og over samholdet, humøret og den faglige framgangen de viste. Det er også flere tidligere elever jeg har kunnet spørre om ting jeg har lurt på underveis, og som skal vite at de og familiene deres har satt dype spor i et lærerherte.

Oslo, juni 2021
Kjersti Skappel Price

Innhold

1	Innledning og bakgrunn.....	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Tidligere forskning	4
1.3	Bakgrunn: Skogåsen skole og elevene der	6
1.4	Oppgavens struktur.....	8
2	Teori.....	10
2.1	Flerkulturell litteratur	11
2.2	Postkolonial litteraturteori	12
2.2.1	Said og orientalismen	13
2.2.2	Fanon og den hvite masken	13
2.2.3	Bhabha, hybriditet og det tredje rommet.....	15
2.2.4	Spivak og den subalterne.....	16
2.3	Sosiolingvistisk teori	17
2.3.1	Multietnolekt – “minoritetens dialekt”?.....	17
2.3.2	Språklig identitet og tilhørighet.....	21
2.3.3	Indeksikalitet, registerdanningsprosesser og språklige ideologier	22
2.3.4	Språklige holdninger, definisjonsmakt og kapitalformer	24
3	Metode.....	28
3.1	Forskningsdesign: Kvalitativ metode og sosialkonstruktivisme	28
3.2	Om forskningsprosessen.....	29
3.2.1	Informanter og datainnsamling	30
3.2.2	Bearbeiding av datamaterialet.....	32
3.2.3	Analyse av datamaterialet	33
3.3	Som lærer i forskerrollen – eller forsker i lærerrollen.....	34
4	Analyse av <i>Tante Ulrikkes vei</i>	40
4.1	Handling, hovedpersoner, form og tematikk	40

4.2	Utenforskap	44
4.3	Identitet.....	48
4.4	Maktstrukturer	51
4.5	Autentisitet.....	55
5	Analyse av elevenes refleksjoner om <i>Tante Ulrikkes vei</i>	58
5.1	Personlig gjenkjennelse og kulturell identitet	58
5.1.1	Medias framstillinger av drabantbyen.....	59
5.1.2	Oppvekst og foreldrerollen.....	62
5.2	Makt.....	65
5.3	Utenforskap	67
5.4	Identitet.....	70
5.5	Devaluering av den multietnolektiske stilen	74
6	Avsluttende drøfting	83
6.1	Svar på problemstillinga.....	83
6.2	Prosjektets bidrag	88
6.3	Didaktiske implikasjoner.....	88
6.4	Videre forskning	90
6.5	Avslutning	91
	Litteratur.....	93
	Vedlegg	99

1 Innledning og bakgrunn

Fordi at folka som allerede bor i sånne områder, da, de vet hvor utfordrende det er å bo der, ikke sant? Men andre ... sånn som de fra vestkanten ... de vet ikke hvordan det er å bo her. Eller på Stovner eller slike områder, eller sånne drabantbyer, da. Det er nok derfor han Zeshan Shakar, han skrev denne boka for å vise hele Norge hvordan livet i drabantbyene er.

Dette sitatet tilhører en tiendetrinnselev og er henta fra datamaterialet i dette mastergradsprosjektet. Eleven reflekterer over hvordan romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar har bidratt til å sette moderne oppvekst i Oslos drabantbyer i søkelyset. For eleven, og for klassen for øvrig, har denne romanen vært en kilde til gjenkjennelse. Dette mastergradsprosjektet er et møte med romanen *Tante Ulrikkes vei* og elevene klasse 10X sine refleksjoner omkring språk, identitet, makt og utenforskap etter å ha lest den.

I læreplanen i norsk, som trådte i kraft fra høsten 2020, kan vi lese at

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. (...) Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Dette sitatet reflekterer det som er en generelt sterkere vektlegging av flerspråklighet og språklig mangfold i LK20 sammenligna med tidligere læreplaner, noe som neppe er tilfeldig i et stadig mer globalt samfunn. Jeg har jobba som norsklærer på en flerkulturell skole gjennom flere år, og dette fokuset er kjærkomment.

Da jeg høsten 2017 leste *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar, tenkte jeg at romanen ville være godt egna til å benyttes i norskundervisninga. Det var nærliggende å tro at elevene ville ha muligheten til å kjenne seg igjen i Shakars oppvekstroman fra Stovner i Oslo, i og med at arbeidsplassen min er en skole i en av Oslos drabantbyer, der en betydelig andel av elevene er

flerspråklige. Våren 2019 skrev jeg i forbindelse med masterstudiene en fordypningsoppgave, et såkalt «miniprojekt», der jeg foretok en lingvistisk og sosiolingvistisk analyse av språket til karakteren Jamal¹. Allerede da hadde jeg hatt elever som hadde latt seg begeistre av Shakars roman, og idéen om å gjøre dette til et masterprosjekt med elevenes perspektiv i sentrum var et faktum. I samråd med de andre norsklærerne på trinnet planla og gjennomførte jeg et åtte uker langt undervisningsopplegg som ble rammeverket for masterprosjektet. Dette skal jeg utdype nærmere i metodekapittelet.

Romanen *Tante Ulrikkes vei* er skrevet av forfatteren Zeshan Shakar og kom ut i 2017 på Gyldendal forlag. Romanen høstet svært gode kritikker, og samme år mottok forfatteren Tarjei Vesaas' debutantpris. Forfatteren er selv oppvokst i Stovner-området og har derfor inngående kjennskap til drabantbytilværelsen på Oslos østkant. Hovedpersonene i romanen er karakterene Mo og Jamal, som beretter om sine liv til NOVA-forskeren Lars Bakken, hvis oppdrag er å kartlegge hverdagen til ungdommer med minoritetsbakgrunn i Groruddalen, og vi følger guttene gjennom en periode på omtrent seks år. Mo og Jamal framstilles som kontraster, både i væremåte, språklig og med tanke på utdanning. En nærmere presentasjon av romanens handling, motiv, form og tematikk følger i kapittel 4.1.

1.1 Problemstilling

Tema for dette mastergradsprosjektet er som nevnt romanen *Tante Ulrikkes vei* og elevenes leseropplevelser av denne. Gjennom en litterær analyse av romanen med postkolonialt blikk, samt analyse av elevenes refleksjoner etter å ha lest den, har jeg villet se nærmere på hvordan maktstrukturer, identitet og utenforskap synliggjøres i romanen, især gjennom språket som virkemiddel.

Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan reflekterer ei gruppe tiendetrinnselever om språk, identitet, makt og utenforskap med utgangspunkt i romanen Tante Ulrikkes vei?

¹ Deler av kapittel 2 og 4 inneholder omarbeidinger av et denne oppgaven, levert vår 2019 i emnet Språklige, litterære og kulturelle praksiser (5-10), fagkode LMN54007

For å belyse dette, har jeg stilt to forskningsspørsmål:

1) *Hvordan tematiserer romanen språk, identitet, makt og utenforskap?*

2) *Hvordan reflekterer elevene omkring språklige og tematiske elementer fra romanen?*

Elevenes utgangspunkt for refleksjonene er deres egen erfaringsbakgrunn, med oppvekst og skolegang i en drabantby på Oslos østkant. De fleste av elevene har flerspråklig bakgrunn og er vant med å bruke ulike språk hjemme og ute med venner – i tillegg til det mer formelle språket de bruker i skolen. De har med andre ord ulike språklige praksiser tilpassa ulike arenaer. Mange av elevene benytter multietnolektisk stil² - en språklig praksis som har oppstått i urbane, multietniske miljøer - som talemåte, især i samhandling med venner, men også noe i skolen. En mer fylldig utdypning om denne språklige praksisen følger i delkapittel 2.3.1.

Dette er kanskje en av årsakene til at mange har kunnet kjenne seg igjen i karakterene Jamal og Mo i *Tante Ulrikkes vei*. Det å være minoriteter i en majoritetskultur, gjør dessuten at de kan høste av egne erfaringer, noe som gjør dem godt rusta til gjenkjennelse i flerkulturell litteratur. Romanen er aktuell, både med tanke på at den leses i et flerkulturelt klasserom, men også fordi flerkulturell litteratur er en sjanger i vekst (Slettan, 2020, s. 27). «Flerkulturell litteratur tematiserer kulturmøter, identitet og et sammensatt samfunn, og kan utforske relasjoner mellom disse» (Khateeb 2018, s. 293). Litteraturen er altså med på å forme ulike kulturmøter, og dette kan sees i sammenheng med en økt globalisering som gjenspeiler seg i samfunnet, også i ungdomsmiljøer.

Den litterære og sosiolingvistiske analysen av *Tante Ulrikkes vei* utgjør forarbeidet for opplegget som ble gjennomført i klasserommet, og her har jeg nærlest og fortolka romanen. I og med at den kan kategoriseres som flerkulturell litteratur, er det naturlig å benytte postkolonial litteraturteori for å belyse hvordan ujevne maktstrukturer kommer til syne i romanen, og jeg har sett til teoretikere som Edward Said, Frantz Fanon, Homi K. Bhabha og Gayatri C. Spivak. Disse strukturene avdekkes blant annet gjennom språket, der bruken av multietnolektisk stil er det fremste litterære virkemiddelet. Sosiolingvistikken gir et teoretisk grunnlag for å forstå hvordan språk er nært forbundet med identitet, makt og utenforskap. Her

² Ofte referert til som “kebabnorsk”. Jeg utdyper dette nærmere i kapittel 2.3

har jeg sett til norsk sosiolingvistisk litteratur, samt sosiologen Pierre Bourdieu. Elevenes refleksjoner om romanen tolkes også ut fra postkolonial og sosiolingvistisk teori.

Sosialkonstruktivismen danner grunnlaget for oppgavens metodiske valg. I tillegg til selve romanen som jeg har tolka, er datamaterialet mitt basert på vurderingssamtaler som jeg avslutningsvis hadde med elevene da vi jobba med *Tante Ulrikkes vei*. De metodiske aspektene, undervisningsopplegget og prosedyrene for forskningsprosessen er utfyllende beskrevet i kapittel 3.

1.2 Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning innenfor flere felt som omhandler ulike flerkulturelle aspekter, både med tanke på språk og litteratur. Jeg vil presentere et utvalg tidligere forskning som jeg mener er relevant for mitt prosjekt.

Selve romanen *Tante Ulrikkes vei*, er det skrevet flere mastergradsavhandlinger om. I 2019 skrev Karina Bauger sin avhandling i nordisk litteratur ved NTNU, *Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)*. Denne tar for seg temaet utenforskap sett i lys av sosiologisk og postkolonial teori og viser en samfunnsvitenskapelig tilnærming til litteraturen. Bauger konkluderer med at samfunnets strukturer virker inn på de to hovedpersonene i romanen, og at dette generer to former for utenforskap, både et sosialt og et strukturelt (Bauger, 2019, s. 38).

Hanna Værum Anda sin masteroppgave fra Universitetet i Oslo (Norsk som andrespråk), «*Oss*» og «*Dem*». *Språk, stereotypier og språkideologier i Alle utlendinger har lukka gardiner og Tante Ulrikkes vei*, er også relevant å nevne. Denne fokuserer på bruken av det hun omtaler som *kontaktbasert talestil* (multietnolektisk stil) i de to romanene, og hvorvidt og på hvilke måter dette er med på å opprettholde noen stereotypier tilknyttet talestilen og brukerne av denne. Anda sine funn viser at begge romanene reflekterer samfunnets språkideologier, som viser en etablert «oss» og «dem»-kultur (Anda, 2019, s. II).

I sin masteroppgave fra Universitetet i Bergen i 2019, *Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser*, har Hanne Askeli Karlsen fokus på elevers møte med utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Hennes prosjekt beskriver samspillet

mellom flerspråklige elever og andre i gruppesamtaler om kulturmøter og kulturkonflikter. Karlsen konkluderer med at elevene i liten grad deler personlige refleksjoner med hverandre, men at de viser gjenkjennelse og gir uttrykk for sin kulturelle identitet i intervjuene i etterkant av samtalene (Karlsen, 2019, s. 3).

Tante Ulrikkes vei har også fått eget delkapittel i to fagbøker som benyttes i undervisningssammenheng ved lærerutdanning og litteraturvitenskap. Disse er *Kritisk teori i litteraturundervisningen* av Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad, samt *Å lese verden* av Tonje Vold, og i begge bøkene leses *Tante Ulrikkes vei* med postkolonialt blikk.

I forbindelse med forskning på multietnolektisk stil, ble begrepet «kebabnorsk» for første gang lansert i hovedfagsoppgaven *Kebabnorsk – framandspråkleg påverknad på ungdomsspråket i Oslo*, skrevet av Stine Cecilie Aasheim i 1995. Først i 2008-2011, i det store UPUS-prosjektet (*Utviklingsprosessar i urbane språkmiljø*), et nasjonalt prosjekt som så nærmere på utviklinga av talespråk i de store byene, ble det skaffet til veie språkvitenskapelig dokumentasjon på lydsystemer, bøyningmønstre, setningsstruktur, så vel som de sosiale funksjonene som ligger til grunn for den multietnolektiske stilen. I Oslo-delen av prosjektet samla forskerne inn materiale fra to ulike lokaliteter i Oslo, og dette utgjorde 90 unge informanter i samtaler med både forskere og med venner (UiO, 2010).

Datamaterialet fra UPUS-prosjektet danna grunnlaget for Toril Opsahls doktorgradsavhandling, *Egentlig alle kan bidra» - en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo* (2009), samt Stian Hårstads doktorgradsavhandling, *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim* (2010). Disse to avhandlingene avdekket en stor forskjell mellom Oslo og Trondheim med tanke på utbredelsen av multietnolektisk stil. Mens denne språklige praksisen viste seg å være marginalt utbredt blant ungdommer i Trondheim, herska det også en del betegnelser på dette som «dårlig norsk» (Hårstad, 2010, s. 246). Til sammenligning viste utbredelsen seg å være langt større i Oslo, der en slik språklig praksis har blitt en mer eller mindre etablert talemåte, især i multietniske miljøer (Opsahl, 2009, s. 14).

Mye forskning er også gjort på språkholdninger og -ideologier. Flere av disse vektlegger stereotypiske framstillinger og holdninger til multietnolekt som kommer fram i medier. Professor i norsk som andrespråk ved UiO, Bente Ailin Svendsen, har forsket mye på

ungdommers språkbruk og viser for eksempel i sin artikkel, *Kebabnorskdebatten En språkideologisk forhandling om sosial identitet* (2014), hvordan medias framstilling av flerspråklighet kan bære preg av unyanserte forstillinger om språklig praksis blant ungdommer (Svendsen, 2014, s. 33). Ingunn Indrebø Ims, førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge, har også forska på mediens vurdering og hvordan nordmenn med minoritetsbakgrunn snakker norsk. I sin artikkel, «*Alle snakker norsk.*» *Språkideologi og språklig differensiering i mediene* (2014), viser hun hvordan tre voksne menn sine talemåter blir satt opp mot hverandre og diskutert og vurdert i et tv-program på NRK1. Deres måter å snakke på kobles til stedet de kommer fra, og ut fra dette diskuteres det hva som er «god nok norsk» og ikke (Ims, 2014, s. 5).

1.3 Bakgrunn: Skogåsen skole og elevene der

Min studie er, som nevnt innledningsvis, gjort i en tiendetrinnsklasse, på en skole som ligger i en drabantby på Oslos østkant. Skolen har fått det fiktive navnet Skogåsen skole. Jeg har inngående kjennskap til både skolens elevmasse og området som helhet. Drabantbyen har et komplekst befolkningsgrunnlag, med mange ildsjeler som sørger for at idrettslag, natteravnere og kulturfestivaler er en del av nærområdet. Samtidig har drabantbyen en del sosiale utfordringer, der lav sosial mobilitet, barnefattigdom og en god del kriminalitet er en del av det store bildet. Deler av området er et etablert villastrøk, mens den største delen av drabantbyen består av blokkbebyggelse. På mange måter har denne drabantbyen mange fellestrekk med Stovner, der handlinga i *Tante Ulrikkes vei* finner sted.

Den komplekse sammensetninga i drabantbyen gjenspeiles i skolens elevmasse. Skolen er en ren ungdomsskole og tar imot elever fra flere ulike barneskoler, og elevgrunnlaget har endra seg mye de siste åra. Der det for bare få år siden var en skole med en god miks av flerspråklige elever og elever med foreldre født i Norge, er det nå blitt slik at sistnevnte gruppe elever er i mindretall. Når man tar en titt på barneskolene i området, ser man at de er svært ulike. I Oslo praktiseres den mye omstridte inntaksmodellen, der den enkelte familie fritt kan velge hvilken skole barnet skal gå på, og dette gjelder ikke bare for videregående skole, men også for grunnskolen. For enkelte områder skaper dette store forskjeller og segregering. Til tross for at flere barneskoler ligger i samme område, er andelen flerspråklige elever betydelig lavere ved noen skoler enn andre, og andelen elever med vedtak om særskilt norskopplæring varierer fra

under 20 prosent til godt over 60 prosent³. Ved Skogåsen skole ser man den samme frasøkingproblematikken. Ved oppstart på 8. trinn er det hvert år stadig flere foresatte som velger vekk Skogåsen skole til fordel for skoler i andre bydeler.

Den sammensatte befolkninga i området reflekteres blant skolens elever, og også innad i det enkelte klasserommet, og det er dette som utgjør det store mangfoldet ved skolen. Det at elevene representerer stemmer fra ulike deler av verden, gjør at mange forskjellige erfaringer kommer til syne i klasserommet. Mine personlige erfaringer tilsier at mange av ungdommene har et noe begrensa innblikk i andre deler av Oslo enn sin egen bydel. Det er drabantbyen deres som er deres arena, det er stort sett her alle fritidsaktiviteter foregår utenom skoletid, og det er her de tilbringer nesten all sin tid. Oslo sentrum er for eksempel en halvtimes reise unna med kollektivtransport, men der har elevene tilbragt lite tid og er følgelig lite kjent.

Den tette relasjonen ungdommene har til sitt eget bosted, gjør at de har en sterk tilhørighetsfølelse og lokalpatriotisme tilknyttet området sitt. Når det tidvis har vært skrevet negative ting om stedet i mediene, hvilket har vært tilfellet ved flere anledninger de siste årene, er dette derfor noe som kan opprøre elevene. De vedgår gjerne at området har sider som er problematiske, men det er ingen utenforstående som er i posisjon til å snakke ned stedet de kommer fra. Denne retten er kun de sjøl forbeholdt, og de er opptatte av å vise stolthet over området sitt. Den påfallende likheten mellom Stovner og elevenes hjemsted, og elevenes tanker omkring dette, er noe jeg kommer nærmere inn på i min analyse.

Elevene ved Skogåsen skole har ulike, og til dels komplekse språklige praksiser, men de fleste har en klar mottakerbevissthet, der de tilpasser språket til den de er i interaksjon med, være seg egne og/eller andres foreldre, venner, lærere, skolens ledelse eller miljøarbeidere.

I hjemmene snakker elevene ulike språk. Mange av de flerspråklige elevene snakker hjemmespråk⁴ med foresatte, eller foresatte snakker hjemmespråket til dem og de svarer på norsk. Når det gjelder elever med foreldre født i Norge, er det flere som snakker multietnolekt ute med venner, mens de snakker standard østnorsk talemål med foresatte. I skolesammenheng kommer dette til syne når man hører elevene snakke seg imellom, der multietnolekten er framtrædende, både blant flerspråklige elever og elever med norskfødte foreldre. Når elevene

³ Tallene er henta fra skoleporten.no. Link kan ikke oppgis uten å røpe skolens navn.

⁴ Jeg har valgt å benytte termen hjemmespråk om det språket som flerspråklige elever snakker hjemme i familiene, være seg f.eks. somali, urdu, tyrkisk, polsk, arabisk eller norsk.

snakker med lærere, er det imidlertid litt annerledes. Mens noen av elevene beholder den samme språkføringa, er multietnolekten nesten ikke tilstedeværende hos andre elever, som har anlagt ei langt mer formell språkføring. Dette gjelder enten de har en uformell samtale med læreren eller befinner seg i en vurderingssituasjon. Når de snakker med skolens miljøarbeidere, beholder imidlertid veldig mange elever multietnolekten og snakker til dem omtrent slik de gjør med venner. Dette kan skyldes at miljøarbeiderne har en helt annen rolle enn lærerne og har en mindre autoritær og mer kameratslig relasjon til elevene.

Som jeg vil komme tilbake til, er dette sider ved elevene og nærområdet deres som har gjenklang i romanen, og dette gjør *Tante Ulrikkes vei* til en troverdig roman for dem. Når gjenkjennelseeffekten blir så sterk at deres realitet gjenspeiles, styrker dette Shakars etos. Det er viktig å forstå hvordan dette kan føre til at elevene kan ha lett for å lese romanen som virkelighet, til tross for at den er fiksjon, noe som har vist seg å være ei utfordring for meg også i arbeidet med romanen. Ved hjelp av den sosiolingvistiske teoriens begrepsapparat, har jeg kunnet analysere det fremste virkemiddelet Shakar benytter i romanen, nemlig den språklige kontrasten mellom de to hovedkarakterene. Verktøyet fra virkeligheten er altså egna til å analysere det fiktive.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. I dette innledningskapittelet gjør jeg rede for valg av tema og problemstilling og gir den bakgrunnsinformasjonen jeg mener er nødvendig for å forstå den kontekstuelle betydninga for valget. Jeg gir også en kort oversikt over den metodiske og teoretiske tilnærminga, presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål og gjør kort rede for tidligere forskning på feltet. Oppgavens andre kapittel er teorikapittelet, der jeg presenterer det teoretiske grunnlaget for prosjektet, nemlig teori om flerkulturell litteratur, postkolonial litteratur og de sosiolingvistiske perspektivene og begrepene jeg støtter meg til i analysen. I kapittel tre, metodekapittelet, gjør jeg rede for metodiske valg tilknyttet forskningsprosessen, samt refleksjoner omkring aktuelle forskningsetiske problemstillinger. Kapittel fire er den første delen av analysen. Her presenteres min lesning av *Tante Ulrikkes vei*, lest med postkolonialt blikk, og jeg viser hvordan temaene identitet, makt og utenforskap synliggjøres, med særlig vekt på språket i romanen, slik at sosiolingvistikken knyttes opp mot det postkoloniale. Andre del av analysen er oppgavens kapittel fem, og her er det elevenes refleksjoner som analyseres, også ved hjelp av postkolonial teori og sosiolingvistisk teori. Oppgavens siste kapittel er ei avsluttende drøfting, der funnene mine drøftes og sees i

sammenheng, og dette kapitlet har også en del der jeg beskriver noen didaktiske implikasjoner, og det jeg ser på som interessante tema for videre forskning.

2 Teori

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I likhet med prosjektet som helhet, speiles skolens norskfag, med både litteratur og språk, i denne delen. Litteratur- og språkteorien jeg tar for meg i dette kapittelet benyttes som ei verktøykasse for å kunne nærme meg *Tante Ulrikkes vei* og behandle samtalematerialet på en relevant måte. Fellesnevneren innenfor både språk- og litteraturteorien, er at temaene identitet, utenforskap og makt går igjen på ulike måter, og i romanen er språket det gjennomgående virkemiddelet for å synliggjøre dette. Dette skal jeg komme nærmere inn på i analysen.

Som nevnt innledningsvis, kan *Tante Ulrikkes vei* kategoriseres som flerkulturell litteratur, og et vanlig litteraturteoretisk perspektiv som benyttes i denne kategorien er postkolonial teori. Postkolonialisme er en samlebetegnelse for studier som tematiserer forholdet mellom majoritet og minoritet, «en kulturteoretisk retning som diskuterer hvordan forholdet mellom vestlige og ikke-vestlige mennesker og kulturer kommer til syne i litteratur og andre kulturelle uttrykk» (Khateeb 2018, s. 293). I skolesammenheng er dette aktuelt på flere måter og for flere fag. I læreplanens overordna del, under Demokrati og medborgerskap, leser vi at «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Med utgangspunkt i postkoloniale perspektiver kan vi lære elevene om skeive maktstrukturer i samfunnet, gamle som nye, og både hva gjelder internasjonale, nasjonale og lokale forhold. Den postkoloniale teorien gjør seg med andre ord ikke gjeldende kun innenfor litteraturen, men kan benyttes f.eks. i andre fag som samfunnsfag, KRLE og ikke minst valgfaget *demokrati i praksis*, som har en sentral verdi om at faget skal bidra til at elevene blir mer bevisste på minoritets- og majoritetsperspektiver, samt utvikle forståelse for at ulike mennesker kan handle ut fra forskjellige ståsteder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 2). Selv om kolonitida tilhører historien, er det mange strukturelle så vel som implisitte skygger av denne tida fortsatt. Som lærer har man et viktig mandat for å skulle bevisstgjøre elevene disse, samt motvirke at denne type perspektiver reproduseres.

Innenfor det postkoloniale har jeg, som nevnt innledningsvis, sett til teoretikere som Franz Fanon, Homi K. Bhabha, Edward Said og Gayatri C. Spivak, som alle sier noe om maktforholdet mellom majoritet og minoritet. For å kunne se nærmere på multietnolekt som

fenomen, samt elevenes refleksjoner om dette, har jeg sett spesielt til norsk sosiolingvistisk litteratur, og her står, som tidligere nevnt, det nasjonale forskningsprosjektet UPUS sentralt. I boka *Multilingual Urban Scandinavia* er mye av materialet fra prosjektet sett i sammenheng med parallell forskning gjort i Sverige og Danmark. For å se sammenhengen mellom språk, makt og identitet og språk som sosialt fenomen, er sosiologen Pierre Bourdieu sine teorier om de ulike kapitalformene relevante. Det inkluderer både å forstå det lingvistiske perspektivet av romanen *Tante Ulrikkes vei*, men også når elevenes refleksjoner skal tolkes.

Jeg tar først for meg teori som omhandler flerkulturell litteratur, før jeg går inn på ulike teoretikere innenfor postkolonial litteraturteori, og så går jeg videre inn på språkteorien for å vise hvordan det postkoloniale er tett forbundet med maktstrukturer som lar seg belyse av sosiolingvistisk teori.

2.1 Flerkulturell litteratur

Det er flere begreper som brukes for å definere litteratur i en flerkulturell kontekst. Her kan nevnes flerkulturell litteratur, migrasjonslitteratur, innvandrerlitteratur, eksillitteratur, diasporalitteratur, multikulturell litteratur og interkulturell litteratur (se bl.a. Kongslien 2014, Khateeb 2018, Vold 2019). Begreper som dette endrer seg med tida vi lever i. Kongslien (2002, s. 174) benytter i begrepet *innvandrerlitteratur* som betegnelse på litteratur skrevet av innvandrere, på lik linje med at kvinnelitteratur ble betrakta som en egen kategori på 1970-tallet. Hun mente imidlertid at begrepet allerede da ikke var helt uproblematisk, da det kunne virke generaliserende og innsnevrende. Nettopp generaliseringa omkring dette begrepet er det Sejerstedt (2003) tar til orde for når han lanserer *migrasjonslitteratur* som begrep, fordi han mener man må se hvordan «den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt området kommer i (varig) kontakt med ein annan, og i utgangspunktet framand, kultur» (Sejerstedt 2003, s. 80) Vold opererer med begrepet *diasporalitteratur*, som kanskje er mest brukt innenfor forskerkretser. Det kan synes som at nyere didaktiske innføringsbøker (se f.eks. Seierstad Stokke og Seip Tønnessen 2018) opererer med *flerkulturell litteratur*, som er den termen jeg har valgt å benytte i denne oppgaven. Ifølge Khateeb (2018, s. 286) er dette et begrep som viser til et sammensatt kultursyn og gjør det mulig å utfordre ensartede og permanente syn på kulturer.

Det har i mange år vært snakk om «den store innvandrerromanen», en samfunnsaktuell roman som tematiserer det flerkulturelle, skrevet av en med flerkulturell bakgrunn. «Selv om sakprosaens vitnesbyrd og historiefortellinger bringer fram det postnasjonale Norge, er det den skjønnlitterære prosaen som først og fremst har fått bære på håpet om en kommende “innvandrerlitteratur” i skandinavisk sammenheng» (Vold 2018, a. 309). Da Jonas Hassan Khemiris roman, *Ett öga rött*, kom ut i 2003, ble den svært godt mottatt, og dette var den første romanen der såkalt *Rinkebysvensk* ble benytta som språklig virkemiddel. Kritikken var ualminnelig gode, og i Norge smalt Dagsavisen til med overskrifta «Avblås jakten på innvandrerromanen!» (Pedersen, 2005). Innen *Tante Ulrikkes vei* kom ut i 2017, kunne det synes som at litteraturanmelderne hadde fått et ambivalent forhold til begrepet innvandrerlitteratur, hevder Vold (2018, s. 312). Flere av anmelderne var opptatte av å framheve romanen som godt skrevet, og ikke bare lesverdige fordi den skulle fylle kravet om å være «den norske, store innvandrerromanen». Å lese flerkulturell litteratur byr på akkurat denne problematikken, især ved bruk i klasserommet. For skal man putte bøker i kategorien flerkulturell litteratur, eller skal man lese den som en dannelsesroman eller oppvekstroman? *Tante Ulrikkes vei* kan utvilsomt leses som en dannelsesroman.

2.2 Postkolonial litteraturteori

Som utgangspunkt i denne oppgaven har jeg valgt å forstå postkolonial litteraturteori som teori om «hvordan vestlig makt og dominans videreføres i andre former etter koloniens formelle frigjøring» (Claudi, 2013, s. 191). Selv om kolonitida formelt tok slutt på 1960-tallet, finnes det fortsatt mange underliggende holdninger som anser Vesten som sentrum, både politisk, kulturelt, økonomisk og intellektuelt. Den postkoloniale litteraturteorien bidrar til å synliggjøre hvordan disse maktstrukturene og et slikt verdensbilde opprettholdes gjennom litteraturen. *Tante Ulrikkes vei* kan leses med et postkolonialt blikk, noe som kan gi oss en bredere forståelse av hvorfor situasjoner blir som de blir og hvorfor karakterene i romanen handler slik de gjør. Jeg skal nå ta for meg fire sentrale teoretikere innenfor postkolonial litteraturteori som jeg mener er relevante i forbindelse med lesing av *Tante Ulrikkes vei*. Ikke bare kan de hjelpe oss med å forstå romanens karakterer bedre, de kan også skape en bredere anerkjennelse overfor «de og oss»-problematikken som både gjør seg gjeldende gjennom romanens tematikk, men også synliggjøres gjennom elevenes refleksjoner i analysen.

2.2.1 Said og orientalismen

Litteraturhistorikeren og forfatteren Edward Said snakker om skillet mellom «oss» og «dem». I sin hovedbok, *Orientalismen*, setter han Østen og Vesten opp mot hverandre og viser hvordan vestlige studier av Østen omtales som orientalisme (Vold 2018, s. 54). Denne retninga innenfor postkolonismen reproducerer allerede etablerte idéer om østlig kultur, heller enn å frambringe kunnskap om disse, hevder Said (Claudi 2014, s. 194). Disse idéene nører opp under imperialismen og Vestens suverenitet, og slik skapes en dikotomi mellom Østen og Vesten – mellom «de» og «oss».

Ifølge Vold er orientalismens diskurs et resultat av europeernes nedtegnelser om Østen – oppdagelsesreisende sine beretninger, byråkratiske rapporter, vurderinger gjort av handelsreisende, kartlegginger av levevaner og analyser som i større eller mindre grad kan regnes som vitenskapelige (Vold 2018, s. 54). Denne diskursen har som forutsetning at Østen er en generalisert samlesekk, og den blir et ledd i dikotomien fordi den bygger opp under idéen om at verden består av én sivilisert og én usivilisert del, der det kun er de siviliserte som har tilgang til diskursen. En diskurs vil således være virkelighetsproduserende og nært tilknyttet makt, hevder Samoïlow og Myren-Svelstad (2020, s.100).

Said har blitt kritisert, både for manglende kvinneperspektiv, for å være unyansert, og for å kun prioritere franske og britiske forfattere i sine teorier (Vold 2018, s. 58). Samoïlow og Myren-Svelstad mener likevel at hans teorier om en delt verden er særlig relevante for å kunne oppdage stereotypier innenfor litteraturen (Samoïlow og Myren-Svelstad 2020, s.102). Sett i sammenheng med mitt prosjekt er også det å ha tilgangen til diskurser et viktig aspekt som jeg kommer tilbake til i analysen. Det er relevant både i forbindelse med lesing av *Tante Ulrikkes vei*, men også noe elevene snakker om i sine samtaler – uten å nevne begrepet diskurs.

2.2.2 Fanon og den hvite masken

Psykiateren Franz Fanon ble født og oppvokst i den franske kolonien Martinique. Hans første bok, *Svart hud, hvite masker*, har utspring i egne erfaringer som minoritet, da han var en av få som tok høyere utdanning. «Fanons utlegninger av rasisme, viser den som et rasjonelt fenomen, og som en ideologi som skaper skam og fremmedgjør den svarte overfor seg selv» (Vold 2018, s. 129). En slik fremmedgjøring overfor seg sjøl har stor betydning for ens identitet, som altså står sentralt hos Fanon. Han mener at man lærer å kjenne sin egen identitet i interaksjon med andre. De undertrykte i et kolonisert samfunn får inkorporert kolonistenes syn på seg selv fordi det er de hvite som står i høysetet, og når et slikt maktapparat overfører de hvites kultur,

holdninger og verdier til de svarte, læres de opp til å se ned på seg selv og den svarte kulturen. På denne måten opprettholdes en skeiv maktbalanse:

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

Den svarte forsøker altså å assimilere til den hvite kulturen gjennom å iføre seg en hvit maske, noe som innebærer å ta avstand fra sine egne, tre inn i den hvites verden og finne en hvit livspartner. Ifølge Fanon eksisterer det to slags alternativer i den svartes identitetssøken, enten å forsøke å oppnå fullstendig assimilering og forsøke å leve den hvites liv, eller slå seg til ro med sin egen svarthet. Fanon (2017, s. 194) mener at først med aksepten av egen svarthet, kan det være mulig å eksistere i denne. Problemet er imidlertid at all den tid *den svarte sjelen* er skapt av det hvite mennesket, så er det ingen permanent løsning å skulle forbli i denne identiteten (Vold, 2018, s. 131). «Ennå ikke hvit, ikke lenger fullstendig svart, var jeg fordømt. (..) Mellom den hvite og meg er relasjonen ugjenkallelig transcendens» (Fanon 2017, s. 194-195). Med andre ord havner den svarte i en skjærsildlignende tilstand i sin søken etter identitet, der man ikke føler tilhørighet verken i den ene eller andre verdenen. De hvite maskene som de svarte tar på seg, gjør seg også gjeldende gjennom språk hos Fanon. Kolonimaktas språk er det den svarte må beherske for å være menneskelig, og graden av menneskelighet hos den svarte anses derfor ut fra hvor godt den svarte behersker engelsk eller fransk (Vold 2018, s. 140). På denne måten mener Fanon at språk er makt. Den som behersker majoritetens språk, er den som har tilgang til majoritetens verden, og minoritetsspråk er lite eller intet verd i denne. Dermed er det enda en arena der den hvites suverenitet kommer til uttrykk.

Fanons teorier har vært utsatt for kritikk fra flere hold. Han går til dels langt i å forfekte voldsbruk som et nødvendig onde i en kamp for nasjonal frigjøring, for å kunne utslette alle spor etter kolonimakta (Claudi 2013, s. 193). Fanon var personlig sterkt involvert i frigjøringskrigen i Algerie, og han det er ut fra denne konteksten at han beskriver hvordan den koloniserte med voldelige midler kan løsrive seg fra den underdanige rollen han er blitt påtvunget av kolonien. Linné Eriksen hevder imidlertid at noe av denne kritikken synes overdrevet, og at mye av det Fanon skriver er kontekstuellet betinga og også kan tilskrives Fanons direkte talemåte (Linné Eriksen 2017, s 56-57). Et annet kritisk aspekt retta mot Fanon er hans

manglende kvinneperspektiv. Avkoloniseringas kulturkamper i Afrika dreide seg mest om en felles kamp mot imperialismen og raseskiller, og representantene for postkolonialismen var først og fremst menn som retta søkelys mot mannlige forfattere (Vold 2018, s. 144). Fanon er ikke noe unntak, for til tross for at han selv hevder at kjønn og klasse har relevans for teoriene hans, snakkes det utelukkende om «den svarte mann». Ett av verkene hans, *L'an V de la révolution africaine*, inneholder en diskusjon om tildekning av muslimske kvinner og deres bruk av ulike typer slør, noe som har vært gjenstand for en omfattende debatt (Vold 2018, s. 127). Feministen Gayatri Chakravorty Spivak er en av flere som har forsøkt å nyansere Fanon, noe jeg kommer tilbake til litt seinere i teorikapittelet.

2.2.3 Bahbha, hybriditet og det tredje rommet

Mens Fanon skildrer dikotomien mellom den svarte og den hvites verden, er den indiske litteraturviteren Homi K. Bhabha mer opptatt av hva som foregår mellom kolonimaktas og de kolonisertes kulturer. Han opererer med begrepet *hybriditet* for å forstå sammensmeltinga av to kulturer og forhandlingsrommet som oppstår når de møtes, der det foregår en gjensidig påvirkning av hverandre. «Det oppstår kulturelle mellom- og blandingsformer, hybridformer, som verken hører hjemme i den ene eller andre kulturen, men som rommer aspekter av begge» (Claudi 2013, s. 1999). Mellom kulturene dannes det en slags grensesone, der man ser den kulturelle hybriditeten oppstå, og det er disse områdene som er interessante å utforske, mener Bahbha (Vold 2018, s. 290). Han kaller disse områdene for *Third Space*, eller *det tredje rommet*, og det er her et nytt fenomen oppstår, en hybrid av to allerede kjente kulturer. Bhabha definerer disse mellomrommene slik: «These 'inbetween' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself» (Bhabha, 2004, s. 2).

Det tredje rommet er ikke noe som må forveksles med et konkret sted, men dreier seg om en metaforisk forhandlingsprosess, der målet er en kulturell hybriditet, hevder Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 111). De trekker fram 17. mai som et konkret eksempel på kulturell hybriditet, ved at noe tradisjonelt og «erkenorsk» blandes med impulser fra andre steder i verden. Man kan observere en kombinasjon av bruk av bunader og norske flagg, men også nasjonaldrakter fra andre land, og mange kjøper vårruller på gata like selvfølgelig som pølser og is (Samoilow & Myren-Svelstad 2020, s. 111). Slik kan *det tredje rommet* oppstå – en

kulturell hybriditet skapt gjennom møtet mellom nye og gamle tradisjoner fra ulike deler av verden.

Når hybriditeten oppstår, rokkes det ved maktforholdet mellom kolonieier og de koloniserte. Det opprinnelige maktforholdet er, ifølge Claudi selve bærebjelken i deres relasjon, noe om gjør det mulig for kolonimakta å rettferdiggjøre deres virksomhet (Claudi 2013, s. 200). Når skillet utydeliggjøres, starter også en svekkelsesprosess av deres maktposisjon. Bhabha benytter begrepet *mimicry*, et uttrykk henta fra biologien som betyr *etterligning*, når han beskriver hvordan de koloniserte tar etter koloniherrns språk, tradisjoner og vaner. På denne måten utfordres kolonimaktas suverenitet (Claudi 2013, s. 201). De koloniserte kan svekke koloniherrns makt ved å enten gjøre opprør eller gjennom *mimicry*. Når de koloniserte tilpasser seg kolonimaktas kultur, er kolonialismen i seg sjøl i ferd med å svekkes (Claudi 2013, s. 201).

Bhabhas teorier om hybriditet og det tredje rom er relevante for å gi bedre innsikt i karakterene Mo og Jamal i *Tante Ulrikkes vei*, men de egner seg også for å synliggjøre situasjonen til mange unge som vokser opp mellom kulturer. Som «Third Culture Kids», altså ungdommer som er bærere av flere kulturer, skal de manøvrere mellom hjemmekulturen sin og fellesskolens kultur og diskurs, og derfra stake ut sin egen hybride framtid. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i min analyse.

2.2.4 Spivak og den subalterne

Den indiske litteraturteoretikeren Gayatri Chakravorty Spivak vil kategoriseringa av mennesker til livs. Hun er opptatt av at de som er marginaliserte av en vestlig koloniherre ikke er ei ensarta, men sammensatt gruppe, som ikke nødvendigvis har samme interesser, erfaringer eller mål (Claudi 2013, s. 201). Spivak er også kritisk til at andre postkoloniale teoretikere ikke ilegger kvinnen særlig verdi, og dette henger særlig sammen med hvordan de omtaler «de undertrykte» eller «de koloniserte» som en ensarta kategori mennesker, til tross for at de har ulike bakgrunner, ulik sosial og økonomisk status og ulikt kjønn.

Spivaks bidrag til litteraturteorien har først og fremst dreid seg om kritikk av vestlig utdanna akademikere og feministers antakelse om at de befinner seg utenfor det imperialistiske tankesettet og at de snakker på vegne av den undertrykte (Vold 2018, s. 248). Selv om de ønsker å bringe deres stemmer til overflata, bidrar postkolonialistisk orienterte teoretikere til det motsatte, til å opprettholde deres taushet, mener Spivak (Claudi 2013, s. 204). Hun benytter

begrepet *de subalterne* eller *de underordnede* når hun omtaler menneskene helt nederst på rangstigen: «menn og kvinner blant de analfabetiske småbøndene, stammefolkene, de laveste lagene av det urbane underproletariatet» (Spivak 2009, s. 61). Dette er utgangspunktet for hennes artikkel *Kan de underordnede tale?*, der Spivak viser til hvordan de marginaliserte blir redusert til objekter, *De Andre*, som de intellektuelle kan snakke om og til, men som selv ikke har en stemme. Den intellektuelle eliten i koloniene inntar en posisjon som “velmenende eksperter”, fordi de marginalisertes historie og sosiale omstendigheter er godt kjent for dem, og de kan derfor uttale seg om dem og deres situasjon. Det de intellektuelle imidlertid overser, er at de selv er en del av kolonimakta og med den en bestemt historisk, økonomisk og ideologisk betingta stand som de tross alt tilhører. Dermed gjør de seg sjøl til nøytrale formidlere av kunnskap, tilsynelatende uanfakta av sin egen posisjon og den konteksten de er en del av. Sjøl om deres intensjoner er gode, videreføres den vestlige dominansen fra kolonitiden slik, både på den akademiske og intellektuelle arenaen, gjennom at økonomisk og militær overlegenhet er byttet ut med akademisk og intellektuell suverenitet (Claudi 2013, s. 204).

2.3 Sosiolingvistisk teori

Som nevnt i delkapittel 2.2.2, hevder Fanon at språk er makt. Ved hjelp av sosiolingvistisk teori skal jeg nå vise hvordan postkoloniale maktstrukturer også gjør seg gjeldende i forbindelse med språk. Jeg vil her starte med en generell del, der fenomenet multietnolekt defineres og forklares, for så å gå over i en nærmere utdyping av hvordan denne språklige praksisen gjør seg gjeldende rent lingvistisk. Videre skal jeg gå nærmere inn på språkets betydning for identitet og tilhørighet, før det kommer en del som omhandler språklige holdninger og ideologier, samt Bourdieus lingvistiske marked. Ved hjelp av den sosiolingvistiske teorien vil jeg se nærmere på språket som er gitt karakterene i romanuniverset⁵, altså benytte virkelighetens forskning til å vise hvilke språklige trekk og mekanismer som kommer til syne i romanen.

2.3.1 Multietnolekt – “minoritetens dialekt”?

Den multietnolektiske stilen har utspring i en språklig praksis som snakkes innenfor flerkulturelle ungdomsmiljøer, og vi kan se parallelle utviklinger i ulike europeiske land. Ifølge Hårstad og Opsahl (2013, s. 115) er det snakk om nye måter å snakke majoritetsspråket på som har oppstått i urbane multietniske miljøer, og disse språklige stilene har strukturelle karaktertrekk på både morfologiske, fonologiske, syntaktiske og diskursive nivå. Den språklige praksisen er tilknyttet forskjellige uttrykk for gruppeidentitet og posisjonering, både når det er

⁵ Begrepet er henta fra Bauger (2019) og forstås som Shakars fiktive verden i *Tante Ulrikkes vei*.

snakk om internt i et ungdomsmiljø så vel som utad overfor majoritetskulturen (Hårstad & Opsahl 2013, s. 115). Multietnolekt må ikke forveksles med innlærerspråket hos en person som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. For å tydeliggjøre dette skillet vektlegger Hårstad og Opsahl graden av konvensjonalisering: «Multietnolektiske stiler blir oppfattet som en mer eller mindre stabil samling språkressurser som kan inngå i ulike lingvistiske praksiser blant en gruppe språkbrukere» (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 111). Det dreier seg altså om å se et begrensa versus et utvida språkrepertoar innad i ei bestemt gruppe mennesker, som oftest blant ungdommer og unge voksne.

I Sverige og Danmark ble det forska på multietnolekt som fenomen seint på 90-tallet og tidlig på 2000-tallet. Den svenske språkforskeren Ulla-Britt Kostinas, fant allerede i 1988 en ny type språklig praksis blant ungdommer i den multietniske drabantbyen Rinkeby, utenfor Stockholm (Svendsen & Røyneland, 2008). I kjølvannet av dette, fant den danske språkforskeren Pia Quist i 2000 en tilsvarende type språklig praksis blant ungdommer i Nørrebro i København, en bydel med høy grad av multietnisitet. Både Kostinas og Quist argumenterte for at den nye språklige praksisen ikke var en form for innlærerspråk, i og med at ungdommene var født og oppvokst i hhv. Sverige og Danmark, og at det derfor måtte sees på som en egen variasjon av språk, en såkalt multietnolekt (Svendsen & Røyneland 2008, s. 64). Ifølge Pia Quist (2008) sin forståelse av begrepet *multietnolekt*, dreier det seg om en språkform med tydelig likhet til andre «-lekter»:

(...) prefikset multi er med på å understreke (...) mangfoldet. En term som ender med et lekt-suffiks, vekker konnotasjoner til begreper dialekt og sosiolekt, som er med på å antyde at vi har å gjøre med en språkform med en viss grad av stabilitet, og som kan tillegges en verdi liksom andre -lekter (Quist, 2008, s. 49)

Termen “kebabnorsk” har vært brukt på folkemunne i Norge som et synonym til multietnolekt. Som nevnt innledningsvis, var hovedfagsstudenten Stine Cecilie Aasheim en av de første til å introdusere termen i forbindelse med sitt feltarbeid blant såkalte “byvankere” i Oslo sentrum i 1995 (Svendsen 2014, s. 34). Termen ble etter hvert en mer eller mindre etablert betegnelse, selv om den både er potensielt stigmatiserende og språkfaglig sett ikke særlig treffende. Likevel dukka begrepet opp i ulike læreverv på ungdomstrinnet, og i 2005 ga filosofen og oversetteren Andreas Østby ut et slags oppslagsverk, *Kebabnorsk ordliste*. Først gjennom det tidligere nevnte UPUS-prosjektet (2006 - 2010), ble den multietnolektiske talestilen i Norge for alvor

kartlagt innenfor språkforskninga. I denne avhandlinga har jeg valgt å benytte termen *multietnolekt* eller *multietnolektisk stil*.

Vedrørende de lingvistiske særtrekkene ved multietnolektisk stil, er det vanlig å trekke fram bruken av lånord fra andre språk, setninger med manglende inversjon og forenkling av genusmarkeringer som tre framtrepende faktorer (Se f.eks. Opsahl 2009, Hårstad og Opsahl 2010). Lånordene kan både være ord fra ulike språk i ungdommers vennekrets og/eller nærmiljø, men det kan også, ifølge Hårstad og Opsahl (2013, s. 127) være ord og uttrykk som man gjenkjenner i flere andre europeiske land. Et av de mest benyttta uttrykkene er *Wallah*⁶, som betyr «jeg lover» eller «jeg sverger» på arabisk. I tillegg til funksjonen å sverge til noe, kan det også brukes som en forsterker som knytter en sannhetsgehalt eller et følelsesmessig engasjement i ei ytring (Hårstad, 2010, s. 228-229). Ifølge Svennevig er forsterkere som sier noe om hvor sant eller gyldig en påstand er, epistemiske, mens de som omhandler følelsesmessig engasjement kalles affektive (Svennevig, 2014, s. 8). *Wallah* kan benyttes som begge deler, enten som ei erstatning for uttrykket *er det sant?* («Si wallah?») for å få bekrefta eller avkrefta innholdet i ei ytring, eller for å uttrykke engasjement omkring noe man bekrefter («Wallah!»). Hårstad og Opsahl hevder at uttrykket i tillegg benyttes som en diskursmarkør, med tanke på både den epistemiske og affektive dimensjonen (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 130), og at dette kan defineres som et samtaleavbrudd ved et flyktig temabytte i en samtale. Likeledes bruker Svennevig (2014, s. 106) begrepet *identitetsmarkør*, når han beskriver språklige uttrykk som framhever en tilhørighet til en bestemt ungdomskultur.

I Toril Opsahl sin studie er informantene ungdommer fra Oslo. Opsahl trekker fram forenkling av genusmarkeringer som et karakteristisk trekk ved multietnolektisk stil (Opsahl 2009, s. 24). Ungdommene har en sterk overvekt i bruken av hankjønnsord på substantiver, og fenomenet gjør seg gjeldende både med tanke på bøyningsformen og bruken av den ubestemte artikkelen «en», noe som følgelig går på bekostning av både hunkjønns- og intetkjønnsform. Ifølge Norsk referansegrammatikk (NGR) er ordinær bokmålsnorm av substantivets genus fordelt på ca. 40 % hankjønnsord, ca. 30 % hunkjønnsord og ca. 25 % intetkjønnsord (Faarlund et al. 1997, s. 152). Til sammenligning, er inndelinga i Opsahls studie på hhv. 66,4%, 13,3% og 17,7%. Et problematisk aspekt er imidlertid, som Opsahl (2009, s. 86) påpeker, at hennes tall omhandler

⁶ Uttrykket kommer i ulike utgaver; wallah, wolla, wollah i faglitteraturen. Jeg velger å bruke wallah, siden dette benyttes i romanen *Tante Ulrikkes vei*.

talemål, mens NGR sine tall viser til skriftspråklig norm. Forskjellen mellom talemål og skriftspråk er tydelig. Talemål vil alltid være prega av mer spontanitet og mindre mulighet til redigering enn skriftspråk, og i muntlig sammenheng er man også ofte langt mindre formell.

Norsk regnes som et såkalt V2-språk, hvilket vil si at finitt verb alltid vil komme som ledd nummer to i en deklarativsetning. Ved innlæring viser det seg at dette er en vanskelig regel, og ei enkel forklaring på dette er at innlærerens hjemmespråk ofte kan ha en annen syntaks, som f.eks. arabisk, som er et såkalt VSO-språk, eller tyrkisk, som er et såkalt SOV-språk (Aarsæther & Hildrich, 2008). Hårstad og Opsahl beskriver et karakteristisk syntaktisk trekk ved multietnolektisk stil, nemlig at mange deklarativsetninger har en XSV-struktur, der setninga starter med et topikalisert element (X), altså et setningsledd plassert først i setninga for å gjøre dette til et tema, etterfulgt av verbal (V) og så subjekt (S). De påpeker også at slike setninger ofte innledes med et enkeltstående adverb, som f.eks. egentlig, plutselig og etterpå (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 118). Et eksempel på ei slik setning kan være *Etterpå jeg skal gå hjem*, og sammenligna med den tradisjonelle oppbygginga med XVS-struktur, for eksempel *Etterpå skal jeg gå hjem*, medfører XSV-strukturen brudd på V2-regelen, også kalt manglende inversjon. I forbindelse med UPUS-prosjektet kunne forskerne se hvordan ungdommers manglende inversjon opptrådte i ulik grad, avhengig av hvem ungdommene var i samtaler med. Opsahl og Nistov knytter dermed fenomenet til å være situasjonsbetinga, i og med at bare 12 % av ytringene opptrer når ungdommene er i intervjuer med en forsker, mens hele 38 % av ytringene skjer i interaksjon med andre ungdommer. Videre peker de på at det samme fenomenet er observert i studier fra Sverige⁷, noe som kan tyde på at ungdommene mestrer den konvensjonelle syntaksen, men tilpasser ytringene sine til mottakeren (Opsahl & Nistov 2010, s. 55).

Et annet, relativt nytt, språklig fenomen som ikke utelukkende er forbeholdt multietnolektisk stil, men som er et trekk ved ungdomsspråk mer generelt, er bruken av sitatmarkørene *bare* og *sånn*. Blant ungdommer og unge voksne er bruken av dette nærmest eksplosiv, ifølge Opsahl og Svennevig (2012, s. 223-224). De definerer sitatmarkører på følgende måte: «diskursmarkører hvis funksjon er å innlede eller innramme (og bidra til interaksjonell mening til) et sitat, for eksempel i form av en gjengivelse av en annen(s) ytring» (Opsahl & Svennevig, 2012, s. 219). Termen sitat inkluderer både verbale og non-verbale elementer, og det er bruken

⁷ Se f.eks. Ganuza 2008

av sitatmarkøren *bare* som især har rukket å bli svært utbredt på kort tid. Opsahl og Svennevig beskriver hvordan det ofte er et affektivt engasjement involvert hos fortelleren som benytter denne sitatmarkøren. Til tross for at innholdet som blir gjengitt verken trenger være dramatisk eller emosjonelt, blir det ofte sitert på en ekspressiv måte (Opsahl og Svennevig, 2012, s. 219). Sitatmarkøren *bare* virker å nærmest fullstendig ha erstatta andre anføringsverb når man referer til ei tidligere ytring eller handling. Dette fenomenet har spredt seg til eldre aldersgrupper, og det er den mest benyttta anføringsmarkøren blant unge mennesker i dag. Det er derfor nærliggende å anta at denne kan forventes å øke ytterligere framover i tid også (Opsahl & Svennevig, 2012, s. 233). Som nevnt er ikke dette et trekk eksklusivt ved multietnolekt, men det er likevel relevant å trekke det fram, da det er svært framtrædende hos karakteren Jamal i *Tante Ulrikkes vei*. Jeg kommer nærmere inn på dette i analysen, der jeg tar i bruk det sosiolingvistiske begrepsapparatet for å skildre noen framtrædende virkemidler i romanen.

2.3.2 Språklig identitet og tilhørighet

Ulike studier gjort i europeiske byer viser en sammenfallende tendens, nemlig at ungdommer som vokser opp i multietniske miljøer betrakter den multietniske stilen som uttrykk for identitet og tilhørighet, hevder Aarsæther (2010, s. 115). Han trekker fram flere årsaker til at ungdommer med tilhørighet i flerkulturelle miljøer, benytter multietnolektisk stil i interaksjon med jevnaldrende. Dette gjelder ungdommer både fra flerspråklige familier så vel som fra familier der begge foreldre er født i Norge, og Aarsæther peker på et uttrykk for tilhørighet til lokalsamfunnet de tilhører som en av de fremste årsakene til denne trenden, og at ungdommene ytrer ønske om å distansere seg fra Oslos vestkant (Aarsæther, 2010, s. 115).

Tradisjonelt sett har det lingvistiske skillet mellom Oslo øst og vest gjort seg gjeldende gjennom a-endelser i preteritum med tanke på verbbøying, antall hunkjønnsord og ulik bøying av svake verb i preteritum. Dette skillet er imidlertid i ferd med å svekkes, især i aldersgruppa under 50 år (Aarsæther, 2010, s. 118). Dette støttes av Stjernholm, som hevder at det er den tradisjonelle østvarieteteten som er mest svekka (Stjernholm, 2013, s. 152).

UPUS-prosjektet viser at et nytt lingvistisk skille mellom Oslo øst og vest er i ferd med å etablere seg gjennom ungdommers bruk av multietnolektisk stil, og dette gjelder ungdommer fra familier både med og uten flerspråklig bakgrunn (Aarsæther, 2010, s. 118). Opsahl og Røyneland (2009, s. 221) støtter dette synet og peker på den høyere andelen befolkning med

minoritetsbakgrunn bosatt i de østlige bydelene av Oslo. Samtidig hevder de at det tradisjonelle Oslo øst ikke er hva det engang var, i og med at man ser resultater av gentrifiseringsprosesser i flere av Oslos tradisjonelle arbeiderstrøk på østkanten, samt at øst og vest ser ut til å ha hatt en språklig tilnærming, der konvergensen går begge veier (Opsahl & Røyneland, 2009, s. 220). Eksempler på dette er at trykk på førstestavelen i et ord (eksempelvis **banan** og **appelsin**), som tidligere var karakteristisk for østkantmålet, er i ferd med å svinne hen til fordel for Oslo vestvarianten. I motsatt tilfelle har uttalelsen av opprinnelig /sl/ (eksempelvis som i Oslo) på vestkanten blitt svekket til fordel for den østkantkarakteristiske måten å uttale det på, altså med apikal eller bakre uttale, /ʃ/. Aarsæther hevder at ungdommene fra UPUS-prosjektet er bevisste den sosioøkonomiske dikotomien mellom Oslos øst- og vestkant, og at de selv anser multietnolekt som en lingvistisk markør som bidrar til identitetsutvikling (Aarsæther, 2010, s. 119). De sosiokulturelle ulikhetene gjenspeiles i språket, og den multietnolektiske stilen blir en faktor som bidrar til at ungdommene føler tilhørighet til sitt lokalsamfunn (Aarsæther, 2010, s. 119).

Språkets betydning for danning av gruppeidentitet er noe også Svennevig trekker fram. Han hevder dette kommer til uttrykk gjennom bruk av ulike språklige og kommunikative konvensjoner som særkjenner et eksplisitt fellesskap (Svennevig 2010, s. 104-105). I forbindelse med multietnolektisk stil gjør dette seg svært gjeldende, i og med at det å danne en intern kommunikasjonsform er svært vesentlig. I tillegg til å skape samhold og fellesskapsfølelse, trekker Svennevig i likhet med Aarsæther fram betydninga av å markere distanse og ulikhet til andre når man tar i bruk denne stilen i nærvær av andre som ikke er en del av den (Svennevig, 2010, s. 106). Den interne kommunikasjonsformen blir således en medvirkende faktor til hvorvidt man befinner seg innenfor eller utenfor den aktuelle diskursen og samholdet som denne medfører. Dette henger tett sammen med et stadium i en registerdanningsprosess, som jeg kommer nærmere inn på i neste delkapittel.

2.3.3 Indeksikalitet, registerdanningsprosesser og språklige ideologier

Det vi ytrer representerer noe mer enn kun det konkrete som blir sagt, vi kan si at det *indekserer* noe. Hårstad, Mæhlum og van Ommeren omtaler indeksikalitet som «språkets sosiale betydningspotensial» (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 37), altså som en etablert kobling mellom språk og sosial mening. Ims definerer *indeksikalisering* som en «semiotisk prosess der visse måter å snakke på blir tillagt varierende symbolsk innhold og verdi på et

lingvistisk marked» (Ims, 2014, s. 10, jf. Silverstein 2003), altså snakker hun om *prosessen indeksikalisering* som fører fram til *resultatet indeksikalitet*. Med *lingvistisk marked* menes en av flere ulike språklige arenaer, der språk har ulik verdi i de forskjellige delene av samfunnet. Akkurat dette står sentralt i teoriene til den franske sosiologen Pierre Bourdieu og er noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Som følge av at språk har ulik verdi i ulike sammenhenger, kan bestemte språklige trekk fungere både i positiv og negativ forstand på ulike arenaer. Ved å tilpasse språket vårt til ulike kontekster, f.eks. ved grad av formalitet eller med forskjellige ordvalg, kan språket vårt reflektere noe om hvem vi er og hvor vi kommer fra (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s. 39). For å vise et eksempel fra en annen sammenheng: Om man velger å uttrykke at man skal på *Mahlers åttende* framfor å si at man skal på konsert, sier man ikke bare noe oppklarende om hva slags konsert man skal på, men man sender også ut signaler om seg selv som en kjenner av klassisk musikk. Mens dette i enkelte kretser kan antyde at man kommer fra et møblert hjem, vil det i en annen kontekst indikere at man er både snobbete og pretensiøs. På denne måten vil mottakeren kunne forstå noe om hvem man identifiserer seg med – eller ønsker å identifisere seg med, og *indeksikalitet* er altså språkets evne til å implisitt formidle lignende sosial informasjon. «Vi slutter fra språklige former til sosiale forhold som vi assosierer med dem og dermed forventer», hevder Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 38). Vi ser med andre ord en kausal forbindelse mellom noe vi hører og assosiasjoner basert på tidligere erfaringer vi har gjort oss.

Både språk og dialekter vil kunne utløse forventninger eller fordommer gjennom slike assosiasjoner, og mange av de kan ha rot i allerede etablerte stereotypiske oppfatninger (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 38). Denne type assosiasjoner trenger ikke bare basere seg på tidligere erfaringer, men kan også ha rot i allerede etablerte stereotypiske oppfatninger, og koblinga mellom sosiale og språklige forhold kan i mange tilfeller komme til syne gjennom uuttalte sosiale konvensjoner og normer (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 39).

Agha (2003, s. 231) opererer med begrepet *enregisterment* når han beskriver hvordan en bestemt talemåte indeksikaliseres gjennom prosesser som skjer på samfunnsnivå. Han definerer dette som «processes through which a linguistic repertoire becomes differentiable within a

language as a socially recognized register of forms». Slike registerdanningsprosesser skjer gjerne trinnvis, og ved nullpunktet i en slik prosess, er ikke den aktuelle talemåten forbundet med sosiale grupper eller fellesskap (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 39). Ved neste steg i prosessen har språklige trekk i talemåten fått en sosiokulturell betydning gjennom å bli tilknyttet en bestemt gruppe mennesker, som selv er bevisst dette gjennom at talemåten er knyttet til gruppas egen identitetsforståelse. Ved det tredje steget i registerdanningsprosessen, har koblinga mellom språktrekk og de sosiokulturelle egenskapene, som tidligere var tilknyttet den eksplisitte gruppa, nådd et nærmest allmenn kjent nivå av indeksikalitet, slik at talemåten kan tas i bruk av utenforstående og også brukes i parodier (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 40). To eksempler på hvordan multietnolektisk talemåte er benyttet i parodisk sammenheng, er rollefigurene Ali Reza (Lisa Tønne) og Ola Halvorsen (Herman Flesvig). Selv om de språklige kjennetegnene hos de to rollefigurene er sterkt overdrevet, kan folk kjenne dem igjen og se det komiske i det hele. Det er imidlertid problematisk at komikerne Tønne og Flesvig spiller på allerede etablerte stereotypier, og balansegangen mellom det som er morsomt og det som kan bikke over til ugreit er hårfin. Dette er noe jeg vil utdype i det neste delkapittelet, når jeg nå skal bevege meg inn i det som handler om språkholdninger.

Estetisk sett er potensialet stort når man når dette nivået av registerdanning, og vi kan si at med *Tante Ulrikkes vei* har Shakar utnyttet noe av dette potensialet. Med sin bruk av multietnolektisk stil som virkemiddel, er ikke språket brukt i ironisk eller parodisk forstand, men likevel er nivået av registerdanning utnyttet, fordi den multietnolektiske stilen er allmenn kjent.

2.3.4 Språklige holdninger, definisjonsmakt og kapitalformer

Alle har vi iboende noen forestillinger om språk og språkbruk, enten de er helt bevisste eller ubevisste. Disse er, ifølge Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 45), ofte tilknyttet kulturelle og sosiale forhold. Slike *språkholdninger* og *språkideologier* omhandler både positive og negative konnotasjoner. Hårstad, Mæhlum og van Ommeren forklarer forskjellen på språkholdninger og språkideologier slik:

Mens språkholdninger gjør seg gjeldende i interaksjon mellom mennesker på mikronivået, er språkideologier mer overordna forestillinger om språk og forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold. De to fenomenene er imidlertid nært beslektet, og det er vanlig å forstå språkholdninger som konkrete

uttrykk for mer overordnede ideologier. (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 45)

Når vi snakker om språkholdninger og -ideologier tilknyttet multietnolektisk stil, er det ofte snakk om noen relativt etablerte stereotyper som har fått grobunn i folkelingvistikken. I dette delkapittelet skal jeg komme inn på hvordan dette henger sammen med registerdanningsprosesser og hvordan det også er tilknyttet maktstrukturer på samfunnsnivå.

Ims relaterer registerdanning til bruken av multietnolektisk stil i Norge. Hun hevder at når språk eller en gitt språklig praksis fremkaller bestemte forestillinger om hvordan språkbrukeren er, vil det dannes stereotype forestillinger om språk og språkbruk. Stereotype forestillinger om språklig praksis, omhandler mer enn bare et enkeltindivid sine egne oppfatninger om språk eller språkbruk, fordi de er basert på en felles kulturell forståelse. Når disse kommer til syne i et gitt samfunn over tid, etableres de som en slags sannhet, noe som kan bli problematisk (Ims 2014, s. 10).

Dette er tilfelle med begrepet *kebabnorsk*, som er den folkelingvistiske termen for multietnolekt. I utgangspunktet er det kanskje ikke noe galt med at multietnolekt som talemåte indeksikalisierer matretten kebab, som kanskje var en eksotisk og spennende matrett bare få år tilbake. Begrepet har imidlertid fått negativt ladde konnotasjoner i takt med at kebab nå ofte assosieres med luguber gatekjøkkenmat av varierende kvalitet. Det er ikke lenger rimelig å forstå multietnolekt som et språklig uttrykk i retning av noe eksotisk og unorsk, og termen *kebabnorsk* er dermed blitt et negativt lada ord i betydninga fremmedgjørende og potensielt stigmatiserende, så vel som logisk sett misvisende.

Ims viser til et intervju med FrP-politiker Christian Tybring-Gjedde, der han trekker fram daværende kulturminister, Hadia Tajik, som et klasseeksempel på velintegrert muslim fordi hun er oppvokst i ei lita bygd med få andre med minoritetsbakgrunn. (Ims, 2014, s. 11). I portrettintervjuet tar Tybring-Gjedde i bruk termen “kebabnorsk” når han hevder at dersom majoriteten av hennes naboer hadde vært av pakistansk opphav, ville hun sannsynligvis snakka annerledes og hatt helt andre type holdninger enn “norske” (Sæther, 2013). Ims peker på hvordan Tybring-Gjedde gjennom å benytte termen *kebabnorsk* indeksikaliserer denne språklige praksisen ved å knytte den til både kvinneundertrykking og lysskye holdninger. Hun tar i bruk termen *gjentatt produksjon av motsetninger (fractal recursivity)*, for å vise hvordan «allerede etablerte motsetninger overføres fra ett nivå til et annet og på den måten bidrar til at

ikoniske koblinger mellom språk(bruk) og sosiale egenskaper opprettholdes som stereotypier» (Ims, 2014, s. 11). Tybring-Gjedde etablerer det å beherske perfekt nynorsk som en motsetning til det å snakke “kebabnorsk”, og i dette symboliseres det integrerte og ekte norske versus manglende integrering og mestring av norsk språk.

Et lignende eksempel fra mediene i nyere tid er diskusjonen som oppsto omkring lederen for kommunikasjonsbyrået Geelmuyden Kiese, Hans Geelmuyden, i 2019. I et intervju med Kampanje media uttalte Geelmuyden følgende:

Ja, når vi søker etter folk er det ikke noe drawback å hete Ahmed, men du må kunne norsk. Det er en del med etnisk bakgrunn som ikke er gode nok i norsk og vi lever i en skriftlig kultur. Kebabnorsk er ikke godt nok i GK. (Andersen & Jerijervi, 2020)

I likhet med Tybring-Gjedde, betrakter Geelmuyden tilsynelatende “kebabnorsk” som annenrangs norsk og et uttrykk for manglende språkkunnskaper. Disse språkideologiene er et godt eksempel på hvordan representanter for majoritetskulturen kan innta en posisjon der de har definisjonsmakt over hva som er «god nok norsk». Dette er interessant å se i sammenheng med karakterer som representerer majoritetskulturen i *Tante Ulrikkes vei*, men det er også noe vi kan se forlengelsen av i elevenes refleksjoner, noe jeg kommer tilbake til i min analyse.

I denne forbindelsen er det naturlig å trekke inn den franske sosiologen, Pierre Bourdieu og hans teorier om de ulike kapitalformene, som han hevder at kan deles i tre: Økonomisk kapital, dvs. penger og eiendom, sosial kapital, som innebefatter tilhørighet i ei gruppe eller et nettverk, samt kulturell kapital, som er en ryggsekk av tankegods som samles opp gjennom et liv. Kulturell kapital rommer alt man får med seg hjemmefra av kunnskap, språk og verdier – ei utrustning akkumulert gjennom danning i hjemmet. Denne kan delvis forklare ulikhetene i skoleprestasjoner blant barn fra ulike sosiale klasser, hevder Bourdieu (2006, s. 8). Språklig kapital er en del av den kulturelle kapitalen, og det er her den tidligere nevnte definisjonsmakta gjør seg gjeldende. Språk er nemlig ikke kun et kommunikasjonsredskap, men kan også benyttes som et verktøy for å utøve makt, hevder Bourdieu (1977, s. 648). Man tar ikke i bruk språk kun for å bli forstått, men for å bli trodd, adlydt og respektert: “Hence the full definition of competence as the right to speech, i.e. to the legitimate language, the authorized language which is also the language of authority (Bourdieu 1977, s. 648). Graden av språklig kapital man besitter viser graden av makt eller avmakt hos mennesker, og den avgjøres også på bakgrunn

av tilhørighet i de ulike samfunnsklassene. Bourdieu og Passeron (2006, s. 150) hevder at språket har to ytterpunkter: Den *borgerlige* og den *folkelige* språkbruken, og de peker på hjemmets evne til å videreføre den språklige kapitalen som betydningsfull:

Ud over et mere eller mindre rigt ordforråd tilvejebringer det også et mere eller mindre komplekst system af kategorier, og evnen til at afkode og forholde seg til komplekse strukturer, de være sig logiske eller æstetiske, afhenger derfor delvis af kompleksiteten av det sprog, familien har formidlet. (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 100)

Den viktigste utviklinga innenfor den språklige kapitalen skjer i løpet av barnas første skoleår, hevder Bourdieu og Passeron (2006, s. 99), og de mener å kunne se en direkte kopling mellom frafall i skolen og de samfunnsklassene som beveger seg lengst unna den *borgerlige språkbruken*, som er det språket skolen fordrer.

Her ser vi hvordan metaforen *lingvistisk marked* synliggjøres gjennom ytterpunktene som Bourdieu og Passeron beskriver. Et bestemt språklig uttrykk, i dette tilfellet det borgerlige, har en høy samfunnsmessig verdi, mens et annet uttrykk har lavere verdi, her det folkelige. Dette rører ved noe av kjernen i *Tante Ulrikkes vei*, der karakterene Mo og Jamal blir stående som representanter for hvert sitt ytterpunkt i skalaen av språklig kapital. Heldigvis er det slik at det som har lav verdi på en arena, kan ha høy verdi på en annen, og dette skal jeg se nærmere på i den lingvistiske analysen av romanen.

3 Metode

Mitt prosjekt er en kvalitativ studie, der jeg undersøker en gruppe tiendetrinnselever sine refleksjoner omkring språk, makt, utenforskap og identitet med utgangspunkt i romanen *Tante Ulrikkes vei*. Det foregående teorigapittlet har vist hvilket teoretisk-metodisk perspektiv jeg leser romanen med, nemlig det postkoloniale. Dette perspektivet har også vært førende for litteraturarbeidet som ble gjort i klasserommet. Studien er todelt, der min nærlesing og påfølgende analyse av romanen utgjør den første delen. Dette er forarbeidet for undervisningsopplegget som ble gjennomført i klasserommet, og materialet mitt er henta fra vurderingssamtaler som foregikk i grupper på tre til fire elever. Disse samtalene kom avslutningsvis, etter at klassen hadde jobba med romanen i en periode som strakk seg over åtte uker.

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet og -prosessen og de ulike valgene jeg har stått overfor i denne forbindelse. Deretter følger et delkapittel, der jeg gjør rede for dobbeltrollen som lærer og forsker og viser til aktuelle metodiske og vitenskapsteoretiske aspekter som berører dette⁸.

3.1 Forskningsdesign: Kvalitativ metode og sosialkonstruktivisme

Kvalitativ forskningsmetode kan sies å være en måte å forstå mennesker på i den konteksten de er en del av. Denzin og Lincoln sier at «Kvalitative forskare studerar saker i deras naturliga omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den innebörd som människor ger dem» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 18). Med andre ord gir det kvalitative forskningsparadigmet forskeren anledning til å komme tett på informantene og studere enheter som ikke er direkte målbare. Med mitt prosjekt har jeg hatt til hensikt å studere et knippe skoleelevers refleksjoner omkring språk, makt, utenforskap og identitet, med utgangspunkt i romanen *Tante Ulrikkes vei*, men også med utgangspunkt i deres virkelighet. For å forstå deres ståsted, er det hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming.

⁸ Deler av dette kapitlet inneholder omarbeiding av et eksamensessay levert høsten 2019 i emnet Vitenskapsteori og forskningsmetode, fagkode LMN55004

Det er deltakernes perspektiv som har vært min hensikt å få fram i dette prosjektet, og det er en åpenbar fordel å komme tett inn på informantene. May Britt Postholm hevder at «å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst» (Postholm, 2010, s. 17). Hun trekker fram tre ulike retninger innenfor det kvalitative paradigmet; fenomenologi, etnografi og kasusstudier (Postholm, 2010, s. 33). I og med at jeg har benytta meg av sentrale trekk fra flere tilnærminger innenfor det kvalitative forskningsparadigmet, lar ikke mitt prosjekt seg umiddelbart plassere i en metodisk bås. Jeg har spilt på elementer fra flere ulike kvalitative metoder, som etnografisk forskning (min kjennskap til området, skolen og elevene), deltakende observasjon (bidrag i klasserom og samtaler som har gitt nyttig informasjon jeg har brukt) og semistrukturert forskningsintervju (min rolle i vurderingssamtalene). Samspillet mellom disse elementene er noe av det jeg vil hevde at gjør prosjektet både produktivt, komplekst og unikt. Jeg utdyper de ulike elementene nærmere i delkapittel 3.3.

Prosjektet mitt er forankra i sosialkonstruktivismen, som ifølge Cohen et al. vil si at mening og kunnskap dannes gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre. Det er forskerens oppgave å undersøke situasjoner gjennom de involverte individer for å sikre at deres syn kommer fram, i tillegg til å fokusere på kontekst, miljø og interaksjon, hevder Cohen et al. (2018, s. 34). Dette stemmer godt overens med mitt prosjekt, som fokuserer på elevenes leseropplevelser, samt deres refleksjoner og erfaringer. Gjennom samtaler i grupper oppstår felles meningskaping. Ifølge Cohen et al. er denne retninga innenfor forskning godt egna innenfor klasserom og annen skoleforskning, da innflytelsen fra forskeren selv er minimal når han eller hun skal tolke, analysere og strukturere data (Cohen et al. 2018, s. 34).

3.2 Om forskningsprosessen

Mitt prosjekt tok utgangspunkt i språklige praksiser som er forankra i multikulturelle ungdomsmiljøer, både i romanuniverset på Stovner, men også på elevenes hjemsted, og dette viste seg å bli en kime til at prosjektet ble som det ble. Ettersom jeg begynte å analysere samtalene, ble det tydelig for meg at disse var svært rikholdige, og at elevenes refleksjoner omhandla mer enn bare språk, især med tanke på at språk og identitet i et flerkulturelt samfunn er tett forbundet med maktstrukturer på ulike nivåer, oppvekstvilkår og utenforskap. Disse refleksjonene var for gode til å bare legge vekk, og da jeg innså at jeg sto i fare for å “kaste barnet ut med badevannet”, bestemte jeg meg for å utvide prosjektet til å også innebære en

litterært orientert analyse av romanen og samtalematerialet. Jeg vil påstå at prosjektet har blitt mer helhetlig ved å inkludere mer enn kun det språklige. I en masteroppgave som denne vil det alltid være en viss risiko forbundet med å ikke fordype seg i enten språk eller litteratur, og følgelig få et noe overfladisk resultat. Jeg mener imidlertid at ut fra min bakgrunn som norsklærer og med norskfagets dualitet som rettesnor, har resultatet endt opp som et rikere og mer flerstemmig prosjekt enn hva utgangspunktet tilsa.

3.2.1 Informanter og datainnsamling

Samtalene, som utgjør en vesentlig del av datamaterialet mitt, er gjennomført på egen arbeidsplass og informantene rekruttert på skolens tiende trinn. Som tidligere nevnt, har bydelen jeg jobber i mange likhetstrekk med Stovner, og både den skole- og samfunnsmessige konteksten elevene leser om er noe de kan kjenne seg igjen i. Skolen har en høy andel elever med flerspråklig bakgrunn, og elevene har derfor gode forutsetninger for komme med relevante refleksjoner omkring språk, utenforskap, identitet og makt tilknyttet multietnolekt og forholdet mellom denne og andre språklige praksiser.

Hele tiende trinn jobba med romanen som litterært fordypningsemne over en periode på nesten åtte uker. Planen var å oppfylle bl.a. læreplanens kompetansemål om å «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013). For første gang ønska vi å ikke la elevene velge litterært fordypningsemne på egenhånd, men benytte en felles roman. Vi mente også at romanen la til rette for kravet om både et språklig og et litterært emne, grunnet forfatterens bruk av multietnolekt som virkemiddel. I forkant av selve prosjektet gjennomgikk vi talemål i Norge, der elevene lærte om dialekter (dialektområder og målmerker) og sosiolekter.

I løpet av perioden vi jobba med romanen, leste vi høyt i klassen, elevene leste deler hjemme, og vi jobba med oppgaver som faglærerne hadde utarbeida. Høytlesninga foregikk ved at jeg leste Mo sine e-poster, og for å gjøre det mest mulig autentisk, leste en av elevene, som snakker ganske utprega multietnolekt, og som er en god funksjonell leser, Jamal sine lydinnspillinger. Dette var avtalt med eleven på forhånd, og vedkommende leste med stor innlevelse og iver. Jeg antok at det å la eleven lese gjorde at gjenkjennelsesfaktoren for elevene ble større enn dersom jeg skulle lest på knotete og tilgjort multietnolekt. Slik sett var det jeg som brakte

gjenkjennelsen på bane først, ved å velge ut eleven, men det var han som sørget for å realisere planen min. Elevene så ut til å betrakte dette som et naturlig grep.

De fleste av oppgavene elevene jobba, med skulle leveres inn skriftlig, men mange av dem var utforma som diskusjonsoppgaver. Av disse gjorde elevene noen av dem sammen med læringspartner, men det var også diskusjoner som foregikk i plenum i klassen. Oppgavene var av varierende art, fra noen rene reproduksjonsoppgaver til det Dysthe refererer til som «autentiske spørsmål», nemlig oppgaver som krever refleksjon og som har et høyt læringspotensial (Dysthe, 1995, s. 214). Perioden resulterte i en større muntlig vurdering, der elevene hadde fagsamtaler i grupper, og det er altså disse samtalene som danner grunnlaget for denne avhandlingen. Samtalene ble tatt opp via lydopptaker og transkribert i etterkant.

Samtalene mellom elevene var ment både å være vurderingssituasjoner og læringssituasjoner. I denne forbindelse har jeg lagt norskdidaktikeren Torlaug Løkensgard Hoel sin forståelse av *responsamtaler* til grunn som prinsipp: «Gjennom samtalen skjer ein felles produksjon av tankar, der meiningsskapning er nær knytt til den språklege samhandlingen, og der elevane gjennom dialogen kontinuerleg bygger stillas for kvarandre» (Hoel, 1999, s. 44). Dette er i tråd med Cohen et al. (2018, s. 23), som trekker fram betydningen av at forskeren evner å fokusere på interaksjoner og undersøke situasjonen gjennom de involvertes mangesidige blikk. Tanken var at elevene skal kunne «spille hverandre gode», både i klassediskusjoner og i vurderingssituasjonen, gjennom å lytte til hverandre, bygge videre på hverandres innspill og være aktive bidragsyttere i samtalen. På denne måten ville de forhåpentligvis lære av vurderingssituasjonen, i tillegg til å danne felles meningskapning. Ved at elevene inntok en lyttende rolle, samtidig som de var aktive bidragsyttere i samtalen, ble et eget kriterium i vurderingskriteriene⁹ oppnådd.

Det at mine informanter har kunnet relatere romanen *Tante Ulrikkes vei* til sine egne liv, gjør at de ser den klare parallellen mellom hverdagene til Mo og Jamal og sine egne erfaringer fra oppveksten på sitt hjemsted. Dette gjør dem til relevante informanter med svært gode refleksjoner som er interessante å undersøke, noe som igjen fører til at prosjektet har blitt troverdig. Til tross for at romanens handling er lagt til begynnelsen og midten av 2000-tallet,

⁹ Se vedlegg 3

er mange ting uforandra angående tematikken innafor språk, identitet, tilhørighet og kulturelle praksiser, og disse aspektene er en stor og viktig del av elevenes drabantbyliv i Oslo.

3.2.2 Bearbeiding av datamaterialet

Etter at vurderingssamtalene var gjennomført, starta arbeidet med å transkribere samtalene. Ifølge Cohen et al. er denne fasen kritisk, fordi man står i fare for å miste sentral informasjon, og kompleksiteten i en samtale reduseres idet man ikke får med seg non-verbalt språk og andre kontekstuelle faktorer (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 523). De argumenterer videre med at prefikset *trans-* indikerer en form for endring, og at transkripsjoner er en form for selektiv transformasjon. Man må derfor anse transkripsjoner for å være data som allerede er tolka (Cohen et al. 2018, s. 523). I mine transkriberinger har jeg derfor gjengitt det som blir sagt ordrett og forsøkt å få med pauser, avbrytelser og latter der det hører hjemme, i et forsøk på å kompensere for den informasjonen som kan gå tapt underveis og for å få med all vesentlig informasjon for analyse og fortolkning over i de skriftlige transskripsjonene. Jeg har også bevisst tatt med elevenes egne ordvalg, være seg lånord, slang eller multietnolektiske stiltrekk. Elevene er gitt fiktive navn, og disse er gjengitt i sitatene i analysen.

Da transkripsjonene var ferdigstilte, lagde jeg noen tematiske kategorier som jeg sorterte i. Disse utkrystalliserte seg underveis mens jeg analyserte, og etter hvert danna det seg også noen underordnede kategorier. Hovedkategoriene dreide seg om bruk av fagdiskurs, språklige observasjoner og språklige ideologier. Etter hvert som at jeg bestemte meg for å også innlemme den litterære delen i prosjektet, danna jeg ytterligere kategorier som omhandla personlige erfaringer, skolemessige observasjoner, gjenkjennelse og tanker om oppvekst.

Jeg har hele veien latt datamaterialet og det jeg har avdekka underveis i arbeidet med analysen være styrende for hvilken retning prosjektet har tatt, slik at det har blitt til underveis i arbeidet, men hatt et teoretisk grunnlag liggende som bakteppe. En slik måte å arbeide på kan betegnes som *abduktiv*, ifølge Kjelaas (2020, s. 32). Denne tilnærminga kan verken klassifiseres som *induktiv*, der analyse og fortolkning baseres på empiriske funn, eller *deduktiv*, der man tar utgangspunkt i teorien og tester ut ulike hypoteser. Det som kjennetegner abduksjon er at empirien er utgangspunktet for tolkning og analyse, men forskerens forforståelse og teoretisk utgangspunkt er sentralt for hvilken retning analysen tar, og man møter materialet med åpenhet

og fleksibilitet, sier Kjelaas (2020, s. 32). Dette stemmer godt overens med slik prosjektet mitt har blitt til.

Som sagt er vurderingssamtalene rikholdige, noe som gjør datamaterialet svært omfattende. Jeg har derfor foretatt et selektivt utvalg av samtalene som jeg har benytta, både når det gjelder å begrense antall grupper, men også ved å gjøre et selektivt utvalg fra de enkelte samtalene.

3.2.3 Analyse av datamaterialet

Hermeneutikk er læren om fortolkning. ”Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster”, sier Vivi Nilsen (2014, s. 71). I mitt prosjekt har jeg måttet fortolke både elevenes ytringer og selve romanen *Tante Ulrikkes vei*, så hermeneutikken er relevant både med tanke på tolkning av datamaterialet og i forbindelse med nærlesing av romanen. Analysen min er fortolkninger av meningsdanninga i samtalene, så slik bidrar meningsdanninga både i samtalene og i utledninga av mening i etterkant.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer benytter begrepet *horisont* når han omtaler hvert enkeltmenneske sitt meningsfelt, og hevder at denne forståelseshorisonten må betegnes som noe fleksibelt som endres i interaksjon med andre (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 175-176). Det som oppstår i denne interaksjonen, kaller Gadamer for en fusjon av horisonter (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 134). I dette ligger det ei suksessiv veksling mellom vår egen forståelse og andres, som resulterer i en sammensmelting mellom ens egen og andres verdener av fortolkninger (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 206).

I forbindelse med nærlesing, er det relevant å trekke inn *den hermeneutiske sirkel*, hvis prinsipp er at alle deler ved en tekst må vektlegges for å kunne få en helhetlig forståelse av den. Vi står med andre ord ved en sirkel, der delene kun kan forståes ut fra helheten, og helheten gjennom delene av en tekst (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 134). Denne prosessen har også vært aktuell i forbindelse med analyse av samtalematerialet.

3.3 Som lærer i forskerrollen – eller forsker i lærerrollen

I dette delkapittelet vil jeg beskrive nærmere elementene fra ulike kvalitative metoder som jeg har kombinert idet jeg har trådt inn i rollen som forskende lærer.

Prosjektet mitt har tydelige etnografiske trekk, selv om det neppe kan karakteriseres som en etnografisk studie. Grunnen til dette er at jeg i rollen som lærer har inngående kjennskap til lokalmiljøet der studien er gjort. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i analysen. Cohen et al. (2018, s. 292) definerer etnografisk forskning som en deskriptiv, analytisk og utforskende måte å studere bestemte grupperinger av mennesker på for å forstå deres verdisyn og sosiale praksiser. Hitchcock og Hughes vektlegger betydninga av å studere aktiviteter i relasjon til bestemte kulturelle kontekster, sett fra deltakernes egen synsvinkel (Cohen et al., 2018, s. 293). De mener altså at inngående kjennskap til den aktuelle kulturen og deltakerne i denne, er av helt avgjørende betydning. Min lokalkjennskap har kunnet bidra positivt til fortolkninga av det som foregår både i undervisninga og i vurderingssamtalene. Elevene er en klasse jeg kjenner godt og har en personlig relasjon til. Erfaringa jeg har fra Skogåsen skole og drabantbyen der, gjør at jeg sitter på mye bakgrunnsinformasjon som jeg vet er lett gjenkjennelig fra Shakars romanunivers på Stovner. Dette er i tråd med Cohen et al., som trekker fram betydninga av at den som skal gjøre etnografisk forskning oppholder seg over lengre tid i det aktuelle miljøet for å danne et fullstendig bilde av gruppedynamikken (Cohen et al., 2018, s. 292). Dette synet støttes av Walford, som hevder at kunnskap om den aktuelle grupperinga dannes gjennom et langvarig og systematisk arbeid med å involvere seg og forstå deres perspektiv på verden (Cohen et al., 2018, s. 293).

Deltakende observasjon er en svært godt egna forskningsmetode når man skal studere mindre grupper med deltakere, samt hendelser eller prosesser som finner sted over en kortere periode, sier Cohen et al (2018, s. 552). Watts i Cohen et al (2018, s. 551) hevder at i forbindelse med deltakende observasjon bør forskeren sørge for å bli sett på som en naturlig og kjent deltaker i hverdagssituasjonene til informantene. Som elevenes faglærer har jeg vært med dem i undervisninga så vel som i vurderingssamtalene, og balansen mellom de ulike rollene som leder i klasserommet, både fasilitør og forsker i samtalene og ikke minst “bøddel” med tanke på vurderinga de skal ha på samtalene, har vært vanskelig å manøvrere. Merriam i Cohen et al (2018, s. 551) betegner forskerrollen i deltakende observasjon som “schizofren”, all den tid man forsøker å balansere graden av deltakelse, samtidig som at man innehar en nødvendig

avstand for å kunne observere utenfra. På samme måte har graden av interaksjon mellom elevene også vært avgjørende for hvor mye jeg som faglærer har måttet styre samtalene. I rollen der man fasiliterer vurderingssamtaler, er man prisgitt at elevene klarer å holde konversasjonen i gang seg imellom. Det er ikke gitt at elevene mestrer dette, og i noen av gruppene merka jeg fort at det overhodet ikke fungerte. Dermed ble min rolle som faglærer brått endra fra å være passiv observatør i gruppa til en mer aktiv deltaker som stilte spørsmål og var en mer eller mindre handlekraftig bidragsyter, helt avhengig av samtalens framdrift.

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side», sier Kvale og Brinkmann (2018, s. 20). Jeg har ikke benytta et kvalitativt forskningsintervju i tradisjonell forstand, har mitt mål med samtalene likevel vært tilnærmet likt det de beskriver, nemlig å få elevene til å dele sin forståelse av *Tante Ulrikkes vei*, sett fra deres erfaringsbakgrunn. Kvale og Brinkmann illustrerer forskerrollen i forbindelse med intervjusituasjonen som to ulike metaforer, nemlig som gruvearbeider eller reisende (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 71). Hensikten med disse metaforene er å synliggjøre forskjellen mellom de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjusituasjonen i form av kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Mens gruvearbeideren graver fram informantenes uttalelser, upolerte og upåvirka av spørsmål fra forskeren, er den reisende på vei inn i et ukjent landskap, der han/hun må spørre seg fram, finne ut av informasjon hos lokalbefolkninga og søke svar hos dem (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 71). På samme måten som ved et forskningsintervju, har graden av involvering som faglærer vært helt avgjørende for hvilken forskerrolle jeg har kunnet innta. Elevene har vist ulik grad av selvstendighet og refleksjon i de ulike undervisningssituasjonene som klasseromsdiskusjon og vurderingssamtaler er. Kvale lanserer begrepet *inter-view* for å beskrive meningsutvekslinga mellom flere personer i forbindelse med et forskningsintervju (Cohen et al. 2018, s. 506). I denne sammenhengen ser han på menneskelig interaksjon som en forutsetning for meningsskaping. I mitt prosjekt har dette vært helt essensielt, da det er meningsskaping elevene imellom som har vært det jeg har hatt ønske om å fange, gitt det sosialkonstruktivistiske grunnsynet i prosjektet.

Det å forske på egen arbeidsplass, og på egen praksis, fordrer en bevissthet omkring flere sentrale etiske aspekter. Som tidligere nevnt, er det en rekke roller som man forsøker å manøvrere mellom. Descombe i Cohen et al. (2018, s. 302) belyser hvordan forskere ikke nødvendigvis tilnærmer seg forskninga i en «tabula rasa-tilstand», men bringer med seg

konseptuelle verktøy, utleda fra ulike kilder som inkluderer kultur og verdier. Som lærer i en klasse, er man godt kjent med elevene, og man stiller med forventninger og en forhåndsviten om hvem de er og hva de kan prestere. Det stilles dermed ekstra krav til forskeren / lærerens evne til å reflektere omkring ulike faktorer ved sin egen rolle som forsker. Som lærer i en gitt bydel, og med en elevmasse man kjenner godt, stiller man nødvendigvis med forventninger og en forhåndsviten som man må balansere mellom å forvalte og legge til side ut fra kontekstuelle behov. Dette er i tråd med Preissle, som hevder at kvalitative forskere ikke er nøytrale, men har sine egne verdisyn og sitt eget verdensbilde som referanseramme. Denne kan være avgjørende for hvordan man tolker informantenes utsagn (Cohen et al. 2018, s. 302).

Forskning i eget klasserom fordrer en ekstra tydelig bevissthet omkring dobbeltrollen man har i klasserommet, hevder Riese (2016, s. 42). Dette oppsummerer alt det vesentlige jeg har måttet ha i bakhodet: Samtidig som at jeg innehar rollen som lærer, med fokus på undervisninga, skal jeg også hele tida ha en refleksiv holdning til forskningsprosjektet i rollen som forsker. Lincoln og Guba i Alvesson og Sköldberg (2017, s. 381) definerer refleksivitet som «en process av kritisk refleksion om sig själv som forskare». Hensikten er, ifølge Alvesson og Sköldberg, å bestrebe evnen til å bryte ut av en bestemt referanseramme for å se nærmere på hva denne ikke evner å favne. De hevder videre at refleksivitet handler om «att tänka kring premisserna för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande» (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 382). Informantene har vært klar over min rolle som forsker og at jeg skulle benytte det de sa i forskning. Samtidig har de vært svært bevisste min rolle som premissleverandør i vurderingssituasjonen. Ikke bare har jeg utarbeida kriteriene de vurderes etter, men jeg skulle også bruke det de sa som en del av deres formative vurdering i norsk muntlig. Det var nærliggende å anta at begge disse faktorene kunne komme til å påvirke det de sa, og det var lite ønskelig at elevene skulle svare “det de trodde forskeren ville høre”.

Det er avgjørende å avveie mengden informasjon som på forhånd skal gis informantene, hevder Kvale og Brinkmann (2018, s. 105). Både det å gi for detaljert informasjon og det å utelate informasjon, kan være problematisk. I mitt prosjekt har jeg bevisst ikke lagt føringer på forhånd om hva jeg konkret var ute etter. Selv om informantene har visst at jeg bruker informasjon fra samtalene om *Tante Ulrikkes vei*, presiserte jeg ikke hva jeg konkret skulle forske på. Dette var et bevisst valg, da det var en overveidende risiko for at dataene kunne påvirkes dersom elevene var klar over hva jeg var ute etter, og gitt det sosialkonstruktivistiske perspektivet i prosjektet.

Elevenes egne refleksjoner om språk, makt og identitet ut fra *deres eget lokale samfunnsperspektiv* var det jeg fant interessant å undersøke nærmere, og det var viktig for meg at de ikke låste seg til et tema.

Som tidligere nevnt, mener Preissle i Cohen et al. (2018, s. 302) at kvalitative forskere ikke er nøytrale, men har sine egne verdier og syn på verden som vil avgjøre hvordan man tolker det man forsker på. Dette synet støttes av Riese (2016, s. 43), som understreker hvordan en som aksjonsforsker har en allerede godt etablert relasjon til elevene sine. Kvale og Brinkmann (2018, s. 108) peker på hvordan forskeren på grunn av sitt nære samspill med informanten kan la seg påvirke av vedkommende. De nevner spesielt tilknytning til deltakerne som en sentral faktor som kan påvirke forskerens evne til å foreta en nøytral og fullstendig undersøkelse. Dobbeltrollen som lærer og forsker kan være problematisk, og dette gjør at det stilles ekstra krav til min evne til refleksiv tenkning. Dette har jeg forsøkt å være ekstra bevisst i mitt prosjekt, og i samtalekonteksten især. En åpenbar fordel for situasjonen var at elevene var trygge på meg som faglærer og visste med sikkerhet at jeg alltid tilstreber at de skal få vist fram hva de kan. En ulempe var at jeg var kjent med deres potensiale, hvordan de lå an i faget den gjeldende terminen og dermed hadde visse forhåndsbestemte forventninger til det de skulle prestere.

Et forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuobjekt, og forskeren må derfor evne å reflektere omkring maktbalansen i en intervjukontekst og sin egen rolle i denne hevder Kvale & Brinkmann (2018, s. 51-53). I forbindelse med min rolle i elevenes vurderingssamtaler ble dette maktforholdet ekstra tydelig, i og med at elevene befant seg i en vurderingssituasjon. Ikke bare hadde den ene parten, i dette tilfellet jeg som faglærer, betydelig høyere kompetanse på temaet som ble diskutert enn den andre parten. Til tross for at det foregikk en dialog elevene imellom, ble kommunikasjonen også en slags enveisdialog, i og med at elevene skulle vurderes i det de sa.

I og med at forskning ikke alltid vier elevenes perspektiv så stor plass, er det avgjørende at klasserommet sees i et utvida perspektiv, der læreren inkluderer elevenes stemmer, hevder Ulvik (2016, s. 27). Brydon-Miller & Maguire understreker at forskning som gjøres av lærere i klasserommet fordrer et nedenfra og opp-perspektiv, der elevene blir en slags medforskere (Ulvik, 2016, s. 19). Dette betyr at klasserommet er en arena der det usymmetriske maktforholdet mellom lærer/forsker og elev/informant til en viss grad kan utjevnes, i og med at

de to partene er gjensidig avhengige av hverandre. I en intervjusituasjon med barn og unge må man få elevene til å forstå at de er viktige for forskninga som skal gjøres, og det må etableres en trygg og avslappa atmosfære, hevder Cohen et al. (2018, s. 528). For min del har dette vært av avgjørende betydning, selv om elevene ikke har vært i en intervjusituasjon, men de har skullet prestere i en vurderingssituasjon.

Prosjektet mitt er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata, og jeg har fulgt deres retningslinjer vedrørende konfidensialitet, samtykke til deltakelse og lagring av data. NSD vektlegger noen etiske aspekter som man i rollen som forsker må være bevisst. Ett av disse er hvordan det kan være vanskelig for potensielle informanter å ikke ønske å delta (NSD, 2018). *Frivillig informert samtykke* defineres av Diener og Crandall som «procedures for individuals to choose whether or not to participate in the research once they have been told what it is about and what it requires, i.e. all those factors which might influence their decision» (Cohen et al. 2018, s. 122). En samtykkeerklæring sikrer altså at informanten samtykker til deltakelse i forskningsprosjektet, at vedkommende er innforstått med prosjektets mandat og hva deltakelse innebærer. NSD understreker at frivillig deltakelse ettertrykkelig kommuniseres til potensielle informanter (NSD, 2018). I en skolekontekst kan det være ekstra problematisk dersom elever føler at de blir satt i en lojalitetsmessig limbo. På den ene siden kan de ha lite eller intet ønske om deltakelse, mens de på den andre siden kan føle et visst press til å delta.

Et annet etisk aspekt er hvorvidt forskeren ikke anonymiserer i tilstrekkelig grad, slik at elevenes identitet kan avsløres. Det er derfor avgjørende at forskeren forklarer konfidensialiteten eksplisitt for informantene og redegjør for hvor grensene går for det enkelte prosjektet, hevder Cohen et al. (2018, s. 130). I skolesammenheng kan dette være problematisk, og dette var noe jeg tenkte nøye gjennom på forhånd. Når det dukker opp små bakgrunnsopplysninger underveis i samtaler med informanter, kan summen av disse bli avslørende om noen systematisk går inn for å granske dem. Til tross for at man som forsker ikke primært søker og lagrer bakgrunnsopplysninger, kan det komme fram slike via elevenes refleksjoner, og disse kan avsløre f.eks. etnisk bakgrunn, språkbakgrunn eller informasjon om hjemmet til eleven. Dette viser viktigheten av å følge retningslinjene som foreligger inngående, slik at informantene sikres fullstendig anonymitet.

I forkant av prosjektet utforma jeg et samtykkeskjema (se vedlegg) som elevene selv har undertegna. Etter råd fra NSD, kunne elever som hadde fylt 15 år selv samtykke til deltakelse, mens elever under 15 år måtte ha godkjenning fra foresatte. I forkant informerte jeg muntlig om prosjektet, både i de aktuelle klassene og på høstens foreldremøte. Potensielle informanter skal ikke føle seg pressa til deltakelse, og deres manglende samtykke må respekteres, og ikke stilles spørsmål ved, påpeker Cohen et al. (2018, s. 124). Dette har jeg sørga for å kommunisere eksplisitt til både elever og foresatte. Det er ikke benytta informasjon i masteroppgaven fra elever som ikke har samtykka til deltakelse, annet enn der de inngår i den store gruppa innbyggere i den aktuelle bydelen eller skolens elevmasse.

4 Analyse av *Tante Ulrikkes vei*

I den første delen av analysen min vil jeg presentere min lesning av *Tante Ulrikkes vei* med vekt på form, innhold og tematikk. Dernest vil jeg gå nærmere inn på tre tematiske grunnpilarer som jeg mener går igjen gjennom hele romanen: Identitet, makt og utenforskap. Språk er en fellesnevner innenfor de tre temaene, og siden språket er romanens fremste litterære virkemiddel, har jeg integrert sosiolingvistisk analyse som en del av den litterære analysen. På denne måten tar jeg i bruk språkteorien for å gi en grundigere analyse av de språklige elementene. Denne delen skal hjelpe meg med å besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvordan tematiserer romanen språk, identitet, makt og utenforskap?*

4.1 Handling, hovedpersoner, form og tematikk

Som nevnt innledningsvis er handlinga i *Tante Ulrikkes vei* hovedsakelig lagt til drabantbyen Stovner i Oslo. Vi blir kjent med to gutter, Mo og Jamal, som vokser opp i samme blokk i Tante Ulrikkes vei, men i ulik oppgang. Begge har samtykka til deltakelse i et forskningsprosjekt, der formålet er å kartlegge minoritetsungdommers oppvekst i Groruddalen. I rammefortellinga møter vi seniorforsker ved NOVA, Lars Bakken, som har verva ungdommer til deltakelse i prosjektet, og det er han som er mottaker av ungdommenes beretninger. Hovedfortellinga består av de to guttene sine beretninger om store og små hendelser i hverdagen. Blokka i Tante Ulrikkes vei er sentrum for handlinga, derav romanens tittelmotiv. Det er i denne gata guttene har bodd hele sine liv, og har sin tilhørighet, og gata framstår som et bilde på det flerkulturelle Norge.

Både Mo og Jamal er begge født i Norge og har foreldre fra et annet land. De er like gamle og har gått på de samme skolene gjennom oppveksten, men her stopper likheten. Til tross for at de bor i samme type leilighet i samme type blokk, er familiene deres svært forskjellige. Familien til Mo har et målretta integreringsfokus med sterk vekt på høyere utdanning, mens Jamal sin familie har store utfordringer både med tanke på økonomi og velferd, og Jamal strever på skolen. Mo bor sammen med sin mor, far og to småsøsken, mens Jamal bor med moren sin og lillebroren. Faren er ikke en del av handlinga, men vi får likevel en del bakgrunnsinformasjon om han, om forholdet Jamal hadde til ham og hvordan han behandla familien sin.

Tidsrommet for handlinga er lagt til tidlig 2000-tall og rommer hendelser som terrorangrepet 11. september 2001 og Muhammedkarikaturene i 2005/2006. Ungdommenes reaksjoner og medias framstilling av dem står sentralt og er med på å underbygge tematikken. Denne tidsepoken, og episodene som medfølger, gjør at vi får en slags parallellhandling som foregår i mediene. De politiske hendelsene skaper store overskrifter og debatter i mediene, og ungdommenes reaksjoner på disse står sentralt og er med på å underbygge tematikken. Det at avisene er fulle av oppslag om ekstremisme og terror, er noe som kan tolkes i negativ retning for mange troende muslimer i Norge, noe som underbygges ytterligere av de ufiltrerte kommentarfeltene i nettavisene. De sistnevnte er med på å skape grobunn for hatytringer og splittelse, og for ungdommene i romanen er dette noe de får føle tett på kroppen.

Som jeg nevnte i innledninga, kan *Tante Ulrikkes vei* karakteriseres som en dagboksroman eller brevroman, og vi får innsikt i de to guttene og deres hverdag via Mo sine skriftlige e-poster og Jamals muntlige taleopptak som begge sendes til NOVA-forsker, Lars Bakken. Via innblikk i guttene sine tanker og følelser, får vi høre om skolegang, jobb og fritid, men vi får også inngående kjennskap til mellommenneskelige mekanismer i en sammensatt drabantby og guttene sine relasjoner, både til familiemedlemmer, lærere, jenter og venner. Det personlige preget en slik sjanger har, gjør det enkelt for leseren å ta hovedpersonenes perspektiv.

Uttrykksmåtene til de to hovedpersonene understreker det personlige preget, og distinksjonen mellom de to er markant. Gjennom Mo sitt korrekte skriftspråk, får vi inderlige skildringer og svært personlige beretninger som gjør at vi forstår den identitetskrise han er i ferd med å gjennomgå over lang tid. Jamal sine ufiltrerte ytringer, med den utprega multietnolekten som bryter med en rekke grammatiske og syntaktiske konvensjoner, uttrykker et sterkt affektivt engasjement. Jeg vil presentere en nærmere analyse av Jamals språklige uttrykk i delkapittel 4.5, men i denne sammenhengen skal vi nøye oss med å konstatere at det i utgangspunktet ligger en stor forskjell mellom de muntlige og skriftlige ytringene til de to hovedpersonene. Ifølge Hårstad, Mæhlum og van Ommeren ligger det en hovedforskjell i det som formidles gjennom et uttrykk: «når visualiseringen innebærer en form for grafisk mediering, dreier det som om å lage avtrykk som potensielt har lang levetid (...) den muntlige ytringen er derimot en akustisk manifestasjon som eksisterer i noen få brøkdeler av et sekund» (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 137). De presiserer imidlertid at taleopptak må kunne sies å være en form

for skriftliggjøring, i og med at det må betraktes som ei overføring av foniske tegn til grafiske. (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 137).

Når vi ser på Jamals taleopptak, er disse monologer. Til tross for at han har en fast mottaker, er han «stum» i den forstand at opptakene høres på i etterkant og ikke innebærer annet enn en tenkt interaksjon. Slik kan man tolke Jamals ytringer i retning av det skriftlige. Det er imidlertid andre faktorer ved opptakene som gjør at jeg velger å analysere dem som muntlige – Shakar har framstilt dem som uredigerte i etterkant av hvert opptak, og de er affektive og ufiltrerte, noe som gjør at de bærer preg av spontanitet. Dette er i tråd med noen motsetninger som Hårstad, Mæhlum og van Ommeren mener preger forskjellen mellom muntlighet og skriftlighet: Det muntlige som spontant og prega av nært, og det skriftlige som planlagt og prega av avstand (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021, s. 138 - 139). Jamals direkte og følelsesmessig engasjerte ytringer blir stående som ei motsetning til Mo sine gjennomtenkte og mer formelle ytringer, som har langt lavere grad av emosjonalitet.

Kontrasten til den helt anonyme Lars Bakken blir derfor stor, både fordi vi bare møter på ham ved noen få anledninger, men også fordi han uttrykker seg på en upersonlig og distansert måte, med et formelt og byråkratisk språk. De gangene han opptre i romanen, trer vi ut av hovedfortellinga og inn i rammefortellinga, noe som skyldes i stor grad at hans personlige stemme er totalt fraværende, og vekslinga mellom de to fortellingene blir et snedig narratologisk grep.

Tante Ulrikkes vei har trekk fra flere ulike romantyper. Romanen starter i august 2001, da Mo går andre klasse på videregående skole, mens Jamal går det første året om igjen, og slutter i oktober/november 2006. Den kan derfor først og fremst leses som en oppvekstroman, da den skildrer hovedpersonenes utvikling fra alderen 16 til 21 år. I og med at den følger de to guttene tett i ei utvikling, har den også flere likheter med en dannelsesroman. Slettan definerer dannelsesroman til å følge utviklinga hos en ung person «frå eit uetablert og umogen livstilstand framover mot ein meir avklart identitet» (Slettan 2020, s. 21). Tante Ulrikkes vei passer således inn i denne beskrivelsen, da vi følger Mo og Jamal gjennom flere år – fra ungdomstid til tidlig voksenstadium.

Tematikk som kretser rundt kulturell identitet, makt / avmakt og utenforskap henger tett sammen. Mo føler seg fremmedgjort i kjærestens vennegjeng, selv om alle oppfører seg velmenende mot ham. Ingen av dem kjenner andre ungdommer med minoritetsbakgrunn, og deres naive oppfatninger og spørsmål som omhandler hans verden, gjør at han føler seg mer og mer annerledes og mindre og mindre «ekte norsk». Akkurat dette rører ved noe av kjernen i boka: Mo ønsker å leve et alminnelig liv som norsk gutt, men han må stadig jobbe for å bevise at han er norsk for å skulle oppnå anerkjennelse fra samfunnet rundt. Romanen setter fokus på følelser som er velkjente for mange mennesker, og kanskje ungdommer især, nemlig de som omhandler hvem vi er og hvor vi føler oss hjemme. Jamal er tilsynelatende komfortabel og tilfreds med å være «en svarting, muslim fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei» (Shakar 2017, s. 15). Hans identitet er sterkt tilknyttet det stedet han er vokst opp. Livet hans blir skildra på en todelt måte, der han på den ene siden representerer den noe stereotypiske «ghettofiguren», som skoledropout, arbeider svart, røyker cannabis og har et “stygt språk”, men samtidig tar et stort ansvar for lillebroren sin, bidrar økonomisk til familien og gjør så godt han kan for å hjelpe moren i kommunikasjonen med trygde- og sosialkontor.

Klasseskille er et sentralt tema i *Tante Ulrikkes vei*. Zeshan Shakar har ved flere anledninger uttrykt et sterkt engasjement for å synliggjøre de sosiale ulikhetene blant barn og unge i Oslo. Blant annet har han påpekt hvordan hjemmeforhold og involvering fra foreldre er helt avgjørende for hvordan unge vil lykkes med tanke på skoleprestasjoner og utdanning (Litteraturfestivalen God natt, Oslo, 2018), og dette kommer til uttrykk gjennom Jamal og Mo sine historier.

Romanen tematiserer også oppvekstvilkår og familierelasjoner. Som tidligere nevnt, har familien til Jamal det trangt økonomisk og med tanke på boligsituasjonen. Mo sin familie bor i en helt tilsvarende leilighet, men som likevel har en helt annen standard med tanke på orden og vedlikehold. Med en uføretrygda far og hjemmeværende mor, er heller ikke deres økonomiske situasjon spesielt romslig, men de har det de trenger, og foreldrene er opptatte av utdanning og integrering. Mens moren til Jamal støtter hans avgjørelse om å slutte på skolen og skaffe en jobb for å bidra til familieøkonomien, legger foreldrene til Mo alt til rette for at han skal kunne konsentrere seg om skolearbeidet og ønsker ikke at han skal ha en deltidsjobb ved siden av utdanninga. Engasjementet for skole og utdanning hos foreldrene til Mo synliggjøres ved flere anledninger, men det er særlig en episode Mo beretter om som blir illustrerende: I likhet med

de andre elevene med et ikke-norsk klingende navn, blir Mo plassert i klassen for norsk 2 når han starter på ungdomstrinnet. Dette vil ikke faren til Mo, som er den største pådriveren i sønnens utdanningsløp, vite noe av. Han kontakter skolen, svært opprørt, og etter dette følger Mo den ordinære norskundervisninga i klassen. Gjennom hele *Tante Ulrikkes vei* ser vi hvordan Mo skriver på plettfritt bokmål, og vi kan forstå hvorfor faren anså det som en provokasjon at han skulle tilbringe norsktimene i Norsk 2-gruppa.

4.2 Utenforskap

Enhver oppvekst bærer preg av å finne ut hvem man er og hvor man hører til. For karakteren Mo er dette spesielt vanskelig, fordi han aldri finner seg helt til rette i noen av kretsene han tilhører. Mo framstår som en litt engstelig og tilbaketrukket fyr som føler seg litt annerledes enn majoriteten av gutter på samme alder og med samme bakgrunn på Stovner. Selv uttrykker han det slik: «Jeg er den rare gutten, jeg vet de tenker det. Som dem, men ikke. Norsk 1, ikke norsk 2. Et språk med flere ord fra skolebøkene inne på rommet enn fra gata utenfor» (Shakar, 2017, s. 26). I dette ligger det et slags dobbelt utenforskap, der han verken passer inn i en stereotypisk framstilling av en «innvandregutt» eller i den tilhørigheten han søker seg inn i – som «ekte norsk».

Allerede tidlig på barneskolen har Mo en opplevelse som gjør sterkt inntrykk på ham. Han overhører en samtale mellom to eldre lærere som snakker om hvordan det var blitt på Stovner, at ting ikke var som før fordi det var så mange utlendinger som hadde etablert seg i området, at det faglige nivået på elevene sank, og foreldre som ikke forsto ting:

De kunne nesten ikke vente på å gå av med pensjon og komme seg vekk. Tror jeg. Mye av det gikk over hodet på meg, men det var en ting som ikke var til å misforstå, og det var hvor sterkt de mislikte oss, og hvor sinte vi gjorde dem (Shakar, 2017, s. 11).

Allerede her etableres romanens tydelige dikotomi mellom «de og oss», noe vi kan se i sammenheng med Said og tankegangen bak orientalismen: «en praksis med mentalt å skape seg et kjent sted som er «vårt» og et ukjent sted bortenfor «vårt» som er «deres» (Said 2001, s. 67). I opplevelsen Mo refererer til, får han en tydelig forståelse av at han tilhører den gruppa som de to lærerne snakker om, og at de tilhører en annen, overordna krets. Episoden synes utløsende for Mo sin voksende skepsis til sitt eget hjemsted. Han begynner å forstå at Stovner er et område

delt mellom «dem og oss», hus-Stovner og blokk-Stovner, og at slik er egentlig også Oslo og hele verden (Shakar, 2017, s. 12). Han anerkjenner tidlig at han tilhører den gruppa som er regna for underordna, og følgelig er han allerede her blitt til «den Andre».

Ganske tidlig i ungdomstida begynner Mo å kjenne på et jag etter å komme seg ut fra området: «Så tanken på alt det som fantes der ute, for hver dag som gikk. En flukt uten føtter, gjennom hundrevis av dagdrømmer» (Shakar, 2017, s. 20). Han søker en klassereise, et liv vekk fra Stovner og inn i en verden som vellykka og etablert, med norsk kjæreste, hus med hage og fin bil (Shakar, 2017, s. 21).

Mo har vanskelig for å knytte relasjoner til jevnaldrende og har få, eller ingen nære venner. I årene på videregående skole, henger han sammen med fotballgale Özkan, en tyrkisk gutt fra Ammerud, og Raji, en datainteressert sikh fra Veitvet. «Vi tre fant hverandre på et gruppearbeid første uka i første klasse, men henger bare sammen på skolen, ikke ellers. Det er liksom noen å spise lunsj sammen med» (Shakar, 2017, s. 34). De tilbringer altså aldri tid sammen utover når de er på skolen. «Mo synes å være så fjernet fra sitt eget indre at nære relasjoner blir umulige», hevder Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s.119). Den overfladiske formen for vennskap Mo hadde til de to kompisene på videregående, ser vi igjen når Mo starter på Universitetet i Oslo. Han blir kjent med Mikael, en nyinnflytta student fra Fagernes som heller ikke virker å fungere så godt sosialt. De finner hverandre i utenforskapet og henger litt sammen på fritida, der de spiller Playstation og drikker øl. Når Mo blir kjæreste med vestkantjenta Maria, fases vennskapet mer og mer ut.

Jamals utenforskap kommer til synes på flere arenaer. Han presterer dårlig på skolen og ender til slutt opp med å droppe ut av videregående (Shakar, 2017, s. 67). Familiens bakgrunnshistorie med den voldelige faren kommer fram litt etter litt, og vi forstår at moren hans har lidd i det forholdet hun var i. Jamal forteller at etter en stygg episode, der moren var høygravid med lillebror, Suleiman, kom politiet på døra, og Jamal og moren ble flytta til et krisesenter (Shakar, 2017, s. 274). Etter det kom ikke faren tilbake, og de har ingen kontakt med ham mer. Moren har vært syk etter dette, og i en kort periode var hun innlagt i psykiatrien, mens Jamal ble tatt hånd om av barnevernet (Shakar, 2017, s. 146). Jamal har et nært forhold til lillebroren og moren. Han er utadvendt og har en stor bekjentskapskrets og en fast kompisgjeng som han

henger med. Også han holder imidlertid vennene noe på avstand, noe som kanskje skyldes at han ikke ønsker å gi noen innsyn i den rotete og litt forfalne leiligheten og den syke moren.

Som en følge av morens sykdom strever familien økonomisk, og det er Jamal som må ta mye av det ansvaret moren egentlig skulle hatt. Det er for eksempel Jamal som må møte til utviklingssamtaler på skolen til lillebroren, fordi moren ikke orker. Skolen snakker også om at Suleiman trenger sunnere matpakker og riktige klær etter vær og årstid, og Jamal prøver etter beste evne å ta noen grep for å bedre situasjonen, men synes for eksempel det er vanskelig å håndtere lillebrorens sengevæting (Shakar, 2017, s. 143). Familien har ingen vaskemaskin oppe i leiligheten, og det er vanskelig for dem å forholde seg til fellesvaskeriet i kjelleren når det er mange om beinet og ikke alltid like lett å huske tidspunkter og datoer (Shakar, 2017, s. 144).

Om vi skal se Jamal og familien hans i lys av Spivak, kan vi si at de representerer *de subalterne*, som lever på skyggesida av det koloniale maktapparatet uten tilgang til maktmidler eller mulighet til å hevde sine egne interesser (Claudi, 2013, s. 204). Det norske samfunnet er selvsagt ikke et kolonivelde, men det hersker ingen tvil om at Jamals familie befinner seg i et utenforskap i det å skulle være bidragsyttere og deltakere i et sosialdemokratisk samfunn. De subalterne blir redusert til objekter som subjektet kan snakke om og til, men som ikke selv har en stemme (Claudi, 2013, s. 204). I møtet med offentlige instanser, som skolen og trygde- og sosialkontor, blir dette ekstra tydelig. Her snakkes det over hodet på familien, f.eks. gjennom at det fattes vedtak som verken Jamal eller moren har forutsetning for å forstå innholdet i. En eldre kvinne ansatt på sosialkontoret på Stovner blir redninga til Jamal. Hun tar seg tid til å sitte ned og tegne og forklare hvilke ordninger som hun mener moren har rett på og viser hvilke skjemaer som skal fylles ut (Shakar, 2017, s. 339-340). Jamals familiekonstellasjon er noe som står svært sentralt i elevenes refleksjoner om *Tante Ulrikkes vei*, og jeg kommer derfor nærmere inn på dette seinere i analysen.

Måten Jamals språk utnyttes på i romanen kan virke som en forsterker av hans utenforskap. Men om vi ser til Bourdieu og hans teorier om de ulike kapitalformene, kan dette belyse viktige aspekter som viser at det er litt mer komplekst enn som så. Hjemmeforholdene til Jamal tilsier at familien har lav økonomisk og kulturell kapital, og talespråket hans er ikke innenfor det man kan anse som skolens diskurs, til tross for at han har fullført grunnskolen. Ved oppstart på ungdomstrinnet ble han plassert i Norsk 2-klassen, der utgangspunktet var lave krav, noe han

fant avslappende og behagelig: «Norsk 2 liksom. Det var bare svartinger der og fucka opplegg. En gang, jeg sverger, vi brukte sånn tre måneder på å snakke om hva gjorde du på sommerferien» (Shakar, 2017, s. 28).

Bourdieu benytter begrepet *konverteringer* når han forklarer hvordan de ulike kapitalene kan være innsatsen for å foreta byttehandel mot andre kapitalformer (Bourdieu, 2006, s. 21). Høy språklig kompetanse innenfor en sosial konstellasjon, vil innebære å mestre en kommunikasjonsform med høy verdi innenfor nettopp denne bestemte gruppa og dens «marked». Ulike sosiale grupperinger har arenaer der en kan konvertere sin språklige kapital om til andre former for kapital, og på den måten opparbeide seg en sosial posisjonering i den aktuelle grupperinga.

Ifølge Hårstad og Opsahl er dette den mest alminnelige oppfatninga folk flest har med tanke på multietnolekt: «en feltspesifikk form, noe som innebærer at en språklig størrelse kan ha høy verdi innenfor ett felt og være vurdert lavt innenfor et annet område» (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 111). Shakar framstiller Jamal som bevisst på akkurat dette. Innenfor Jamals sosiale konstellasjon har hans kapitalformer en helt annen verdi enn utenfor: Fordi han både behersker språket til det fulle og også har innpass i et sosialt nettverk, der de innvidde uttrykker gjensidig respekt overfor hverandre, har han høy grad av både språklig og sosial kapital. Selv gir han uttrykk for det han anser som «ekte smartheit»: «Dem burde hatt sånn fag om å være gatesmart på universitetet ass. Jeg hadde fått en A, jeg sverger, mann. Jeg hadde ikke trengt å lese en setning på en bok engang. Bare tatt eksamen og naila den» (Shakar, 2017, s. 177). Det å være «gatesmart» har ingen høy verdi utenfor Jamals vennekrets, og kanskje aller minst i skolesammenheng, men det er likevel en sosialt betingta egenskap som er høyt verdsatt innenfor hans omgangskrets. Det som språkstilen til Jamal indekserer er nærmest verdiløst i én sammenheng, nemlig den som omhandler skole og utdanning, men akkurat dette bidrar samtidig til å gi stilen verdi innenfor ungdomsmiljøer. Språket har med andre ord ulik verdi og betydning for ulike grupperinger, og det er dette som gjør språk flerstemmig på de ulike arenaene.

4.3 Identitet

Mo identifiserer seg ikke med innvandrerbakgrunnen sin, men ønsker seg noe annet. Om vi skal se dette i lys av Fanon, tar Mo på seg den hvite masken og forsøker etter beste evne å bli som den hvite: Han gjør skolearbeidet sitt omstendelig og får gode karakterer. Han søker seg til høyere utdanning ved Universitetet i Oslo, og han skriver e-postene til Lars Bakken på plettfritt norsk, med nærmest et akademisk ordforråd, med mange fremmedord. Det er akkurat som at Bhabhas tanke om kulturell hybriditet ikke er tilstrekkelig for Mo i hans streben etter å bli «norsk nok». En hybridløsning mellom de to kulturene han vokser opp med er ikke godt nok for ham. Han synes å ville kvitte seg med foreldrenes kultur for godt.

Mo sin kjæreste, Maria, representerer det livet Mo ønsker seg når han blir voksen; hun kommer fra et veletablert villastrøk på Lofthus¹⁰, og familien hennes tilhører den akademiske middelklassen. Forholdet er overfladisk og uten den helt store emosjonelle relasjonen. Mo finner seg ikke til rette i venneflokket til Maria, og han føler seg fremmedgjort av foreldrene hennes og nabolaget deres. Han velger likevel å holde fast ved forholdet. Sett via Fanon, er dette en måte å oppnå bekreftelse på: «By loving me, she proves to me that I am worthy of a white love», sier Fanon (2021, s. 45). Maria blir Mo sin fasade utad og hans inngangsbillett til «det norske».

Navnet Maria gir også assosiasjoner til kristendommens to Mariaskikkelser, nemlig Jesu mor og Maria Magdalena. Førstnevnte er kanskje den mest aktuelle i denne sammenheng, i rollen som den katolske kirkes Maria, som kan være veien til frelse. Dette gir tolkningsgrunnlag for å betrakte romanuniversets Maria som Mo sin vei til «frelse», gjennom å representere den klassereisen han så inderlig ønsker seg. En annen assosiasjon navnet gir er til den ene hovedkarakteren i musikalen *West Side Story*, som er basert på den tragiske historien om *Romeo og Julie*. I *West Side Story* er det karakterene Tony og Maria som er i et håpløst kjærlighetsforhold, og det er derfor lett å se parallellen til Mo og Maria sitt vinglete forhold, som varer i drøye tre år før det endelig tar slutt.

¹⁰ Området Lofthus ligger i bydel Nordre Aker i Oslo, som er en bydel der hele 62,8 % av innbyggerne har utdanning på universitets- og høyskolenivå. Til sammenligning er tilsvarende tall for Stovner bydel 25,8 % (SSB: <https://www.ssb.no/utniv/>).

Karakteren Jamal etableres helt fra starten av romanen som en kontrast til Mo. Hans identitet er, som tidligere nevnt, tett tilknyttet Stovner og Tante Ulrikkes vei, og han er stolt over hjemlassen sin. Når andre Stovner-beboere ikke tenker på samme måte, uttrykker han indignasjon:

Og dem¹¹ snakker om sånn, vær stolt av hooden din, selv om andre folk snakker dritt. Og du veit hvor mange som snakker dritt ass. Alltid. «Stovner er mest tæze stedet på byen.» «Utlendinger er tæze folk.» Sånn snakker dem. Liksom, potetene på her blokkene på Stovner, dem er ok. (...) dem potetene på husa på Stovner, mange av dem går rundt og leker så deilige, som om dem bor på vestkanten, også bor dem på fuckings Høybråten liksom. (Shakar, 2017, s. 17)

Samoilow og Myren-Svelstad mener at Stovner kan betraktes som en fysisk realisering av Bhabhas tredje rom. «Her lever ungdom med ulik bakgrunn ved siden av hverandre og både språklig og kulturelt oppstår det hybride former» (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s.121). Mo forteller fra barneskolen:

På skolen skulle barn av regnbuen sammen leve. Det var kulturdager med mat fra alle verdenshjørner. Vi dro og besøkte moskeer, kirker og templer. På Rommensletta spilte vi fotball, alle sammen, og når vi var ferdig drakk vi det beste vannet i verden fra kranene på klubbhuset til Rommen SK og spiste bringebær i skrenten mot Fossumklubben. (Shakar, 2017, s.10)

Dette er beskrivelsen av det Stovner som Mo likte, det Stovner han kjente før den ulykksalige episoden, der han overhørte samtalen mellom de to lærerne. I etterkant ser vi ved flere anledninger hvordan Mo har skamfølelse knyttet til stedet han kommer fra. Jamal, derimot, er en mer etablert variant av Bhabhas kulturelle hybriditet. Hans identitet forhandles fram i møtet mellom det norske og det flerkulturelle som han vokser opp i på Stovner, hevder Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 121).

Trudgill (2004) peker på et viktig aspekt i sosiolingvistikken, nemlig hvordan språk er betinget av de sosiale grupperinger man tilhører: “The internal differentiation of human societies is reflected in their languages. Different social groups use different linguistic varieties” (Trudgill, 2004, s. 23). Dette tydeliggjøres i stor grad gjennom den språklige kontrasten mellom Jamal og Mo. Jamal framstilles med en gjennomgående sterk tilknytning til Stovner, Tante Ulrikkes vei

¹¹ Jamal viser her til rappere i hiphopmiljøet.

og Oslo øst, og ved å benytte begrepet *representere*, forteller han om hvor han kommer fra; «jeg er Jamal. Svarting. Muslim, fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid» (Shakar, 2017, s. 15). I denne sammenhengen er begrepet *representere* et lånord fra engelsk, *to represent*, i Urban Dictionary forklart som: «A phrase showing acknowledgement to someone's background, home, social group, or original place of residence» (Stegali, 2004). Jamal bruker begrepet i flere sammenhenger. Etter at han er blitt avfotografert utenfor den lokale moskeen under et besøk av en kontroversiell imam, uttrykker han frustrasjon tilknyttet de mange rasistiske utspillene i VGs kommentarfelt: «Liksom, jeg står der og viser fingern, og alle bak der, du ser T.U.V.-blokkene. Liksom sånn fuck dere alle a, hilsen T.U.V. Jeg representerer som faen på den bilden ass» (Shakar, 2017, s. 396). I dette tilfellet er begrepet *representere* benyttet med et sterkt affektivt engasjement for å understreke hvordan Jamal står opp for noe han tror på, og som han føler at store deler av den norske befolkninga ser ned på. Han representerer blokk-Stovner, minoritetsungdommen og et opprør mot representantene for majoritetskulturen.

I en tredje sammenheng benytter han også *representere* i forbindelse med at han uttrykker stolthet og respekt for Mo sine gode skoleprestasjoner: «Du har alltid vært flink med skole og sånn. (...) Du representerer, mann!» (Shakar, 2017, s. 177). Her er uttrykket brukt som en anerkjennelse når Mo forteller at han er på vei til sin første dag på universitetet. Mo representerer også ungdommer fra minoritetskulturen, og det Jamal uttrykker her innebærer noe mer enn bare «Høy ungdomskriminalitet. Høy andel skoledropouts» (Shakar, 2017, s. 8). Samtidig kan uttrykket være ment som en påminnelse fra Jamal sin side om å ikke glemme hvor han kommer fra, og for Mo kan dette framstå nærmest som en trussel, hevder Vold (2018, s. 315).

I sitt materiale fra UPUS-prosjektet, peker Aarsæther på hvordan flere ungdommer fra Oslo øst ytrer et ønske om å distansere seg fra talemåter som benyttes i Oslo vest. En av informantene omtaler talemåten som «jålete (...) homospråk» (Aarsæther, 2010, s. 116). Hos Jamal kan vi se et lignende uttrykk når han forteller om ei jente som tidligere bodde på Stovner, men som flytta til Godlia¹²: «Jeg hører på hun Lene bare snakker om Godlia her og der. Alt er liksom så schpaa på Godlia. (...) Med sånn skikkelig sossemåte å snakke på, og hele tida liksom sånn «dere» på Stovner, skjønner du? Som om kæba ikke bodde her i femten år liksom» (Shakar,

¹² Godlia ligger på Oslos østkant, men er et veletablert villastrøk som mange vil betegne som «besteborgerlig».

2017, s. 46). Ikke bare reagerer Jamal på Lenes talemåte, og hvordan hun indikerer en form for segregering, men han uttrykker også en form for lokalpatriotisme og lar seg provosere over hvordan Lene ikke vedkjenner seg oppveksten på Stovner. Denne bevisstheten både Lene og Jamal har om det lingvistiske skillet mellom Oslo øst og vest er helt i tråd med Aarsæther sine funn. Han framhever Osouloungdommers erkjennelse av de sosioøkonomiske forskjellene i byen, og at dette er noe som innlemmes i den multietnolektiske talemåten blant ungdommer (Aarsæther, 2010, s. 116).

4.4 Maktstrukturer

Bipersonen Lars Bakken er, som tidligere nevnt, en ganske anonym figur, men han spiller likevel en avgjørende rolle hva gjelder maktstrukturene i romanen. Han innleder romanen med å skrive en e-post til Jamal, der han minner om forskningsprosjektet som de har snakka om på Stovner senter, der Bakken etter sigende har rekruttert Jamal som informant til prosjektet. Med utheva skrift, minner han om at alle deltakerne i prosjektet er med i trekninga av en Scott terrengsykkel til en verdi av 10 000 kroner og et reisegavekort til samme verdi (Shakar, 2017, s. 5). I den øvrige handlinga er Lars Bakken en usynlig mottaker for datainnsamlinga, med unntak av noen sider omtrent halvveis i romanen. Her er det først gjengitt en e-post fra Bakken til Jamal, der han etterlyser de ferdig innspilte kassetene som Jamal sender inn, da det er lenge siden sistnevnte har gitt lyd fra seg. Bakken minner igjen i utheva skrift om terrengsykkelen og reisegavekortet som kan vinnes ved prosjektets slutt, og at Jamal må fullføre prosjektperioden sin for å være med i trekninga (Shakar, 2017, s. 260).

Videre foreligger en annen e-post fra Bakken til Barne- og familiedepartementet, der han avgir statusrapport for forskningsprosjektet. Denne rapporten framstår som en byråkratisk oppramsing av de foreløpige dataene i prosjektet. Bakken nevner noen litt overfladiske faktorer som kommer fram av informantenes beretninger, men utelater noen vesentlige hendelser som handler om rasisme og utenforskap. Deres historier, og egenopplevde situasjoner som er viktige for dem, kommer ikke fram, og dermed blir Bakken stående som representant for majoritetskulturen som ikke løfter fram minoritetsungdommens historier. På denne måten avhumaniserer Bakken sine informanter ved at deres personlige stemme tilintetgjøres.

Den skeive maktbalansen understrekes ytterligere ved at Bakken i sin e-post til Barne- og familiedepartementet ber om at «noen av de tilførte midlene kan omdisponeres til tiltak som kan bidra til at ikke flere respondenter faller fra» (Shakar, 2017, s. 261). I en påfølgende e-post, retta til Jamal, etterlyser Bakken nok en gang svar fra ham, og samtidig «belønner» han den foreløpige innsatsen med en splitter ny MP3-spiller, noe han vet at Jamal ønsker seg. Sett fra virkeligheten, kan det være betimelig å spørre seg hvorvidt romanfiguren Bakken beveger seg i ei gråsoner med tanke på forskningsetikk. Som nevnt, skildrer romanen ham som velutdanna byråkrat over informantene i et maktforhold. Avstanden til respondentene han beskriver i midtveisrapporten understrekes av den akademiske språkføringa og det faktum at han «kjøper» flere beretninger fra Jamal. Som forsker sitter han på mye informasjon om dem og situasjonene de befinner seg i. Han utnytter Jamals siste respons, der sistnevnte beskriver en slitsom og frustrerende situasjon, med en dårlig betalt jobb, pengemangel og en ødelagt, gammel discman (Shakar, 2017, s. 224).

I forholdet mellom Mo og Maria befinner det seg også noen underliggende maktstrukturer. Begge to synes bevisst at de kommer fra ulike miljøer, og begge virker å ha noen betenkeligheter omkring det å skulle introdusere den andre for sine respektive familier. Under sitt første besøk hjemme hos Maria, er ikke Mo klar over at foreldrene hennes er hjemme.

Der satt de. Foreldrene hennes. Det hadde ikke falt meg inn å spørre om de var hjemme engang. De så like overraskende ut som jeg. «Hei!» sa de nesten i kor, og veksla mellom å se spørrende på Maria og meg. (Shakar, 2017, s. 240)

Her får man tanker om til hvorvidt Maria bevisst ikke har sagt så mye om Mo hjemme, men kanskje bruker ham som et lite overraskelsesmoment, og om det er et uttrykk for noe opprørsk å komme trekkende med en utlending inn i det besteborgerlige hjemmet. For Mo er det helt utelukket å skulle fortelle foreldrene om Maria, så forholdet forblir en godt bevart hemmelighet gjennom hele boka. Ved ett tilfelle er Maria på besøk hjemme hos Mo mens hans foreldre er bortreist. Mo har ambivalente følelser i forkant av besøket og er ikke helt sikker på om han vil at hun skal komme.

Jeg ville gjerne ha mer tid alene med henne. Og, jeg vet ikke, jeg ville vise henne frem for Stovner. Jeg tenkte ofte på det når jeg gikk av T-banen alene, at jeg hadde med meg henne, og at vi gikk hånd i hånd forbi folk, folk som Jamal og Rashid,

eller Shani, men jeg var ikke like sikker på om jeg ville vise Stovner til henne. Forfengligheten vant. (Shakar, 2017, s. 245)

Mo skammer seg over å skulle vise henne Stovner og den lille treroms leiligheten. Lysten til å vise Maria fram overfor vennegjengen til Jamal trumfer likevel skammen. Dette kan vi se i lys av Saids tanker om «den europeiske overlegenhet over den tilbakestående Orienten» (Said 2004, s. 17). Said peker på hvordan noen kulturelle aspekter står høyere i kurs enn andre, og hvordan dette danner en kulturell ledelse i regi av det siviliserte samfunnet, altså Vesten (Said, 2004, s. 17). Mo synes å betrakte sin Stovner-bakgrunn og Marias Lofthus-bakgrunn som en dikotomi mellom to ulike verdener. Han vil så gjerne være en del av hennes verden, men får gjentatte påminnelser om at han ikke tilhører den.

Maria ville ha meg med til kjøkkenet for å lage noen sandwicher. Hun hadde funnet frem brød, grovbrød, hun spiser alltid grovbrød, når jeg tenker meg om, agurk, tomat og to forskjellige oster. Jeg smurte den mykeste av dem på bunnen av brødskiva og la den harde oppå, sammen med to skiver tomat og tre med agurk. Jeg hadde akkurat tatt en bit da hun ropte ut: «Du kan da ikke spise camembert med edamer!» Hun lo så mye at smulene fra brødskiva hennes spruta utover kjøkkenbenken. «Hvorfor ikke?» spurte jeg fårete. «Det bare ... Det bare er ikke sånn det er», hiksta hun. (Shakar, 2017, s. 242)

I denne sekvensen får Maria Mo til å framstå som nærmest usivilisert, som ikke vet at de to ostene ikke kan spises på samme brødskive, og Mo, som ikke aner hva slags oster det er, gjør bare det han tror er riktig. Dikotomien beskriver Said i det orientalske som annerledes, usivilisert, degenerert og tilbakestående, og Vesten som det siviliserte, mannlige, aktive og rasjonelle (Vold, 2018, s. 55). I mikroformat ser vi konturene av akkurat dette i Mo og Maria sine to verdener her.

Når Maria begynner å engasjere seg i Amnesty International, og henger på deres kontor på Grünerløkka, endres personligheten hennes til en hipsteraktig demonstrant, og fanesaken er å unngå at H&M, som hun omtaler som sjelløse, skal etablere seg blant nisjebutikkene på Løkka (Shakar, 2017, s. 397). Hun kan ikke forstå hvorfor Mo ikke engasjerer seg i samme sak, og for Mo synes hennes engasjement fullstendig ubegripelig. Om dette uttaler Zeshan Shakar selv: «Det er en svært privilegert posisjon å være aktivist fra!»¹³ Sett fra Mo sin verden, med hans

¹³ Uttalelsen kom i et opptak av en forsamling i forbindelse med at Det Norske Teater streamet en *Tante Ulrikkes vei*-forestilling, fredag 24. april 2021

identitetskrise, hans møter med rasisme og alle påminnelsene han får om at han ikke er «norsk nok», framstår Maria sitt engasjement som uforståelig. Han handler klærne sine på H&M, antagelig fordi han ikke har økonomi til noe annet, og han har mer enn nok med å skulle håndtere sin egen problematikk. Hans krise, som topper seg da han stoppes i grensekontrollen på Gardermoen og anklages for å være ulovlig asylsøker, er så uendelig mye mer kompleks enn Maria sin aktivisme, og hennes fanesak framstår som et i-landsproblem.

Flere offentlige instanser er med på å underbygge maktstrukturene i romanen, og især blir dette synlig gjennom Jamals møter med skolen. Det at han ikke mestrer skolen så godt og ender opp som skole-dropout, er komplekst i seg sjøl, men det er når Jamal går i møter på lillebrorens skole at det virkelig blir tydelig at språket blir en slags barriere som underbygger en skeiv maktbalanse. Forklart med Bourdieu og Passeron handler dette om avstanden som hjemmet har til det språket som gjør seg gjeldende i skolen:

Den sociale verdi af de forskellige sproglige koder, der i omløb i et givet samfund og på et givet tidspunkt (...) afhænger altid af deres afstand til den sproglige norm som skolen gør gjældende, når den definerer de socialt anerkendte kriterier for ”korrekt tale”. (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 150)

Skolen fordrer en viss språkkompetanse, og denne er helt avgjørende for å mestre skolens diskurs. Den språkkompetansen eleven har tilegna seg hjemmefra i oppveksten, er betinga av hjemmets kulturelle kapital. Det vil si at den språklige kapitalen elevene har med seg når de begynner på skolen ikke nødvendigvis har høy verdi innenfor skolesystemet, fordi skolen fordrer en språklig kapital med høy akademisk markedsverdi.

Siden Jamals mor strever psykisk, og tilbringer mesteparten av dagen på sofaen, er det er Jamal som møter til utviklingssamtaler på skolen til lillebroren. Skolen uttrykker bekymring omkring familiens situasjon og Suleimans vansker, og i disse situasjonene synliggjøres avstanden mellom Jamals talespråk og det Bourdieu og Passeron (2006, s. 150) omtaler som borgerlig og folkelig sprogbrug. Når skolens ledelse uttrykker sin bekymring for Suleiman, tar de i bruk begreper som *innesluttet*, *lite kommunikativ*, *innadvendt*, samt den klassiske skoletermen *under middels* (Shakar, 2017, s. 142), og de blir dermed premissleverandører i en dialog der Jamal ikke har forutsetning for å delta på lik linje med dem. Satt på spissen er situasjonen nesten som henta fra Rudyard Kiplings dikt, *The White Man's Burden*, der byrden er å oppdra «your new-

caught sullen people, half devil, half child» til å lære «the tale of common things» (Kipling, 1994, s. 324). Med sine ordvalg, skaper skolen et skille mellom «de» og «oss», og de inntar rollen som oppdragere når de uttrykker bekymringa.

4.5 Autentisitet

Bruken av multietnolektisk stil som virkemiddel i romanen er gjennomgående. I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på hvordan bruken av denne er i tråd med de lingvistiske kjennetegnene beskrevet i teoridelen. Den sosiolingvistiske teorien er egna til å si noe om hva slags symbolsk kraft den språklige dikotomien har mellom Mo og Jamal i romanen. At språket i romanuniverset sammenfaller med det som er beskrevet i sosiolingvistisk litteratur, er noe som er med på å gjøre romanen både autentisk og troverdig.

Den multietnolektiske stilen hos karakteren Jamal synliggjøres først og fremst gjennom en rekke lånord, som f.eks. *flus* (penger, av arabisk), *sjofo* (se, av berbisk og arabisk), *kæze* (banke opp, av ukjent opprinnelse), *wallah* (jeg sverger, av arabisk), *tishar* (drittsekk, av arabisk), *chille* (slappe av, av engelsk) og *kæbe* (jente eller opprinnelig hore, av berbisk)¹⁴

Det er mange eksempler som avdekker at Jamals talemål bryter med grammatiske og syntaktiske konvensjoner. Han praktiserer en nærmest konsekvent XVS-struktur i setninger som starter med et enkeltstående adverb; «Egentlig, det er greit» (Shakar, 2017, s. 223), og dette gjør at setningene hans ofte har manglende inversjon. Som nevnt i teoridelen, mener Hårstad og Opsahl (2013) at denne strukturen er kontekstuell betinga, altså et trekk tilknyttet multietnolektisk stil. Informantene virker å kunne tilpasse syntaksen til mottakeren, så dette må ikke anses som manglende kompetanse. Hos Jamal er dette også gjennomgående, og vi ser at han behersker V2-regelen i mange tilfeller. Overvekta av hankjønnsord, som Opsahl (2013) referer til, er også svært tydelig hos Jamal. I mange tilfeller bøyer han intetkjønnsord som hankjønnsord, men viser samtidig at han også mestrer den konvensjonelle bøyinga: «Er på rommen min» (...) «hun går på kontoret» (Shakar, 2017, s. 27).

«Ungdomsspråk» betegnes ofte som en nærhets- og engasjement-stil med høy grad av subjektivitet og affektivitet, hevder Opsahl og Svennevig (2012, s. 231). Dette er i høyeste grad

¹⁴ Alle ordforklaringene er henta fra Østby (2005).

relevant med tanke på Jamals språk, som ofte preges av et sterkt affektivt engasjement. I sitatet under, ser vi hvordan sitatmarkøren *bare* og diskursmarkøren *wallah* benyttes i forbindelse med en samtale han har med en barndomsvenn som provoserer ham:

(...) og han sier til meg: «Hva gjør du her?» Jeg bare: «Jobber ass, du veit.» Han bare: «Seriest, jobber du på det stedet her?» (...) Han bare: «Hæh?» Jeg bare: «Ikke lek smart.» (...) Og han avor og ler samtidig. Jeg skal ikke glemme han hora der. Wallah, vi skal se hvem sin tryne som ler mest på slutten. (Shakar, 2017, s. 299)

Dette er et godt eksempel på hvordan Shakar lykkes i sin autentiske framstilling av Jamal: I sitatet over benyttes sitatmarkøren *bare* framfor anføringsverb når det refereres fra samtalen mellom Jamal og Shani, som er barndomskompiser. De raske skiftene i dialogen forsterkes av sitatmarkøren, og det affektive engasjementet synliggjøres gjennom provokasjonen over Shanis hånlige og arrogante tone. Diskursmarkøren *wallah* benyttes i tillegg både i epistemisk og affektiv forstand, når Jamal sverger på at han ikke skal glemme oppførselen til Shani, og det følelsesmessige engasjementet er definitivt også til stede. Her er Jamal for øvrig gitt sin egen, noe kreative variant av ordtaket *den som ler sist, ler best* i den siste setninga. Gjengivelsen er ikke korrekt, men det hersker ingen tvil om at budskapet når fram til leseren!

Som tidligere nevnt, er det ikke kun minoritetsungdom som er brukere av den multietnolektiske stilen. Mange ungdommer med etnisk norske foreldre har også tatt i bruk denne talemåten som uttrykk for identitetsmarkering. (Aarsæther, 2010, s. 115). I *Tante Ulrikkes vei* er karakteren André et godt eksempel på nettopp dette. Han er kompisen til Jamal, som anerkjenner ham som “homie” (Shakar, 2017, s. 17). André har en svært distinkt multietnolektisk stil som talemåte, og omtales slik av Jamal: «Eller, sånn som André (...) liksom han er potet og sånn, men han er herfra, skjønner du? Jeg sverger, karen snakker mer ghetto enn meg liksom» (Shakar, 2017, s. 97).

En svensk studie har vist hvordan etnisk svenske ungdommer blir betrakta som om de “spiller innvandrere” (Jonsson, 2007, sitert i Hårstad & Opsahl, 2012, s. 134), og flere ting tyder på at denne praksisen kan overføres direkte til norsk kontekst (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 134). Det er derfor betimelig å stille spørsmål ved hvorvidt etnisk norske ungdommer som snakker multietnolekt må legge ned en ekstra innsats for å anerkjennes som autentiske. «Språklig autentisitet innebærer at valget av språklig kode skal være i overensstemmelse med den enkeltes

identitet. Å bevege seg utenfor de aktuelle talemålsnormene vil kunne innebære å sette sin egen autentisitet i fare og dermed så tvil om hvem man “egentlig” er» sier (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 159). Disse mekanismene ser vi at Shakar spiller på også, og det er derfor nærliggende å tenke at kanskje André overkompenserer litt med språket sitt, siden Jamal har observert at han snakker “mer ghetto” enn det han selv gjør.

Sett i lys av Bhabhas teorier om mimicry og hybriditet, ser vi at Jamal og André språklig sett er nærmere en kulturell hybriditet enn Mo. En mimicry kan i postkoloniale sammenhenger sees i språklige vendinger, formulert på kolonispråket, men med aksenter eller regionale varianter, og på denne måten blir kolonispråket stående som konstruert, akkurat som alle andre språk, sier Vold (2018, s. 235). Om vi betrakter multietolekten som en mimicry, blir Mo språklig sett et avvik blant jevnaldrende gutter på Stovner. Hans polerte og korrekte språk framstår som like “annerledes” som multietnolekt gjør i et majoritetssamfunn.

Den verdien som den multietnolektiske stilen har for mange ungdommer sin identitet kan sammenlignes med at en utflytter velger å beholde hjemstedets dialekt til tross for mange år på et annet geografisk sted. Betydninga av å komme fra et sted er et særtrekk tilknyttet den norske identitetsforståelsen, hevder Hårstad og Opsahl. Dette er tungt forankra i det å ha en språklig adferd som sammenfaller med den man er, i stedlig forstand (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 160). Shakar utnytter dette for å tematisere identitet, men også makt, blant annet gjennom Jamals svært korte arbeidskarriere som telefonintervjuer hos Norsk Gallup. I denne sammenhengen ser han seg nødt til å legge om talemåten sin når han skal kontakte fremmede over telefon. «Jeg sa bare sånn “Hei, jeg heter Jamal. Jeg ringer fra Norsk Gallup institutt”. Med sånn skikkelig sossemåte å snakke på. Ha ha, du veit ikke ass, mann, jeg var så nærme å få lættis av meg selv» (Shakar, 201, s. 301). Grensa for hvor mye språklig tilpasning Jamal må foreta seg er imidlertid nådd relativt raskt, idet han får tips om å ta i bruk et norsk navn når han presenterer seg i telefonen. «Jeg bare: Skal jeg liksom si sånn “Hei, det er Knut her fra Norsk Gallup”? (...) Jeg bare liksom ser på hun, er du syk elle, dame? “Nei ass, glem det der a”, sier jeg til hun. Jeg er Jamal, ikke Knut. Jeg bare slutter isteden ass» (Shakar, 2017, s. 323). Jamal er overhodet ikke villig til å måtte gå på akkord med egen identitet, og han forlater jobben i Norsk Gallup.

5 Analyse av elevenes refleksjoner om *Tante Ulrikkes vei*

Det forrige kapittelet viste min analyse av *Tante Ulrikkes vei*, og nå går vi over til å undersøke hva som er elevenes perspektiver etter å ha lest romanen. Som beskrevet i metodekapittelet, er denne delen analyse av vurderingssamtalene som elevene hadde avslutningsvis i perioden vi jobba med *Tante Ulrikkes vei*. I denne delen skal jeg besvare forskningsspørsmål to: *Hvordan reflekterer elevene omkring språklige og tematiske elementer fra romanen?*

5.1 Personlig gjenkjennelse og kulturell identitet

Det er flere aspekter som har vært gjenstand for gjenkjennelse hos elevene ved lesing av *Tante Ulrikkes vei*, som eksempelvis karakterene og områdebeskrivelsene i romanen. En elev, [Mohammed]¹⁵, sier «Det er en bok som minner oss litt om oss selv», og legger lattermildt til «og hvem liker ikke å lese en bok som minner deg litt om deg selv, liksom?» Det er interessant at [Mohammed] benytter betegnelsen «oss» når han snakker om gjenkjennelse, for hva legger han egentlig i dette? Hvorvidt han snakker på vegne av klassen sin, om ungdommer fra Skogåsen generelt, eller sin egen kompisgjeng er usikkert, men det synes åpenbart at etter å ha lest *Tante Ulrikkes vei* sitter han igjen med en følelse av gjenkjennelse som han vet at ikke bare han har kjent på. To andre elever; [Jawad] og [Amanda], støtter opp under dette:

[Jawad]: Jeg føler at denne boka er noe jeg liksom kan relatere meg til, da. Fordi når Jamal starter å snakke, så kan jeg relatere meg til det siden jeg bor her, og mange av de tingene jeg leser om i boka er jo på en måte ting jeg har opplevd selv her!

[Amanda]: Jeg kjenner meg veldig mye igjen i en del av det Mo sier. I hvert fall det med familien hans, om at de har ofra kjempemye for at han skal få best mulighet til utdanning. Jeg har fått beskjed om at jeg ikke skal jobbe ved siden av skolen for at jeg skal ha muligheten til å fokusere på skolen, så da får jeg heller en månedslønn for å ikke jobbe. Og det er jo litt sånn som Mo hadde det. (...) Det er sikkert derfor boka er så bra, fordi den treffer så mange forskjellige folk. For [Jawad] og jeg er jo veldig forskjellige (ler), men likevel er det gjenkjennelse i den for oss begge.

[Jawad] og [Amanda] identifiserer seg mest med hver sin av de to hovedkarakterene i romanen. Sistnevnte hevder at det er romanens styrke at den treffer så mange ulike mennesker. Selv om

¹⁵ Alle elevenes navn er markert med [] for å skille dem fra navnene på karakterene i romanen.

hun og [Jawad] er veldig forskjellige, har de en felles følelse av gjenkjennelse når de leser, mener hun.

«Å bruke bøker for å finne seg sjøl, kjenne seg igjen, finne fortellinger som ligner ens eget liv og lese om ulike måter å forholde seg til omverden på – alt dette handler om å bruke litteratur i eget identitetsarbeid», sier Toril Strand (2008, s. 12). Dette rører ved noe av kjernen i det å bruke litteratur i skolen som tematiserer ulike former for kulturmøter, som også legitimeres gjennom læreplanens overordnede del, under opplæringas verdigrunnlag for identitet og mangfold:

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. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Zeshan Shakar får fram noe av det samme i et intervju med Aftenposten, der han snakker om romanens resepsjon. Tilbakemeldingene han har fått har stort sett vært todelt - de som kjenner seg igjen i handlinga eller området Groruddalen, og de som føler at han har gitt dem et nøkkelhull å titte inn i (Fjellveit, 2018). Dette sammenfaller med [Amanda]s refleksjoner, om at romanen treffer veldig mange ulike mennesker, og det er også i samsvar med Khateeb sine tanker om å tilby leseren ulike muligheter:

Identifikasjon handler her om muligheten for å speile seg selv, sin situasjon eller sitt liv i litterære fremstillinger. (...) For lesere som ikke umiddelbart identifiserer seg med karakterer eller handlingen i slike tekster, kan lesing likevel være berikende ved å tilby innblikk i litterære karakterers opplevelser og refleksjoner. (Khateeb, 2018, s. 286)

5.1.1 Medias framstillinger av drabantbyen

Ikke bare gir begge hovedpersonene i romanen elevene karakterer som de kan speile seg i. Også områdebeskrivelsene er noe elevene trekker fram som lett gjenkjennelig, noe [Fredrik], [Maya] og [Emil] snakker om:

[Fredrik]: Jeg liker denne boka. Fordi den er ... den beskriver Skogåsen også. Liksom, boka ER om Skogåsen, for de er veldig like. Altså ungdommen og språket i boka.

[Maya]: Og ryktene. Det er jo også et dårlig rykte om Stovner. Det er på en måte et dårlig sted, da. Og det er mange som snakker om Skogåsen sånn også, som et dårlig sted. Selv om man ikke kjenner det godt nok.

[Emil]: Det er minoritetsbakgrunnsområder. Stovner er mye som Skogåsen. Mye utlendinger. Oppveksten de har er ganske lik vår. Språket de bruker og hvordan området er, det er ganske likt vår. Og sånn som [Maya] sa, om ryktene og sånn. Alt er ganske likt.

I denne samtalesekvensen trekker [Fredrik] fram både ungdommen og språket som veldig likt om man sammenligner områdene Skogåsen og Stovner, mens [Emil] peker på andelen av mennesker med minoritetsbakgrunn. Når [Maya] refererer til «ryktene», mener hun måten stedene blir omtalt av andre som ikke bor der og heller ikke nødvendigvis har kjennskap til området heller. Disse dreier seg stort sett om medias framstilling av områdene, og det er lett for dem å se hvordan både Stovner og Skogåsen ofte er omtalt i negative ordlag i mediene. Dette samsvarer med Mo sine beskrivelser av hvordan Stovner er «mørkerødt på Aftenpostens kart over bydelene i Oslo. Som en dråpe blod har truffet avisapiret. Høy tetthet av innvandrere. Høy ungdomskriminalitet. Høy andel skoledropouts. Høy andel kassamedarbeidere, hjelpepleiere, vaskepersonale og trygdemottakere» (Shakar, 2017, s. 8).

Flere andre elever peker også på måten media framstiller både Stovner og Skogåsen på:

[Haseeb]: Ja, og kanskje fordi media framstiller for eksempel Stovner på en dårlig måte. Hvordan skal jeg si det ... men også forteller han jo i boka hvordan det egentlig er, og ikke bare de negative sidene. Det er en viktig bok fordi man skal se at det ikke bare er ... som jeg sa ... det som er i media. Det skrives ganske mye negative ting, og det er jo ikke sånn det egentlig er.

[Amanda]: Det er litt sånn vi opplever det her på Skogåsen. I det siste har det vært kjempemye i mediene om Skogåsen. Og det er bare vi som går her som vet hvordan det er å være her hver eneste dag! Det er ikke sånn at journalister vet sannheten.

De negative sidene ved drabantbyområdene i Oslo har vært gjenstand for mye omtale i mediene gjennom mange år. I denne sekvensen viser [Haseeb] og [Amanda] til at drabantbyområdene er langt mer nyanserte enn det bildet som blir tegna. Det elevene sier her, sammenfaller med Jamals oppfatning av hvordan folk fra utsida ser på Stovner:

Men dem mest skada folka, det er dem potetene fra andre steder på Oslo og Norge ass, jeg sverger. Dem får på tv og sånn og snakker dritt og så har dem aldri vært på Stovner eller shaka hånd med en svarting engang. (...) Men vi folka her, vi er

sånn nå fuck dem som snakker dritt, skjønner du? Vi representerer uansett. Vi representerer T.U.V. og Stovner, alltid ass. Glem dem andre folka på den landen her a. Vi trenger ikke dem. Vi har det her, skjønner du hva jeg mener? Vi har dem blokkene her. Vi har dem folka her. Sånn er vi. Liksom, ikke la dem gjøre sånn at du tenker du er dårlig. Nei ass (Shakar, 2017, s. 18).

I dette ser vi hvordan Jamal uttrykker at andre utenforstående ikke har noe med å snakke ned hjemstedet hans. Området, med blokkene som er der og menneskene som bor der, er slik det er, og det er bra nok. De som ikke har kjennskap til stedet, skal heller ikke kunne snakke det ned.

Beskrivelsene av «blokk-Stovner og hus-Stovner» er noe flere også peker på som lett gjenkjennelig. [Narin] sier: «Det er sånn som her. De med bedre råd bor der borte i Granveien, mens de med større familier, litt dårligere råd her ved skolen». Ei gruppe andre elever er inne på akkurat det samme og utdyper forskjellene mellom de to områdene i drabantbyen:

[Taher]: Miljøet. Sånn f.eks. jeg, jeg ... På Granveien ... og så Skogåsen, altså Furuveien her¹⁶, så er det ... så snakker man på en måte to forskjellige ... Ja, de snakker ikke helt likt. Her, så bruker man mer multietnolekt. Mens der, så snakker ikke ... der snakker man bare vanlig.

[Leyla]: Og det mye mer blokker her, enn det er der oppe.

[Taher]: Ja. Vi kan si det her er Stovner ... lissom ... du har her på Furuveien blokk-Stovner, der som Jamal bor, også har du Granveien, det er lissom hus-Stovner.

[Taher] trekker fram lokalitet som avgjørende for språk, og peker på hvordan to gater på Skogåsen har ulike språklige uttrykk, nemlig multietnolekt og “vanlig” norsk. [Leyla] påpeker at blokkbebyggelsen i Furuveien er den store forskjellen, og [Taher] viser til den synlige parallellen mellom boligområdet i Furuveien og blokk-Stovner, samt bebyggelsen i Granveien og hus-Stovner. Det er ikke rart at elevene kjente igjen dette fra sitt eget område. Skogåsen skole ligger midt i blokkbebyggelse, der mange av leilighetene er kommunale. Det er utvilsomt stor forskjell i boligstandarden der, om man sammenligner med området som ligger ved Granveien, som har villa- og rekkehusbebyggelse med hager og grøntområder.

Kontrasten som ligger i både blokk-Stovner og hus-Stovner, samt Furuveien og Granveien, er eksempler på at Oslo er en ganske segregert by på flere nivåer. Både i beskrivelsene fra romanen og i elevenes refleksjoner gjenspeiles dette, noe som synliggjør en dikotomi innad i

¹⁶ «Her» = Skogåsen-området, der skolen ligger

drabantbyen, og ikke bare i Oslo som helhet. I dette er skolen en viktig arena for å utjevne sosiale forskjeller, men også for å skape en slags reell iverksettelse av Bhabhas *hybriditet*. Samoilow og Myren-Svelstad definerer denne hybriditeten til å omhandle «frigjøring ved å overvinne dikotomien og anerkjenne forskjellighet! (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 117). Med skolens sammensatte elevmasse og ulike kulturbakgrunner, er det helt avgjørende at skolen blir en plass der alle elevene føler eierskap, tilhørighet og lærer å respektere hverandres ulikheter. Akkurat dette er noe eleven [Yacob] implisitt erkjenner: «Men jeg tror ikke ungdommer tenker så mye over det. Man henger med de folka man henger med, de som er venna sine. Det teller mer enn hus og blokk og sånn!»

5.1.2 Oppvekst og foreldrerollen

Mange av elevene trekker fram betydninga av foresattes involvering som en avgjørende faktor for barns skoleutvikling. Som tidligere nevnt, er dette noe Zeshan Shakar selv har trukket fram i mediene ved flere anledninger. I et intervju med tidsskriftet Manifest, understreker han hvordan skolerresultater henger sammen med foresattes utdanningsnivå. Om ikke foreldre har ressurser til å kunne hjelpe til med skolearbeidet, er det av avgjørende betydning at de likevel viser interesse for det. Dette er en type kapital som har høy verdi, mener han (Hagen, 2018). [Amanda] mener at Jamal ville hatt et helt annet utgangspunkt for å klare seg bedre i livet dersom han hadde vokst opp med Mo sine foreldre. Hun sier at han sikkert ville hatt den samme personligheten og ikke automatisk blitt veldig skoleflink, men hun tror han hadde blitt tvunget til å ha et helt annet fokus på skole, for det ville jo faren til Mo ha krevet av ham.

Faglærer: Ja, det er sant. Og Jamal har jo vært ganske god i fotball også fra han var liten. Hvis noen hjemme hadde gidde å følge opp det, da ...

[Haseeb]: Ja! Hvis foreldrene hadde vært mer til stede, så kunne de jo ha fulgt han opp i forskjellig sport og sånn. Aktiviteter. Sånn at han kunne prestert der.

Faglærer: Ja! Han hadde hatt noe han var skikkelig flink til også.

[Amanda]: Ja! Fordi det handler jo litt om at foreldrene faktisk tror på deg. At de kjører deg til trening, at de kommer på kamper, at de har en veldig ... de har en veldig stor del av livet ditt. De ... det er jo viktig at de følger opp på skolen, men også på andre aktiviteter også.

[Jawad]: Ja, og motiverer deg.

[Amanda]s tankeeksperiment om at Jamal ville hatt en annen oppvekst dersom han var født inn i Mo sin familie er interessant. [Haseeb] påpeker at foreldrene da sannsynligvis ville fulgt opp

Jamals fotballtrening, eller en annen idrett, slik at han ville hatt en arena der han presterte godt. [Amanda] understreker betydninga av at foreldre ikke bare følger opp skolegangen, men også fritidsaktiviteter.

I familien til Mo er foreldrene flinke med tanke på oppfølging og holdninger til utdanning. Spesielt faren er svært opptatt av at Mo skal ta høyere utdanning, og han legger alt til rette for at Mo skal lykkes med skolegangen. Ofte har faren til Mo vært den eneste utenlandske faren i klassen som stiller på foreldremøter (Shakar, 2017, s. 21). Når tida kommer for at Mo skal studere ved UiO, får han det ene av leilighetens to soverom for seg sjøl, og egen PC, slik at han skal få arbeidsro (Shakar, 2017, s. 168). Farens engasjement for sønnens skolearbeid er noe mange elever legger merke til og trekker fram som viktig.

[Alisha]: For faren tenker jo selvfølgelig helt sikkert at «jeg kan ikke gi alt ... barna mine alt det dem vil ... kan ikke gjøre det beste for dem». Fordi at moren min, hun tenker sånn ... hun har fortalt at hun vil at vi skal ha det beste livet (henvender seg til faglærer) Ja, for du er jo en mor, og du vil jo også det beste for barna dine! Og at de skal ha det beste av det beste. Du ville gjort ALT du kan for at de skal ha det bra. Og det er akkurat sånn alle mødre og sikkert faren til Mo tenker, liksom. Alle trenger litt sånn press og en dytt for at de skal komme seg opp en sted, ikke sant.

[Alisha] peker på hvordan foreldre vil gjøre alt for barna sine. Hun trekker paralleller til sin egen familie, der moren har uttrykt at hun vil at [Alisha] og søsknene skal ha det aller beste i livet, og at dette er årsaken til at foreldre presser barna litt, nemlig at de skal komme seg opp og fram. En annen elev, [Hina], sier også at hun kan gjenkjenne noe av dette fra sin egen familie. Hun forteller at hun ofte kan høre foreldrene krangle om penger, og hun vet at de ikke har så god økonomi hjemme. Likevel jobber begge foreldrene veldig mye for å gi henne og søsknene en bedre oppvekst med andre muligheter enn det de sjøl hadde i hjemlandet sitt da de var barn. «Jeg vet at de gjør ALT for meg, for at jeg skal ha det bra», sier hun.

Flere elever snakker om hvordan de tror at faren til Mo ikke har hatt den samme muligheten for utdanning i hjemlandet sitt, og at grunnen til at han pusher Mo så mye med tanke på skolearbeidet, er at han ser hvordan muligheten for gratis utdanning i Norge er en sjanse som han aldri selv fikk da han var ung.

[Hina]: Faren har jo ikke så godt liv, da, når han ikke har så bra jobb selv.

[Alisha]: Ja, han vil sikkert ikke at Mo skal ...

[Hina]: Oppleve det samme som foreldrene.

[Mohammed]: De fikk jo aldri sjansen til å utdanne seg og sånn, de fikk jo aldri det. Og de måtte streve for at barna skal få alle mulige ressurser og sånn, så de måtte bare ... de satsa på barna, at de en gang skal få seg jobb. Sånn at de kanskje en gang vil ta vare på dem sånn som de har tatt vare på ... For vi er så sikre på at vi ikke skal kaste foreldra våre på gamlehjem, skjønner du? Vi kommer til å ta vare på dem.

I denne samtalesekvensen uttrykker elevene enighet omkring faren til Mo sin motivasjon for å støtte opp under sønnens skolegang.

[Yacob] er en annen elev som er opptatt av at Mo får en mulighet som foreldrene ikke har hatt i hjemlandet sitt. Han trekker fram farens engasjement i Mo sin skolegang som en medvirkende faktor til at Mo går og dagdrømmer om en klassereise, vekk fra Stovner:

Det å komme seg ut av hooden, få et bedre liv. Kanskje altså ... foreldra hans kom jo til Norge og vil at han skal få et bedre liv, skjønner du? Så han kanskje ... kanskje han vil føre den drømmen videre, da?

Det [Yacob] sier er at foreldrenes bakgrunnshistorie kan være noe som er med på å motivere Mo til å foreta klassereisen han drømmer om. Kanskje er ambisjonene til faren tilknyttet en drøm om høyere utdanning han selv hadde, og ønsker å videreføre denne til Mo? På flere måter ser vi at Mo sin far er langt mindre opptatt av religion enn sin kone. Moren er opptatt av at Mo skal huske sine røtter, faste under Ramadan og gå på koranskole, mens faren mener han skal slippe, for kun å konsentrere seg om skolearbeidet (Shakar, 2017, s. 22). Dette gjør at faren fratrar Mo noe av familieidentiteten, hevder Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 118).

Om ikke faren akkurat står og rekker Mo den hvite masken, er han definitivt en sterk pådriver til hans identitetsflukt. Fanon hevder at «å søke tilbake til fortiden og å søke fellesskap i en felles svarthet er en forståelig reaksjon, men det er ingen løsning, heller et uttrykk for en mangelfull selvfølelse, og skaper en periode av angst og uro» (Vold, 2018, s. 132). Den dagen Mo har fått brev i posten om at han har fått studieplass ved UiO, er det stor feiring i familien. Om kvelden drikker Mo og faren te i stua etter at alle har lagt seg, og faren sier at på denne kvelden, etter alle årene han har vært i Norge, føler han seg for aller første gang helt rolig

(Shakar, 2017, s. 153). Kanskje er det uroen og usikkerheten for fremtida som slipper taket i faren den kvelden Mo har fått brev om at han kommer inn på universitetet? Nettopp denne episoden trekker eleven [Alisha] fram, og hun mener den viser hvordan faren virkelig forstår hvor viktig det er med utdanning.

5.2 Makt

Elevene [Yacob], [Narin] og [Nawood] snakker om utviklingssamtalene på skolen til Suleiman, der Jamal må møte i stedet for moren. På mitt spørsmål om måten de voksne snakker til Jamal på, var de litt delte i meningene:

[Yacob]: Men de har samme forventninger til alle, da. Skjønner du? De tar liksom ikke hensyn til bakgrunnen eller oppveksten til ... til den de snakker med, da. Det er derfor han ikke skjønner. Jeg synes kanskje de burde ta mer hensyn til sånne som Jamal.

[Narin]: Det er enklere at de forenkler det, da. Enn omvendt, lissom

[Yacob]: Jeg føler at ... hvis lærere ... eller ... ja, hvis man tilpasser seg, så kan det gi ungdommene ... eller liksom elevene, da ... bedre motivasjon, da. For jeg føler at ... når ... f.eks. Jamal ikke skjønner noe som helst, så liksom ... det hjelper ikke noe med selvtilliten eller forståelsen heller, eller noe som helst, da. Hvis man tar hensyn til ... å ... til å tilpasse seg, da ... eh ... liksom, det kan hjelpe dem bedre og kanskje få dem til å forstå bedre og gi dem bedre selvtillit.

[Nawood]: Men det er jo også forventa at hvis du er på hans alder, så ... du må jo skjønne i hvert fall mye av det dem sier, da.

[Narin]: Jeg tenker sånn ... hvis lærerne sier sånn ... ja, hvordan er hjemmesituasjonen, da? Hvis du tenker at du veit om hjemmesituasjonen, hvorfor tenker du ... hvorfor sier du sånne ting til Jamal, da? Og forventer at han skal forstå hva det er du mener?

I denne sekvensen ser vi at mens [Nawood] stiller seg litt kritisk til at Jamals forståelse av det de sier nærmest ikke er aldersadekvat, er [Narin] og [Yacob] mer kritiske til at lærerne ikke tilpasser språket sitt til Jamal og forklarer ting slik at han skal forstå det. I det at lærerne snakker over hodet på Jamal, ligger det en implisitt maktutøvelse. Denne kan godt være utilsikta, men likevel stiller skolen Jamal i en underlegen posisjon.

Som jeg var inne på i min analyse, er denne situasjonen fra *Tante Ulrikkes vei* et eksempel på hvordan det *lingvistiske markedet* gjør seg gjeldende, og avstanden mellom hjemmets

og skolens språk blir for stor, slik Bourdieu og Passeron forklarer det: «Den akademiske markedsværdi af den sproglige kapital, som hvert individ besidder, er en funktion af avstanden mellem den type symbolsk beherskelse, som skolen fordrer, og den praktiske sprogbeherskelse, individet har tilegnet sig i den tidligste klasseopdragelse (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 150). Den tidlige språkbeherskelsen som Bourdieu og Passeron refererer til, handler i stor grad om hjemmesituasjonen som [Narin] viser til, som hun mener skolen ikke tar hensyn til.

Det at Jamal har ikke tilgang til skolens diskurs, er fordi den befinner seg utenfor hans rekkevidde. Orientalismen i diskursens forstand handler om Vestens framstillinger av hva Østen er, sier Myren-Svelstad & Samoilow (2020, s. 101). Når diskursen går over hodet på Jamal, forsterkes den allerede eksisterende dikotomien mellom ham og skolens verden.

En annen episode der skolen underbygger maktstrukturer, forteller elevene [Hina] og [Mohammed] engasjert om. Det er da Mo får tilbake en naturfagprøve og uttrykker skuffelse over resultatet.

[Hina]: Et eksempel sånn er når han fikk femmer i naturfag! Han læreren sa det foran alle sammen, at Mo fikk fem, og det var sånn bare for at han var utlending, derfor han fikk fem i naturfag. Men Mo ble jo sur, for han ville hatt sekser! Så derfor snakka han med han etter timen og sa sånn «jeg ville hatt sekser». Han ble sur.

Faglærer: Ja, han ble jo kjempeskuffa!

[Hina]: Ja, skikkelig sur. Og han pleide jo ikke å bli sur.

[Mohammed]: Det var jo fordi læreren hadde ... eh... lavere krav ...?

Faglærer: Ja, forventninger?

[Mohammed]: Ja! Forventninger! For utlendingene. Og Mo, han var svarting, han var utlending, men han var skoleflink! Og det kom som et sjokk på læreren at han møtte en smart utlending. Tydeligvis! (ler) Siden han gjorde det bra på prøven, og han trodde Mo ville bli glad hvis han fikk en femmer. Men ... men han ... Mo ville ikke det. Mo ville ha sekser. Siden han jobba ... Jeg tror kanskje ... i forhold til måten han reagerte på, så tror jeg at han kunne fått en sekser. Egentlig.

Elevene forteller om hvordan skuffelsen til Mo er så tydelig, og [Hina] poengterer at han blir sur over å få karakteren fem. [Mohammed] hevder at læreren hadde lave forventninger til Mo fordi han har minoritetsbakgrunn, og at han tror Mo egentlig kunne klart en sekser på prøven.

[Mohammed] er inne på noe vesentlig. Læreren roser Mo og ei annen jente sine besvarelser foran hele klassen før han gir dem ut. Mo forventer en sekser, åpner besvarelsen og blir skuffa når det lyser en 5 minus mot ham (Shakar, 2017, s. 40-41). Etter timen har Mo en prat med læreren, og der går læreren ganske langt i å insinuere at han ikke hadde særlige forventninger til Mo:

«En fem minus er en god karakter.» Edvard strøk en hånd gjennom det sølvgrå håret. En lokk falt mot panna. Han lot den henge. «Hva er imponerende med en fem minus?» Jeg hevet stemmen. Den skalv enda mer. Hele jeg skalv. Edvard så paff ut. «Nå må du slappe av litt, tror jeg. Altså, du har ikke sett særlig interessert ut, så ærlig talt tenkte jeg at du var en av dem som ...» (Shakar, 2017, s. 41)

[Mohammed] er nok inne på noe når han sier at det kom som et sjokk på læreren å møte en smart utlending. I romanen kan vi forstå det slik at læreren Edvard har forventninger til Mo som en som ikke legger ned den helt store innsatsen i faget. I termen «en av dem», ligger det implisitt noen forestillinger om Mo som en unnasluntrer, uten at Edvard uttrykker at dette er forbundet med Mo sin minoritetsbakgrunn. Det er imidlertid ikke påfallende at elevene tolker det dithen. Ifølge Fanon kan den koloniserte kjenne at forventningene til ham som svart er lavere enn til hvite mennesker, og han vil følgelig senke kravene til seg selv (Vold, 2018, s. 129-130). Med tanke på Mo sin situasjon, stemmer dette bare delvis, men det er likevel relevant. Mo opplever åpenbart at Edvard har lave forventninger til ham, og dette opprører ham sterkt med tanke på at han ikke vil identifisere seg med familiens utenlandske bakgrunn. Han senker dog ikke kravene til seg selv, men fortsetter iherdig sitt skolearbeid.

5.3 Utenforskap

De ulike familiesituasjonene til Mo og Jamal er noe som elevene engasjerer seg veldig i, både hva gjelder den manglende oppfølginga Jamal får hjemme, men også foreldrenes engasjement for Mo sin utdanning. Mange elever uttrykker at de synes synd på Jamals familie. De trekker fram farens mishandling av moren og det at han forsvant fra dem som svik mot familien hans, og de uttrykker medfølelse og forståelse for at familien er i en vanskelig situasjon, både økonomisk og på andre måter.

[Jawad]: Ja. Faren forlatet dem, da. Da Jamal var litt yngre. Så det er derfor ... altså Jamal, han må drive og brukt tida si på å forsørge familien sin i stedet for å konsentrere seg om skolen.

[Haseeb]: Jeg mener han ikke fikk god nok oppfølging heller. F.eks. da faren hans dro, da fikk moren depresjon. Liksom ... hvis det er en forelder, og hun ikke kan hjelpe barnet, da blir det jo vanskelig på skolen, hvis man ikke kan få hjelp til skolearbeidet. Eller med disiplin, da.

[Amanda]: Moren til Jamal sliter masse psykisk. Hun har jo til og med vært innlagt på institusjon før, det får vi vite. Og vi får vite at hun ikke har vært så flink med oppfølginga. Som fører til at både lillebroren til Jamal OG Jamal får det vanskelig på skolen. For det sier jo seg selv litt ... det handler litt om hva foreldrene gjør for en, da. Og hva de ofrer for barna sine. Fordi at når moren ikke er ... kommer på foreldremøter, ikke følger opp lekser ... egentlig bare å følge opp hele skolegangen, da fungerer det jo ikke, da. Foreldre har et kjempestort ansvar! Moren har jo slitt med depresjon lenge også. Så det har jo vært vanskelig for henne. Og når da faren til Jamal ikke er i bildet lenger, så har det mye å si. Hun er aleinemor med to barn som sliter på hver sin måte i hverdagen.

I denne samtalesekvensen om Jamals familiesituasjon, peker [Haseeb] på hvor sårbart det blir når familiens eneste voksenperson ikke klarer å bidra med skolearbeidet. Både han og [Amanda] kommer inn på at moren er psykisk syk og lider av depresjon, og at dette er ødeleggende, og til og med en direkte årsak til at barna hennes sliter på skolen. Når [Amanda] sier at foreldre har et kjempestort ansvar, og at moren har slitt med depresjon lenge, og til og med vært innlagt i psykiatrien, er det imidlertid litt uvisst om hun mener at moren i større grad burde tatt ansvar for å søke behandling for depresjonen sin. Moren til Jamal mottar jevnlig trygdeytelser, men får flere ganger avslag på søknader om uføretrygd. Til slutt er det Jamal som må gå på sosialkontoret for å få nødpenger på vegne av familien (Shakar, 2017, s. 339).

Familiens økonomiske situasjon er prekær gjennom mange år, og [Jawad] trekker fram at Jamal må forsørge familien sin framfor å gå på skolen. Når Jamal må oppsøke sosialkontoret, treffer han på en eldre hjelpsom konsulent som hjelper ham med å fylle ut de rette skjemaene, slik at moren kan søke om avklaringspenger, og hun får vedtak om dette i to år (Shakar, 2017, s. 349). En elev, [Minela], mener at de gjentatte diskusjonene som Jamal må ha på vegne av moren med trygdekontoret framstår som troverdig, fordi dette er noe vi ofte leser om i avisene. En annen elev, [Narin], støtter dette, hun sier at hun også har lest i avisene om folk som må prioritere, f.eks. enten å kjøpe medisiner eller mat, og at det kommer tydelig fram at Jamal lever i en ganske fattig familie.

Selv om elevene viser forståelse for den vanskelige situasjonen moren til Jamal er i, er det mange som er kritiske til at hun virker resignert og ikke følger opp barna sine. Noen trekker fram dette som en av flere årsaker til at Jamal ikke får konsentrert seg om skolegangen sin, i og

med at han får alt for mye ansvar hjemme. De mener at moren burde se at barna trenger henne og dermed burde klart å yte mer enn hun gjør for å være en ansvarlig forelder i familien.

[Mohammed]: Hun er jo helt borte, skjønner du? Hun er syk, da. Men det er sykt, da, at hun ikke klarer å komme seg opp fra skilsmisse, da, og ta vare på barna sine. Det er jo veldig vanlig i dag.

[Hina]: Ja. Det er jo litt sånn ... Okei, greit, mannen hennes forlot henne, men hun kan passe på barna i hvert fall. For det er jo ... først går mannen og så går barna også, hva har du igjen da?

[Alisha]: For eksempel, jeg ville gjort det samme som Jamal. Men jeg ville vært sint på mora mi. Liksom, hvorfor er du i depresjon, du skal være sterk dame!

[Mohammed]: Han må løfte familien på ryggen sin. Det er stort for en på hans alder, skjønner du? Det er for mye ansvar.

I denne samtalesekvensen, ser vi at både [Mohammed], [Hina] og [Alisha] er kritiske til at moren til Jamal ikke bare kan ta seg sammen. [Alisha] peker på morens ansvar for å være en sterk kvinne, og sier at hun selv ville vært sint på moren sin om hun var i Jamal sin situasjon. [Mohammed] synes det er rart at hun ikke klarer å reise seg igjen etter å ha gjennomgått en skilsmisse, noe som er relativt vanlig i våre dager, og han hevder at Jamal har alt for mye ansvar for familien sin i alt for ung alder. Det elevene ikke peker på her, er hvordan både skilsmisse og psykisk sykdom fortsatt er ganske tabubelagte temaer i en del miljøer, og hvordan det kanskje var det i enda større grad i tidsrommet der handlinga i *Tante Ulrikkes vei* er lagt. For Jamal sin del, sier han alltid at moren er syk, men utdyper det aldri overfor skolen til lillebroren eller andre.

Flere av elevene uttrykker at det er leit å lese om lillebroren til Jamal, Suleiman:

[Fredrik]: Jeg syntes det var trist å lese om at Suli ikke får noen god oppvekst. Atte ... moren tar jo ikke så mye ansvar for han. Han har ikke noe god matpakke på skolen og sånn.

[Maya]: For han ser veldig mye yngre ut enn det han er. De sammenligner han med en av søsknene til Mo, som er på samme alder. Men Suli ser veldig mye yngre ut. Kanskje han får ikke ordentlig næring og sånn ...

[Fredrik] peker på mangelen på sunne matpakker når Suleiman er på skolen, noe som er et gjennomgående tema under samtalene Jamal har med skolen. [Maya] følger opp med at Suleiman ser yngre ut enn han er, og at han kanskje ikke får riktig ernæring, siden han er så liten og tynn.

Elevene viser mye engasjement omkring Jamals familiesituasjon, og det er litt delte meninger om moren til Jamal. Det de imidlertid er enige om, er at fortida med den voldelige ektemannen preger henne i stor grad, at hun er deprimert og passiv, og at hun ikke klarer å følge opp barna sine tilstrekkelig.

Elevenes refleksjoner omkring Jamals mor er både gode og relevante. Om vi skal se dem i lys av Spivak, kan vi finne en slags forklaring. «Om de underordnede, i den koloniale produksjonens kontekst, ikke har noen historie og ikke kan tale, er den underordnede som kvinne enda dypere begravd i skyggen», sier Spivak (2009, s. 68). Familien til Jamal kan omtales som det Spivak kaller de *subalterne* eller *underordnede*, altså den gruppa mennesker som befinner seg lengst nede på samfunnets rangstige, og som ikke har en egen stemme. I sin rolle som kvinne, er moren henvist til de subalternes skyggeside, altså er hun blant dem som i aller minst grad har en stemme som kan tale sin sak. Når moren til Jamal får endelig avslag på søknad om uføretrygd, forsøker Jamal å være hennes stemme. I fortvilelse tar han kontakt med de rette instansene ved trygde- og sosialkontoret og forsøker etter beste evne å finne ei løsning på familiens økonomiske vansker. Problemet er bare det at Jamal selv tilhører de underordnede, de som ikke har en stemme, og han vil derfor vanskelig kunne bli hørt.

5.4 Identitet

Identitetskrisa som Mo går gjennom, og det at han ikke finner seg til rette på Stovner, er noe som går igjen i flere av samtalenene. I denne forbindelse har [Amanda] noen interessante refleksjoner om det inngående fokuset faren til Mo har på utdanning og framtidsplaner for sønnen. Hun mener at dette kan være en medvirkende årsak til at Mo føler seg utenfor på Stovner:

Mo er vokst opp med helt andre verdier, som jeg sa. Faren hans ... for at han skulle få den beste utdanninga, man ser jo at Mo får gode resultater. Det er jo delvis fordi foreldrene har fulgt opp og passa på han underveis ... det at han har prestert bra på skolen alltid. Men det har jo en negativ side det også. Han føler seg uttafor fra Stovnermiljøet. Han beskriver det veldig bra i boka når han forteller at han er er uttafor. Han sier at de andre ser han, men de spør ikke om han skal være med. De prater med han, men de ringer aldri på døra hans. Han blir sett på som «den rare».

Det [Amanda] peker på her, er det doble utenforskapet til Mo, som jeg har vært inne på i min analyse. I sin identitetskrisa føler Mo på utenforskap med tanke på minoritetsbakgrunnen sin, men også fordi han er annerledes enn de fleste andre gutter på samme alder på Stovner.

[Amanda] trekker fram mangelen på nære relasjoner og ikke bare overfladiske bekjenskaper som en vesentlig faktor for at Mo ikke finner seg til rette, og hun antyder at foreldrenes utdanningspress også kan ha vært med på å øke graden av utenforskap om Mo føler på.

Flere av elevene påpeker at den multietnolektiske stilen er tett forbundet med identitet. Ei av gruppene trekker fram stedet man kommer fra, samt påvirkning fra venner og miljøet man vanker i som avgjørende faktorer for måten man snakker på. Som vi ser, fullfører elevene nærmest hverandres setninger, noe som viser at dette kan tolkes som felles integrerte oppfatninger:

[Hiep]: Jeg tror de blir påvirkta ...

[Taher]: Av miljøet. Sånn hvem de henger med, lissom.

[Leyla]: Og hvor man bor.

[Amanda] trekker også fram Jamals tilhørighet til drabantbyen Stovner i forbindelse med den multietnolektiske stilen:

[Amanda]: Men han føler jo at han ikke helt passer inn i Oslo heller. Fordi at, det er ikke sikkert han har tilhørighet. På Stovner, det er der han har alle venna sine, og alle er som han, på Tante Ulrikkes vei. Det er ikke sikkert han føler noen tilhørighet til resten av Oslo. Det har kanskje noe med multietnolekten å gjøre også, at alle på Stovner prater likt, og da føler han at de er mye mer like. Det er mye lettere å passe inn.

Det [Amanda] sier her, er at alle på Stovner snakker likt, noe som strengt tatt er en tydelig generalisering. Det er jo ikke slik at alle på Stovner snakke multietnolekt, verken i romanen eller i virkeligheten. Når [Amanda] sier «alle», referer hun egentlig til Jamals vennegjeng og dermed majoriteten i et avgrensa ungdomsmiljø på Stovner, der de snakker multietnolektisk stil seg imellom. Det [Amanda] sier her, er at tilhørigheten til Jamal er mye mer lokalt forankra enn bare det å være Oslo-borger. Oslo er en kompleks by, sammensatt av mange veldig ulike miljøer. Når [Amanda] trekker inn Stovner som der Jamal føler at han passer inn, snakker hun om hans vennegjeng, i hans “hood” på Stovner.

I denne forbindelse kommer [Amanda] også inn på en karakter fra romanen som alle de andre gruppene også snakka om, nemlig Jamals venn, André, som [Amanda] hevder at er et veldig godt eksempel på en med norsk bakgrunn som snakker multietnolekt. André er en interessant

karakter på flere måter, særlig fordi elevene kan kjenne igjen den språkbrukertypen han representerer, fra sin egen skolehverdag. Han er et eksempel som forklarer hvordan multietnolektisk stil ikke bare er en talemåte forbeholdt flerspråklige ungdommer, men heller handler om en spesiell form for tilhørighet tilknyttet et bestemt miljø, slik Hårstad og Opsahl (2013) beskriver. [Emil] og [Maya] trekker fram identitet som en forklaring på hvorfor André velger å tilpasse språket sitt til den gjengen han ønsker å være en del av:

[Emil]: Jeg tror han liker det området. Fordi han ... jeg tror han vil passe inn, jeg tror han liker den måten Jamal og de ... utledningene snakker, på en måte. Og vil oppleve det samme ... Ja, det er jo på en måte å passe inn. Han liker det språket, han liker området, så han vil ikke være annerledes. Altså, det er ikke det at han ikke vil være seg selv ... måten han snakker på, det han sier og sånn ... det er det han liker. Han vil liksom ikke snakke norsk, han vil være en av de på Stovner.

[Maya]: Ja, være med i gjengen til Jamal, liksom. Og snakke sånn som de gjør.

[Emil] sier han tror at André sitt ønske om å passe inn i gjengen til Jamal er motivert av å bli en del av et bestemt fellesskap. I [Emils] øyne har ikke André noe ønske om å ikke være seg selv, men bare å bli en del av gjengen. I utgangspunktet er André, med sin etnisk norske bakgrunn, en del av majoriteten hvis man ser Oslo eller Norge som en enhet. På Stovner er han imidlertid en minoritet blant sine jevnaldrende, med et ønske om å passe inn i majoriteten. For å oppnå dette, må han legge om språket sitt, slik [Emil] og [Maya] påpeker, for å ikke være annerledes, men heller passe inn. Det elevene beskriver her er helt i tråd med Aarsæther sine funn fra UPUS-studien, der de fleste av informantene sier at deres bruk av multietnolektisk stil er et uttrykk for samhold i ungdommenes lokalmiljø (Aarsæther, 2010, s. 119).

[Maya] og [Fredrik] trekker også inn hvordan André har ulike måter å snakke på tilpassa den arenaen han befinner seg på:

[Maya]: Det kan jo hende at han ikke snakker sånn hjemme? Med foreldene, liksom? Kanskje han bare snakker på den måten med vennene hans ... på skolen og sånn. Der hvor en stor del snakker sånn, på en måte. Det er på en måte for å ... ja, jeg tenker kanskje en av grunnene er for å passe inn, rett og slett. Også fordi ... jeg tror ikke at hjemme ... foreldrene eller familien hans snakker nok ikke på den måten ... Så jeg tror de snakker litt mer norsk, da.

Faglærer: Er dette noe dere kan kjenne igjen?

[Fredrik]: Ja, litt. Man snakker multietnolekt på fritida, men når man er med foreldra, så snakker man annerledes.

[Maya] sier at hun ikke tror André snakker på samme måte hjemme som med vennene sine, noe hun får støtte i av [Fredrik]. Han viser til både seg selv og mange andre elever, som snakker multietnolekt på fritida, men legger om til ei annen språkføring sammen med foresatte. “Fenomenet André” viser hvordan ungdommer evner å tilpasse språket til en bestemt mottaker og/eller kontekst, noe som bekreftes av utsagnene til [Maya] og [Fredrik], men også av [Narin] og [Yacob]:

[Narin]: Han er god til å tilpasse seg, da!

[Yacob]: (Henvendt til faglærer) Du kjenner jo også de elevene du har hatt, da! De elevene som egentlig er norske, men som snakker sånn, da. Fordi de har de venna de har og kommer fra det stedet de er fra. Der de er vokst opp. Det er dette som har blitt det miljøet han¹⁷ er en del av.

Han vokste opp på Stovner, og da ble han sånn som de andre i det miljøet.

Denne formen for kodeveksling, at ungdommene endrer talemåte til ulike situasjoner, er en kjent forekomst. Flertallet av informantene fra UPUS-studien oppgir at de tilpasser språket til ulike mottakere, eksempelvis oppgir de å snakke annerledes med venner enn i møte med lærere eller i en jobbintervjusituasjon, og de veksler da fra multietnolekt til standard østnorsk talemål (Aarsæther, 2010, s. 113). Denne tilpasninga er noe som elevene har en helt tydelig bevissthet om.

Handlinga i *Tante Ulrikkes vei* ligger ca. 20 år tilbake i tid. Flere elever har observert hvordan den multietnolektiske stilen til Jamal er annerledes enn den de snakker i dag, og de nevner eksempler på flere ord som de ikke benytter i dag:

[Leyla]: I boka sier de «olø». Det bruker vi ikke så mye lenger.

[Hiep]: Og «ashko»! Man bruker ikke det lenger.

Faglærer: Har man noe annet ord for det nå?

[Hiep]: Neeeci ... Bare «sex»! (ler)

[Leyla]: Og «keef». Man sier ikke det så mye nå. Nå kan man bruke «næz».

[Taher]: Og vi sier ikke «potet» lenger heller. Om de norske. Men «gora».

¹⁷ Han = André

I denne samtalesekvensen, som følger etter mitt spørsmål om hvorvidt det de leser om av multietnolekt samsvarer med måten de snakker på i dag, bidrar elevene med eksempler på hvordan noen multietnolekt-ord er utdaterte. “Olø”, “ashko”, “keef” og “potet” er altså eksempler på ord som ikke benyttes av ungdommer som snakker multietnolekt i dag. De gir også eksempler på nye ord som har erstatta de gamle.

Begrepet “gora”, som også blir nevnt, dukka også opp i en klassesamtale i forbindelse med lesinga:

[Hina]: Men «potet» er jo frekt å si, da! «Gora» er ikke frekt. Det er bare å si at noen ikke er utlendinger!»

Her hevder [Hina] at ordet “potet” er erstatta med ordet “gora”, men at det likevel er en semantisk forskjell i at “gora” ikke er å betrakte som en fornærmelse. Dette ga grunnlag for en diskusjon i klassen. Flere elever uten flerspråklig bakgrunn var ikke enige med [Hina], og hevda at de likte like dårlig å bli omtalt som “gora” som “potet”.

5.5 Devaluering av den multietnolektiske stilen

I denne delen vil jeg skildre noen funn tilknytta elevenes refleksjoner om språk som omhandler holdninger til multietnolektisk stil. Disse utgjør det kanskje mest interessante funnet i prosjektet, og jeg har derfor via dette et eget delkapittel.

Som jeg var inne på innledningsvis, er utgangspunktet til elevene er at de er språkbrukere med førstehåndskunnskap om hva multietnolektisk stil er i praksis. De har vokst opp i et multietnisk miljø, der denne språklige praksisen er svært vanlig: Mange av elevene praktiserer det i sin dagligtale, især i samhandling med venner, mens mange ikke benytter den i særlig grad. Dette gjelder både elever fra flerspråklige hjem og ikke. For elevene ved Skogåsen skole er den språklige kontrasten mellom Jamal og Mo med andre ord noe de er godt kjent med.

Innledningsvis i samtalene, etter å ha kort gjengitt litt om handlinga i romanen, forklarer elevene litt om hva multietnolektisk stil er. Dette var tilsynelatende et naturlig sted for mange å starte samtalene. Når det gjelder definisjonene, er det hovedsakelig tre ting som går igjen: Elevene

nevner sted- og alderstilknytning, samt innslag av låneord. Dette går blant annet fram av elevutsagnene nedenfor:

[Anders]: Multietnolekt. Det er en måte å snakke på. Det er ofte blant ungdommer som bor i drabantbyer, spesielt også på østkanten i Oslo. Ungdommer har sin egen måte å snakke på, da.

[Lilith]: Det er sånn ord blir henta fra andre språkene. Det er for eksempel ... du finner ... når jeg leser Jamal, så finner jeg arabiske ord, pakistanske ord ... urdu. Det er sånn ordene blir tatt fra andre språkene. De blir blanda med norsk. Og det er egentlig ungdommer som snakker det mer.

[Ingrid]: Hmmm ... multi betyr flere ... Ja, det er flere språk ... du bruker ord fra andre land ... Låneord?

[Zishan]: Vi har mange låneord fra engelsk ... vi kan jo se det på språket i dag at det er mange ord fra engelsk ... men de derre ordene ... «flus», det kommer fra arabisk, det betyr penger. Og det er flere ord fra Pakistan, lissom ... fra hele verden.

Flere av elevene påpeker at talemåten er nærmest forbeholdt ungdommer. [Anders] knytter talemåten mot drabantbyer og Oslo øst, mens både [Lilith], [Zishan] og [Ingrid] trekker fram låneord fra andre språk som det viktigste kjennetegnet. De nevner ord som er henta fra arabisk, urdu og engelsk. Dette er ting vi hadde gått gjennom i klassen i forkant av prosjektet, da klassen hadde om ulike former for talemål.

I samtalematerialet kan jeg også se uttrykk for ulike holdninger til multietnolekt. Mens enkelte utsagn reflekterer at elevene forstår multietnolekt som en varietet i det norske språkmangfoldet på linje med de norske dialektene, er det også utsagn som signaliserer mer negative holdninger. Dette er nok uttrykk for to ulike ting: Det elevene har lært i timene, samt noe som kanskje sitter litt mer i ryggmargen på dem. Her er det viktig å huske på samtalenes kontekst igjen – dette er og blir samtaler der elevene skal vurderes, og det er en viss fare for at de sier det de tror at læreren vil høre.

Eleven [Maya] kan få stå som eksempel for det kritiske perspektivet, med følgende utsagn: «Det er sånn ... mange ord fra andre språk. Det er jo liksom ikke ordentlig norsk. De blander forskjellige språk. De har brukt en del arabiske ord, for eksempel.» Her ser vi at [Maya] peker på innslaget av elementer fra andre språk, men det spesielt interessante i utsagnet er den eksplisitte kritikken hun også kommer med, gjennom ei sammenlikning med det hun kaller «ordentlig norsk», som jeg forstår som en henvisning til norsk uten innlånte elementer. Denne

degraderinga synliggjøres av flere elever. I motsetning til dette kritiske perspektivet, finner en også utsagn som viser anerkjennelse av multietnolekt, slik informanten [Jawad] gjør når han omtaler karakteren Jamals språkbruk: «Måten Jamal snakker på, det er multietnolekt. Det er det noen kaller for «kebabnorsk». Det er når han liksom blander norsk med språk fra andre land, da. Altså ... det blir til en ny norsk.» I dette utsagnet ser vi hvordan [Jawad] tyr til en rein forklaring på hva multietnolekt er, uten å benytte nedsettende ordlag eller være kritisk. I motsetning til [Maya], omtaler han «annerledesheten» på en mer anerkjennende måte. Det han sier, at det blir til en ny norsk, er helt i tråd med det Hårstad og Opsahl (2010, s. 110) belyser, om at vi har å gjøre med helt nye måter å snakke norsk på.

Hvorvidt [Jawad] og [Maya] er bevisste sine ordvalg eller ikke, vites ikke. Det kan være nærliggende å anta at det befinner seg noen underliggende språkholdninger bak det de sier, og at ordvalget deres er et uttrykk for internaliserte språklige normer. Det er imidlertid som nevnt viktig å ha i bakhodet at elevene gjerne vil vise at de kan det som har blitt gjennomgått i timene, samt at de er gode kodevekslere. Flere elever har en ganske utprega multietnolekt tilknytta sin språklige praksis blant venner, men som ambisiøse og hardtarbeidende elever, vil de gjerne vil få vist hva de kan i vurderingssituasjoner og legger om til en mer formell språklig praksis fordi det passer konteksten bedre.

Tidligere beskrev jeg kontrasten mellom den multietnolektiske stilen i Jamals talespråk og det polerte skriftspråket til Mo, og hvordan denne er med på å understreke alle forskjellene mellom de to guttene. Elevene snakker mye om denne kontrasten i samtalene, både på eget initiativ og da det ble etterspurt. I og med at mange av dem har den multietnolektiske stilen som en naturlig del av deres talemål, er det derfor interessant at flere av elevene inntar en tydelig nedvurderende posisjon med tanke på Jamals talespråk.

Når det gjelder elevenes bruk av fagterminologi, glemmer de noen ganger å benytte den korrekte betegnelsen på multietnolekt, til tross for at de vet godt at dette er det rette. Især eleven [Mohammed], bruker fagbegrepet riktig innledningsvis, men når han skal forklare nærmere, bruker han det som antageligvis er hverdagsbetegnelsen, nemlig “kebabnorsk”. Dette kan forstås som at [Mohammed] muligens tyr til de mest nærliggende, nærmest automatiserte begrepene når han blir litt revet med og vil utdype. [Mohammed] har mye førstehåndskunnskap

om multietnolekt som han ivrig og engasjert deler av. Dermed er det fort at det kan gå litt “over styr”, og at han tyr til de intuitive begrepene.

Allerede innledningsvis i samtalene, der elevene ble bedt om å komme med konkrete eksempler på ord som skilte talespråket til Jamal fra skriftspråket til Mo, viste elevene en degradering av Jamals måte å ytre seg på. Som tidligere nevnt, var noen av disse utsagnene tilknyttet måten han snakka på og ei framheving av “korrekt norsk” framfor multietnolekten. På spørsmål om konkrete eksempler på hvordan Jamals talemål bryter med det konvensjonelle, noe som var diskutert i klassen tidligere, kommer [Alisha] og [Hina] inn på bøyning av substantiver:

[Alisha]: Jamal sier f.eks. «rommen min».

[Hina]: Det er sånn alle ord som slutter på -et, tar han som -en. Liksom, han vet ikke om de substantivgreiene, skjønner du?

Her forklarer [Hina] hvordan Jamal kutter nesten all bruk av intetkjønn og bøyer disse ordene som hankjønnsord. Dette fenomenet er i tråd med Opsahl (2009, s. 24) sine funn fra UPUS-studien som omhandler genusmarkeringer, noe som jeg har omtalt i teorikapittelet. [Hina] har en tydelig metaspråklig bevissthet og kan forklare prinsippet bak hankjønnsbøyinga som skiller multietnolektisk stil fra konvensjonell bøyning. Hun har imidlertid ikke fagbegrepene på plass, slik at forklaringene blir litt upresise, selv om vi godt forstår hva hun mener.

[Fredrik] er den eneste eleven som uoppfordra trekker fram hvordan det er naturlig å skille mellom talespråk og skriftspråk, og hvordan han tror dette er medvirkende årsak til forskjellen i måten de to guttene uttrykker seg på i romanen. Han får støtte fra [Emil], som tror at Mo kanskje snakker noe multietnolekt når han snakker og ikke skriver:

[Fredrik]: Jamal snakker jo i diktafon, og Mo skriver. Så ... det blir ... det er derfor Jamal snakker multietnolekt og ikke Mo.

Faglærer: Men tror dere at Mo snakker multietnolekt når han snakker og ikke skriver, da?

[Emil]: Litt, men ikke så veldig mye. Fordi han er jo ikke så sosial. Han studerer og ... leser bøker og sånn ... det gjør at språket hans blir mer norsk enn Jamal sin. Jamal er mye mer ... han sier det han vil ... når Mo har valgt å skrive, så han kan tenke mye mer på det han vil si ... ikke sant, når Jamal snakker, så sier han bare det som kommer i hodet hans. Det gjør jo at språket blir forskjellig.

[Maya]: Men det at de snakker på to forskjellige måter ... at språket til Mo er så mye bedre ... en del av det er jo at han gjør det mye bedre på skolen. Karakterene hans i norsk er jo sikkert mye bedre enn Jamal sine. Det er jo ganske viktig, da ... måten du snakker på ... man får ... folk ser

på det som ... folk får et bedre syn på deg, da ... hvis du kan snakke sånn som Mo. Du får kanskje mer respekt?

I dette samtaleutdraget mellom [Maya], [Fredrik], [Emil] og faglærer, viser [Maya] en tydelig oppfatning om at Mo sin språkføring har høy verdi. Hun, og mange av de andre elevene, ser ut til å anerkjenne standardisert østnorsk talemål mye høyere enn den multietnolektiske stilen. Det er også interessant at [Maya] overser det faktum at Mo benytter skriftlig og ikke muntlig tale i romanen, noe jeg har to mulige tolkninger av. På den ene sida er det mulig at [Maya] ikke tenker på å skille mellom skrift og tale når hun sier «snakke sånn som Mo», men det er også et alternativ at hun spinner videre på det de to andre har snakka om rett før – at de antar at Mo sitt talespråk er mer formelt enn Jamal sitt. Uansett er det interessant å se hvordan både [Maya] og [Emil] ser ut til å nærmest sette likhetstegn mellom måten Mo skriver og snakker på. Er det slik at Mo passer inn i en stereotypisk forestilling de har om to ulike «typer» innvandregutter - den flittige, akademisk anlagte og skoletaperen?

[Mohammed] er en av elevene som går relativt langt i å devaluere den multietnolektiske stilen, og han går i sterk opposisjon mot bokas framstilling:

[Mohammed]: Den boka her, den er litt ... urealistisk liksom. Jeg føler at de overdrev litt, skjønner du? Selv vi fra Skogåsen, f.eks., vi har jo multietnolekten. Men liksom, vi kan jo norsk! F.eks. norsken til Jamal, jeg synes den er ... FOR dårlig, skjønner du? Jeg personlig, jeg som er født og oppvokst i Skogåsen, og (ler) jeg kan si at jeg kan flytende kebabnorsk (ler), jeg sliter litt, jeg sleit litt med å lese det han sa, skjønner du? Du så at jeg drev og ... jeg stoppa opp hver gang, og ... liksom ... selv om vi kan kebabnorsk, liksom, jeg kan like bra kebabnorsk som jeg kan norsk ... vanlig norsk. Og jeg klarer å skille fra dem. Men det her er jo kanskje litt tidligere i tid, da de ... de ble sett litt ned på.

[Mohammed] beskriver her hvordan den multietnolektiske stilen er fremmed for ham i skriftlig form, og han uttrykker at det er tungt og uvant å lese, til tross for at han er vant til å omgås venner som snakker slik, og til dels snakker på denne måten sjøl også. [Mohammed] er kritisk til hvordan han mener Jamals talemål røkter ved bokas autensitet. Han får støtte av [Alisha], som viser til hvordan [Mohammed] opplevde Jamals språk som vanskelig i skriftlig form da han leste høyt i klassen:

[Alisha]: Ja, jeg også var sånn som ... du husker [Mohammed] stoppa opp hele tida når han leste, ikke sant? Jeg også sleit med å lese det. Det var vanskelig å forstå.

Det [Mohammed] og [Alisha] sier er interessant på flere måter. Det de gjør i disse utsagnene, er å innta en tydelig ekspertrolle: Som født og oppvokst i det multietniske miljøet på Skogåsen har de førstehåndskjennskap til denne talemåten. [Mohammed] uttrykker dette med å si «jeg kan flytende kebabnorsk». I det at han behersker «to typer norsk», posisjonerer han seg som kompetent «kebabnorskbruker», i tillegg til å kunne det han kaller for «vanlig norsk». [Mohammed] skaper et skille mellom Jamals talespråk og talespråket som han og elevene på Skogåsen benytter, når han hevder at Jamals talemåte er litt overdreven. Ved å benytte uttrykk som «vi kan jo norsk» og «selv om vi kan kebabnorsk», forsterker han ytterligere distansen mellom «vi og dem», altså mellom seg selv og sine venner kontra Jamal.

I det [Mohammed] sier om dette, avtegner det seg et statushierarki av ulike varieteter, der konvensjonell norsk, antagelig standard østnorsk, troner øverst. Dernest følger det [Mohammed] sjøl representerer – nemlig det å beherske kombinasjonen av den multietnolektiske stilen på Skogåsen og konvensjonelt norsk talemål, og nederst på rangstigen finner vi Jamals talemål. Uttrykkene «Vanlig norsk» og «kebabnorsk» inngår også i dette hierarkiet, [Mohammeds] valg av *leksikalske elementer* har en underliggende valør, og det er nærliggende å tolke begrepet “vanlig” som “konvensjonell”. [Mohammeds] utsagn er interessante, fordi han devaluerer Jamals talemål, som samtidig er en kompetanse han selv hevder å ha, nemlig det å beherske “kebabnorsk”.

[Mohammed] utdyper videre det han mener om romanens autenticitet:

[Mohammed]: Jeg synes det var morsomt og ... det var sånn ... jeg klarte å ... jeg så meg selv litt i den boken, men etter hvert så klarte jeg det ikke, liksom. Etter hvert så ... dere vet ... måten han snakka på, han kunne ikke norsk, liksom, ikke sant. (ler) Rett og slett! (ler)

Faglærer: (ler) Men det der blir jo egentlig litt generaliserende, når du sier «Han kunne ikke norsk». Skjønner du? Hva legger du i det?

[Mohammed]: Jeg mener ikke at han kunne ikke norsk, da. Jeg overdriver litt nå, da. Men liksom ... og jeg er litt sarkastisk (ler) Han snakka så dårlig norsk at jeg sleit med å forstå, skjønner du? Det er ikke sånn det er, da.

[Mohammed] ser altså ut til å mene at romanen mister noe av autentisiteten i den litterære framstillinga av Jamal fordi hans talemåte framstår som overdrevet, han veksler fra gjenkjennelse til opposisjon mot romanens autentisitet. [Minela] er en annen elev som også stiller seg tvilende til autentisiteten. Hun hevder at siden Jamal er født i Norge, er det litt lite sannsynlig at han snakker såpass dårlig norsk. Flere andre elever har også en tydelig oppfatning av at Jamal snakker “dårlig”, i motsetning til Mo, som har «god» norsk.

[Hina]: Mo snakker mer sånn ordentlig norsk. Skrevet bra. Men Jamal bare snakker inn, ikke sant? Han snakker veldig dårlig.

[Mohammed]: Ja. Han snakker multietnolekt. Det heter den måten. Det er ... hvis jeg skal bruke ordene fra gata ... han snakker jo kebabnorsk. Vi kaller det for kebabnorsk, ikke sant!

[Alisha]: Det er liksom når mange folk liksom henter sitt ... henter ord fra andre språk.

Her bekrefter [Mohammed] at *kebabnorsk* er den daglige terminologien elevene bruker om måten de snakker på. Dette er en av flere passasjer der han paradoksalt sett velger å bruke dette begrepet og ikke den mer faglige termen *multietnolekt*, slik jeg var inne på tidligere i kapitlet, og her bekrefter han at dette er den daglige termen de benytter.

Gjennom flere av elevenes utsagn, kan vi se at devalueringa av Jamals talespråk gjør seg gjeldende på flere måter. Eleven [Leyla] påpeker at språket hans «inneholder grammatikkfeil», mens [Zishan] trekker inn Jamals manglende leseferdigheter og det å mislykkes i skolesystemet som årsaker til at han snakker “dårlig”:

[Zishan]: Jamal har jo selv sagt at han mener at Mo snakker sånn som folka på NRK (ler) Men jeg tror det er på grunn av ... hovedsakelig ... at han satser mer på skole, han leser bøker osv. Så han fordyper seg mer i det norske språket, mens Jamal ... eh ... han har mer språket fra gata, da ... det der ... ghettospråket. Kebabnorsk, altså.

I disse uttalelsene tar elevene i bruk en rekke devaluerende termer når de omtaler Jamals talemål: *Dårlig, ord fra gata, språk fra gata, grammatikkfeil, ghettospråk*. Det ligger en tydelig nedvurdering i dette, og det interessante er at dette kommer fra elever med samme talemål som Jamal. Elevene representerer et innenfraperspektiv når de omtaler den multietnolektiske stilen, og det er de som innehar ekspertisen på området. Hva er det da som gjør at de, bevisst eller ubevisst, bruker de nedsettende termene om sitt eget talemål? Det er som nevnt ikke til å komme

unna at elevene sier det de tror faglærer ønsker å høre. De befinner seg i en vurderingssituasjon, der alt de sier blir tatt opp i en diktafon, og dette er de smertelig klar over. Denne dualiteten, i å vise ekspertise på talemålet sitt og samtidig innfri lærerens kriterier, danner en slags flerstemmighet i diskusjonene, der elevenes egne tanker, holdninger og erfaringer kommer på kollisjonskurs med den norskfaglige diskursen som de blir vurdert i.

Samtalene elevene imellom viser hvordan de gjennom språkholdninger degraderer en spesifikk talemålstype – den de selv representerer. Det interessante er hvordan disse holdningene gjenspeiler språklige ideologier, der en puristisk tankegang råder. Mæhlum definerer språklig purisme slik: «Purisme som overordnet tankebygning innebærer med andre ord en holdning til språk som identifiserer visse elementer som “reine” – og dermed ønskelige og formålstjenlige, mens andre elementer altså blir betraktet som “ureine” og følgelig bør unngås eller fjernes» (Mæhlum 2011, s. 3). En språklig purist vil med andre ord forfekte en ideologi som bevarer et språk “rent” og å unngå sammenblanding av innslag som måtte besudle dette, og det er ikke helt utenkelig at en slik ideologi kan være relativt utbredt blant norsklærere.

Elevene selv har en dobbelthet i situasjonen. De vet at måten de snakker på har en valør, både innad og utad. På den ene sida er de eksperter på den språkformen som tydeliggjøres i romanen, og seg imellom ser de på denne som positiv og som et identitetsuttrykk. Samtidig har de en ryggmargsrefleks som sier noe om hva andre mener, og i den sammenhengen er det ideologier som bestemmer valøren. Elevene har ti års skolegang bak seg. I dette ligger det implisitt ti år med skolens forståelse av hva som er “god” norsk og hva som ikke er det, men også holdninger som er utbredt i samfunnet for øvrig.

Som lærer, og kanskje især i norskfaget, vet jeg hva som forventes av elevene, når det gjelder skriftlig så vel som muntlig språkkompetanse. Lærere vet hva som er ønskelig og ikke ønskelig av språkbruk, og vi vet hva elevene blir vurdert etter. Dette er elevene også smertelig klar over, og de har derfor i løpet av skolegangen sin fått en klar forståelse av hva som forventes av dem, og dermed også hva som verdsettes og ikke. Eleven [Zishan] sitt utsagn representerer i så måte ytterlighetene i det norske språket: Det å snakke som «folka i NRK» som det opphøyde og ideelle, og i den andre enden av skalaen “språket fra gata”, “ghettospråket” og “kebabnorsk”.

Ims (2014) viser en helt tilsvarende situasjon. I artikkelen *Alle snakker norsk*, har hun tatt utgangspunkt i en episode i et tidligere NRK-program, *Migrapolis*, der vi møter tre voksne menn med innvandrerbakgrunn, og det er deres norskkompetanse som er tema. To av mennene har bakgrunn som advokat og journalist, mens den tredje er rapper av yrke. Allerede før programmet sendes, presenteres de tre i en NRK-artikkel, der overskrifta lyder *Ahmed fra Tøyen sliter med norsken*. Utgangspunktet er med andre ord ikke å finne ut *om* norsken til Ahmed er dårlig, men de fastslår at den *er* det, og skal finne ut hvorfor (Ims, 2014, s. 21). Språkkompetansen til to av mennene opphøyes, mye gjennom yrkene de har, men begrunnes også i at de har vokst opp i områder mer sterk overvekt av etnisk norske. I en rekke nedsettende termer devalueres Ahmed sin norsk, både fra programlederen sin side, men også fra Ahmed sjøl, tilsynelatende med mye humor. Ims viser hvordan stedstilhørigheten knyttes direkte til språkets indeksikalitet:

Språkets territorialitet, stedet Grønland og Tøyen, kobles indirekte til språkets indeksikalitet, nemlig “dårlig norsk” og til det Ahmed karakteriserer som en «sånn gatemåte å snakke på». Gjennom opposisjonen til de “etnisk norske” kobler Ahmed sjøl måten han snakker på, indirekte til etnisitet. (Ims, 2014, s. 25).

I likhet med Ahmed, er ungdommene på Skogåsen klar over hva som er idealet, og at dette har en annen valør enn deres talemål. Standardspråket i et samfunn er gjerne normidealet som andre registre stilltiende måles mot, hevder Ims (2014, s. 24). Hun påpeker også at programlederen selv har innvandrerbakgrunn og dermed har en slags legitimitet i sin definisjon av Ahmeds “dårlige norsk” (Ims, 2014, s. 24). Dette gjelder også for ungdommene på Skogåsen. De står i posisjon til å kritisere og nedvurdere Jamals språklige register i regi av sin rolle som ungdommer med minoritetsbakgrunn.

6 Avsluttende drøfting

Det er min klare oppfatning at Shakars romanunivers gir et realistisk innblikk i hvordan det er å vokse opp i en flerkulturell bydel i Oslo. Samtalene med elevene i 10X ga meg innsikt i deres refleksjoner om *Tante Ulrikkes vei*. Noen av temaene de berørte sammenfalt med de temaene jeg anså som viktigst i min analyse av romanen. I denne avsluttende delen drøfter jeg funn fra analysene og relaterer disse til problemstillinga. Avslutningsvis er et eget delkapittel som vies de didaktiske implikasjonene av funnene jeg har gjort, før jeg kort sier noe om prosjektets bidrag og videre forskning på feltet.

6.1 Svar på problemstillinga

Ifølge Slettan (2020) har det vært en sterk framvekst i det han kaller *globalisering av ungdomslitteraturen* (min utheving) de siste ti til tjue åra. Dette handler om at ungdomslitteraturen vender seg ut av den tradisjonelle ramma som omhandler det norske og nasjonale, og åpner for et større perspektiv ut mot verden (Slettan 2020, s. 27). Han trekker også fram hvordan identitet og livsmening står sentralt i denne typen litteratur, og hvordan det krever at ungdommer reflekterer over og omformer dette til å gjelde innenfor nye kontekster (Slettan 2020, s. 28). Da Khalid Hussains roman *Pakkis* kom ut i 1986, var dette den første romanen for ungdom som tematiserte det å vokse opp i to kulturer. Siden har det kommet en rekke bøker med lignende tematikk, og felles for de nyeste er et større fokus på det flerspråklige og språk som sådan. Kanskje er dette en økt bevissthet blant forfattere omkring hvordan språk kan reflektere maktstrukturer, og at dette således er et ledd i “den nye nasjonsbygginga”?

Når tekster krever refleksjon hos ungdommene, som Slettan viser til, fordrer dette en evne til kritisk lesning. Kritisk teori er en samlebetegnelse på ulike teoretiske retninger som «kritisk analyserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekster og andre kulturuttrykk» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Den kritiske teorien kan benyttes som verktøy for å lese *mot* teksten, altså for å yte motstand ved å identifisere noen underliggende holdninger eller verdier som ikke er eksplisitt gitt i det man leser. Dette er en ferdighet som må trenes opp, hevder Samoilow & Myren-Svelstad (2020, s. 17), noe som også støttes av Blikstad-Balas (2016, s. 31). Kritisk teori gir oss imidlertid også noen analytiske redskaper til å lese *med* teksten, for å

utvide horisonten vår til å se tekstene vi leser i et samfunnsperspektiv, sier Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 12). I mitt arbeid med *Tante Ulrikkes vei* har jeg i størst grad lest *med* teksten, i og med at jeg har brukt den postkoloniale teorien som innfallsvinkel til å velge ut noen bestemte aspekter som jeg analyserer, mens jeg også har lest *mot* teksten når jeg har lett etter underliggende ideologier og holdninger. I møte med elevene har jeg på denne måten fått dem til å reflektere kritisk over romanen. Selv om de ikke benytter teoretiske termer når de reflekterer over koblinga mellom romanuniverset og eget liv, gjør deres virkelighet og erfaringsbakgrunn dem i stand til å lese *mot* teksten.

Elevene analyserer godt. De uttrykker empati og medfølelse overfor Jamal og familien hans, især når de refererer til episoder som omhandler lillebroren, slik for eksempel eleven [Fredrik] gjør i delkapittel 5.3. Engasjementet er høyt, som vist for eksempel i delkapittel 5.2, når [Mohammed] og [Hina] forteller om naturfaglæreren som tilsynelatende hadde lavere forventninger til Mo fordi han, som [Mohammed] uttrykker det, var «svarting, han var utlending, men han var skoleflink!». Samtalene viser også refleksjoner på et ganske høyt nivå, som for eksempel i [Amandas] tankeeksperiment i delkapittel 5.1.2, om at Jamal ville hatt en helt annerledes oppvekst i Mo sin velfungerende familie. Vi ser også at elevene har et inkluderende syn på ulike grupper ungdommer i nærmiljøet, som for eksempel avslutningsvis i delkapittel 5,1,1, når [Yacob] sier han ikke tror at ungdommer tenker over hvorvidt vennene tilhører områder som tilsvarer “hus-Stovner” eller “blokk-Stovner”. Sist, men ikke minst, ble temperaturen i klasserommet høy under diskusjonen om bruken av termene “potet” og “gora”, noe som viser at det er høyt under taket i 10X sitt klasserom.

Alle disse eksemplene gjør det nærliggende å tolke det dithen at romanuniverset var lett gjenkjennelig, både med tanke på karakterene Jamal og Mo og stedstilhørigheten til drabantbyverdenen de kjenner til. Men vi kan også se dette i lys av Jon Smidt sitt begrep *subjektiv relevans*, som han definerer som «formodningen om at all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at de de holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte» (Smidt, 1989, s. 33). Alle gruppene uttrykte at *Tante Ulrikkes vei* var en roman de hadde satt pris på å lese, både fordi gjenkjennelsesfaktoren var til stede, men også fordi de likte karakterene Mo og Jamal. Flere hevdet at det var ei annerledes bok enn de hadde lest tidligere, og på mitt spørsmål om dette er en viktig roman, var det stor enighet om dette. «Bare det som oppleves som relevant, kan få betydning for et menneske», sier Smidt (1989, s. 33), og han trekker fram betydninga av den sosiale prosessen som teksten inngår i som avgjørende. Nettopp

det sosiale samspillet i prosjektet – med høytlesning, gode klasseromdiskusjoner og felles meningsskaping, mener jeg bidro til at prosjektet med *Tante Ulrikkes vei* og klasse 10X var vellykka.

Analysen av elevenes refleksjoner viser at de forfekter en tydelig devaluering av eget talemål, og dette utgjør et interessant funn. Norge har tradisjonelt sett en tilsynelatende høy aksept for språklig variasjon med tanke på talemål, men denne ser ut til å være tilknyttet dialekter og nærmest ekskluderer blant annet den multietnolektiske stilen, hevder Ims (2014). Hun hevder at urbane dialekter ofte har hatt en lavere status enn rurale, og at innad i Oslo har statusen til talemålet vært tilknyttet sosioøkonomiske forhold, der den såkalte Oslo vest-sosiolekten har hatt høyere status enn talemålet fra Oslo øst (Ims, 2014, s. 6). Devalueringa elevene gjør reflekterer dette: De snakker ned den språklige praksisen som ser ut til å ha lavest aksept på samfunnsbasis.

Fordi elevenes refleksjoner forekommer i en vurderingssituasjon, er det selvsagt mulig at de er et uttrykk for hva elevene tror læreren vil høre, men det er også, som nevnt i analysen, nærliggende å tro at de er et resultat av ti års skolegang med opplæring i hva som er “korrekt” språk. «I et skoleunivers, hvor idealet er at “tale som en bog”, er den eneste hel legitime diskurs den, der på ethvert tidspunkt og i alle henseender hviler på den hele den legitime kultur», sier Bourdieu og Passeron (2006, s. 157). Det er med andre ord en kulturelt betingta diskurs som er rådende innenfor skolen, og denne fordrer tilgangen til en viss type lingvistisk kapital.

Selv om Bourdieu sine teorier er basert på det franske skolesystemet på 60-tallet, kan vi se noen av de samme mønstrene i dag. I skolens, og da særlig norskfagets språklige ideologier, ligger det en tydelig forventning om hva som er korrekt talemål og ikke, og mye av denne kan synes tufta på tanken om at både dialekter og en konservativ, bokmålsnær talemåte er det som har høyest valør. Med den nye læreplanens vektlegging av språklig variasjon, utfordres denne tanken. Ifølge læreplanen i norsk skal elevene gjennom norskfaget «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap, der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 2). Her framheves ikke det tradisjonelt norske talemåls mangfoldet i like stor grad som før, men det skapes i stedet rom for fenomener som multietnolekt.

Noe av det som engasjerte elevene i størst grad var familiesituasjonene som beskrives i romanen. Som nevnt i delkapittel 4.2, synliggjøres temaet utenforskap blant annet gjennom framstillinga av ulike situasjoner i familien til Jamal. Morens historie med psykisk sykdom nærmest lammer den lille familien, og Jamal må i mange tilfeller opptre som den eneste velfungerende voksne. Det er som eleven [Mohammed] sier i delkapittel 5.3: «Han må løfte familien på ryggen sin. Det er stort for en på hans alder, skjønner du? Det er for mye ansvar.» Både økonomisk og sosialt faller familien mellom alle stoler i det offentlige systemet, og de har lite tiltro til hjelpeapparatet: Skolen har vanskelig for å nå fram til en mor som nesten aldri stiller på møter. Barnevernet har forsøkt å følge opp familien i en periode, men morens mistro til dem er tydelig, og hun sørger for å glatte over det som er problematisk (Shakar, 2017, s. 148). Jamal og morens opphold på krisesenter gjør at faren antageligvis får besøksforbud eller havner i fengsel (Shakar, 2017, s. 274), men etter dette forverres morens sykdom, og dermed starter rundene med trygde- og sosialkontor, slik beskrevet i delkapittel 5.3.

Igjen er Spivak aktuell for at vi skal kunne forstå Jamals mor: «Bildet av imperialismen som det som etablerer det gode samfunnet, preges av at den gjør kvinnen til *objekt* for beskyttelse fra hennes egne» (Spivak, 2009, s. 87). De “gode hjelperne” i det offentlige er utenfor hennes tilgang, både fordi hun er syk og ute av stand til å stå opp for seg, men også fordi hun kanskje ikke kjenner systemene godt nok og ikke har tiltro til at de vil hennes eget beste. Hun er forsøkt beskytta fra sin egen voldelige mann, men også på et vis fra sitt eget levesett. I dette blir utenforskapet ekstra tydelig: Jamals mor står alene som voksenperson med ansvar for to barn i “det gode samfunnet”, som hun lever nærmest på siden av uten tilgang til diskursen som kreves for å være en deltakende samfunnsborger. Det blir fort gjort at det offentlige støtteapparatet kommer med en fasit på hvordan ting bør være, men hvem er det egentlig som skal definere hva som er de beste løsningene på alt?

Shakar synliggjør temaet identitet først og fremst gjennom karakteren Mo og hans evinnelige søken etter å bli “norsk nok”. At han ikke finner seg til rette i verken den ene eller andre leieren, gjør at han går gjennom en omfattende identitetskrise. For hver gang avisoverskriftene tar av etter storpolitiske hendelser – som for eksempel 11. september 2001 og opptøyene i Paris i forbindelse med karikaturstriden, men også æresdrapet på Stovner – ser Mo ut til å føle seg som en representant for minoritetskulturen. De politiske hendelsene er en del av romanens historiske bakteppe og viser i hvor stor grad det offentlige og politiske kan invadere den enkeltes privatliv og selvbilde, sier Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 115). Episodene tærer på Mo og gjør

at han jobber enda hardere for å kvitte seg med foreldrenes innvandrerkultur og sin egen flerkulturelle identitet. Vendepunktet hans inntreer i forbindelse med episoden på Gardermoen. Her faller den hvite masken i bakken og går i tusen knas. Etter dette opptrer Mo med mer bitterhet, og til slutt resignerer han også på studiefronten, som han gjennom hele oppveksten har sett på som klassereisen til det “fullverdige norske”, vekk fra Stovner uten returbillett.

På mitt spørsmål til ei av gruppene i 10X om hvorvidt *Tante Ulrikkes vei* nører opp under noen stereotypiske forestillinger om mennesker med minoritetsbakgrunn, mener elevene at den kanskje gjør den kanskje til en viss grad med tanke på Jamals dårlige språk og Mo sin skoleflinkhet. Eleven [Minela] sier imidlertid: «Men slutten på boka bryter med det! Det går ikke helt sånn som vi har forventa. Vi tror at Mo skal oppnå den drømmen han alltid har hatt, men jeg føler litt at han mista motivasjonen for skolen på grunn av Maria. Og det går ikke så bra med Mo!» [Minela] er inne på noe viktig. Om det kanskje ikke er Maria som er årsaken til den manglende motivasjonen til Mo, har hun helt rett i at slutten på romanen bryter med forventningen om at han skal lykkes. For så sterk er hans identitetskrise, at den trer helt i forgrunnen av det stereotypiske. På denne måten foretar Shakar et uventa grep, slik at slutten for Mo sin del endrer seg fra det stereotypiske, forventede til det overraskende og triste.

Beretningene til Mo og Jamal er reelle og troverdige. Ikke bare gjenspeiler de episoder fra hverdagen vår, men sett i lys av Fanon, ser vi det som er situasjonen for mange unge med minoritetsbakgrunn i Oslo: En følelse av underlegenhet og opplevelser tilknyttet rasisme. Fanon kan benyttes til å aktualisere dette:

For de siste blir ikke de første uten etter et avgjørende, blodig basketak. Den faste viljen til å bringe de siste lengst frem i køen og oppover den berømmelige stigen som er blitt symbolet på et organisert samfunn (...) kan bare nå sitt mål hvis vi tar alle midler i bruk, og da selvsagt også de voldsomme. (Fanon, 2002, s. 33).

I dette ser vi at Fanon er villig til å ta alle midler i bruk i frigjøringskampen mot kolonistene. Linné Eriksen understreker at det meste av Fanons litterære produksjon er skrevet på begynnelsen av 1960-tallet, «dvs. en av de mest intensive periodene i den lange kampen mot utenlandsk herredømme. Det var en de viktigste omveltningene i det forrige århundret, etter at koloniveldet i flere århundrer hadde vært en nærmest ubestridelig norm i vår del av verden» (Linné Eriksen, 2017). Altså må vi lese Fanon i lys av tida han levde. Likevel er det en aktualitet i det han beskriver, og denne retter Shakar oppmerksomheten vår mot gjennom romanuniverset:

Når vi leser om Jamals opprørte reaksjon under skolens minnestund over ofrene etter 11.9.2001, der han reagerer på at ingen tenker på ett minutts stillhet for befolkninga i Palestina (Shakar, 2017, s. 66-67), forstår vi hans frustrasjon, til tross for at reaksjonen kommer på et svært ubeleilig tidspunkt. Når Jamal har havna i VGs søkelys, og følgelig blitt hundsa i kommentarfeltene, etter at den britiske konservative imamens besøk i den lokale moskeen, adresserer han frustrasjonen sin mot Lars Bakken som en representant for den majoritetskulturen: «Liksom, dere vil aldri skjønne ting ordentlig. Aldri» (Shakar, 2017, s. 394). I disse episodene skildrer Shakar godt opplevelsen av å bli behandla som en underordna i samfunnet. Retorikken i mediene gjør at Jamal uttrykker han bekymring over nordmenns holdninger til utlendinger og funderer over hvorvidt han bør gå til anskaffelse av våpen for å beskytte seg sjøl: «Plutselig dere lager krig mot oss her på Norge og prøver å drepe oss og sånn» (Shakar, 2017, s. 395). Her gjenspeiler igjen romanuniverset virkeligheten: Den polariserende retorikken beskrevet i *Tante Ulrikkes vei* er illustrerende for virkelighetens samfunnsdebatt tilknytta integrering, og som på mange vis er med på å både bygge og opprettholde en dikotomi mellom “nordmenn” og “utlendinger”.

6.2 Prosjektets bidrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å synliggjøre elevenes leseropplevelser og få fram deres refleksjoner om språk, identitet, makt og utenforskap etter å ha lest *Tante Ulrikkes vei*. Som språkbrukere i en flerkulturell kontekst, har de førstehåndskjennskap til bruken av multietnolektisk stil, og de har kunnet ha en slags ekspertrolle på området.

Prosjektet er lite og lar seg følgelig neppe generalisere ut fra. Likevel svarer prosjektet på problemstillinga, og det har således avdekket noen tanker om og bidratt til økt innsikt i det å vokse opp i en flerkulturell bydel, om det å være minoritet i et majoritetssamfunn, og det har vist hvordan skjønnlitteratur kan bidra til personlig gjenkjennelse og til felles utforskning av eksistensielle perspektiver. Dette gjør prosjektet troverdig og gir en viss overføringsverdi til både lignende litteratur og lignende klasserom.

6.3 Didaktiske implikasjoner

Tante Ulrikkes vei har et stort didaktisk potensial, og ifølge Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 113) har den gått sin seiersgang, både i ungdomsskoler og videregående skoler. Det hersker ingen tvil som at romanen egner seg godt i undervisning, både språklig og tematisk sett.

Lest med et postkolonialt perspektiv, gir den oss også et utgangspunkt for hvordan man skal lese og forstå romanens språk. Det eksisterer imidlertid noen fallgruver man bør unngå. For kan denne romanen oppleves for elevene slik Mo erfarte samtale mellom de to lærerne på barneskolen, omtalt i kapittel 4.2? Kan framstillinga av Jamal og Mo illustrere utenforskap på en måte som oppleves som problematisk for elever? Svaret er definitivt ja. Som lærere forvalter vi et stort ansvar for et åpent og inkluderende klasserom.

Å stille med *Tante Ulrikkes vei* under armen til timen, helt uforberedt, kan være et sjansespill, dersom man på forhånd ikke har tenkt gjennom scenarioer for hvilke elever i klasserommet som kan føle på skam eller uthenging når gjenkjennelsen blir stor. *Tante Ulrikkes vei* kan gi oss innsyn i en kulturell dikotomi som mange kanskje ikke kjenner til, og romanen kan bidra til å utforske eksistensielle temaer. Det er imidlertid viktig å huske på at ingen elever skal måtte sitte i klasserommet og føle seg som representanter for sin språklige eller kulturelle bakgrunn. Som lærer må man være bevisst de kulturelle dikotomiene, og alltid etterstrebe å rette opp og se til at disse ikke reproduseres i klasserommet.

Tante Ulrikkes vei egner seg godt for fordypning i litteratur på ungdomstrinnet eller i videregående skole. Penne (2013) understreker betydninga av å i større grad lese hele tekster. Ved gjennomgang av et av de mest brukte læreverkene i norsk for ungdomstrinnet, viser hun hvordan de to tilhørende tekstsamlingene kun inneholder 30-40 prosent hele tekster, mens de resterende er utdrag. «Gjennom utdrag og sparsomt med tilleggsopplysninger gis elevene ingen mulighet til å konstruere en sammenhengende helhet uten mye ekstra hjelp av sin lærer», hevder Penne (2013, s. 51). For å forstå litteraturen, må elevene også forstå konteksten den er skrevet i. De små «faktaboksene» med tilleggsopplysninger som Penne refererer til, gir ofte litt bakgrunnsinformasjon om forfatteren, men er på ingen måte tilstrekkelig. Å lese en hel roman med elevene er verdifullt, både med tanke på det sosiale aspektet som Smidt (1989) vektlegger, og ikke minst også fordi det er i tråd med fagfornyngas vektlegging av dybdelæring.

Som lærer i ungdomsskolen er man bundet av læreplanens målsetninger om språklig variasjon, men samtidig kan man ikke overse det faktum at elevene skal opp til eksamen, både i skriftlig og muntlig norsk. Dette gjør at man til en viss grad settes i skvis mellom ei instrumentell tilnærming til faget og verdier som handler om å se det store bildet. All den tid utdanningsløpet er tufta på idealer om hva som er «korrekt» språk og ikke, vil det være både naturlig og

hensiktsmessig å ruste elevene mot det man vet er idealet. Det er imidlertid et stort paradoks dersom man som norsklærer ikke skal anerkjenne elevenes talemål. «Man kan jo ikke akkurat snakke multietnolett på Dagsrevyen heller», sa min kollega under en diskusjon om norskfagets mandat. Og kanskje har hun rett i at tida ikke er moden for det ennå?

I 2009 vakte det oppsikt da journalisten Ingerid Stenvold ble ansatt som nyhetsanker i NRK Dagsrevyen og fikk dispensasjon fra NRKs retningslinjer om språk for å benytte dialekt i sendingene (Skeie, 2009), og denne debatten har nylig fått oppsving, etter at nåværende USA-korrespondent, Lars Os, har insistert på å benytte sin dialekt fra Østerdalen i reportasjer, blant annet ved å ta i bruk spørreordene *kven*, *kessen*, *kesst* og *keffer* (Selmer-Andersen, 2021). I kjølvannet av dette gjorde Aftenposten et intervju med skuespilleren Gaute Adela Aastorp Cudjoe, som for øvrig spilte karakteren Jamal i Det Norske Teaters oppsetning av *Tante Ulrikkes vei*, og Karoline Riise Kristiansen, som er språksjef i NRK (Selmer-Anderssen, 2021). Kristiansen slår fast at det ikke er aktuelt å benytte multietolekt i nyhetssendinger, men at det gjerne brukes i forbindelse med underholdning, serier og drama retta mot yngre målgrupper. For som Cudjoe sier: «Man kan ikke si “det var helt kaos ass” i en nyhetssending» (Selmer-Anderssen, 2021). Det går kanskje et skille mellom å tillate dialekt og multietnolettisk stil i Dagsrevyen. Men om en skal ta læreplanens intensjoner om språklig mangfold på alvor, hvem er det ellers som skal gå i bresjen for aksept av ulike typer talemål heller enn norsklærere?

6.4 Videre forskning

Å ta med *Tante Ulrikkes vei* inn i klasse 10X var, som tidligere nevnt, ikke tilfeldig. Jeg forsto tidlig at potensialet for det å se paralleller til egen drabantbyoppvekst i en flerkulturell bydel var stor. Shakars romanunivers er som skreddersydd for fruktbare diskusjoner og samtaler, både om språk og litteratur, i denne klassen. Med tanke på videre forskning, ville det vært interessant å benytte romanen til fordypning i en klasse med et helt annet elevgrunnlag, kanskje et sted der romanuniverset ikke er så nært elevenes virkelighet. Vil den *subjektive relevansen* være like tilstedeværende i disse elevene sin kontekst? Vil elevene kunne relatere seg til karakterene i romanen dersom de befinner seg langt unna deres egen hverdag? Og vil de kunne lese *Tante Ulrikkes vei* som en oppvekstroman og ha sterke meninger om språket og tematikken, slik vi ser i klasse 10X? Disse spørsmålene ville det vært interessant å finne svar på. «Det kreves kunnskap om teksten, og det kreves arbeid med teksten. Det kreves empatisk innleving, og det kreves en åpen og undersøkende holdning – til teksten og til

livsomstendighetene», sier Penne (2001, s. 222). Dette fordrer en godt forberedt lærer som tar læreplanens overordnede intensjoner om kulturelt mangfold på alvor: «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» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Som oppvekstroman fra Oslo kunne *Tante Ulrikkes vei* vært innlemmet som en av flere, for å se nærmere på for eksempel hvordan teknologi- og samfunnsutvikling synliggjøres gjennom litteraturen, og på hvilken måte romanfigurene påvirkes av slike impulser. Hvis man ser for seg *Tante Ulrikkes vei* i ei rekke av andre kjente Osloromaner, som for eksempel Lars Saabye Christensens *Beatles*, Johan Borgens *Lillelord* og Oskar Braatens *Ulvehiet*, åpnes det for mange komparative perspektiver. Her ville det vært interessant å se på hvordan *klassemann* kommer til syne gjennom handling og tematikk, og hvordan sosiale forskjeller i Oslo vises gjennom en historisk periode på omtrent hundre år. Den historiske utviklinga kan også sees i sammenheng med språkutvikling. Om man skal kombinere litteratur og språk, slik jeg har gjort i mitt prosjekt, ville det vært spennende å se på ungdommers talemål i Oslo gjennom tidene, synliggjort gjennom de samme romanene. Her åpnes det for å se på arbeiderklassespråket fra til Jonny i *Ulvehiet*, der handlinga er lagt til starten av 1900-tallet, under den industrielle revolusjonen (Braaten, 1994). Man kan se hvordan Wilfred Sagen, også kalt *Lillelord*, veksler mellom ulike språklige praksiser, når han endrer sin sosiolekt fra Oslo vest til Oslo øst idet han drar på oppdagelsesferd for å rane tobakksbutikken på Grünerløkka (Borgen, 2002). I *Beatles* har Kim Karlsen og vennene hans en språklig praksis prega av oppveksten på Frogner og datidas populærkultur, mens Fred Hansen fra Schweigaardsgate snakker og er helt annerledes enn alle de andre guttene i klassen (Saabye Christensen, 1984). Dette utgjør en Oslo øst/vest-dikotomi som vi kan kjenne igjen fra *Tante Ulrikkes vei*, når Jamal og vennene hans på et russetreff møter noen jenter fra Oslo vest som ikke skjønner hva guttene referer til når de snakker om poteter (Shakar, 2017, s. 136).

6.5 Avslutning

Med *språket* som romanens fremste virkemiddel, synliggjøres de tematiske grunnpilarene jeg etablerte i analysens første del, nemlig *identitet*, *makt* og *utenforskap*. I prosjektet har jeg ønsket å undersøke elevenes forståelse av og erfaringer med den multietnolektiske stilen, og hvordan de mener den er tilknyttet tematikken i romanen. Det å forene språk og litteratur i prosjektet er

meningsfullt, da postkolonial og sosiolingvistisk teori er så tett forbundet i de tematiske grunnpilarene.

Bruken av postkolonial teori for å belyse ulike episoder fra *Tante Ulrikkes vei*, så vel som aspekter fra nåtida, er ikke helt uproblematisk. Det er en hårfin balansegang mellom hva som tjener som konstruktivt og hva som, tross gode intensjoner, tjener mot sin hensikt og dermed havner i kategorien “velmenende idioti”. Eksempelvis har jeg, i et forsøk på å beskrive situasjonen til Jamal og hans familie, benytta Spivaks teorier om de subalterne, og i lys av disse karakterisert Jamal og især hans mor som *stemmeløse*. I dette ligger det en intensjon om å forstå deres fortvilede situasjon, men samtidig befinner det seg en underliggende degradering i å plassere mennesker – dette tilfellet dog litterære karakterer – i båser og erklære dem stemmeløse. I bestrebelsen på å formidle forståelse for situasjonen, er man plutselig med på å opprettholde noen stigmaer omkring en gruppe mennesker, og dermed bidra til en økt dikotomi mellom «de» og «oss» til tross for at intensjonen er den stikk motsatte.

I arbeidet med mitt prosjekt, har jeg erfart at det ble vanskelig å skille mellom fiksjon og virkelighet når det refereres til Jamal og Mo sine historier. Som tidligere nevnt, var dette problematisk for elevene å skille, og for min egen del ble det også slik at romanuniverset ligger så tett på den realiteten som både elevene og jeg befinner oss i, som bærere av noen historier fra virkeligheten i en flerkulturell bydel.

Gjennom romanen *Tante Ulrikkes vei* har Zeshan Shakar gitt en stemme til ei gruppe mennesker som man ofte hører *om*, men ikke fullt så ofte *fra*. Dette har også på et vis vært min intensjon med dette prosjektet. Både i elevenes gjenkjennelse i romanuniverset og i deres språklige kontekst befinner jeg meg som norsklærer og forsker på deres hjemmebane, og det har vært mitt mål å gjøre elevene til eksperter på en språklig praksis og en kontekst de har førstehåndskjennskap til.

Litteratur

- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language and communication*, 23 (3-4), 231-273. Henta fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530903000120>
- Alvesson, M. & Skölberg, A. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anda, H. V. (2019). «Oss» og «dem». *Språk, stereotypier og språkideologier i Alle utlendinger har lukka gardiner og Tante Ulrikkes vei*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Henta fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70242>
- Andersen, J. & Jerijervi, D. R. (2020). Trigger-sjef om «hvit» PR-bransje: - Vi er for dårlige, rett og slett. *Kampanje*. Henta fra <https://www.kampanje.com/premium/juni-2020/innsikt/byraledere-om-hvit-pr-bransje---vi-er-for-darlige-rett-og-slett/>
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. New York: Routledge
- Bauger, K. (2019). *Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zeshan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Henta fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610051>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, J. (2002). *Lillelord-trilogien*. (Samlet utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bourdieu, P. (1977). The economics of the linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-688
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora (Oslo, Norway)*, 24(1-02), 5-26.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Braaten, O. (1994). *Ulvehiet*. (4. opplag) Oslo: Aschehoug Forlag
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg). New York: Routledge.
- Christensen, L. S. (1984). *Beatles*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasseommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Fanon, F. (2002). *Jordens fordømte*. De norske bokklubbene.
- Fanon, F. (2017). Den svartes levde erfaring. *Agora* 34/35 (4-1), 174-197.
- Fanon, F. (2021) *Black Skin, White Masks*. Dublin: Penguin Books.
- Fjelltveit, I. (2018, 25.10). Zeshan Shakar: – Jeg undervurderer alltid hvor lite folk vet om det å vokse opp med minoritetsbakgrunn. *Aftenposten*. Henta fra <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/Rx0zrx/zeshan-shakar-jeg-undervurderer-alltid-hvor-lite-folk-vet-om-det-aa>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997) *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Henta fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009120100107
- Hagen, Å. (2018, 18.06). Minoritetsgutter, klassereiser og den mytiske Groruddalen. *Manifest tidsskrift*. Henta fra <https://www.manifesttidsskrift.no/klassereiser-pa-stovner/>
- Hoel, T. L. (1999). Den første gang, den første gang ...» Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I: F. Hertzberg & A. Roe (red.) *Muntlig norsk*. (s. 37-53) Oslo: Tano Aschehoug.
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by: En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim. Henta fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ims, I. I. (2014). «Alle snakker norsk.» *Språkideologi og språklig differensiering i mediene*. Henta fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839/833>
- Karlsen, H. A. (2019). *Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever*. (Masteroppgave) Universitetet i Bergen. Henta fra https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/20159/Masteroppgave_Hanne_Askeli_Karlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I: Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (red.) *Møter med barnelitteratur*. (s.283-302) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk, metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kipling, R. (1994). *The Works of Rudyard Kipling*. Ware: Wordsworth Editions Ltd.
- Kongslien, I. (2002). Det nye stemmene i norsk samtidslitteratur. I: *Norsk litterær årbok 2002*. (s. 174-190) Oslo: Samlaget.
- Kongslien, I. (2015). Litteratur i ein fleirkulturell kontekst. I: *NOA Norsk som andrespråk*, 30 (1-2), 218-246
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Henta fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=150459&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linné Eriksen, T. (2017). Frantz Fanon: Hvor kommer de gode teoriene fra? Om frigjøringskamp, radikal empati, revolusjonær humanisme og avkolonisering av samfunnsteorier. *Agora 34/35* (4-1), 6-68.
- Litteraturfestivalen God natt, Oslo. (2018) Zeshan Shakar i samtale med Jonas Gahr Støre. [Podcast]. Henta fra <https://fabel.no/lydbok/zeshan-shakar-i-samtale-med-jonas-gahr-store/>
- Myren-Svelstad, P. E. & Samoilow, T. K. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mæhlum, B. Det “ureine” språket Forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne 1/2011*, 1–31
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opsahl, T. (2009). «Egentlig alle kan bidra!»: *En samling sosiolingvistiske trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Opsahl, T. & Nistov, I. (2010). On Some Structural Aspects of Norwegian Spoken among Adolescents in Multilingual Settings in Oslo. I: P. Quist & B.A. Svendsen (red.) *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. (s. 49-64) Bristol: Multilingual Matters.

- Opsahl, T. & Svennevig, J. (2012). - Og vi bare sånn «grattis!» Sitatmarkørene bare og sånn i talespråk. I: H-O. Enger, J. T. Faarlund & K. I. Vannebo (red.), *Grammatikk, bruk og norm. Festskrift til Svein Lie på 70-årsdagen 15. april 2012.* (s. 219-235) Oslo: Novus forlag.
- Pedersen, B. E. (2005, 23.04). Avblås jakten på innvandrerromanen! *Dagsavisen*. Henta fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/2005/04/23/avblas-jakten-pa-innvandrerromanen/>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster*. (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstuier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism* 12(1-2) 43– 61
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I: M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (red.), *Å forske på egen arbeidsplass*. (s. 36-55) Bergen: Fagbokforlaget.
- Said, E. W. (2004) *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020) *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Selmer-Anderssen, P.C. (2021). Hvorfor er det ikke lov til å si «flus» og «wolla» i Dagsrevyen når dialekter er lov? *Aftenposten*. Henta fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/39yXMM/hvorfor-er-det-ikke-lov-aa-si-flus-og-wolla-i-dagsrevyen-naar-dialek>
- Sejersted, J. M. (2003). Norsk migrasjonslitteratur. I: *Norsk litterær årbok 2003*. (s. 80-100) Oslo: Samlaget.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. I: *Language & Communication* 23, 193–229
- Skeie, T. (2009). Ingerid skaper språkbråk. *NRK*. Henta fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/ingerid-stenvold-skaper-sprakbrak-1.6911813>

- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I: S. Slettan (red.) *Ungdomslitteratur – ei innføring*. (s. 13-35) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget. Henta fra <https://www.nb.no/items/f72551daeba08caf8c79ed247b6014fb?page=33&searchText=jon%20smidt>
- Spivak, G. C. (2009). Kan de underordnede tale? *Agora* 27 (1), 40-103.
- SSB. (2020, 19.06). *Befolkningens utdanningsnivå*. Henta fra <https://www.ssb.no/utniv/>
- Stjernholm, K. (2013). *Stedet velger ikke lenger deg, du velger et sted: Tre artikler om språk i Oslo*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Strand, T. (2008). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2014). Det er nå trivelig der innpå, da. Nå - en diskursmarkør i tilbakegang. I: J. B. Johannessen & K. Hagen. (red.): *Språk i Norge og nabolanda. Ny forskning om talespråk* (s. 291-314). Oslo: Novus.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. Henta fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58262/Tfu-1-2014-Svendsen-Kebabnorsk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12 (1-2) 63-83.
- Sæther, E. (2013, 11.01) Spåmannen. *Dagbladet*. Henta fra <https://www.dagbladet.no/magasinet/spamannen/63984000>
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin books.
- Universitetet i Oslo. (2010, 10.06). *UPUS – Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø (avsluttet)*. Henta fra <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/prosjekter/upus/>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I: M. Ulvik, H. Riese & D. Roness, (red.) *Å forske på egen praksis*. (17-33) Bergen: Fagbokforlaget.
- Vold, T. (2018). *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stegali, B. (2004). Represent. *Urban Dictionary*. Henta fra https://www.urbandictionary.com/define.php?term=represent&utm_source=search-action,

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta fra
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i norsk (NOR1-06)* Henta fra
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i valgfaget demokrati i praksis*. Henta fra
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/DIP01-02.pdf?lang=nob>
- Østby, A. E. (2005). *Kebabnorsk ordbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aarsæther, F. (2010). The Use of Multiethnic Youth Language in Oslo. I: P. Quist & B. A. Svendsen (red.), *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices* (s. 111-126). Bristol: Multilingual Matters.
- Aarsæther F. & Hildrich, G. (2008). Andrespråkseleven og målspråket. I: M. E. Nergård & I. Tonne (red.) *Språkdiraktikk for norsklærere*. (43-65) Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over elevene i grupper

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Vurderingskriterier

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

Vedlegg 1: Oversikt over elevene i grupper

Gruppe 1	Alisha, Mohammed, Hina
Gruppe 2	Jawad, Haseeb, Amanda
Gruppe 3	Zishan, Ingrid
Gruppe 4	Fredrik, Maya, Emil
Gruppe 5	Taher, Leyla, Hiep
Gruppe 6	Narin, Nawood, Yacob, Minela

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Deltakelse i forskningsprosjektet

”Romanen Tante Ulrikkes vei i klasserommet”

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vise hvordan romanen Tante Ulrikkes vei av Zeshan Shakar kan benyttes i undervisninga på 10. trinn, og være et utgangspunkt for norskfaglige samtaler. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt i norskdidaktikk ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU i Trondheim. Formålet med prosjektet er å gjøre en klasseromsnær studie som har elevenes perspektiv i sentrum. Romanen Tante Ulrikkes vei vil være en del av fagstoffet i norsktimene i år, og faglærer ønsker å kombinere undervisninga med å se nærmere på hvilke refleksjoner elevene gjør seg i norskfaglige samtaler med denne romanen som utgangspunkt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for gjennomføring og skriving av masterprosjektet er Kjersti Skappel Price, som er faglærer i norsk for 10X ved Skogåsen skole. Veiledere for prosjektet er Irmelin Kjelaas, Rikke van Ommeren og Signe Rix Berthelin ved institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hvorfor får du / ditt barn spørsmål om å delta?

Elevene i på 10X og 10Y ved Skogåsen skole får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi faglærer Kjersti Skappel Price holder på med en mastergrad i norskdidaktikk ved NTNU. Alle elevene i disse klassene får henvendelsen, og dette er klarert med skolens ledelse v/ rektor.

Hva innebærer det for deg / ditt barn å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at faglærer kan bruke sitater fra undervisnings- og vurderingssituasjoner i oppgaven sin. Disse vil bli registrert ved notater. Vurderingssituasjonene (fagsamtaler i grupper) vil bli gjort taleopptak av i sin helhet. Disse vil foregå utenfor klasserommet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Man kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Foruten faglærer er det kun veiledere som har tilgang til opplysningene. Alle sitater blir anonymisert i oppgaven. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes på personnivå i oppgaven. Det kan opplyses om kjønn og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.6.2020. Opptak og personopplysninger vil etter dette bli sletta.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Faglærer i norsk ved Skogåsen skole, Kjersti Skappel Price (kjersti.price@osloskolen.no)
- Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU ved Rikke van Ommeren (rikke.van.ommeren@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kjersti Skappel Price
(Faglærer og prosjektansvarlig)

Rikke van Ommeren
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Romanen Tante Ulrikkes vei i klasserommet, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at det gjøres taleopptak fra vurderingssituasjoner

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.6.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring, elever under 15 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Romanen Tante Ulrikkes vei i klasserommet, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- at det gjøres taleopptak fra undervisninga og vurderingssituasjoner

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.6.2020

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 3: Vurderingskriterier

Fagsamtaler om *Tante Ulrikkes vei*, 10. trinn, november/desember 2019

Alle elever på tiende trinn skal gjennomføre en fagsamtale om *Tante Ulrikkes vei*. Samtalene foregår i grupper med individuell vurdering, og oppstart er i uke 48. Faglærer setter opp gruppene. Ingen hjelpemidler er tillatt, foruten kriteriearket.

Du skal kunne:
Fortelle om hovedpersonene i boka Beskrive deres ytre og indre egenskaper, deres situasjon og relasjoner ved å vise til konkrete episoder fra boka. Uttrykke din mening om dem og begrunne dine synspunkter.
Fortelle om handlinga i boka Beskrive viktige hendelser og kunne begrunne hvorfor disse er viktige for handlinga.
Kunne forklare hva som kjennetegner språket i boka Beskrive måten hovedpersonene snakker på ved hjelp av fagbegreper, forklare hva dette har å si for handlinga, hovedpersonenes identitet og for tematikken i boka.
Forklare om tematikken i boka Vise til konkrete episoder og hendelser i boka som du mener bygger opp under tematikken og begrunne hvorfor du mener disse er viktige.
Vise eksempler på litterære virkemidler Kunne vise til språklige bilder (symboler, metaforer og sammenligninger), kontraster, frampek, skildringer, besjeling, humor, overdrivelser, ironi
Vise egen refleksjon om boka Forklare dine tanker om boka, språket og tematikken og begrunne synspunktene dine. Du kan f.eks. trekke fram spesielle episoder som har gjort inntrykk på deg eller ting du har tenkt mens vi har lest.
Bidra aktivt i samtalen, men også passe på at andre får tatt ordet. Du er en aktiv bidragsyter, kan bygge videre på andres innspill og gir plass for at alle på gruppa får snakke.

Lykke til! 😊

Hilsen norsklærerne på 10. trinn

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

13.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt: Romanen Tante Ulrikkes vei i klasserommet.

Referansenummer

443688

Registrert

27.09.2019 av Kjersti Skappel Price - kjerska@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke van Ommeren, rikke.van.ommeren@ntnu.no, tlf: 73412351

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kjersti Skappel Price, kjerska@stud.ntnu.no, tlf: 93423023

Prosjektperiode

30.09.2019 - 01.07.2021

Status

01.02.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

01.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.01.2021.

Vi har nå registrert 01.07.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.06.2020.

Vi har nå registrert 01.01.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

16.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 16.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),

13.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

