

”DEN ARABISKE PRINS”

*Resepsjon av Yahya Hassans dikt i norske lærebøker.
En komparativ analyse av lærebøker og offentlig mottakelse.*

Susanne Allard Lerøy



NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med
fordypning i norsk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

UNIVERSITETET I BERGEN

Vår 2017

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	5
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	5
1.2 MITT MATERIALE	6
1.3 PROBLEMSTILLING	7
1.4 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.5 YAHYA HASSAN	10
1.6 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.7 STRUKTUR I OPPGAVEN	11
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	12
2.1 DANNING	13
2.2 RESEPSJONSTEORIER	16
2.2.1 Innledning	16
2.2.2 Resepsjonsteori og resepsjonsetetikk	18
2.3 ORIENTALISME	21
2.4 LÆREBOKTEORIER.....	23
2.5 LÆREPLANTEORIER.....	25
2.5.1 Innledning	25
2.5.2 Goodlads læreplanteori.....	26
2.5.3 Læreplanen – Kunnskapsløftet 2006 (K06)	28
2.5.3.1 Læreplanens generelle del.....	28
2.5.3.2 Prinsipper for opplæringen.....	29
2.5.3.3 Fagplanen	30
2.6 KRITERIER FOR LITTERATURKRITIKK	32
3. PRIMÆRLITTERATUR; LÆREBØKER, STYRINGS-DOKUMENTER OG ANMELDELSER.....	35
3.1 INNLEDNING	35
3.2 LÆREBØKENE.....	35
3.2.1 Innledning	35
3.2.2 De norske lærebøkene.....	38
3.2.3 De danske lærebøkene.....	41
3.2.4 De svenske lærebøkene.....	44
3.2.5 Spørsmål til videre undersøkelse	45
3.3 HASSAN I MEDIENE.....	46
3.4.1 Den norske mottakelsen.....	47
3.4.2 Den danske mottakelsen	48
3.4.3 Den svenske mottakelsen.....	49
4. ANALYSE	50
4.1 INNLEDNING	50
4.2 DE NORSKE LÆREBØKENE	51
4.2.1 Lesemåter	52
4.2.2 Læreplanens mål og føringer	57
4.2.3 Forventningshorisont	60
4.3 EN KOMPARATIV ANALYSE AV LÆREBØKENE I DE SKANDINAVISKE LANDENE	63
Sverige.....	63
Danmark	65
En sammenligning.....	69
4.4 EN KOMPARATIV ANALYSE AV LÆREBØKENE OG DEN OFFENTLIGE RESEPSJONEN.....	71

4.4.1 Kriterier og forventninger i kritikkene.....	71
4.4.2 En sammenligning med lese måter i lærebøkene og en sammenligning mellom landene.....	78
4.5 POST-KOLONIALE HOLDNINGER.....	79
5. KONKLUSJON.....	82
SAMMENDRAG PÅ NORSK.....	86
ABSTRACT IN ENGLISH.....	88
LITTERATURLISTE.....	90
VEDLEGG	99
Vedlegg 1.....	99
Vedlegg 2.....	100
Vedlegg 3.....	101
Vedlegg 4.....	103

Takk

Den aller største takken skylder jeg min veileder, Eirik Vassenden, som har gitt konstruktiv og presis veiledning gjennom prosessen.

Kollega og venn, Rune Høydahl, har vært uvurderlig som støtte og korrekturleser. Takk for hjelpen.

Til alle som måtte høre på hvor mye jeg hadde å gjøre. Jeg vet det er irriterende syt.

Bergen

Mai, 2017

Susanne Lerøy

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Norskfaget har alltid hatt en sentral plass i den norske grunnskolen og videregående skolen. Det er et fag som mange, alt fra elever til lærere og politikere, har sterke meninger om og er et tema som ofte er å finne på dagsorden. Diskusjonene kretser rundt både omfang, innhold og vurdering. 01.08.2013 trådte en revidert læreplan av Kunnskapsløftet 2006 (heretter omtalt som K06) i norsk i kraft. To måneder senere ble diktsamlingen *Yahya Hassan* av Yahya Hassan utgitt i Danmark. Denne skulle vise seg å få stor oppmerksomhet i de nordiske landene, og solgte over 100 000 eksemplarer bare i løpet av de første månedene.

Høsten etter den reviderte læreplanen ble de første lærebøkene etter den nye planen lansert og tatt i bruk. Høsten 2015 var nye lærebøker for samtlige trinn i videregående skole klare. Læreplanen har etter innføringen av K06 ikke inneholdt en bestemt litterær kanon og sjangerbegrepet er blitt mer diffust¹ sammenlignet med tidligere tradisjonelle sjangere som for eksempel artikkel, kåseri, essay, dikt og novelle. Elevene blir for eksempel ikke bedt om å skrive dikt, novelle eller kåseri, men om å skrive en kreativ tekst. Noe som for mange har opplevdes som ikke bare uproblematisk, og i flere tilfeller har vært opphav til diskusjon i sensursammenheng (Smidt, 2015, s. 18 – 19).

Læreplanen i norsk er delt inn i tre hovedområder; skriftlig kommunikasjon, muntlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Læreplanen gir store rom for tolkning og selvstendige valg. En del av dette tolkningsrommet er dermed overlatt til lærebokforfatterne. Det er interessant å se at så mange av de nye lærebøkene har valgt å ta med den danske dikteren Yahya Hassan i sine tekstsamlinger, til tross for at den norske oversettelsen kom så sent som våren 2014. Samme året som den reviderte læreplanen kom ut, ble det også lansert nye lærebøker for Vg1 og Vg2, og i *Moment Vg1* og *Intertekst Vg2* finnes det tre ulike dikt av Hassan i tekstsamlingen. Året etter kom bøkene for Vg3. *Panorama Vg3* og *Grip Teksten Vg3* har også valgt å ha Hassan med i tekstutvalget sitt. Diktsamlingen til Hassan er selvbiografisk, og han skriver om oppveksten sin i en palestinsk innvandrerfamilie i Danmark. Diktsamlingen har i Norden vært lest og tolket på mange ulike måter, og har mottatt både positive og negative kritikker for sin tematikk så vel som litterære kvalitet. Diktsamlingen er i seg selv

¹ Teksttypene deles inn i tre. Første kategori er informative, argumenterende og resonnerende tekster. Andre kategori er analyser, tolkninger og sammenligner. Tredje kategori er kreative tekster.

interessant å studere, både for å se hva det er som har ledet til de voldsomme debattene i etterkant, og for å se hvordan lærebokforfatterne i de nordiske landene presenterer Hassans tekster i lys av den medieomtalen han og hans dikt har fått.

Jeg ser på diktsamlingen og læreverkene som interessante fordi de begge kan si noe om vår forståelse av litteratur i dag. Yahya Hassan tar opp viktige tema som blant annet barndom, oppvekst, religion, rasisme, kulturmøte, samfunn og litteratur. Lærebøkene skal velge tekster som er forenlig med læreplanmålene, både de generelle og de spesifikke. I tillegg til de konkrete kompetansemålene for hvert enkelt fag, skal skolen, gjennom opplæringen, også oppfylle et annet mandat. Dette kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen. Her støter vi på begrep som *danning*, *demokratisk kompetanse* og *tilgangskompetanse*. Begreper som, på ulikt nivå, handler om at undervisningen skal tilrettelegge for å skape individer som er selvstendige, kritiske og kan delta i den demokratiske offentligheten. Jeg vil gjøre rede for, og drøfte disse begrepene i teorikapittelet. Begrepene er relevante for oppgaven da jeg i min analyse av resepsjonen av Hassans tekster vil se om lærebøkene ivaretar en åpen og selvstendig tilnærming til diktene, slik som målene om danning og demokratisk kompetanse til en viss grad forutsetter. I dette spenningsfeltet mellom diktsamlingen, styringsdokumenter for skolen, blant annet læreplanen, og lærebøkernes tolkning av disse styringsdokumentene mener jeg å finne interessante koblinger. I den spesifikke læreplanen for norskfaget står det blant annet at elevene skal kunne ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s.10). Det kan, ved første øyekast, synes som at lærebøkene legger opp til en endimensjonal lesning av Hassans tekster knyttet opp mot dette læreplanmålet.

1.2 Mitt materiale

Primærlitteraturen min er lærebøker i norsk for videregående skole. Jeg vil i denne undersøkelsen se på lærebøker fra alle de skandinaviske landene, men de svenske og danske lærebøkene er først og fremst ment som et supplerende sammenligningsgrunnlag til de norske. Jeg har sett på fire norske lærebøker, fem danske og en svensk.

I tillegg til å se på lærebøkernes presentasjon, og i det også resepsjon, av diktene, ønsker jeg også å se på hvordan diktsamlingen ble mottatt i de nordiske landene for øvrig. For å kunne si noe om den generelle resepsjonen vil jeg gå igjennom anmeldelser fra aviser og magasiner.

Jeg vil søke å identifisere klare tendenser for å se om der er påviselige ulikheter i mottakelsen i mellom Norge, Sverige og Danmark. Gjennomgangen av litteraturanmeldelsene er ment som et supplement til analysen av lærebøkene. Dette er for å se om jeg finner de samme tendensene i lærebøkene som i den offentlige mottakelsen. Også læreplanene som lærebøkene er laget på grunnlag av vil være en viktig del av materialet mitt, siden lærebøkernes rammeverk legger føringer på litteraturutvalget til lærebokforfatterne.

I min analyse av dette materialet vil jeg benytte meg av teorier knyttet til læreplanen, læreboksjangeren, resepsjon og innvandrerlitteratur². Hovedfokuset mitt vil være resepsjon, altså ulike måter å lese og tolke Hassans dikt på. Lærebøkene formidler en resepsjon fra lærebokforfatternes side samtidig som de også fordrer en videre resepsjon fra elevene. Jeg vil også se på teorier rundt innvandrerlitteratur, nærmere bestemt orientalismen, fordi den kan tjene som en mulig forklaring på den resepsjonen jeg finner. Læreplanteori og forskning på læreboken som sjanger er med for å gi innsikt rundt de rammene vi har med å gjøre.

1.3 Problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge hvilke lesninger av Yahya Hassans dikt det legges opp til i lærebøkene i videregående skole. Med dette mener jeg hvilke rammer og tematikker diktene er plassert innenfor, og hvordan disse legger føringer for hvordan diktene skal leses og forstås. Min overordnede og generelle problemstilling for denne oppgaven er derfor som følger:

Hvordan blir Yahya Hassans dikt presentert i norske lærebøker for videregående trinn?

Som en presisering av den overordnede problemstillingen har jeg formulert tre underordnede spørsmål:

- Er det sammenheng mellom presentasjonen av Hassan i lærebøkene og resepsjonen av diktsamlingen for øvrig?

² ”Bøker som er skrevet av forfattere med innvandrerbakgrunn blir ofte klassifisert som «innvandrerlitteratur».” (Nygaard, 2015, s. 5.)

- Hvilken funksjon skal Hassans dikt oppfylle i lærebøkene?
- Skiller presentasjonen i de norske lærebøkene seg fra presentasjonen i de danske og svenske lærebøkene?

I min undersøkelse av disse spørsmålene vil jeg si noe om hvordan litteraturkritikk av samtidslitteratur er med på å påvirke hvilke tekster som blir en del av læreverkene i skolen. Jeg synes det er interessant å se hvordan et mangefasettert verk som *Yahya Hassan* av Hassan blir presentert, og hvilke delmål fra læreplanen lærebøkene vil oppfylle ved å representere Hassan i sitt tekstutvalg. Formålet med undersøkelsen er å søke å finne ut hva som kan skje med litteratur, i dette tilfellet Yahya Hassans dikt, når den blir en del av noe annet, her lærebøker i norsk for videregående trinn. Jeg vil undersøke i hvilken grad lærebøkene tar hensyn til og vektlegger ulike lese måter, de konkrete kompetansemålene læreplanen i norsk etterspør, og den generelle læreplanens mål om å skape et *danna menneske* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Resultatet vil forhåpentligvis kunne gi innsikt i noen av lærebokforfatterens utfordringer, samt gi leseren et kritisk blikk på resepsjon av litteratur.

Min hypotese er at lærebøkens presentasjon av Hassans dikt legger føringer for en bestemt lesning, og at vi i disse føringene og i presentasjonen kan finne spor av et postkolonialt syn på litteraturen. Som en ytterligere konkretisering av den overordnede problemstillingen vil jeg derfor også ha følgende underordnede problemstilling; *Hvilke sammenhenger er det mellom resepsjonen av Hassans verk og et postkolonialt syn på litteratur?*

1.4 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har arbeidet syv år som norsklærer i den videregående skole. Derav kommer min pedagogiske interesse. Blant lærere er det ulike meninger om hvilke læreverk vi skal bruke og hvorfor. I norskfaget er min erfaring at lærebøkene blir mye brukt, og derfor i stor grad styrer hvilke tekster og oppgaver som blir benyttet i undervisningen. Dette skjer til tross for at læreplanen legger opp til stor valgfrihet for lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). Denne dominerende plassen som lærebøkene i praksis da får, synes jeg det er viktig at vi er bevisst og gjerne kritisk til. I forbindelse med revidert læreplan, har det akkurat kommet nye lærebøker på markedet, emnets aktualitet er derfor noe av min motivasjon for å studere dem. Dette kombinerer godt med en mer personlig fascinasjon for Yahya Hassans diktsamling. Etter at han ofte dukket opp i kulturnyheter i god tid før den norske utgivelsen, vekket han

min interesse. Deltagelse på et foredrag av Hassan selv på Litteraturhuset i Bergen, bidro til å forsterke interessen. Denne diktsamlingen ønsket jeg å fordype meg i, og jeg tenkte umiddelbart at *Yahya Hassan* ville kunne gis en sentral plass i deler av norskundervisningen. Min tanke var da at disse diktene kunne presenteres for elevene og gi dem en positiv og forståelig opplevelse av poesi, en del av faget som vanligvis virker avskrekkende på dem. Jeg tenkte at dette var både forståelig og engasjerende, med sitt konkrete språk og sin dramatiske handling. Det var altså det dramatiske og det sjangermessige som vekket min interesse. Flere av de nye lærebøkene har valgt å benytte dikt av Hassan. Jeg er nysgjerrig på hvordan elevene tar i mot diktene, og om lærebøkene legger noen føringer for mottagelsen. Denne oppgaven handler om det sistnevnte, altså om det ligger noen føringer for hvordan Hassans dikt skal leses. Hvordan elevene i neste omgang opplever diktene er ikke en del av denne undersøkelsen.

I siste utgave av *Norsklæreren* trekker førsteamanuensis ved NTNU Lars August Fodstad fram blant annet danning og ”forestillingen om estetisk erfaring og erkjennelse” (Fodstad, 2017, s. 21) som viktige argumenter for å bevare skjønnlitteraturens plass i norskfaget. I tillegg viser han til Per Thomas Andersen og trekker fram skjønnlitteraturens evne til å utvide rekkevidden for leserens empati (Fodstad, 2017, s. 21). Å lese i skolen handler i stor grad om å tilegne seg kunnskap. Også skjønnlitterære tekster i norskfaget vil ofte reduseres til å handle om sjanger, epoker og kjennetegn. Det er trist hvis litteratur reduseres til analyse og kompetansemål, og leseglede og leseopplevelse marginaliseres. Veien inn i litteraturen er viktig. Dette er det bred enighet om på lærerværelsene, men i klasserommet kjennes presset fra K06. Hva ønsker vi å gi elevene våre? Ja, de skal lære om barokken, realismen, modernismen og postmodernismen. Men var det dette som gjorde at vi selv en gang ble revet med av litteraturen? Her ligger også noe av min motivasjon for oppgaven. Jeg vil at elevene skal møte litteraturen med sine egne forutsetninger og sin egen historie, og få sin egen opplevelse og erfaring med teksten de møter. Jeg ønsker at de skal føle og la se bevege. At de skal mene og erfare. Jeg vil at litteraturen skal gi elevene noe som mennesker og individer, og ikke bare være en del av et faglig pensum. Derfor blir jeg også oppriktig opptatt av at lærebøkene bidrar og hjelper lærerne til å åpne opp for lesninger som ikke er styrt mot et bestemt kunnskapsmål.

1.5 Yahya Hassan

Yahya Hassan var 18 år gammel da han ga ut sin debutsamling *Yahya Hassan* i 2013. Det er vanskelig å komme utenom personen Yahya Hassan i en presentasjon av hans diktsamling. Hassan har selv uttalt at diktene er selvbiografiske. Jeg vil derfor si kort noe om Yahya Hassan. Han ble født i en palestinsk innvandrerfamilie i Danmark. Som én av fire søsken vokste han opp i en familie preget av vold, trusler og religiøst hykleri – dette er sentrale tema i Hassans diktsamling. Da han var 13 år gammel ble han flyttet til en institusjon for barn med problematferd på grunn av tilpasningsvansker og småkriminalitet (Yahya Hassan, 2016). Det var her, som en del av aktivitetstilbudene på institusjonen, at Hassan fikk øynene opp for litteratur. Med en diktsamling som sprenger alle salgsrekorder er Hassan et spennende fenomen. Han er vidunderbarnet som kan skrive lyrikk, samtidig som han mer fremhever enn legger skjul på sin kriminelle bakgrunn.

Hassan har selv uttalt at diktsamlingen er selvbiografisk, og han skriver blant annet om oppvekst, religion, vold og kriminalitet. På grunn av sine kontroversielle skildringer av innvandrer miljøet, så vel som velferdsstaten Danmark, har både høyresiden og venstresiden i dansk politikk brukt diktsamlingen hans som vitnesbyrd. Han skriver om sin voldelige far som slår og kommer med trusler. Han skriver om et dansk system som ikke fungerer, om religion som noe hyklersk, og om hvordan det er å vokse opp i spennet mellom to kulturer. Hans egen aggresjon og sinne danner et gjennomgående skremmende bakteppe for hele diktsamlingen.

1.6 Tidligere forskning

Lærebøkene jeg studerer er relativt nye, og tidligere studier av disse har jeg ikke funnet. Det er likevel interessant å se på tidligere studier som tar for seg læreboken som sjanger. En av de mest fremtredende bidragsyterne når det gjelder forskning på lærebøker er Dagrun Skjelbred. Hun har blant annet skrevet *Norsk lærebokhistorie*, der hun analyserer et utvalg lærebøker som har vært benyttet i norsk skole. Til tross for den tyngden læreboken har hatt i norsk skolehistorie, er det ikke skrevet mye om læreboken, eller andre pedagogiske tekster. Mye av forskningen som er gjort knyttet til lærebøker konsentrerer seg kun rundt et avgrenset tema i læreboken.

Styringsdokumentene og studier av læreplanen vil utgjøre en del av mitt materiale. Cornelia Camilla Østvig Egge leverte våren 2016 inn masteravhandlingen (*Multimodale*) *tekster til besvæer - om læreplanens intensjoner og læreres praksis*, og tar her blant annet for seg læreplanteori som også vil være interessant for min oppgave. Det samme gjør Silje Edvardsen i sin oppgave *Det litterære programmet i norskfaget* (2014). Det er da teoriene de benytter som har fellestrekk med denne oppgaven.

Hassans diktsamling har allerede rukket å bli analyseobjekt for flere avhandlinger. Mest interessant finner jeg Frieda Nygaards oppgave *Med migrasjonslitteraturen som scene - En komparativ analyse av språk og identitetskonstruksjoner i Ett öga rött og Yahya Hassan. Digte* (2015). Hun ser på mottakelsen av Hassans dikt i lys av postkoloniale teorier. Nygaards funn i sin analyse av litteraturkritikkene kan være interessante for min oppgave for å se om de samme tendensene også gjelder for lærebøkene.

1.7 Struktur i oppgaven

Opgaven består av fem delkapittel; innledning, , teori, primærlitteratur, analyse og konklusjon.

I teorikapittelet vil jeg begynne med en kort innføring i de teoriene jeg skal benytte meg av i min analyse. Ettersom jeg skal se på både lærebøker, rammeverk og litteraturkritikker, spenner teorifeltet bredt. Det første jeg vil introdusere er teorier knyttet til danning, dette i forbindelse med læreplanens- og norskfagets mål om at undervisningen skal føre til dannelse hos elevene. Videre vil jeg redegjøre for Hans Robert Jauss' resepsjonestetikk som vil være nødvendig for å gjøre en resepsjonsanalyse av lærebøkene og litteraturanmeldelsene.

Orientalismen av Edward Said vil presenteres kort, en teori jeg vil bruke i en analyse av den resepsjonen jeg finner. Jeg vil også, i teorikapittelet, presentere teorier knyttet til lærebøker og læreplaner. Helt til slutt ser jeg på teorier knyttet til kriterier for litteraturanmeldelser. Det finner jeg nyttig da jeg ønsker å se på hva de offentlige litteraturanmeldelsene i Norge, Sverige og Danmark har vektlagt i sin analyse av Hassans dikt.

I kapittel tre vil jeg ha en deskriptiv gjennomgang av min primærlitteratur. Dette er først og fremst de norske lærebøkene. For analysen sin del er det også nødvendig at jeg redegjør for

innholdet i de svenske og danske lærebøkene, samt et utvalg litteraturanmeldelser fra de tre landene.

Kapittel fire inneholder analysen av lærebøkene, og gjennom denne vil jeg komme fram til svarene på mine problemstillinger. Jeg vil også analysere litteraturkritikkene i de tre landene, for å se etter sammenhenger og gi resepsjonsanalysen mer dybde. Til slutt i analysekapittelet vil jeg se materialet mitt i lys av orientalistisk teori. Dette er for å muligens finne en forklaring på mine funn.

Avslutningsvis har jeg en konklusjon som oppsummerer mine funn og svarer på problemstillingene mine.

2. Teoretisk rammeverk

I denne delen vil jeg gjøre rede for begreper og teorier som jeg vil benytte i min analyse.

Et av læreplanens overordnede formål er i dag, i følge læreplanens generelle del, å skape ”det integrerte mennesket” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 22). For å nå dette målet skal undervisningen blant annet bidra til allmenndanning og demokratiforståelse. Disse begrepene krever en grundigere gjennomgang, siden det ikke er gitt hva disse begrepene innebærer. Nyere begrep som *tilgangskompetanse* og *literacy* er ofte del av den samme diskursen. Jeg vil derfor kort også se hva som kan forstås med disse begrepene i en sammenligning med dannelsbegrepet. Dannelsperspektivet er relevant for analysen av lærebøkene siden jeg ønsker å se om dette blir ivaretatt på den måten som Hassans dikt er presentert på.

I kapittel 2.2 vil jeg presentere de litteraturteoriene jeg finner mest relevante å bruke i min analyse. Resepsjonsteorien jeg har valgt å bruke, er den hermeneutiske resepsjonsteorien til Jauss og Hans-Georg Gadamer som setter verket inn i en historisk kontekst. På den måten kan jeg analysere rammene rundt Hassans dikt i lys av de erfaringene vi har med lignende tekster, og den mening lærebokforfatterne har fått ut av tekstene. Deres forståelse av Hassans dikt vil videre påvirke hvordan elevene oppfatter diktene. Dette kan resepsjonsteoriene hjelpe oss med å avdekke og forstå.

I tillegg vil jeg se på postkoloniale teorier. Her vil jeg benytte meg av *Orientalismen* til Edward Said. Det postkoloniale blikket på lærebøkene vil muligens kunne si mer om hvorfor resepsjonen er som den er. Forhåpentligvis kan den bidra til å belyse grunnleggende holdninger, både bevisste og ubevisste.

Til slutt i teorikapittelet vil jeg si noe generelt om læreboken som sjanger før jeg redegjør for læreplanen, K06. Jeg vil og presentere definisjoner og teorier som handler om hva en læreplan er og eventuelt bør være. Læreboken er mitt studieobjekt, så for å forstå resepsjonen av Hassans tekster er det nødvendig å vite hvilke rammer lærebokforfatterne opererer innenfor.

2.1 Danning

Kjell Lars Berge har kalt K06 for en literacy-reform (Berge, referert i Skaftun, 2015, s. 2). Med dette mener han at tekst og skrift blir brukt som redskaper. ”Et gjennomgående perspektiv i framstillingen er at literacy handler om tilgang på ulike nivå. Det handler om å komme inn i skriften, teksten og inn i tekstkulturen.” (Berge, referert i Skaftun, 2015, s. 2.) Bjørn Kvalsvik Nicolaisen bruker det norske begrepet *tilgangskompetanse* som en variant av literacy. Nicolaysen definerer tilgangskompetanse slik:

[Tilgangskompetanse er] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar- eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen, 2005, s. 22).

Nytteperspektivet er tydelig i denne definisjonen, og er også noe av bakgrunnen for en opphetet debatt om tilnærmingen til tekst og litteratur i norskfaget. Blant kritikerne ”er det mange som frykter at norskfaget skal bli redusert til et instrumentelt redskapsfag i språk og kommunikasjon, mens de estetiske, kulturelle og historiske dimensjonene fortrenses” (Fodstad, 2017, s. 20). I så fall vil også norskfaget som dannelsesfag også trues. Det identitetsdannende samt utviklingen av demokratiske individ skal i følge læreplanen også være en del av litteraturdydidaktikken. Målene om tekstforståelse, identitetsutvikling og danning er interessante i forhold til Hassans tematikk, hans virkemidler og de ulike tolkningsmulighetene, men også i forhold til en eventuell føring av lese måter vi kan finne i lærebøkene. Hvordan vil en styrt leseforståelse være forenlig med et mål om danning?

Begrepet dannelse har sin opprinnelse fra antikken og det gamle Rom. Begrepet ble revitalisert i renessansen, men fikk sitt gjennomslag i Norden først rundt år 1800. Det var nyhumanistene som gjeninnførte dannelsesbegrepet. Begrepet ble viktig som en motpol til opplysningstidens sterke fokus på kunnskap og ferdigheter. I en beskrivelse av begrepet i *Ordbok over det Danske sprog* fra omkring år 1800 vektlegges en ”almen oplysthed på forskjellige kulturområder i forbindelse med en utviklet personlighet og en kultivert optræden” (Laursen, 1994, s. 104). Her fremheves en kulturell kapital, samt en personlighet og væremåte som ble ansett som kultivert og hevet over det folkelige. Slik ser vi at man blir opptatt av mer menneskelige aspekt, og ikke bare det å inneha kunnskaper eller ferdigheter.

Niels Kryger har en kritisk tilnærming til dannelsesbegrepet i sin artikkel ”Dannelse – og demokrati – eller kampen om hvori det almene består” (Kryger, 1994). Han omtaler dannelse som ”den korrekte dannelse”, og den er et resultat av hvem som definerer hva det innebærer og er således et maktmiddel. Kryger antyder noen viktige tema for diskusjon av dannelsesbegrepet. Blant annet skriver han at dannelse er ”at medtænke, at identitetsdannelsen for barn og unge ikke baserer seg på klare entydige fixerede punkter, men for de fleste innebærer en bred søgebevegelse” (Kryger, 1994, s. 91). Man skal altså ta del med egne tanker og refleksjoner i veien mot å bli et dannet menneske. I tillegg er han opptatt av at barn og unges hverdagsopplevelser, deres kultur og deres hverdagsestetikk blir fremhevet for å ”nå til en ny forståelse af æstetikens placering, som ikke baserer sig på et eksklusivt kunstbegrep som i den borgerlige dannelsesforståelse” (Kryger, 1994, s. 91). Den borgerlige dannelsesforståelsen, også gjerne kalt den klassiske dannelsen, ”var det som ble formidlet gjennom utdanning i den vestlige tradisjon, i fag som historie, filosofi, språk og naturfag.” (Matary, 2009.) Dette skulle gi den enkelte innsikt i hva mennesket er og kan bli. Den borgerlige dannelsesforståelsen kan være spesielt aktuelt i forbindelse med litterær analyse og tolkning i norskfaget. Disse kjennetegnene på dannelse jeg her har trukket fram er bare to eksempler av flere, noe som underbygger Krygers påstand om at vi ikke kan ha en samlende definisjon på dannelse og dannelsesprosessen.

Schnack skriver selv at dannelse gjerne har blitt assosiert med frihet. På sammen måte som Kryger trekker inn den borgerlige dannelsesforståelse, skriver Schnack at dannelse har handlet om en ”Frigjørelse fra de undertrykkende træk i den borgerlige kultur” (Schnack, 1994, s. 94). Individets frihet og selvstendighet deler han videre inn i to; dannelse som i allmenndannelse og dannelse som tilpasning. Den førstnevnte vil vi kunne se igjen i

kunnskaper og ferdigheter man får igjennom en allmenndannende utdanning. Med tilpasning mener han en tilpasning til demokratiet, der danning gir samfunnet politisk tenkende deltagere (i motsetning til tilskuere). Et ”Demokrati krever politisk dannede borgere” (Schnack, 1994, s. 96). Schnack konkluderer med at dannelsens innhold er en ”handlekompetanse”.

Handlekompetanse forklarer han med:

Kompetence til selv at kunne forstå sammenhengen, forholde sig til dem og handle ansvarlig. Dannelsesutopien består ikke i at få elever til at gjøre noget bestemt, men at støtte deres utvikling til selv at kunne tage stilling og handle alene og sammen med andre som politiske væsener. (Schnack, 1994, s. 98.)

Tidligere førsteamanuensis i norsk ved Universitet i Bergen, Laila Aase, var sentral i utformingen av læreplanen i norsk. Hun er opptatt av forholdet mellom individ og kollektiv, og fremhever verdier som åpenhet, toleranse, raushet og dømmekraft i sin beskrivelse av kjennetegn ved danningen i skolen. Hun definerer danning slik:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase, 2005b, s. 17).

Et problem med den norske læreplanen er ulikheter mellom den generelle og den spesifikke delen. Disse er isolerte deler som tidvis peker i ulik retning når det gjelder sosialisering og danning, og kvalifisering og ferdigheter. Man har normer og personlighetsutvikling i egne mål i den generelle delen, og kunnskaper og ferdigheter som mål i den fagspesifikke delen. Å forene de to planene vil i mange tilfeller føre til paradoks og resultatet kan føre til et manglende demokratisk perspektiv. Norskfaget har tradisjonelt sett vært ansett som et av de viktigste fagene knyttet til elevenes danning. I læreplanen for norskfaget står det at «[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 2). Danning er, som vi har sett på, et omfattende begrep. Et noe mer innsnevret begrep, som også blir brukt i sammenheng med å være en demokratisk borger, er ”literacy”. Literacy handler om tekstkompetanse; lese-, skrive- og snakkekompetanse. Unescos definisjon av literacy slik den er gjengitt hos Sylvi Penne, lyder slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (2010, s. 29).

Literacy handler altså om ferdigheter knyttet til tekst som man må beherske for å kunne delta i samfunnet. Når man anvender dette begrepet blir den sterke koblingen til norskfaget tydelig. Dette skyldes fokuset på lesing og skriving. Sammenligner man med Aases definisjon av dannelse ser vi at det ”oppvurderte” ikke er like viktig. Selv om det finnes paralleller mellom dannelse og literacy, så er kvalitet og høykultur mindre sentralt i literacy-begrepet, samtidig som kompetanse knyttet til tekstkulturen er blitt viktigere. Det kan synes som at med K06 har vi fått en dreining fra danning og mot literacy. Mens det i L97 var en litteraturkanon (Vinje, 2005, s. 73) med bestemte tekster man anså som sentrale og med relevant kvalitet, er det i Kunnskapsløftet overlatt til lærebøkene og lærerne å finne egnede tekster for å gi elevene lese- og skrivekompetanse (Jære, 2016). Innledningsvis nevnte jeg også begrepet tilgangskompetanse, et begrep som kanskje ligger i mellom danning og literacy. Her er det altså snakk om en nødvendig kompetanse for å delta i tekstkulturen. Samtidig er det her eksplisitt uttalt at det er vel så viktig for individets identitetsutvikling. Uansett hvilket nivå vi snakker om er det liten tvil om hvorfor norskfaget er et så sentralt danningsfag. Det finnes naturligvis også flere forklaringer enn at tekstkompetanse har vært tillagt norskfaget. Norskfaget har en lang historie som kulturfag og som bærer av nasjonale verdier og identitetsmarkører. Det har fungert som nasjonalideologisk ryggrad i skolen fra 1892 og frem til i dag (Aase, 2005a, s. 38). Dette bidrar til å forklare hvorfor norskfaget er et så sentralt danningsfag.

2.2 Resepsjonsteorier

2.2.1 Innledning

Leserorienterte teorier vil forsøke å forstå hvorfor vi forstår en tekst forskjellig (Claudi, 2013, s. 111). I min undersøkelse passer denne tilnærmingen godt for å søke å forstå den mottagelsen Hassans samling har fått i Norge, Sverige og Danmark. Kontekst, tid og sted er sentralt når vi skal si noe om leserens resepsjon. Både leseren og sammenhengen den leses i er avgjørende for tekstens mening. ”Meaning will be used as a broad term indicating all the

propositions which a hearer can reasonably derive, taking account of contextual and background knowledge, from the utterance of a given sentence on a particular occasion.” (Channell, 1994, s. 24.) Hva forfatteren har tenkt er ikke avgjørende alene. Meningen ”styres alltid av hvem som leser teksten, og hvilken sammenheng den leses i. Teksten ”realiseres” ikke som tekst før den har fått en mottaker. Det er alle resepsjonsteoretikere enige om” (Smidt, 2013, s. 16).

De leserorienterte teoriene deles gjerne inn i den amerikanske reader-respons-tradisjonen, og den tyske resepsjonestetikken. Reader-respons-tradisjonen isolerer tekst og leser fra konteksten og fra forfatteren. ”Teoriene handler først og fremst om interaksjon og samspill mellom tekst og leser, og det historiske aspektet og resepsjonen får liten eller ingen plass.” (NRK, 2002.) Den tyske retningen vokste fram ved Universitet i Konstanz, og er derfor også kjent som Konstanz-skolen. Forskerne her, med Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser i spissen, fokuserer på verkets resepsjon.

Resepsjonsforskerne ser både på verkets virkning på sin egen tid og den virkningens virkning på hvordan verket er blitt overlevert til oss. De vil få tak i et verks betydning i et historisk forløp og sette det i forhold til hvordan vi leser verket i vår egen tid – de stiller spørsmålet om vår lesning blir annerledes hvis vi har med oss kunnskapen om hvordan teksten historisk har blitt lest. (NRK, 2002.)

I denne undersøkelsen vil jeg se nærmere på Hans Robert Jauss’ teori om hvilke faktorer som styrer resepsjonen (Claudi, 2013, s. 112), den såkalte resepsjonestetikken. Jeg vil anvende denne teorien når jeg skal analysere måten kritikerne leser og vurderer Yayha Hassans dikt på. Her vil jeg prøve å finne ut av hvilken virkning det ser ut som at samlingen har hatt i sin samtid, lest ut i fra kritikkene, slik at vi videre kan se ”virkningens virkning” videreført i den lesningen det blir lagt opp til i lærebøkene. Resepsjonsteoriene vil være med på å avdekke hvilke erfaringer og kunnskaper kritikerne og lærebokforfatterne møter Hassans dikt med, og videre den betydningen disse fordommene har for vurderingen av diktsamlingen og for måten vi, elever og alle som leser kulturkritikker, i neste ledd opplever og forstår verket. Den konteksten Hassan blir plassert inn i, den sammenhengen vi får presentert diktene og leser dem i, vil være avgjørende for hvilken forståelse vi får ut av diktene.

2.2.2 Resepsjonsteori og resepsjonsetetikk

Hans Robert Jauss' teori bygger videre på filosofen og hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer tankes, der det historiske perspektivet står sentralt samt at all forståelse springer ut i fra mottakerens fordommer. Her er fordommer ikke ment å konnotere negativt, men viser heller til de holdningene, erfaringene og kunnskapen en mottaker møter en ny erfaring, eller tekst, med (Claudi, 2013, s. 112). De er "en stum baggrundsviden der gjør slutninger om andre forhold mulig" (Johansen, 2007, s. 68). Summen av våre fordommer utgjør det Gadamer kaller vår *forståelseshorisont*, "som utgjør grensene for vår forståelse av et verk, rammene som vår forståelse foregår innenfor" (Claudi, 2013, s. 112). Det vil altså si at all forståelse er avhengig av den individuelle leseren og det han eller hun tar med seg i møtet med teksten.

Hans-Georg Gadamer har gjort oppmerksom på at fortolkerens møte med teksten alltid vil resultere i en såkaldt horisontsammensmeltning (...) mellom tekstens og læserens forståelseshorisonter, dvs. det nettverk av fordomme der påvirker hvorledes en selv, andre og omverdenen forstås. (Johansen, 2007, s. 68.)

Begge sider vil påvirkes. Leserens fordommer vil bekreftes eller endres i møtet med teksten. Det historiske kommer frem i at fordommene endrer seg med tiden. Noe som er nyskapende på en tid, kan være helt alminnelig senere. Teksttolkning er altså dialogisk. Leserens møter en tekst med visse forutsetninger og forventninger, og teksten kan derfor ikke "forstås alene og på egne premisser" (Johansen, 2007, s. 68). I møte med leseren settes fordommene på spill, ny forståelse kan oppstå og dermed også en rekonstruksjon av tekstens forståelseshorisont (Johansen, 2007, s. 68).

Jauss er i likhet med Gadamer også opptatt av hvilke forventninger eller fordommer vi møter en tekst med. Disse kaller han leserens forventningshorisont. Til forskjell fra Gadamer forståelseshorisont som varierer fra leser til leser, løfter Jauss det opp på et mer generelt nivå og beskriver forventningshorisonten som et system av normer, litterære så vel som politiske, som er aktuelle på det historiske tidspunkt teksten leses i (Claudi, 2013, s. 113). Han er opptatt av både verkets historie og verkets estetikk, og å kunne forene disse to. Med dette utgangspunktet utformer han det som han kaller for *resepsjonsetetikk*. Resepsjonsetetikken til Jauss ønsker å fjerne noe av subjektiviteten fra litteraturforskningen. Jauss ønsker å distansere seg fra det psykologiske og psykoanalytiske hos leseren for å unngå at tekstens

mening blir totalt subjektiv og vilkårlig. En mening vil likevel ikke være noe fastlagt ettersom normer og systemer endrer seg over tid, og derfor vil gi rom for ulike tolkninger til ulik tid (Kittang, Linneberg, Melberg & Skrei, 1996, s. 52).

Som andre i Konstanz-skolen er Jauss opptatt av de potensialer som en tekst har. Selv om en forventningshorisont ikke vil være fast, kan den likevel objektifiseres til en viss grad.

The analysis of the literary experience of the reader avoids the threatening pitfalls of psychology if it describes the reception and the influence of a work within the objectifiable system of expectations that rises for each work in the historical moment of its appearance, from a preunderstanding of the genre, from the form and themes of already familiar works, and from the opposition between poetic and practical language. (Jauss, 2001, s. 22.)

For å unngå en subjektiv tolkning, er det to faktorer som må til for å konstruere en objektiv historisk leser i sin egen samtid. Disse to faktorene er å se hvordan verket forholder seg til sjangerkonvensjonene, samt å se på forholdet mellom poetisk og praktisk språk. Gjennom å analysere hvordan verket forholder seg til sjanger, tema, andre verk og virkeligheten verket blir til i vil vi kunne si noe om hvordan verket blir forstått på et gitt tidspunkt. For å videre finne ut hvordan et verk bidrar til den litterære utviklingen, er det nødvendig å finne ut hvordan verket forholdt seg til sin tids forventningshorisont (Claudi, 2013, s. 114).

Litteraturkritikker kan være et hjelpemiddel for å kunne si noe om responsen og den historiske horisonten på et gitt tidspunkt, og gjennom slike analyser kan vi skape en historisk rekke av lesere og slik finne litteraturens historisitet som samtidens leser møter teksten med.

[A]s that synchronic system in relation to which literature that appears contemporaneously could be received diachronically in relations of noncontemporaneity, and the work could be received as current or not, as modish, outdated, or perennial, as premature or belated. (Jauss, 1982, s. 37.)

Her understreker Jauss at forståelsen og vurderingen av et verk skjer i skjæringspunktet mellom det synkrone systemet, altså de verkene som blir til samtidig, og det diakrone, det ikke-samtidige. For å konstruere en historisk horisont og en historisk leser må verket både settes inn i en litteraturhistorisk sammenheng, men også ses i sammenheng med litteratur fra samme historiske tid. Litteraturkritikkene av Hassans dikt vil i min analyse fungere som et

tillegg til lærebøkernes presentasjon av diktene, slik at jeg med større sikkerhet kan si noe om hvordan diktene ble forstått i vår tid. Omfanget av tekster som vurderer Hassans dikt håper jeg gir resepsjonsanalysen en mer representativ konstruksjon av vår historiske leser enn om jeg hadde sett på lærebøkene alene. Fremgangsmåten blir da som Jauss beskriver over; å se på hvordan kritikerne og lærebokforfatterne mener at Hassan forholder seg til vår tids normer, ”litterære så vel som politiske” (Claudi, 2013, s. 113).

Jauss beskriver resepsjon som en prosess av tre forventingshorisonter. Den første lesningen bærer preg av en estetisk opplevelse. Den andre er en retrospektiv tolkning og den tredje er den historiske horisonten som starter med å konstruere hvilke forventninger vi møter teksten med (Jauss, 1988, s. 139). Forventningene som leseren har med seg kan enten oppfylles, modifiseres eller brytes. Jauss rangerer litteraturens estetiske verdi etter hvilken grad forventningene brytes eller oppfylles, og størst verdi tilskriver han de tekstene som ikke innfrir forventningene hos sitt samtidige publikum (Claudi, 2013, s. 113). Det er liten tvil om at den 18-år gamle gutten fra Danmark på flere måter ikke innfridde forventningene leserne, her først og fremst litteraturkritikerne, hadde. På den måten fikk utgivelsen bred og massiv omtale. Forhåpentligvis vil et slikt forventningsbrudd også være tilfelle i klasserommet, slik at også elevenes forventningshorisont til både lyrikk og tematikk utfordres. Ikke bare den estetiske opplevelsen gjør brudd med tidens norm viktig for Jauss. Overskridelse av en periodes litterære konvensjoner er viktig for litteraturhistorien, siden den bidrar til å forandre den eksisterende forventningshorisonten. Disse forandringene vil påvirke både produksjon og resepsjon av litteraturen i ettertiden (Claudi, 2013, s. 13-14). Det resepsjonsteorien vil kunne hjelpe oss å si noe om er hvordan en tekst virker i verden. Hvordan påvirker Hassans samling oss og litteraturen i dag? Hvilke fordommer har vi med oss i vårt møte med Hassans tekst, og hvordan vil vår forståelse være med på å endre en fremtidig forståelse og virkning? Litteraturkritikken er et konkret eksempel på et verks samfunnsmessige virkning.

I en analyse av litteraturanmeldelsene, som jeg vil gå igjennom i neste kapittel, vil det være tekster av en relativt homogen gruppe lesere som skal analyseres, siden alle er litteraturkritikere og kan forventes å ha relativt høy grad av kompetanse innen litteratur og samfunn. Jauss’ teori om forventningshorisont, som har sin svakhet ved at den ikke tar høyde for at lesere har ulik grad av kulturell kapital innenfor samme kultur (Claudi, 2013, s. 125), vil i analysene av Hassans kritikker derfor likevel fungere godt. Det samme vil gjelde lærebokforfatterne og hvilken type lesning de legger opp til. Jeg synes likevel, fra et mer

demokratisk perspektiv, at en slik tilnærming kan synes elitistisk, siden det kun vil være interessant å se på hvordan de som innehar høy litterær kompetanse leser og forstår et verk. Hvordan for eksempel elevene, i sitt store mangfold, leser og oppfatter en tekst vil i Jausss' teori falle utenfor eller være uinteressant i konstruksjonen av vår tids forventningshorisont. I min analyse av lærebøkene vil jeg ikke komme i konflikt med denne svakheten, siden jeg ikke vil se på hvordan elevene faktisk leser Hassans dikt. Det interessante her vil være å se på hvilken forventningshorisont vi kan konstruere på bakgrunn av diktenes plassering, introduksjon og tilhørende oppgaver, og så kan vi kun anta hvordan dette vil påvirke elevenes lesning av Hassans dikt.

2.3 Orientalisme

Post-kolonialistisk litteraturteori handler om skillet mellom *oss* og *dem*, der *oss* er innbyggere i de vestlige landene, og *dem* er alle andre. Bakgrunnen for de postkoloniale litteraturteoriene er, som begrepet avslører, vestens kolonialisering og makt over store deler av de resterende landområdene på Jorden. De postkoloniale litteraturteoriene tar for seg hvordan dette maktforholdet og synet på det ikke-vestlige fremdeles ligger som underliggende holdninger i litteraturen og mottakelsen av litteraturen. Danske Hans Hauge beskriver tre ulike type tekster som egner seg for postkolonial analyse. Det er for det første kanoniserte tekster, dernest er det tekster skrevet i kolonistater før eller etter løsrivelsen, sist har vi tekster skrevet i Vesten av forfattere med innvandrerbakgrunn (Claudi, 2013, s. 191). Yahya Hassan, som innvandrer i Danmark med palestinsk bakgrunn, er derfor godt egnet for postkolonial analyse. Dette gjelder både diktsamlingen hans og resepsjonen av *Yahya Hassan*.

Fellesnevneren i postkolonialismens arbeider er gjerne at de undersøker – og kritiserer – et verdensbilde hvor Europa og Vesten betraktes som sentrum i politisk, økonomisk, intellektuell og/eller kulturell forstand, mens koloniene betraktes som Vestens motsats og gjerne blir forstått som underutviklet, usivilisert eller på andre måter en underlegen utkant (Claudi, 2013, s. 191).

Hassans dikt har fått stor oppmerksomhet, mye på grunn av det politiske aspektet som problematiseres i samlingen. Eksempelvis har innholdet i diktene hans blitt brukt som politiske argumenter av både høyre- og venstresiden i dansk politikk. Som vi også skal se på i litteraturkritikkene og læreverkene er der også klare tendenser til å forstå diktene politisk. Så

kan man spørre seg om bakgrunnen for at Hassans dikt er tatt med i norske lærebøker. Er det eksempelvis estetisk begrunnet eller er det for å oppfylle kompetansemålet om kulturmøter i Vesten? Blant postkoloniale litteraturteorier finner vi orientalismen, som kommer fra Edward Saids hovedverk med samme navn. Opprinnelig er orientalisme brukt om vestlige studier av Østen (Claudi, 2013, s. 194). Said hevder at Orienten er en vestlig konstruksjon. Vestlige studier av Østen reproducerer gamle forestillinger mer enn å frambringe virkelig kunnskap om hvordan kulturen(e) er (Claudi, 2013, s. 194). Vår forståelse av ”de Andre” og oss selv er ”ikke ideologisk eller politisk nøytral, men tvert imot både hviler på og formidler visse verdier, holdninger og oppfatninger knyttet til både Orienten og Oksidenten, altså både til Østen og Vesten” (Claudi, 2013, s. 194). I min studie av lærebøkene kan orientalistisk teori kanskje hjelpe oss med å forstå den resepsjonen som er i Vesten. Spørsmålet er om det finnes underliggende, bevisste eller ubevisste, holdninger til hvordan vi leser litteratur av ikke-vestlige forfattere?

Forestillingene om Orienten som Said beskriver tjener videre som et redskap for å rettferdiggjøre den makten Vesten har hatt og har over Østen. Orienten blir beskrevet som primitiv, usivilisert og irrasjonell (Claudi, 2013, s. 197). Said prøver å avdekke hvordan disse forestillingene har oppstått og vedlikeholdes. Dette er forestillinger som for de i Vesten kan være vanskelig å få øye på, siden de gjerne opptrer som selvfølgeligheter og udiskuterbare premisser. Forestillingene er med på å dele verden inn i *oss* og *dem*, der ”de Andre” lever i det Said omtaler som ”Barbarenes land” (Said, referer i Claudi, 2013, s. 194). Dette skillet er problematisk, da de som befinner seg på den andre siden, i barbarenes land, aldri har anerkjent denne inndelingen eller motsetningen (til Vesten) (Claudi 2013, s. 194 – 195). ”Ved å betegne andre som barbarer eller ved å gi dem andre negative karakteristikk viser man ikke bare at skillelinjen har sin berettigelse, man hevder samtidig sin egen overlegenhet overfor de andre.” (Claudi, 2013, s. 195.) ”Når man skapt et bilde av ”Orienten” som primitiv, usivilisert og irrasjonell, sier man samtidig at Vesten er avansert, sivilisert og rasjonell.” (Claudi, 2013, s. 197.) Dette blir utgangspunktet for Saids utvikling av orientalismen til en *diskurs*, et begrep han låner fra den franske filosofen Foucault.

En diskurs er i Foucaults betydning en måte å snakke og skrive – og også tenke – på, det er en samling av uttryksmåter, ord, begreper og perspektiver som er anerkjente på et bestemt sosialt, faglig, politisk eller kulturelt område, og en sosial praksis som regulerer den sosiale og språklige samhandlingen på dette området. (Claudi 2013, s. 195.)

For å beskrive Vestens holdning til Orienten låner Said et sitat fra Karl Marx: ”De kan ikke representere seg selv; de må representeres.” (Claudi, 2013, s. 197.) Videre beskriver han hvordan bildet av Orienten reproduseres igjen og igjen:

Så lenge de som befatter seg med Orienten i Vesten, deler en felles forståelse av sitt studieobjekt, og så lenge denne forståelsen både understøtter og understøttes av politiske og økonomiske krefter, videreføres forestillingene om en verden (...) hvor Orienten alltid framstår som mangelfull, primitiv og underutviklet sammenlignet med sin vestlige motsats. (Claudi 2013, s. 197.)

Dette bør litteraturvitenskapen være opptatt av å avsløre, mener Said. Sids litteraturteori er en motsats til litteraturteorier som ser på litteraturen løsrevet fra sin kontekst; både samfunnet og forfatteren. Han hevder at de politiske dimensjonene ved litteraturen kan ikke overses i analysen av et verk. Det vil derfor være interessant å se hvilke forestillinger man finner i retorikken, eller diskursen, i lærebøker og litteraturkritikker i deres omtale av Hassans dikt. En analyse av resepsjonen av Hassans dikt vil muligens kunne fortelle oss om det er en orientaliserende tendens mot det vi oppfatter som orientalsk kultur i samfunnet vårt.

2.4 Lærebokteorier

Det offisielle lærebokbegrepet har vært bortimot det samme på hele 1900-tallet, og uendret siden 1984. Myndighetene definerer lærebøker som ”alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke” (Johnsen, 1999, s. 9). For å skille læreboken fra andre læremidler ser vi at det skal være et trykket verk som er dekkende for læreplanen i faget og som elevene skal bruke regelmessig. Dette vil da eliminere hjelpemidler en lærer kan ta i bruk til visse emner eller tema. Andre kjennetegn for læreboken er at den ”skal formidle elevtilpasset fagkunnskap og i tillegg bestemte verdisyn. En lærebok blir et produkt med et både faglig, pedagogisk og ideologisk innhold” (Johnsen, 1999, s. 10). Det er i dag forlagene som står for utviklingen av lærebøkene vi har. Det vanlige er at ”forlagene rekrutterer forfattere og at flere forfattere skriver en bok sammen” (Johnsen, 1999, s. 11). De førende rammene for lærebokforfatterne er den gjeldende læreplan. ”I den grad vi ser lærebøkene som fortolkere av læreplanen, blir forlagene også den viktigste

budbringeren mellom myndighet og skole” (Johnsen, 1999, s. 12). Frem til år 2000 skulle alle lærebøkene gjennom en offisiell godkjenning (Ask, 2009, s. 10). Da denne nå er avskaffet, ligger enda større grad av ansvaret hos det enkelte forlag.

Cecilie Falck-Ytter er lærebokforfatter og undrer seg over hvor lite litteratur det finnes om læreboken som sjanger. Dette skjer til tross for at den er det viktigste hjelpemiddelet for lærer og elev i undervisning, og at det påstås at ”læreboken *styrer*” undervisningen (Falck-Ytter, 1999, s. 54). Læreboken er en omfattende sjanger som er kompleks, og som skal fungere i alle skolefag. Falck-Ytter skriver at ”[b]åde lærebøkernes innhold, komposisjon og språk er preget av rammer, kontroll og tradisjon” (1999, s. 54). Læreplanen danner en ufravikelig ramme for læreboken. I tillegg påvirkes utformingen av tradisjoner, samtidig som elever og lærere har klare forventninger til hvordan en lærebok ser ut og hvordan den er organisert. Lærebøkene skal tilrettelegge for undervisning og fungere som et hjelpemiddel for både lærer og elev. Den er en del av en kommunikasjonssituasjon i klasserommet der kommunikasjonen foregår mellom lærer, elev og lærebok (Falck-Ytter, 1999, s. 54). I denne kommunikasjonssituasjonen har læreboken blitt omtalt som en ekstra lærerstemme, siden den for eksempel kan inneholde oppgaver som sier ”diskuter sammen i grupper på fire”. Med forbehold om variasjoner mellom læreverkene, kan sterke føringer i læreboken gå på bekostning av den autonome læreren. På den andre siden kan læreboken bidra til å gi faglig trygghet til elevene.

[E]n lærebok som dekker alle hovedmomentene for faget på klassetrinnet (er) en forsikring for elevene: Uansett hvor i landet han/hun går på skolen, og uansett hvilken lærer som underviser i faget, så har eleven mulighet for å tilegne seg det obligatoriske lærestoffet gjennom læreboka. (Michaelsen, 1994, s. 53.)

Innledningsvis i dette kapitlet så vi at et av lærebokens kjennetegn er at de formidler, i tillegg til faglig og pedagogisk innhold, et ideologisk innhold. ”I lærebøker vil ideologier kunne komme til uttrykk gjennom hvordan man vektlegger ulike typer fagstoff, hva man sier og ikke sier, samt måten man sier ting på.” (Turmo 1994, s. 70.) Dette fenomenet kalles ”den skjulte læreplanen” (Turmo, 1994, s. 70). ”Karakteristisk for den skjulte læreplanen er at den relativt sjelden blir gjort til gjenstand for debatt, nettopp på grunn av at den ikke er eksplisitt uttrykt og dermed er vanskelig å gripe.” (Turmo, 1994, s. 70.)

Lektor Harald Liebiech skriver i sin kronikk, der han argumenterer for å beholde læreverkets

sterke rolle i undervisningen, på *forskning.no* at

En lærebok er en samlet framstilling av relevante kunnskaper, begreper og prinsipper innenfor emner definert av læreplanen. (...) Den gode læreboka skal formidle faktakunnskap presentert tydelig, enkelt og spennende. Lærebøker gir flere fordeler i undervisningen:

- 1 Læreboka dekker alle emner gitt av kompetansemålene i læreplanen på en balansert måte.
- 2 En lærebok presenterer en planmessig og kronologisk framstilling av lærestoffet.
- 3 Lærebøker gir elever og lærere et komplett læringsprogram avpasset til skoleåret som tidsramme.
- 4 Den gode læreboka tilpasser framstillingen til elevenes nivå og interesser (Liebich, 2012).

2.5 Læreplanteorier

2.5.1 Innledning

Primærkildene mine i denne studien er lærebøker. Som vi har sett er lærebøker et verktøy som konkretiserer læreplanens mål og intensjoner slik at de kan brukes av elever og lærere.

Ettersom læreplanen er den styrende faktor for lærebokforfatterne vil jeg kort redegjøre for hva læreplanen faktisk inneholder, samt vise til læreplanteorier som kan fortelle noe om hvordan vi kan analysere læreplanen; dens innhold og intensjoner. Til dette vil jeg først og fremst støtte meg på den kanadiske forskeren John I. Goodlad. Det er nødvendig å vite hvilke rammer lærebokforfatterne har for å kunne si noe om resepsjonen av Hassans verk.

En læreplan skal formulere ”det som er tenkt å skulle skje i undervisningen” (Imsen, 1997, s. 158). Rønning (2008, s. 19) beskriver læreplanen som ”samfunnets mandat til utdanningssystemet - til skoleeierne og til de som jobber med utdanning - skoleledere, lærere og ledelse og ansatte i lærebedrifter”. Her kommer det tydelig fram et det er et sentralstyrt dokument og som er underlagt en politisk tankegang. ”Læreplanene er et av de viktigste styringsmidlene staten har overfor skolen.” (Imsen 1997, s. 164.) Skolen skal bidra til å forme den moralske oppdragelsen, den nasjonale identitet, fellesskapsfølelse så vel som å bidra til formidling av allmenn kunnskap. ”Gjennom kontroll av innholdet i skolen får staten et grep om mentalitetsutviklingen i befolkningen.” (Imsen, 1997, s. 164.) Ser man bort fra det politiske aspektet, definerer pedagogen Lawrence Stenhouse læreplanen som ”et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik

måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.” (Stenhouse, referert i Imsen, 1997, s. 158.) Stenhouse presenterer en definisjon som fokuserer på intensjon, der læreplanen er det som er tenkt skal skje samt et kommunikasjonsmiddel til de ulike instansene i utdanningssystemet. Læreplandefinisjonen tar ikke opp hvordan den reelle undervisningen er, da han mener at dette er umulig å forutsi (Imsen, 1997, s. 158). De politiske og ideologiske sidene av læreplanen kan være mer eller mindre eksplisitte. Vi finner blant annet en dreining mot et økt kompetansefokus, gjennom for eksempel fokus på grunnleggende ferdigheter i K06. Fokuset på ferdigheter kan ha en direkte sammenheng med målbare resultater og internasjonale rangeringer. Dette skiller seg fra innholdet i L97 som hadde et tydeligere kunnskapsfokus, uttrykt blant annet gjennom en fastlagt litteraturkanon. I tillegg til slike tydelige politiske fokus, er det også ideologier som ligger mer skjult – gjerne kalt for *den skjulte læreplanen*. Her er det snakk om verdier og holdninger som formidles ubevisst eller tilsynelatende ubevisst. I et slikt perspektiv vil kanskje Hovdenaks oppsummering av læreplaners betydning være mer passende:

Læreplaner angår hvert enkelt barn og hver enkelt ungdom. De legger gjennom sitt menneske- og samfunnssyn, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev, samtidig som læreplanene også fungerer som et samfunnsformende virkemiddel. Læreplanene etablerer bevissthetsstrukturer, og påvirker utviklingen av individets selvrespekt, positivt og negativt. Læreplaner forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utviklingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2009, s. 15).

Med en slik beskrivelse av læreplanen vil jeg også påstå at den skjulte læreplanen, selv om den ikke er eksplisitt uttrykt, kan være intendert fra myndighetene.

2.5.2 Goodlads læreplanteori

Den amerikanske pedagogen John L. Goodlad beskriver læreplanen ut fra fem kategorier eller nivåer:

- *Ideenes læreplan* er alt som ligger forut for læreplanen: prosessen med mange ulike aktører som kjemper for å få sine emner inn i planen. Kompromisser gjør læreplanen vid, og den kan tolkes på forskjellige måter.

- *Den formelle læreplanen* er selve læreplandokumentet når det er blitt offentlig.
- *Den oppfattede læreplanen*: Planen tolkes av dem som skal bruke den. Her kommer blant annet lærere, lærebokforfattere og forlag inn.
- *Den operasjonaliserte læreplanen*: Planen settes ut i livet ut fra gitte forutsetninger, slik som ressurser og rammer i den enkelte kommune, på den enkelte skole, i det enkelte klasserom.
- *Den erfarte læreplanen* er den elevene oppfatter gjennom det daglige arbeidet på skolen. (Goodlad, referert i Michaelsen, 2007, s. 50.)

Det er de tre første fasene av læreplanen som er interessante for denne oppgaven. Den første fasen handler om hvilke verdier, politiske interesser og ideologier som ligger til grunn for utformingen av læreplanen. Den formelle læreplanen, altså fase to, vil i mitt tilfelle være K06 med sin generelle del, prinsipper for opplæringen og alle de fagspesifikke planene. Den neste delen, den oppfattede læreplanen, er kanskje den mest interessante i denne analysen og handler om hvordan læreplanen tolkes av de som må forholde seg til den. De mange fasettene ved læreplanen fører til at det ofte vil finnes et tolkningsrom. ”Avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens realitet kan til tider bli nokså stor” (Imsen, 1997, s. 160). En del av dette tolkningsrommet vil da også være overlatt til de som skriver lærebøkene som brukes i klasserommet ettersom vi vet at læreboken står sterkt i skolen, og at ”mange lærere bruker den som planleggingsverktøy for undervisningen” (Kunnskapsdepartementet, 2016). I analysen av lærebøkene vil jeg forsøke å komme frem til hvordan læreplanen er tolket av lærebokforfatterne, med tanke på hvordan det virker tenkt at vi skal lese Hassans dikt.

”Ikke sjelden vil (...) ulike og lite forenlige ideologier formidles parallelt. Læreplaner har for eksempel blitt kritisert for å formidle til dels svært ulike og lite forenlige ideologier. Spenningen mellom danning og tilpasning kan være et eksempel på dette (...)” (Turmo, 2007, s. 70.) Dette har også dagens læreplan blitt kritisert for. I den generelle delen ser vi et sterkt fokus på det som handler om å skape et dannet, kritisk og selvstendig menneske. Et eksempel fra den generelle delen er at ”Elevene skal forske og undersøke, ta stilling, mene og delta i demokratiske prosesser. De skal bli kjent med og forstå tidligere kulturelle uttrykk og vitenskapelige vinninger, men skal også gjøres i stand til kritisk å vurdere og videreutvikle kulturen.” (Rønning, 2008, s. 20.) I planene for hvert enkelt fag er det målbar kompetanse og kunnskap som er viktig. For norsk i vg2 skal elevene for eksempel kunne ”beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-

tallet til 1870-årene i et utvalg samtidstekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 10). At elevene gjennom undervisningen skal tilegne seg en bestemt kompetanse som skal kunne måles på lokale, nasjonale og internasjonale prøver, vil kunne stå i konflikt med den generelle læreplanens visjon om å skape selvstendige, kritiske og undersøkende mennesker. Dersom skolen reduseres til ferdigheter og målbare data vil kanskje individene blir usynlige eller bare sett som tall. I min undersøkelse vil jeg se om lærebøkene legger opp til en lesning av Hassan der elevene får være kritisk og undersøkende, og/eller om de fokuserer på at elevene skal tilegne seg kunnskap om fremmede kulturer som finnes i samfunnet vårt.

2.5.3 Læreplanen – Kunnskapsløftet 2006 (K06)

Gjeldende læreplan, K06, består av tre ulike deler:

- Generell del,
- Prinsipper for opplæringen, og
- Fagplaner for de enkelte fagene.

2.5.3.1 Læreplanens generelle del

På hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet (24.10.16) beskrives den generelle delen av læreplanen slik: ”Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring”. Den formidler altså et overordnet syn på læring. På det mer konkrete plan består den generelle læreplanen av syv kapitler som omhandler ulike danningsformål som til sammen skal skape ”det integrerte mennesket”. Den generelle delen, slik vi kjenner den i dag, har stått uendret i over 20 år. Den ble innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i september 1993 (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Den har vært uendret under både R94, L97 og K06, men er under revidering nå. Mange har pekt på avstanden som har oppstått mellom fagplanene og den generelle delen, og at innholdet på flere områder vil være direkte selvmotsigende. Halldis Breidlid, Førstelektor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, peker blant annet på hvordan ”Generell del” gjennomgående er ekskluderende for det mangfoldet vi flere steder finner som et viktig mål. I ”Et ekskluderende vi?” trekker hun frem formuleringer og mål som viser at vi har en snever

inkludering til det nasjonale fellesskapet, og at diskursen avslører flere selvmotsigelser til de uttalte målene om danning og mangfold (Breidlid, 2012).

Den generelle delen har sterkt fokus på verdier, moral og samhandling, mens de nye delene av K06 har fokus på målbare kunnskaper og grunnleggende ferdigheter. Dette henger trolig delvis sammen med innføringen av nasjonale prøver og et uttalt mål om å forbedre PISA-resultatene til norske elever. I innledningen til den generelle delen av læreplanen oppsummeres tankene bak ideen om ”det integrerte mennesket”. Gjennom fokus på ”å mestre livets oppgaver”, å ta hensyn til individuelle evner og forutsetninger, tilpasset opplæring, samhørighet og demokratisk kompetanse konkluderes det med at ”opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2.) Det interessante her blir å se i hvilken grad disse grunnleggende verdiene for opplæringen gjenspeiles i de konkrete læreverkene.

2.5.3.2 Prinsipper for opplæringen

”Prinsippa skal medverke til å klargjøre at det er skoleeigaren som har ansvaret for at opplæringa er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettane og tilpassa lokale og individuelle føresetnader og behov” (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 1-2). ”Prinsipper for opplæringen” tar utgangspunkt i opplæringsloven. Prinsippene vektlegger arbeid med utvikling av sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier. Dette kommer i tillegg til elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne delen av læreplanen tydeliggjør altså skoleeiers ansvar i tillegg til å fungere som bindeledd mellom den generelle delen av læreplanen og fagplandelen. ”Prinsipper for opplæringen” ble utviklet i forbindelse med den nyeste læreplanen. I ”Prinsipper for opplæringen” finner vi også ”Læringsplakaten” som er en operasjonalisering av målene nevnt over. Et av hovedmålene i ”Prinsipper for opplæringen” og i ”Læringsplakaten” er at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, og at det skal utarbeides læringsstrategier slik at elevene skal kunne nå (kompetanse)målene. I tillegg kommer det demokratiske perspektivet tydelig fram siden opplæringen skal: ”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Opplæringsloven § 1-2, Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Samtlige av disse målene finner jeg relevante for min oppgave, siden alle kan tjene som motivasjon for å ta dikt

av Hassan med i læreboken. Jeg finner det også interessant i forbindelse med denne oppgaven å fremheve det tydelig uttalte målet om kulturforståelse og mangfold, da min hypotese er at det nettopp er dette målet som er bakgrunnen for at Hassan er tatt med i lærebøkene og at det kan være med på å legge føringer for forståelsen av diktene.

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3.)

Det flerkulturelle perspektivet har fått en sterkere plass i Kunnskapsløftet enn tidligere læreplaner. Norskfaget har tradisjonelt hatt en sentral oppgave med å definere det nasjonale og å skape et nasjonalkulturelt fellesskap. Nå kan det se ut som om det er et mål å integrere det flerkulturelle i den nasjonale dannelsen. Migrasjonslitteratur i lærebøker kan være et resultat av dette økte fokuset på det flerkulturelle og ønsket om å speile det kulturelle mangfoldet vi finner i Norge i dag.

2.5.3.3 Fagplanen

Den fagspesifikke delen av læreplanverket er formulert ut fra hvilken kompetanse eleven skal kunne oppnå gjennom opplæringen i det enkelte faget, mens det ikke gis direktiver i forhold til hvordan kompetansen oppnås eller med hjelp av hva (læremidler og utstyr). Dette betyr at den enkelte skole og lærer i prinsippet står helt fritt til å velge arbeidsmåter og læremidler. (Rønning, 2008, s. 24.)

Fagplanen for norsk i videregående skole består av tre ulike deler; muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Læreplanen i norsk innledes med hva som er norskfagets formål. Dette uttrykkes gjennom at "[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 2). En del av kulturperspektivet blir spesifisert ved at "[n]orskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se

norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 2). I forkant av Kunnskapsløftet ble det skrevet en rapport om hva man ønsket seg av det nye norskfaget. Denne rapporten ble kalt ”Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn” (2006). Her presiseres det at kultur i dag ikke er et entydig begrep som kan dekke en felles nasjonal identitet og kultur. ”Kultur er summen av dei erfaringane, kunnskapane og verdiane som vi ber med oss, og som vi handlar på grunnlag av.” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 23.) I skolesammenheng vil altså vår ”Kulturelle identitet bli(r) til i møter mellom ulike kulturer, i et samspill mellom de erfaringene elevene har med seg, i kulturuttrykkene de møter på skolen og i fellesskapet som skapes på skolens arena” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 25). Det uttrykte synet om at vi ikke har en fastlagt felles identitet gjenspeiles også i at læreplanen i norsk i K06, i motsetningen til den forrige læreplanen L97, ikke har en fastlagt litterær kanon som skal representere vår felles nasjonale identitet og kulturarv. Det er opp til lærere og lærebokforfattere å velge tekster som skal dekke de kompetansemålene som vi finner i læreplanen (Vinje, 2005, s. 74).

Norsk er både et ferdighetsfag og et kulturfag. Å lese, lytte, presentere og skrive er en del av ferdighetene som skal til for å delta i tekstkulturen. Å kunne lese tekster innebærer blant annet ”å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene” (Vinje, 2005, s. 74). Her finner vi igjen mye av tankegodset fra den generelle delen av læreplanen, og at kulturforståelse, dannelse, identitet og selvstendighet står sterkt. Det blir lærebøkene og lærerens oppgave å tydeliggjøre hvordan ferdigheter og kultur og dannelse henger sammen.

I analysedelen vil jeg forsøke å finne ut i hvilken grad læreverkene ivaretar både de grunnleggende verdiene for opplæringen fra den generelle delen av læreplanen, og de mer fagspesifikke kompetansemålene. Er læreplanens mål om dannelse så vel som kompetanse synlig i den presentasjonen vi finner av Hassans dikt? Og hvordan er eventuelt balansen mellom dem? Vi må vite noe om hva som konkret er nedfelt i læreplanens ulike deler siden dette er en del av sammenhengen og bakgrunnen for hvordan Hassans dikt er mottatt og presentert.

I læreplanen for norsk fra Vg1 til Vg3 har jeg plukket ut de kompetansemålene jeg finner relevante for bruk av Yahya Hassans tekster i undervisningen:

- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster (Vg1, s. 10)
- lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer (Vg2, s.11)
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid (Vg3, s. 11)
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (Vg3, s. 12) (Kunnskapsdepartementet, 2013a)

Det er tydelig at Hassans dikt er og kan være et godt utgangspunkt for å nå disse kompetansemålene. Det som er interessant å se på videre er hvordan balansen mellom disse målene og danning, kritisk tenkning og selvstendighet er ivaretatt i presentasjonen av Hassans dikt. Åpner lærebokforfatterne resepsjon og presentasjon opp for flere lese måter og en selvstendig forståelse av tekstene?

2.6 Kriterier for litteraturkritikk

For å få en bedre forståelse av hvordan Hassans dikt presenteres i lærebøker, har jeg valgt å også se på hvordan diktene hans blir lest av litteraturkritikerne i Norge, Sverige og Danmark. I den forbindelse finner jeg det nødvendig å se på hvilke kriterier anmelderne kan bruke for å vurdere om en tekst er god, dårlig er middelmådig. Litteraturprofessor Per Thomas Andersen konkretiserer ulike typer kriterier for vurdering av litteratur i sin artikkel ”Kritikk og kriterier” (1987). Han deler vurderingskriteriene inn i fire kategorier:

- 1) Moralske eller politiske kriterier – tekstens viktighet som politisk/sosial ytring
- 2) Estetiske kriterier – de kunstneriske kriteriene, henholdsvis kompleksitet, integritet og intensitet
- 3) Kognitive kriterier – kunnskapstilfanget i teksten
- 4) Genetiske kriterier – plassering av teksten i forhold til andre tekster og historisk kontekst. (Andersen, 1987).

Det er særlig de to første kategoriene som er interessant for meg. Det moralske eller politiske kriteriet handler om at en tekst viser frem en holdning. Retorikken eller utsagnene formidler et synspunkt knyttet til et tema. Det er da denne holdningen som blir gjenstand for

litteraturkritikerens vurdering (Andersen, 1987, s. 18), enten gjennom at forfatteren blir kritisert for sine holdninger eller at holdningene som kommer til uttrykk gir litteraturen en betydelig tilleggsverdi. En utfordring ved dette er å kunne skille mellom forfatteren og forfatterens tekst (Andersen, 1987, s. 18). Andersen understreker i sin artikkel at det er et kriterium som er relevant, men som må adskilles fra de andre kriteriene og også kun være et tillegg til andre kriterier.

De estetiske kriteriene handler om teksters kunstneriske kvalitet. Andersen deler kriteriet inn i tre underkategorier; kompleksitet, integritet og intensitet. Kompleksitet handler om i hvilken grad teksten åpner for flere tolkningsmuligheter. Integritet dreier seg om teksten som helhet og hvordan de ulike delene passer sammen. Intensitet viser til den siden av teksten som vekker interesse og engasjement hos leseren og i hvilken grad teksten klarer å fange og holde på leseren. Eksempelvis vil språklig originalitet kunne bidra til tekstens intensitet (Andersen, 1987, s. 22).

En del av vurderingen kan vi også tolke oss fram til gjennom anmelderens stil eller retorikk. Ikke alt kommer fram gjennom en tydelig vurdering av de enkelte kriteriene. Sarkasme, ironi og ordvalg er eksempler på virkemidler som kan gi oss et inntrykk av en tekst, uten at det blir eksplisitt uttrykt. Denne dimensjonen kaller Per Thomas Andersen for affektasjon (Andersen 1987, s. 22). Muligens vil anmelderens subjektive holdninger komme til uttrykk i en slik form. Etersom motiv og tema i Hassans dikt er vanskelig å forholde seg nøytral til, vil det være spennende å se om det er mulig å identifisere et uttalt lag av resepsjon i kritikkene.

Litteraturprofessor ved Universitetet i Bergen, Erik Bjerck Hagen, har en noe annen tilnærming til hvordan litteraturkritikerne vurderer litterær kvalitet. Han skriver blant annet om å finne den litterære *essensen*. Nemlig det som blir vurdert som kvalitet over tid. For analyseformål vil en slik tilnærming ha en metafysisk komponent som gjør den vanskelig å operasjonalisere. Jeg vil derfor ikke forfølge dette i min oppgave. Han mener at denne faktoren må være med som en balanse til litteraturkritikerens egen tid og individualitet. (Hagen, 2004, s. 19). Litteraturkritikk beskriver han videre som en disiplin, der anmelderen ”ikke bare må ha kvalitetssans og dømmekraft, men også beherske alt som tradisjonelt faller inn under litteraturvitenskapen: litteraturhistoriske kunnskaper, teoretisk refleksjon og trening i litterær analyse” (Hagen, 2004, s. 21-22).

Per Thomas Andersen delte vurderingskriteriene inn i fire kategorier med sine underkategorier. Bjerck Hagen har kun en overordnet kategori, nemlig det estetiske. Han deler estetikken inn i underkategoriene kvalitet og smak. Det er likevel ikke slik at de andre kategoriene til Per Thomas Andersen ikke er med, men de går under kriterier for kvalitet. Hagen går tilbake til romantikken for å finne opphavet til hvordan vi vurderer litteratur. ”Blant de viktigste kvalitetskriteriene som ble definert og redefinert den gang, finner vi originalitet, kompleksitet, oppriktighet, følsomhet, intensivitet, virkelighetsskapende evne, moralsk alvor, kognitiv dybde og fremmedhet.” (Hagen, 2004, s. 39.) Hagen kommenterer også Andersens inndeling. Han er sterkt kritisk til skillelinjene mellom de ulike kriteriene og mener at de ikke kan vurderes isolert siden de er uløselig knyttet til hverandre. Han skriver blant annet ”estetisk kognisjon vil alltid bære i seg forventningen om emosjon, affekt og virkning på leseren” (Hagen, 2004, s. 39). Dette poenget vil komme tydelig frem i analysen av kritikkene av *Yahya Hassan*.

Hagen fremhever spesielt tre kriterier; virkelighet, oppriktighet og fremmedhet. ”I utgangspunktet er dette *estetiske* kriterier, men de har alle dyptgående moralske og kognitive implikasjoner.” (Hagen, 2004, s. 44.) Å kunne si noe troverdig om virkeligheten vil for eksempel virke personlig og i mange tilfeller vekke følelser hos leseren. ”Fremmedhet er her et annet ord for originalitet, for uforutsigbarhet og for stil.” (Hagen, 2004, s.48.) Hagen understreker at også disse tre kriteriene, som med de andre nevnt over, er sterkt overlappende (Hagen, 2004, s. 49). Det fremstår som tydelig for meg at mange av kriteriene som Hagen og Andersen skisserer er treffende for *Yahya Hassan*. Det blir derfor interessant å se hvilke av kriteriene litteraturkritikerne vektlegger i sine vurderinger av Hassans samling.

I tillegg til de konkrete kriteriene er Hagen opptatt av at kvalitet først og fremst gir utslag som en følelse. En følelse man kjenner fysisk, og som man kan gjenkjenne i litteraturkritikken gjennom bruk av adjektiver (”genial”, ”sterk”) eller substantiver (”mesterverk”, ”klassiker”) (Hagen, 2004, s. 183). Kriteriene han skisserer; ”oppriktighet, virkelighet, fremmedhet, moralsk dybde, kognitiv rekkevidde, eleganse, følsomhet, kompleksitet og klarhet” (Hagen, 2004, s. 183), understreker han at ”er nesten umulig å skille fra hverandre i den beste litteraturen” (Hagen, 2004, s. 183). Som en videreføring av hva som er litterær kvalitet, definerer Hagen en litterær tekst slik: ”En litterær tekst samler språkets kognitive, moralske og estetiske ressurser i en slående utsigelse om et vesentlig saksforhold.” (Hagen, 2004, s.

183.) Det jeg ønsker å finne ut er da er hvilke kriterier som er fremtredende i de kritikkene jeg har sett på av Hassans diktsamling.

3. Primærlitteratur; lærebøker, styringsdokumenter og anmeldelser

3.1 Innledning

I denne oppgaven er primærlitteraturen min lærebøker fra videregående skole, den norske læreplanen, og litteraturanmeldelser av Hassans samling i Norge, Sverige og Danmark. Det er de norske lærebøkene som vil bli tillagt hovedvekt i min undersøkelse. Gjennomgangen av læreplanen og prinsipper for opplæringen blir brukt for å underbygge, forstå og analysere utformingen av norskbøkene. De øvrige primærkildene har til hensikt å være sammenligningsgrunnlag med utgangspunkt i mottakelsen av *Yahya Hassan*.

3.2 Lærebøkene

3.2.1 Innledning

Jeg skal sammenligne lærebøker i morsmål fra Norge, Sverige og Danmark.

Utdanningsforløpet i de tre landene er relativt likt. Både Norge, Sverige og Danmark har tilsvarende videregående skole med elever fra 16 – 19 år, der de kan velge ulike studieretninger. Litteraturformidling har en sentral plass i morsmålsundervisningen i alle de tre landene. For å få en oversikt over hva jeg undersøker ønsker jeg innledningsvis å redegjøre for hvilken status lærebøkene har i klasserommet, om det er noen tydelige forskjeller i bøkens struktur og til slutt gi en kort sammenligning av læreplanene i de tre landene. I neste del vil jeg se på hvordan Hassan er representert i det utvalget av lærebøker som jeg har med i denne studien.

I Norge har lærebøkene tradisjonelt stått sterkt i klasserommet.

Når lærerne planlegger undervisningen, framstår læreplanen og læreboka som de viktigste ressursene. Dette bekrefter lærebokas sterke stilling i norsk skole. Dette er en av

konklusjonene i en forskningsrapport fra Nordlandsforskning. I norsk pedagogisk faglitteratur foreligger det få analyser og drøftinger av lærebokas rolle i undervisning og læring. Det kan virke som om den oppdaterte læreboka tas for gitt, på lik linje skolens selvfølgelige basisfunksjoner (Liebich, 2012).

En entydig konklusjon om lærebokens status er derfor vanskelig å gi, ettersom lærerne står fritt til å velge sitt undervisningsmaterieil. Min erfaring som lærer i videregående skole er likevel den samme som Liebich beskriver. Læreboken fungerer som en grunnmur for både lærere og elever. Mitt inntrykk er at elevenes forhold til hva som er pensum er det som står i læreboken de får utdelt ved skolestart. Alle læreverkene for norsk i videregående skole består av en bok for hvert trinn,. Disse er igjen delt inn i en teoridel og en litteratursamling. Teoridel og litteraturdel er ment å dekke de kompetansemålene vi finner i læreplanen for gjeldende trinn. Kompetansemålene i planverket er svært generelle, noe som gir forlagene stor frihet. Dette kommer frem i et intervju om lærebøker i *Prosa* (2011, nr. 2) med forlagsredaktør i Samlaget Tom Skovdahl: ”[v]i må foreta egne valg når det gjelder stoff, metode og oppgaver. (...) Offentlige godkjenningsordninger forsvant for 10 år siden. Det er skolenes og lærernes rolle å være kritiske og skeptiske hvis vi ikke dekker læreplanen godt nok.” (Skovdahl, referert i Stalsberg, 2011.)

Forfatterne av lærebokserien *Fixa Svenskan*, Ann-Sofie Lindholm, Helga Stensson og Pär Sahlin, informerer om at lærebøkene i Sverige har en sentral plass i det svenske klasserommet. Alle fag har en hovedbok som komplementeres med annet material som film, artikler og lignende. Elevene har alltid med seg læreboken til undervisningen. I 2011 fikk Sverige ny læreplan. Etter den nye læreplanen har svensk fått flere undervisningstimer og utvidet pensum og lærebøkernes rolle og status har blitt viktigere. “Läroböckernas har flera funktioner. En av de främsta är att läroboken ska levandegöra läroplanens centrala innehåll och kurskrav.” (Lindholm, Stensson & Sahlin, 2016, vedlegg 4.) Lærebøkene formidler teorier og materieil som elevene kan fordype seg i. Lærebokforfatterne understreker at lærebøkene også er en støtte for læreren og at de hjelper læreren med å tolke og formidle målene i læreplanen. Mengden teori og litterære tekster i lærebøkene er relativt likt i de skandinaviske landene. Det finnes fem store læremiddelsforlag som gir ut både trykte og digitale læremidler. Mange forlag har flere læremidler å velge mellom innen samme undervisningsområde, dette gjelder også svensk som morsmål i gymnaset. De beskrivelsene jeg har fått av lærebøkernes status i Sverige framstår som lik den stillingen de har i Norge. Det

samme gjelder hvordan lærebøkene er strukturert. De har tydelig avgrensede kapitler i teoridelen og en litteraturredel i slutten av boken. Underveis er det lagt opp til praktiske oppgaver og refleksjonsoppgaver. Læreplanen er også lik for studieforbereidende og yrkesfag; ”De ulike läroböckerna är riktade mot yrkesförberedande- och studieförberedandeprogram, men målen som finns i läroplanen är desamma för alla program.” (Carlund, 2006, s. 2.) Det samme gjelder i Norge. Den gjeldende læreplan i Sverige er *GY2011* fra 2011. ”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur.” (Skolverket, 2011, s. 160.) Det overordnede målet i læreplanen er at elevene skal beherske språket og gjennom det, forankre egen identitet. ”Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.” (Skolverket, 2011, s. 160.) Det er seks konkrete krav til undervisningens innhold. Et eksempel fra siste året på gymnasiet er: ”Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning.” (Skolverket, 2011, s. 176.) I tillegg til de seks målene, er det en grundig gjennomgang av ”kunnskapskrav” til ”betyg” A til F. Her skiller den svenske læreplanen seg fra den norske gjennom at den norske har flere konkrete kompetansemål. Læreplanen i norsk har for eksempel 20 konkrete mål på Vg3. I tillegg finnes det ingen egen del som beskriver kjennetegn på måloppnåelse for de ulike karakterene. Det kan altså synes som at de svenske lærebokforfatterne, på grunn av de færre og generelle målene, står friere enn de norske i valg av innhold og metoder.

Forlaget Systime er Danmarks største leverandør av læremidler til videregående skole. Det er bøker fra dette forlaget jeg har brukt i min undersøkelse. Lis Madsen, ”Uddannelseschef for lærer- tekstilformidler- og tegnsprogstolkeuddannelsen i UCC”, svarer i en epost (12.02.2017, vedlegg 1) at ”I Danmark er udgivelser til undervisning liberaliseret. Der er konkurrence på området, og forlagene bestemmer selv, hvad de udgiver. Store gymnasieforlag er Systime, Dansk lærerforeningens Forlag og Gyldendal.” Dette gjelder alle de nordiske landene. Det er ingen offentlig godkjenning, og skolene og lærerne må selv velge ut læreverker (Isaksen, 2017). Lærebøkene i dansk er annerledes enn i Norge og Sverige. Det er flere bøker å velge mellom, og de synes å være mer spesialiserte. Vi finner for eksempel rene bøker om diskursanalyse, om samtidslitteratur og om retorikk. Den bredt anlagte boken som samler tema og utvalgte tekster i ett, slik vi kjenner fra Norge og Sverige, finner jeg ikke blant de danske læreverkene. I Danmark har de ulike læreplaner for fem ulike ”gymnasiale utdannelse”; stx (”Studentereksamen”), hf (”Højere forberedelseseksamen”), htx (”Højere teknisk eksamen”),

hhx ("Højere handelseksamen") og hfe ("HF-enkeltfag") (Undervisningsministeriet, 2017). Alle utdanningsretninger skal gi allmenndannelse og studiekompetanse (Undervisningsministeriet, 2017). Når det gjelder dansk som morsmål, kreves det på alle retninger en eksamen på a-nivå. Det vil altså si at også i Danmark må man, uavhengig av læreplan, opp til den samme eksamenen ved endt studieløp, akkurat som i Norge og Sverige. (Madsen, L. (2016). Personlig kommunikasjon, vedlegg 1).

3.2.2 De norske lærebøkene

Alle de norske læreverkene for videregående skole som har tatt med Yahya Hassan i tekstutvalget sitt er lærebøker som er tenkt for studiespesialiserende program i norsk. Det er totalt fire verk; *Moment Vg1*, *Intertekst Vg2*, *Grip Teksten Vg3* og *Panorama Vg3*.

Moment Vg1 (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014) består av en teoridel på 310 sider, og en tekstdel på 172 sider. De har med ett dikt av Hassan; "UDEN FOR DØREN". Dette er presentert under lyrikkdelen i tekstsamlingen. Diktet er plassert etter Johann Grips dikt "Hentet" og før Nils-Øivind Haagensens dikt "Chiksa". Hassan er også nevnt i teoridelen i forbindelse med Amal Aden og tematikken "Det fleirkulturelle Noreg" og ytringsfrihet. Her blir eleven oppfordret til å lese diktet av Hassan i tekstsamlingen, samt finne informasjon om dikteren og en hendelse der Yahya Hassan ble slått ned i København (Fodstad et.al., 2014, s. 332).

I tekstsamlingen blir Yahya Hassan presentert som barn av palestinske flyktninger, og det er nevnt at diktsamlingen hans skapte stor debatt i hjemlandet. Etter introduksjonen blir elevene presentert for spørsmål som de skal tenke over før de leser diktet. De skal tenke igjennom hvordan en appelsin med nellikspiker ser ut, og finne ut hva en voodoo-dukke er. Diktet "UDEN FOR DØREN" blir presentert i original språkdrakt. Etter diktet er det tre oppgaver knyttet til teksten. Første oppgaven stiller eleven spørsmål om hvilken effekt sammenligningen mellom en appelsin med nellikspiker og voodoo-dukken har, og hva det kan fortelle oss om dikterjeget. Oppgave to stiller spørsmål om hvilken effekt den grafiske presentasjonen med store bokstaver har. Den siste oppgaven ber eleven skrive et dikt der han sammenligner en hverdagslig gjenstand med noe skummelt (Fodstad et. al., 2014, s. 467). *Moment Vg1* peker tydelig på forskjellen mellom ulike kulturer og ber elevene sammenligne en norsk juletradisjon med en voodoo-dukke.

Intertekst Vg2 (Eide, Kvåle Garthus, Schulze, Græsli & Hagen Ystad, 2014) består som de andre av både en teoridel, på henholdsvis 213 sider, og en tekstsamling, på 154 sider.

Intertekst Vg2 har med både "BARNDOM" og "PARABOL" av Hassan. Diktene, som også her er presentert i sin originale språkdrakt, er plassert i tekstsamlingen i kategorien "Samtidstekster", og kommer etter sangteksten "Sjung" av Laleh og rapteksten "Identitet som dreper" av Karpe Diem. Hassans dikt er de siste i kapittelet. Hassan er ikke nevnt andre steder i læreverket. Før diktene er det gitt en kort introduksjon som nevner Hassans palestinske bakgrunn, den oppsiktsvekkende mottakelsen diktsamlingen fikk, samt en antydning av samlingens tematikker. I tillegg blir det oppfordret til en førlesning, det vil si "å aktivere kunnskaper før en tekst leses" (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Elevene blir her spurt om hvilke norske forfattere med innvandrerbakgrunn de kjenner til (Eide et. al., s. 363).

"BARNDOM" er åpningsdiktet i diktsamlingen og kanskje det mest siterte diktet i omtaler av Hassan. Det er et brutalt møte med en søskenflokk og deres voldelig far. Diktets første vers, "FEM BØRN PÅ RÆKKE OG EN FAR MED EN KØLLE" (Eide et. al., 2014, s. 363), kaster oss rett inn i handlingen. Foruten om slagene barna blir tildelt, handler diktet også om det vanskelige ved å befinne seg i spennet mellom to kulturer; "I SKOLEN MÅ VI IKKE TALE ARABISK/DERHJEMME MÅ VI IKKE TALE DANSK" (Eide et. al., 2014, s. 363).

"PARABOL" (Eide et. al., 2014, s. 364) handler også om Hassans barndom. Her tematiseres religion, og vi er med dikterjeget i moskéen sammen med hans far. Her beskrives faren som mer kjærlig og dikterjeget som søkende etter hans kjærlighet.

Diktene følges opp av fire spørsmål. Først spørres det etter virkningen av store bokstaver og manglende tegnsetting. Deretter blir eleven bedt om å finne andre virkemidler i tekstene. Videre blir det spurt om mulige budskap i diktene og til slutt tar de opp truslene Hassan har blitt utsatt for i etterkant av utgivelsen, med oppfølgingsspørsmålet "Hva kan være grunnen til at dikt av en 18-åring kan vekke så sterke følelser?" (Eide et al., 2014, s. 364). *Intertekst Vg2* plasserer presentasjonen av Hassan sammen med andre forfattere med innvandrerbakgrunn. I tillegg er førlesningsspørsmålet og informasjonen gitt i forkant av diktet utelukkende knyttet til Hassans bakgrunn og til det politiske innholdet i diktene.

Grip Teksten Vg3 (Dahl et. al., 2015) består av to deler; en teoridel på 323 sider og en tekstdel på 137 sider. Diktet ”UDEN FOR DØREN” står i kapittelet ”Tekster etter 2000”. Teksten er plassert etter diktene ”29” og ”60” av Ruth Lillegraven, og før artikkelen ”Klikk deg dum” av Ingvar Ambjørnsen. Diktet er i original språkdrakt, og plassert i tekstdelen av boken under samtidslitteratur. Andre forfattere som tar opp innvandrerkultur, som Maria Skaranger, er ikke plassert i forbindelse med Hassans dikt. Yahya Hassan er ikke nevnt andre steder i læreverket.

”UDEN FOR DØREN” (Dahl et al., 2015, s. 467) skildrer en liten gutt som holder en julekake og knyter skolisser. Samtidig tenker han på hvor redd han er for julenissen, som han sammenligner med faren. I de to siste versene, vers syv og åtte, av diktets eneste strofe skriver han: ”JEG VAR LIGE SÅ BANGE FOR HAM/SOM JEG VAR FOR MIN FAR” (Dahl et al., 2015, s. 467). På liknende vis sammenligner han appelsiner med nellikspiker med gjennomhullede voodoo dukker.

Vi får ingen biografisk informasjon om Yahya Hassan før diktet. Etter diktet er det tre tolknings spørsmål. Det første spørsmålet lyder slik; ”Jeg-personen, som vokste opp i Danmark i en muslimsk innvandrerfamilie, er redd både for sin far og for julenissen – kan du tenke deg hvorfor? Hva forteller dette diktet om barndommen hans?” (Dahl et al., 2015, s. 467). Her kommer altså Hassans innvandrerbakgrunn frem, samtidig som det er tydelig at det legges opp til at forfatter og det lyriske jeg er en og samme person, uten noen videre forklaring. De to neste spørsmålene handler om språket, stilen og diktets tittel.

Panorama Vg3 (Røskeland, Ohrem Bakke, Aksnes, Akselberg & Time, 2015) består av en teoridel på 281 sider, og en tekstsamling på 185 sider, og har også valgt å ta med Hassans ”BARNDOM”. Hassan er først nevnt i kapittel 1 ”Litteratur og kultur” i teoridelen. Under deloverskriften ”Virkelighetseffekter og selvbiografi i skjønnlitteratur” sammenlignes Hassans forfatterskap med Karl Ove Knausgård; ”Det Hassan har til felles med Knausgård, er at han også skriver om seg selv og sin egen oppvekst.” (Røskeland et. al., 2015, s. 93.) Hassans forfatterskap blir også omtalt i kapittel fire ”Å lese litteratur”. I delen om hvordan å tolke litteratur skriver de om diktsamlingen hans: ”Utgivninga førte til mykje debatt i Danmark. Skulle tekstane tolkast som kritikk av forfattaren sine foreldre? Var dei eit angrep på islam, eller på dansk samfunn? Eller var dei først og fremst tekstar om å vere ung i dag?” (Røskeland et. al., 2015, s. 197.) Et utdrag av ”BARNDOM” er trykket i margen. Hele diktet er også trykket i tekstsamlingen. Her blir forfatteren først kort presentert, og elevene får

opplyst at diktet har ”klare biografiske trekk” (Røskeland et. al., 2015, s. 454). Etter diktet kommer det fire oppfølgingsspørsmål til diktet. Spørsmålene er knyttet til tittelen, til form og innhold, til tittelen på diktsamlingen, og til slutt blir det spurt ”På hvilke måter gjenspeiler dette diktet elementer av samfunnet i vår tid?” (Røskeland et. al., 2015, s. 455). Før Hassans dikt finner vi Malala Yousafzais tale i FN 2013. Etter diktet finner vi Agnes Ravatns artikkel ”Førstehjelp for viljesvake”. *Panorama Vg3* stiller spørsmål til teksten som åpner for ulike tolkninger. Samtidig legger spørsmålene sterke føringer for hvilke mulige tolkninger som er gyldige. Poengteringen av det biografiske og understrekingen av Hassans bakgrunn vil nok påvirke forståelsen av diktene, og det politiske aspektet vil fort bli dominerende.

3.2.3 De danske lærebøkene

Ut i fra forlagets hjemmesider og beskrivelse av bøkene jeg skal undersøke, blir alle brukt i danskfaget i det danske gymnasiet (Systime, 2016). Utgivelsene jeg har brukt er e-bøker, og ingen av disse opererer med sidetall. Hassan er representert i de fleste danske utgivelser etter 2013, og jeg valgt å se på fem av disse; *De seneste fem års litteratur*, *Brug litteraturhistorien*, *Dansk på ny*, *Diskursanalyse i dansk* og *Litteraturhistorien – på langs og på tvers*.

De seneste fem års litteratur (Andreasen, Jensen & Kennebo, 2015) introduserer først Yahya Hassan i kapittelet ”Kultur mødet”. Kapittelet tar opp globalisering og verdens kulturer, og skriver ”Men verden kommer også til lille Danmark (...)” (Andreasen et. al., 2015). Videre er Hassans dikt brukt som et gjennomgående eksempel under overskriften ”Det ekspressive sprog”. Læreboken tar videre for seg noen utvalgte forfattere fra perioden 2010 til 2015. Under 2013 finner vi Yahya Hassan. Vi får først noe biografisk informasjon før vi får overflatekunnskap om diktsamlingen hans. Deretter får vi presentert diktene ”BARNDOM” og ”JETLAGFORMØRKELSE”. Det siste tematiserer Hassans sinne og skam over seg selv. Han skriver om alt han gjør som ikke er bra, og anklager faren for sin eksistens. Diktet skildrer et personlig sammenbrudd og en følelse av manglende tilhørighet. Etter presentasjonen av diktene kommer det en rekke arbeidsspørsmål til tekstene. Disse er delt inn i 11 tema; 1. Handlingen i ”BARNDOM”, ”2. Rim og rytme”, ”3. Stemning”, ”4. Til sanserne”, ”5. Perkerdansk eller fin lyrik”, ”6. Makt og afmakt”, ”7. Stemning”, ”8. Stilistiske virkemidler”, ”9. Det lyriske jeg”, ”10. Tema”, ”11. Du af teksten” (Andreasen et. al., 2015). Vi ser her at *De seneste fem års litteratur* har en tydelig innfallsvinkel til diktene, men vektlegger samtidig ulike teoretiske tilnærminger. Selv om boken har en tydelig tilnærming i

kapittelet ”Kulturmøder”, finner vi senere eksempler på en tilnærming som er opptatt av det estetiske. Det er interessant å se at det også vektlegges at dette er samtidslitteratur, og ikke utelukkende innvandrerslitteratur.

I *Brug litteraturhistorien* (Rangvid & Sørensen, 2014) blir Hassan presentert i kapittelet ”Selvbiografi og selviscenesættelse”. Først er han nevnt under deltemaene ”Flydende identiteter” og ”Selvbiografier; fiksjon eller fakta?”. Deretter kommer en egen del om Yahya Hassan og hans dikt. Etter en introduksjon av både diktsamling og forfatter kommer diktet ”BARNDOM” og fem spørsmål knyttet til dette diktet. Spørsmålene omhandler virkemidler, sosiale og samfunnsmessige forhold diktet tar opp og dikter-jegets identitet. Videre kommer en skriveøvelse, og en oppgave som går ut på å sammenligne ”BARNDOM” med et dikt av Broby-Johansen. Deretter kommer en oppgave om Hassans iscenesettelse av seg selv i et utdrag fra ”LANGDIGT”, sistnevnte med stort fokus på de språklige feilene. ”LANGDIKT”, er som tittelen mer enn antyder, et langt dikt. Det går over 30 sider og handler om Hassans dobbeltliv som kunstner og kriminell, hans barndom, det danske samfunnet og hans sosiale arv. Til slutt kommer en kort dokumentarisk film (8 min) om Hassan der elevene skal si noe om Hassans oppvekst og ønsker for fremtiden (Rangvid & Sørensen, 2014).

Etter den delen som omhandler Yahya Hassan presenteres vi for en ny dikter; Hassan Preisler. Presentasjonen følger samme struktur som i delen om Yahya Hassan. I sammenligningsoppgaven blir eleven bedt om å sammenligne Preislers ”Brun mands byrde” og Yahya Hassans dikt ”BARNDOM”. Fortellernes identitet er i fokus og elevene blir spurt om de to tekstene er en anklage, og i så fall mot hvem eller hva (Rangvid & Sørensen, 2014). Her ser vi også et tydelig fokus på tendenser i samtidslitteraturen, med fokus på iscenesettelse av seg selv og mindre fokus på hans bakgrunn som innvandrer.

Til slutt i kapittelet om Preisler er temaet ”Velfærdskrise”, og før en weblink som fører videre til informasjon om punkbevegelsen settes Hassan tydelig opp mot tidligere diktere:

Rent sprogligt kan det være interessant at sammenligne Michael Strunge med Rudolf Broby-Johansen og Yahya Hassan. Kunne der fx være en årsag til, at de alle tre bruger store bogstaver, når de skriver? Man kan også diskutere, om der er nogen ligheder i de problemer, de tre forfattere forholder sig til. (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Her ser vi at læreboken plasserer Hassan inn i en litteraturhistorisk kontekst og som en likemann med andre dansker som har tatt opp samfunnskritiske tema.

Innholdet i *Dansk på ny* (Nielsen, Staugaard, Korch-Frandsen, 2014) er inndelt i sjangre, og Yahya Hassans dikt er en del av oppgavene knyttet til kapittelet og temaet ”dikt”. Kapittelet har en teoretisk gjennomgang av sjangeren dikt og diktanalyse. Det inneholder i tillegg et bilde av dikteren Michael Strunge med en kort bildetekst om hans appell til unge. Deretter kommer fire oppgaver knyttet til en performancevideo hvor Hassan leser opp diktene ”BARNDOM”, ”POLITIJAKT 1” og ”FØDSELEN”, ledsaget av musikk³. Oppgavene ber elevene vurdere musikken og opplesningsmetoden, og ber dem sammenligne opplesningen med en opplesning av Jørgen Leth, en annen dansk dikter. Videre skal elevene skrive ulike dikt med vekt på henholdsvis en følelse, språklige virkemidler og struktur (Nielsen et. al., 2014). Yahya Hassan er ikke nevnt andre steder i læreverket. Igjen ser vi at det fremmedkulturelle ikke er det sentrale. Sjanger og form står i fokus i *Dansk på ny*.

Diskursanalyse i dansk (Græsborg & Jørgensen, 2014) handler om måten man snakker om et emne på. I kapittelet ”Ord, der skaber, hvad de nævner – hvad er diskursanalyse?” som er bokens første kapittel, får vi først en forklaring av hva en diskursanalyse innebærer, med et eksempel fra Bibelen, før vi får presentert Hassans dikt ”DET SJETTE OPHOLDSSTED”. Dette diktet beskriver hvordan Hassan opplever sitt oppholdssted Danmark og hans forandring fra å være strengt muslimsk til å gå rundt juletre og spise bacon. Hans religion gir ikke mening lenger. Han tar opp tema som rotløshet, religion, kulturmøter og integrering. Videre i *Diskursanalyse i dansk* reflekteres det rundt hvilke diskurser vi finner i dette diktet. Det er ingen konkrete oppgaver knyttet til temaet eller diktet (Græsborg & Jørgensen, 2014). Dette er det eneste stedet Hassan blir nevnt i læreverket. Selv om diktet tydelig tematiserer fremmedhet, er det det språklige som trekkes fram som studieobjekt. Elevene skal reflektere rundt hvordan noe blir kommunisert, og ikke rundt de temaene som blir tatt opp. Igjen finner vi en tydelig og konkret faglig tilnærming i de danske lærebøkene.

Litteraturhistorien – på langs og på tvers (Bertelsen & Kjær-Hansen, 2015) presenterer Yahya Hassan som en del av en ”Eksperimenterende lyrik”, og er brukt som eksempel på selvbiografisk og samfunnskritisk lyrikk. Dette er det eneste stedet i læreverket Hassan er

³ <https://www.youtube.com/watch?v=N839DIASGkA>

nevnt. Her er det tydelig sjanger og sjangerbrudd som er i fokus. Utdrag fra ”BARNDOM” og ”GHETTOGUIDE”, som handler om Hassan og foreldrenes liv i ghettoen og farens voldsbruk, blir brukt som eksempler. I arbeidsoppgavene til slutt er det kun ett spørsmål knyttet til Yahya Hassan; ”Hvilke temaer setter Yahya Hassan fokus på i sin digtsamling fra 2013?” (Bertelsen & Kjær-Hansen, 2015). De danske læreverkene, *Litteraturhistorien – på langs og på tvers* inkludert, har en tydelig litterær tilnærming til Hassans dikt. Det politiske og fremmedkulturelle fremstår dermed ikke som den viktigste grunnen til at Hassan er representert i læreverket. Dette kan kanskje forklares med at diktsamlingen allerede har fått så mye oppmerksomhet i hjemlandet at lærebokforfatterne blir opptatt av å fokusere på andre, og mer litterære, sider ved diktene.

3.2.4 De svenske lærebøkene

Jeg har sett på flere lærebøker i svensk som morsmål. Av de jeg så på var det kun ett verk som har med Yahya Hassan.

Upplav litteraturen 3 (Markstedt & Eriksson, 2014) er en lærebok som spesialiserer seg på analyse av ulike teksttyper. Læreverket inneholder fire kapitler som kategoriserer tekstene. Verket inneholder ingen ren teoridel. Alle tekstene blir presentert med en kort introduksjon, deretter kommer selve teksten, og til slutt er det spørsmål knyttet til teksten og i enkelte tilfeller også en skriveoppgave. Mange tekster har også et bilde knyttet til teksten. Yahya Hassans dikt SALAM HABIBI finner vi i kapittel 3 ”Nyckler till litteraturen”, som igjen er inndelt i ”7 noveller”, ”3 x Doktor Glas”, ”10 dikter” og ”3 dramatekster”. Målet med kapittelet ”10 dikter” er at elevene skal få ”läsa och arbeta med dikter från olika tider och av olika författare” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 179).

I introduksjonen av diktet får vi vite at diktsamlingen ”har sålt bättre än någon annan diktsamling i Danmark på fyrtio år” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 192). Videre blir vi informert om at Hassan er vokst opp i en forstad av København og at han kommer fra en muslimsk familie. Introduksjonen tar også opp den kritikken Hassan har fått i forbindelse med å ”ge de främlingsfientliga krafterna vatten på sin kvarn” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 192). Det blir slått fast at Hassan selv har sagt at han skriver sin egen historie. I diktet SALAM HABIBI møter vi Hassan, i form av dikterjeget, på ungdomsskolen.

”SALAM HABIBI” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 193) er tittelen på diktet som er med, men også en hilsningsfrase på arabisk som betyr ”Hei elskling”. Diktets motiv er jeget som er på skolen og får en telefon fra sin mor. Hun sier at hun har reist. Senere på kvelden ser han gjennom nøkkelhullet og inn på foreldrenes soverom at moren får et rep rundt halsen. Da dikterjeget klarer å komme seg inn på soverommet tar faren av seg beltet – ”JAG SKULLE JU STANNA I VARDAGSRUMMET” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 193). Her kommer vi tett inn på farens voldsbruk, og hva som skjer når dikterjegets mor ønsker å forlate ekteskapet.

Etter diktet kommer syv spørsmål for å ”Samtala om teksten”. Læreboken ønsker at leseren skal tenke på hvilke følelser diktet vekker, hva diktet skildrer, hvilke personer som er med, hvilket miljø vi befinner oss i, hva som er diktets tema, hva som er fortellerperspektivet. Til slutt blir leseren bedt om å kommentere oppbygging og språk med fokus på effekten av versalene. Videre kommer det et mer generelt spørsmål til diskusjon. Det lyder som følger:

Vilket ansvar har egentligen en författare eller konstnär för sina verk? Är allt tillåtet i den konstnärliga frihetens namn, eller behöver en författare som vill skildra sin historia ta hänsyn till att berättelsen kan vara stötande eller utnyttjas av de som gärna sorterar människor i vi och dem? (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 194.)

Det er også en skriveoppgave knyttet til diktet. Her skal leseren sette seg inn i en av karakterene vi møter, og fortelle om episoden fra det perspektivet (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 194).

Til slutt er det trykket et bilde av Aida Chehrehgosha med tittelen *Tvångstanke nr 76* (2011, vedlegg 2) (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 194). Bildet er i duse farger og viser et rom med en seng, en stol, en radiator, et teppe på gulvet, en lampe i taket og et vindu i midten av rommet. Yahya Hassan er ikke nevnt andre steder i læreverket.

3.2.5 Spørsmål til videre undersøkelse

Etter en gjennomgang av lærebøkene finner jeg, både som lærer og student, en rekke interessante problemstillinger. Jeg er også overrasket over hvor mange likhetstrekk det er mellom lærebøkens perspektiv og de offentlige anmeldelsenes perspektiv. De ulikhetene som er mellom de tre landene i den offentlige resepsjonen er langt på vei de samme også

innenfor utdanningsinstitusjonene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvilke spørsmål lærebøkene åpner for som jeg vil søke å finne svar på i lys av ulike litteratur- og resepsjonsteorier.

- Hvilket litteratursyn legges til grunn?
- Hvilke strategier legges det opp til for å jobbe med disse tekstene?
- Hvordan forholder de seg til forholdet mellom lyriske jeg og forfatteren? Problematisk? Forklarende? Eller tekstfokuset (virkemiddel)?
- Hva bruker læreverket Hassans tekster til?
- Hvor stort er omfanget av Hassan i de forskjellige lærebøkene?
- Hva har koteksten og konteksten å si for lesningen av verket?
- Hvilket menneskesyn finner vi?

I den videre analysen vil jeg i hovedsak benytte meg av *Brug litteraturhistorien* og *Opplev litteraturen 3* som sammenligningsgrunnlag til de norske lærebøkene.

3.3 Hassan i mediene

Etter å ha lest en rekke anmeldelser og kommentarer publisert i nordiske aviser og tidsskrift kommer det tydelig frem at mottakelsen av Yahya Hassan er varierende. På generelt plan kan det synes som at diktsamlingen i Danmark blir lest både estetisk og politisk. Den blir omfavnet av både høyre og venstresiden i det politiske miljøet. Som islamkritikk av høyresiden, og som kritikk av integreringen på venstresiden. I tillegg får den også mye oppmerksomhet rent estetisk og litterært. I Norge ser vi at tendensen blant anmelderne ligger i å fokusere på det rent litterære. Det er diktsamlingen som litteratur som er i fokus, og de politiske sidene ved den har fått, sammenlignet med nabolandene, lite oppmerksomhet. I Sverige har samlingen fått mest oppmerksomhet knyttet til innholdet og har blitt kritisert som islamkritisk, og at den forsterker fordommer og øker fremmedfiendtligheten i samfunnet.

Av anmeldelser fra aviser og tidsskrifter har jeg tatt utgangspunkt i ti norske, seks, de fleste ganske lange, fra opphavslandet Danmark og seks fra Sverige. Formålet er å kartlegge kritikernes ulike måter å lese Yahya Hassans samling på, og om det også er forskjeller knyttet til hvilket land anmeldelsene er skrevet i. Ulike resepsjonsteorier vil bli brukt i analysen av disse anmeldelsene.

3.4.1 Den norske mottakelsen

I ingressen til Eskild Skjeldal i *Vårt Land* leser vi ”Hassan river ned alle autoriteter, og står igjen med poesien” (Skjeldal, 2014, s. 28). Til tross for at denne anmeldelsen reflekterer og diskuterer tematikken i større grad enn de andre, er sitatet om poesien som utgangspunkt treffende for de norske anmelderne. ”Det er så rått velformulert, så svimlende lyrisk, og ikke minst så nådeløst avslørende for en subkultur som dyrker sitt religiøse hykleri” (2014, s. 5) skriver Fartein Horgar i *Adresseavisen*. Det er ikke mindre fokus på det litterære her, men vi ser også at tematikken vekker engasjement. Likevel er ikke ord som islam eller innvandrere brukt. Det er mishandling, sinne, barndom og kriminalitet som er beskrevet. Anmeldelsen viser også til andre diktere som Dalby og Strunge, og plasserer på den måten Hassan inn i en litterær kontekst. *Dagbladet* er på sin side opptatt av farsoppgjøret, det selvbiografiske og parallellen til vår egen Karl Ove Knausgård. En fremmed kultur er ikke vektlagt, men Endre Ruset ser på ”diktene som en skildring av en enkeltskjebne, et barn og en ungdom som lever under ekstreme forhold” (Ruset, 2014, s. 35). Ingressen i *Bergens Tidende* fremhever ”ein poetisk tofrontskrig” (Ekrheim, 2014, s. 54) mellom det danske samfunnet og foreldrenes undertrykkende verdier. Likevel er det det poetiske som blir vektlagt videre i anmeldelsen. I alle avsnittene er det en litterær analyse av formen som er sentral; store bokstaver, Strunge, dokumentarisk, kronologisk, ”stilen utvikler seg” og perkerord. Avslutningen er talende; ”Det er berre å seie ja til Yahya Hassans språklege og kritiske energi” (Ekrheim, 2014, s. 55). *Fedrelandsvennen* konkluderer med ”Men først og fremst er boka poesi” (Syvertsen, 2014, s. 20). *Morgenbladet* åpner med en klassisk referanse til en far-sønn-konflikt. Det er lite fokus på innvandring og islam. Det språklige og litterære er i fokus. Det er mange referanser til litteraturhistoriens epoker og verk, og anmeldelsen tar opp både resepsjonen i våre naboland og en litterær analyse. Hun avslutter også med et resepsjonsorientert ønske; ”Hva slags katarsis som skal følge lesningene av YAHYA HASSAN, håper jeg den skandinaviske litteraturoffentligheten kan fortsette å diskutere” (Beddari, 2014, s. 43). Språk og stil og de tunge litteraturteoretiske referansene finner vi også i *Klassekampen*. Susanne Christensen skriver ”der Hassan for alvor avslører seg som en språklig kyborg. Ikke bare er ”LANGDIKT” skrevet på perkerdansk (danskenes svar på kebabnorsk) det er også pepret med imponerende intellektuelt vokabular” (2014, s. 6). Hun avslutter anmeldelsen med: ”Khemiri (og av og til Hassan) skriver med et raffinement som ville få Jacques Derridas ører til å blafre. Vi hvite, autensitetssøkende lesere får avslørt den innebygde eksotismen i blickene våre.” (Christensen, 2014, s. 6.) Håvard Rems anmeldelse på *bok365.no* er en mer inngående analyse av poetiske virkemidler, rim, rytme og stil. Motkultur, flerkultur og sjanger

er interessante tema Rem tar opp som vi ikke finner mye av i andre anmeldelser. Det flerkulturelle blir bevisst omtalt som motkulturelt og blir satt inn i et samfunnsperspektiv og som noe samfunnet vårt absolutt trenger. ”Hvis også vårt samfunn og vår tid er så heldig å få oppleve en motkultur, skal vi ikke se bort fra at også den vil ha flerkulturelle innslag og flerkulturelle ansikter” (Rem, 2014).

Kort oppsummert så er det i de norske anmeldelsene lite fokus på Hassan som innvandrer. Debatten som har pågått i mediene er heller ikke alltid nevnt. Det er et sterkt fokus på den litterære kvaliteten og klassiske litterære tema som farskonflikten og en ung manns raseri. Flere av anmelderne trekker paralleller til annen litteratur og plasserer Hassan i en litteraturhistorisk kontekst. Hassans samling er i Norge i liten grad en del av en politisk diskusjon. I den grad dette kommer frem i anmeldelsene er det nevnt som en bisetning om samlingens mottakelse i Norden. Det er de litterære og estetiske sidene som legges til grunn for anmeldernes vurderinger.

3.4.2 Den danske mottakelsen

Det store spørsmålet i de danske anmeldelsene er som Thomas Ry Andersen skriver; ”om Hassan med sin digtsamling blot har begået et debatindlæg, eller om han rent faktisk kan skrive?” (2013). Konklusjonen på spørsmålet synes likevel å være at diktene er ”Literær kunst, ikke debatindlæg” (Rösing, 2013). I de danske anmeldelsene virker det umulig ikke å kommentere den politiske debatten diktsamlingen har skapt. Det er likevel det litterære og det språklige som får mest oppmerksomhet fra litteraturanmelderne. Kanskje for å fylle sin rolle som nettopp litteraturanmeldere, ettersom journalistene har skrevet nok om tematikken og det betente innholdet. ”Det viktige: diktene” (Lyngsø, 2013) er et sitat som gjør seg gjeldene for flere av anmeldelsene. Det er mange som peker på det politiske versus det litterære, og samtlige kommer frem til at det først og fremst er diktene som litteratur de skal bedømme. Lilian Munk Rösing skriver i *Politiken*; ”Det er en enorm kraft i Yahya Hassans vrede stemme. Den kraft bør ikke misbruges af journalister, der reducerer digterne til debatindlæg, eller politikere, der støtter dem i fremmedfjendtlighetens tjeneste.” (2013.) Hun peker her både på det litterære fokuset og antyder også tematikken som kritikerne i de fleste danske anmeldelser bringer opp; ”den vrede unge mann”. Et klassisk motiv og tema i litteraturen. Men også språket er viktig, der hun påpeker Hassans ironiske beskjed til litteraturlektoren: ”nu poserer jeg som slagkraftig nydansker med kreative sprogfeil (...)” (Rösing, 2013). Felix

Rothstein trekker også frem at det ikke bare er temaet som er ”hardtslående” (Rothstein, 2013), men også ”rytmen og klangen (P’erne i PØL AF PIS) og den sproglige nyskabelse (FLERGRÆDERI)” (Rothstein, 2013). Søren Kassebeer i *Berlingske* er nok et eksempel på en bred omtale som tar for seg den politiske debatten så vel som det litterære. Lyngsø er den anmelderen som mest eksplisitt er opptatt av å plassere Hassan i ”den litterære kontekst”, og bruker mye plass på litterær analyse og trekker paralleller til Broby, Strunge, Dostojevskij, Knausgård og Khemiri (Lyngsø, 2013).

3.4.3 Den svenske mottakelsen

”Yahya Hassan kanskje ikke menade att dikta politiskt, men det är omöjligt att inte läsa dette private liv på ett politisk sätt” (2014) skriver Prekopic i *Litteraturmagazinet*. Hele hennes anmeldelse dreier seg om Hassans politiske budskap og om den virkeligheten han beskriver. Samlingen blir beskrevet som en ”rå klasskildring som frustar av vrede” og ”en kompleks vandring i det värdsliga helvetets olika kretsar” (Prekopic, 2014). Hun representerer en tendens i de svenske anmeldelsene; nemlig å fokusere på budskapet og de mulige følgene Hassans innhold kan få. Athena Farrokhzad i *Aftonbladet* har fått mye oppmerksomhet for sine uttalelser om *YAHYA HASSAN*. Alt fra første avsnitt deler hun verden inn i oss og dem; ”det känns omöjligt att skildra dem för en övertvägande vit offentlighet” (2014). Hennes anmeldelse handler om rasisme, fremmedfrykt og fordommer. Hun mener at Hassans samling er farlig og at den heller bensin på bålet i en allerede betent debatt, og at diktene hans er med på å bekrefte fordommer og stereotyper de ”vite” har mot mørkhudede innvandrere: ”Så trots att jag tror på Hassans smärta, och trots att han säger att Danskt Folkeparti är nazister när de använder hans bok för sina egna intressen, är han inte fri från ansvar om den spelar dem i händerna.” (Farrokhzad, 2014.) Victor Malm i *Sydsvenskan* tar opp samme problematikken og innleder sin anmeldelse med: ”Victor Malm är orolig. Orolig för att Yahya Hassans debutdiktsamling kan komma att missbrukas.” (2013.) Han er også opptatt av rasisme og bildet av innvandrere som Hassan bekrefter. Likevel så avslutter han med en helt annen konklusjon enn Farrokhzad: ”Hans dikter får inte missbrukas av rasister och islamofober, och därför måste vi läsa och tala om dem.” (2013.) Helena Lie fra *Skånes Fria* stiller spørsmål til Hassans autenticitet; ”Är det verkligen sin egen blick Hassan lägger på sig själv och de sina eller är det omvärldens, det vill säga den rasifierande blick som icke-vita möter i ett land där majoriteten är vit och normen är vithet?” (2014.) Hun understreker Hassans rett til å fortelle sin historie, men hennes skepsis til metoden overskygger den; ”En bör förvalta sin röst med

omsorg, inta göda de krafter som vill förgöra en, men risken är att Hassan gö detta.” (2014.) Jesper Olsson i *Svenska Dagbladet* har en annen innfallsvinkel. Anmeldelsen ”Nytt språk för exilens villkor” (2014) åpner med en sjangerdiskusjon om hva som gjør en ytring til poesi, og hvor grensen går for hva som faller innenfor og utenfor en sjanger. Videre nevner han diktene mottagelse, og konteksten for hans anmeldelse. Han plasserer diktene litterært og ser på formen. Men heller ikke Olsson slipper taket i rasismen og det politiske. Han mener det er trist om Hassans erfaringer og hans stemme skal bli brukt i en politisk debatt om rasisme, islam og muslimer (Olsson, 2014). Bella Stenberg i *Göteborgs-Posten* er heller ikke like kritisk til de politiske sidene ved samlingen. Hun beskriver Hassans debutsamling som “en biografi, men også en anklageskrift mot föräldrarna, omgivningen, det danska välfärdssystemet och ungdomsvården, religiöst hyckleri” (Stenberg, 2014). Videre er hun enige med de andre svenske anmelderne om at boken kan virke generaliserende for en hel gruppe; “en sådan röst drabbas ofta av samma sak – hen måste representera. Inte bara sig själv, utan en hel grupp, som förstås inte är homogen. Det är också en sorts hyckleri” (Stenberg, 2014). Likevel er hun som de fleste danske anmelderne tydelig på hva som er viktigst her og at Hassans dikt er gode: “Ibland är han onyanserad, generaliserande, rentav rasistisk. Men framför allt är han begåvad. Som iakttagare och författare.” (Stenberg, 2014.)

Oppsummert ser vi at de svenske anmeldelsene er svært opptatt av den politiske siden ved Hassans samling. Forskjellene i anmeldelsene synes å være om Hassans historie er bra for offentligheten eller ikke. Anmelderne er redd for hva den brukes til i fremmedfiendtlige miljø, og leser Hassans historie utelukkende som et vitnesbyrd fra en palestinsk innvandrer. Det poetiske og litterære i Hassans dikt synes ikke å være like viktig som hos de danske og norske anmelderne.

4. Analyse

4.1 Innledning

I min undersøkelse av de norske lærebøkene vil teoriene fra Jauss og Said legges til grunn. Resepsjonsetetikken vil først og fremst være interessant med tanke på hvilke forventninger Hassans dikt blir møtt med. Orientalismen vil videre søke å belyse om det finnes underliggende holdninger knyttet til ikke-vestlig litteratur og kultur i de analyserte tekstene.

Undersøkelsen vil betegnes som empirisk siden materialet er konkrete anmeldelser og presentasjoner av Hassans dikt.

De norske lærebøkernes presentasjon av Hassans dikt vil behandles først. Jeg vil der se på hva jeg finner av lesemåter og føringer. Her vil jeg forsøke å avdekke forventninger lærebokforfatterne har møtt Hassans dikt med, men også se dette i lys av de føringer som er gitt av læreplanverket. Jeg vil benytte meg av Jauss' teori for å konstruere vår tids forventningshorisont knyttet til Hassans dikt og reflektere rundt hvordan lærebokforfatternes tolkning vil kunne påvirke elevenes tolkning, siden deres møte med de samme tekstene blir presentert innenfor de rammene lærebokforfatterne har skapt. Videre vil jeg se sammenligne lesemåter og føringer i de norske bøkene med hovedinntrykket fra de svenske og danske lærebøkene.

Som en siste del av resepsjonsanalysen av Hassans dikt vil jeg se om det finnes paralleller mellom den offentlige mottagelsen og den presentasjonen vi finner i lærebøkene. Jeg vil se på hvilke av Erik Bjerck Hagens og Per Thomas Andersens kriterier for litteraturkritikk som er vektlagt, og om disse kriteriene samsvarer med de føringer som vi finner i lærebøkene. Her vil det komme frem om det er noen gjennomgående forskjeller, som kommer til uttrykk i både kritikker og i lærebøkene, i alle de tre landene.

Som en avslutning ønsker jeg å se på resepsjonen i sin helhet og gjøre en vurdering av om det er belegg for å si at Hassans dikt inngår i en orientalistisk diskurs. Her finner jeg det også interessant å se på hvordan lærebokforfatterne tolker læreplanens mål om å ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

4.2 De norske lærebøkene

Fire norske lærebøker er utgangspunktet for min undersøkelse. Det er *Moment Vg1*, skrevet av Lars August Fodstad, Magnhild Glende, Martin Minken, Audhild Norendal og Tor Ivar Østmoe, og utgitt av Cappelen Damm i 2014. Den andre boken er *Intertekst Vg2*, skrevet av Ove Eide, Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Ragnhild Hagen Ystad, og utgitt av Fagbokforlaget i 2014. På Vg3 har jeg sett på *Grip teksten Vg3*, skrevet av Berit Helene Dahl, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani, og utgitt i 2015 av Aschehoug

forlag. Siste boken jeg har undersøkt er *Panorama Vg3*, skrevet av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time, og den ble utgitt i 2015 av Gyldendal forlag.

4.2.1 Lesemåter

I *Moment Vg1* er Hassans dikt ”UDEN FOR DØREN” plassert etter Isabell El-Melhaouis dikt ”børek 15 kr” og Johann Grips dikt ”Hentet”. Sistnevnte handler om barndom mens Melhaouis dikt handler om tilhørighet og etnisitet. Hassans dikt ”UDEN FOR DØREN” tar opp alle disse temaene. Etter Hassans dikt kommer Nils-Øyvind Haagensens dikt ”Chiksa”. Motivet her er en typisk norsk ungdomstid. Det er lett å tenke at Hassans dikt skal tjene som et eksempel på hvordan det kan være å vokse opp i spennet mellom to kulturer. ”UDEN FOR DØREN” er plassert inn under sjangeren lyrikk sammen med dikt som tematiserer barndom, oppvekst og kultur. Konteksten, altså diktets plassering, legger tydelige føringer på hvordan vi skal lese diktet og det kan se ut som om Hassans bakgrunn, i sammenheng med diktets tematikker, kan være årsaken til at diktet er tatt med i tekstsamlingen.

Moment Vg1 legger opp til at elevene skal reflektere rundt to konkrete kulturelle tradisjoner før de leser diktet. Først introduseres Hassan som sønn av palestinske flyktninger som kom til Danmark på 1980-tallet. Deretter blir elevene bedt om å forestille seg en appelsin med nellikspiker og en voodoo-dukke:

FØR DU LESER:

1. Har du sette en appelsin med nellikspiker i? Hvordan ser den ut?
2. Hva er en voodoo-dukke? (Fodstad et. al., 2014, s. 461.)

Etter diktet presenteres følgende oppgaver:

1. Hva slags effekt gir sammenligningen mellom appelsinen med nellikspiker i og voodoo-dukken? Hva kan det fortelle oss om diktjeget?
2. Hva slags effekt gir det at det i diktet kun brukes store bokstaver?
3. Skriv et dikt der du gjennom å sammenligne en hverdagslig gjenstand med noe skummelt sier noe om diktjegets følelser. Du kan gjerne bruke Hassans dikt som mønster og bare bytte ut de fire hovedelementene (appelsinen, voodoo-dukken, julenissen og faren). (Fodstad et. al., 2014, s. 461.)

Oppgavene som kommer etter diktet følger opp motivene fra førlesningen. Her vil lærebokforfatterne også at elevene skal si hva det kan fortelle om diktjeget. Selv om oppgaven fokuserer på virkemiddelet sammenligning, virker det sannsynlig at det er forfatteren, diktjeget og kulturene han representerer som er det *Moment Vg1* ønsker å gripe fatt i. Spørsmål to fokuserer utelukkende på et litterært virkemiddel og dermed det estetiske ved diktet. Jeg vil likevel si at det er noe tendensiøst i valget av virkemidler de har fokusert på; både sammenligningen av de kulturelle tradisjonene og bruken av versaler. Mest tydelig blir det om det ses i sammenheng med det som blir skrevet om Hassan og dikter-jeget. Handlingen i diktet foregår i barnehagen, men det er ikke fokus på at hovedpersonen er et barn. Læreboken fremhever tradisjoner fra to ulike kulturer, til tross for at voodoo-dukker er fra afrikanske kulturer og ikke arabiske. Vi ser altså at spørsmålene konsentrerer seg om virkemidler og diktets motiv. Hassan blir presentert i forkant av diktet, og i spørsmålene finner vi den nøytrale beskrivelsen ”diktjeget”. *Moment Vg1* velger å ikke peke på de selvbiografiske og virkelighetsnære sidene ved diktet. På grunn av konteksten, plasseringen av diktet i tekstsamlingen, og valget av virkemiddel som elevene skal tolke, vil jeg si at *Moment Vg1* åpner for flere lese måter. Det framstår som ønskelig at det er et mål å få fram hvordan det kan oppleves å vokse opp i skjæringspunktet mellom to kulturer. Den omfattende informasjonen om Hassans bakgrunn gjør det vanskelig å ikke trekke paralleller mellom forfatterens biografi og diktjeget. Læreboken åpner dermed opp for en forfatterorientert lesning. I tillegg søker de å rette fokus mot noen av de litterære virkemidlene, om enn noe underordnet det tematiske perspektivet, og retter dermed også blikket mot teksten i seg selv. Den siste oppgaven, i likhet med spørsmålene i forkant av diktet, søker å aktivere elevenes egne erfaringer og kunnskaper. Denne ber elevene bruke Hassans dikt for selv å skrive et dikt der de sammenligner noe hverdagslig med noe skummelt. Dette åpner opp for en mer leserorientert lesning, der elevene må bruke seg selv og sine erfaringer for å skape mening og for å løse oppgaven.

Intertekst Vg2 har med to dikt av Hassan; ”BARNDOM” og ”PARABOL”. De er de siste diktene i kapittelet med skjønnlitterære samtidstekster. De er plassert etter den svenske sangeren Laleh og den norske rapgruppen Karpe Diem. Både Hassan, Laleh og de to guttene i Karpe Diem har sin etniske opprinnelse fra ikke-vestlige land. Av de tre er det kun Hassan som blir introdusert med sin bakgrunn som palestinsk innvandrere. I tillegg stilles det et spørsmål til elevene i forkant av diktene; ”Førlesning: Hvilke norske forfattere med

innvandrerbakgrunn kjenner du til?” (Eide et. al., 2014, s. 363.) I introduksjonen av Hassan, skriver de også at han i diktene ”tar et oppgjør med både religion, familie og samfunnsforhold” (Eide et. al., 2014, s. 363). Det er tydelig at det er viktig å få fram forfatterens innvandrerbakgrunn og at det er en medvirkende årsak til at Hassan er representert i tekstutvalget. Rammene i forkant av diktet legger tydelige føringer for en forfatterorientert lesning. Etter diktene er presentert blir elevene stilt følgende spørsmål til tekstene:

1. Diktene er skrevet med store bokstaver, uten bruk av skilletegn som punktum og komma. Hvilken virkning har dette?
2. Hvilke andre virkemidler finner du i tekstene?
3. Hvilke budskap kan du lese ut av diktene?
4. Forfatteren har blitt overfalt, truet på livet og må ha politivakt med seg. Hva kan være grunnen til at dikt av en 18-åring kan vekke så sterke følelser? (Eide et. al., 2014, s. 364)

I det siste spørsmålet er vi tilbake til forfatteren igjen. Det er ikke unaturlig at lærebokforfatterne nevner situasjonen rundt Hassan med tanke på den oppmerksomheten han har fått og skapt. Støyen rundt Hassans person kan bringe eleven videre til viktige tema som ytringsfrihet. Her åpner læreboken opp for å lese og forstå diktene innenfor en samtidskontekst. *Intertekst Vg2* fokuserer likevel ikke bare på det samtidige gjennom forfatteren, samfunnet og diktens budskap. De to første spørsmålene åpner for en mer tekstorientert lesning og peker på estetiske sider ved diktene.

Eleven skal etter Vg2 blant annet kunne ”lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette kompetansemålet legger også føringer for lærebokforfatterne, og spørsmålet ”Hvilke budskap kan du lese ut av diktene?” (Eide et. al., 2014, s. 364) kan leses som en konkretisering av kompetansemålet fra læreplanen.

Panorama Vg3 skiller seg fra de andre norske bøkene ved at Hassan også omtales i teorisamlingen. Han blir presentert som ett av tre eksempel på virkelighetslitteratur. ”Det Hassan har til felles med Knausgård er at han også skriver om seg selv og sin egen oppvekst.” (Røskeland et. al., 2015, s. 93.) Utover å få fram at Hassan ønsker å beskrive virkeligheten

som den er, og at han har viktige ting han ønsker å fortelle, så problematiseres ikke diktsamlingen og det biografiske noe videre. *Panorama Vg3* er likevel den eneste av de norske bøkene som tar opp perspektivet med virkelighetslitteratur og som sammenligner den med Karl Over Knausgårds serie *Min Kamp*. Hassan har selv sagt i intervjuer at Knausgård var en viktig inspirasjonskilde for ham (Dahle, 2014). *Panorama Vg3* har et eget kapittel som heter ”Å forstå tekstar”. Her blir det gjort rede for at man kan lese tekster på forskjellige måter, og at ”ulike tekstar inviterer til ulike lesemåtar” (Røskeland et. al., 2015, s. 195). De deler drøftingen inn i forfatterorientert, tekstorientert, leserorientert og kontekstorientert lese måte. Hassan blir brukt som eksempel på at det finnes svært mange ulike måter å forstå en tekst på. ”Utgivinga førte til mykje debatt i Danmark. Skulle tekstane tolkast som kritikk av forfattaren sine foreldre? Var dei eit angrep på islam, eller på dansk samfunn? Eller var dei først og fremst tekstar om å vere ung i dag?” (Røskeland et. al., 2015, s. 197.) Lærebokforfatterne har valgt en annen tilnærming til Hassans dikt.

I tekstsamlingen følger *Panorama Vg3* opp Hassans biografi. Introduksjonen, som står i margen av diktet, forteller at: ”Yahya Hassan (f.1995) debuterte i 2013 med diktsamlingen Yahya Hassan. Diktsamlingen har klare biografiske trekk. Det som treffer leserne, er det direkte og energiske språket.” (Røskeland et. al., 2015, s. 454.) Oppgavene i etterkant av diktet favner vidt, og inntrykket er at lærebokforfatterne følger opp teoridelen om ulike lese måter:

1. Diktet har tittelen ”Barndom”, noe som indikerer at denne situasjonen ikke er en engangshendelse. Finnes det noe i diktet som kan forklare hvorfor faren slår?
2. Hvilken sammenheng kan det være mellom form og innhold i diktet? Merk deg også trekk som kommer best frem når diktet leses høyt.
3. Tittelen på Yahya Hassans diktsamling er hans eget navn. Hvordan kan det forstås?
4. På hvilke måter gjenspeiler dette diktet elementer av samfunnet i vår tid? (Røskeland et. al., 2015, s. 455.)

Første spørsmål fokuserer både på diktets tema og det konkrete motivet i diktet. Spørsmål to, om form og innhold, er rettet mot det estetiske. I det tredje spørsmålet vender læreboken tilbake til det biografiske og den forfatterorienterte lese måten gjennom å trekke forfatteren selv inn i dikttolkningen. Det siste spørsmålet er knyttet til politikk og samfunn. Gjennom å se diktet som en avspeiling av samtiden settes diktene inn i en bredere kontekst, nemlig

samfunnet vårt. Også elevenes egne erfaringer og kunnskap vil være viktig for å kunne svare på det siste spørsmålet. Panorama legger tilsynelatende opp til flere innfallsvinkler til Hassans dikt enn det de andre lærebøkene gjør. Det biografiske og forfatterorienterte har en sentral plass, men det utelukker likevel ikke andre lesninger knyttet til tekst, leser og kontekst. I tekstsamlingen er det heller ingen sterke tematiske eller andre føringer knyttet til plasseringen av diktet. Her er samtidstekstene sortert kronologisk etter utgivelsesår.

Grip teksten Vg3 har kun med Hassans navn og fødselsår før diktet ”UDEN FOR DØREN” blir presentert. Diktet er plassert like etter et dikt av Ruth Lillegraven som også handler om barn og barndom. Lillegravens dikt har typiske norske motiv, som tripp trapp stol og laks, og beskriver et fint hverdagsøyeblikk i en lykkelig småbarnsfamilie; ”ler og ler, *dom låter starka/ och fina som bara ungar kan*, og far dykkar står der bak søyla/ og nynnar og det er eit eige lys i andletet hans, eit mildt og/ vårleg lys (...)” (Dahl et. al., 2015, s. 466). Dette står i kontrast til Hassans barndom som er motivet i det påfølgende diktet; ”DE ANDRE GLÆDEDE SIG TIL JULEMANDEN VILLE KOMME/MEN JEG VAR LIGE SÅ BANGE FOR HAM/SOM JEG VAR FOR MIN FAR” (Dahl et. al., 2015, s. 467). Her skapes det en sterk kontrast mellom den norske kulturen og den fremmede, ikke-vestlige kulturen til Hassan. Denne kontrasten er med på å forsterke kulturforskjellen, og kan virke førende for elevene som leser tekstene.

Sett bort i fra diktets tematiske sammenheng med diktet før, er det lite føringer i forkant av diktet som er med på å styre forståelsen av diktet. Her åpner lærebokforfatterne opp for at elevene kan lese og forstå teksten på sin måte. Etter diktet blir elevene presentert for tre tolkningsspørsmål:

- a Jeg-personen, som vokste opp i Danmark i en muslimsk innvandrerfamilie, er redd både for sin far og for julenissen – kan du tenke deg hvorfor? Hva forteller dette om barndommen hans?
- b Hvordan er språket i diktet? Hvorfor kan dikteren ha valgt en slik språkform?
- c Hvilken mening kan ligge i diktets tittel ”Uden for døren”? (Dahl et. al., 2015, s. 467.)

Spørsmålene fordrer til dels en personlig tolkning og inviterer dermed leseren inn i forståelsen av teksten. Kanskje spesielt det siste spørsmålet kan ha en leserorientert tilnærming. Men man

kan også argumentere for at spørsmålene gir en tvangsmessig biografiserende inngang. Dersom man besvarer spørsmål tre i lys av det første spørsmålet, vil det kanskje snevre inn tolkningsrommet, og føre til at meningspotensialet blir lukket mot en innvandrers ønske om å slippe inn i fellesskapet. Ser man dette i en større sammenheng; i retning av tema som identitet, samfunn og kulturkonflikt, kan vi også påstå at tolkningen går i retning av en mer samfunnsorientert tilnærming. Jeg vil likevel påstå at det er det biografiske som står sterkest i denne presentasjonen. Forfatterens bakgrunn, følelser og intensjoner er sentrale for å kunne besvare disse spørsmålene. Uten noen videre forklaring blir forfatteren og jeg-personen i diktet i første spørsmål presentert som samme person, dette gjør det nærmest umulig å ikke lese det både biografisk og politisk. Fiksjonen forsvinner, og diktene kan, slik de også har blitt i den danske offentligheten, ses på som et vitnesbyrd og en journalistisk kilde til hvordan det er å være innvandrer med ikke-vestlig bakgrunn i Danmark.

4.2.2 Læreplanens mål og føringer

Det kan finnes flere forklaringer på hvorfor lærebokforfatterne har valgt å ta med Hassan i tekstutvalget, og hvorfor de har valgt de rammene rundt som de har valgt. Én forklaring er læreplanen. Det er uproblematisk å finne kompetansemål fra den fagspesifikke delen der diktene til Hassan kan benyttes som tekstgrunnlag. Elevene skal lese et utvalg samtidstekster og drøfte hvordan de reflekterer vår tid. I tillegg skal de analysere, tolke og sammenligne tekster fra antikken til i dag. Begge disse målene tilhører Vg3. Men den fagspesifikke delen har også kompetansemål som viderefører K06s visjoner om å integrere det flerkulturelle i den nasjonale dannelsen. Mest spesifikk er kompetansemålet fra Vg1 der eleven skal ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster”

(Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette kan kanskje forklare hvorfor *Moment Vg1* i tillegg har en grundig introduksjon om Hassans bakgrunn og inviterer eleven til en førlesning rundt to motiv fra to forskjellige kulturer. Vår egen kultur representeres gjennom appelsin med nellikspiker i. En fremmed kultur søkes uttrykt gjennom en voodoo-dukke. Diktet de har valgt å ha ta med, ”UDEN FOR DØREN”, beskriver en vanlig tradisjon i skandinaviske barnehager der julenissen kommer på besøk: ”DE ANDRE GLÆDEDE SIG TIL JULEMANDEN VILLE KOMME/MEN JEG VAR LIGE SÅ BANGE FOR HAM SOM JEG VAR FOR MIN FAR” (Fodstad et. al, 2014, s. 461). Det er Hassans ord at de andre barna gledet seg, men at han selv var redd for julenissen. Dersom det lyriske jeg og Hassan er samme person. Jeg leser dette som om at han på dette tidspunktet ikke var kjent med den danske tradisjonen, slik som

de andre barna. Derfor er han redd julenissen som han ikke vet hvem er. Det som ikke kommer frem er at det er helt vanlig at barn er redde for julenissen, selv om de kommer fra en kristen, skandinavisk kultur. *Moment Vg1* velger likevel å bruke denne episoden fra barnehagen som en bekreftelse på utfordringer knyttet til kulturmøter.

Et kompetansemål som er sentralt for lærebokforfatterne på Vg2 er at elevene skal ”lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Innledningsvis i *Intertekst Vg2* skriver forfatterne at Hassan i diktene ”tar et tydelig oppgjør med både religion, familie og samfunnsforhold” (Eide et. al., 2014, s. 363). Dette er tema vi finner igjen i diktene ”BARNDOM” og ”PARABOL”. Likevel er spørsmålene i tilknytning til diktet ikke rettet mot verdispørsmål og selvstendige refleksjoner. De to første spørsmålene dreier seg utelukkende om virkemidler. Det tredje er nokså nøytralt og spør om budskapet. Og siste spørsmålet viser til virkeligheten og spør elevene hvorfor de tror at Hassan må ha politibeskyttelse. Her finner vi altså ikke en tydelig kobling mot et noe generelt kompetansemål, og det kan se ut som at *Intertekst Vg2*, med unntak av i presentasjonen av diktet, ønsker en mer tradisjonell diktanalyse av et samtidsdikt og utelukker noen andre interessante lesninger.

De relevante kompetansemålene fra Vg3 er mindre spesifikke enn de vi finner på Vg1 og Vg2:

- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 11-12).

Panorama Vg3 har en helt annen innfallsvinkel enn de andre bøkene. Den nevner ikke noe om Hassans bakgrunn eller om de reaksjoner diktsamlingen hans har skapt. *Panorama Vg3* ser ut til å ville fremheve Hassan som en del av virkelighetslitteraturen vi ser som en tendens i samtidslitteraturen. Dette er i tråd med kompetansemålene for Vg3 som ikke nevner eksplisitt verken verdier eller kulturmøter, men heller søker at elevene skal lese samtidstekster og drøfte hvordan de forholder seg til vår tid. Det siste spørsmålet i *Panorama Vg3* leser jeg som

konkretisering av kompetansemålet: ”På hvilke måter gjenspeiler dette diktet elementer av samfunnet i vår tid?” (Røskeland et. al., 2015, s. 454.)

Grip teksten Vg3 er det læreverket som bidrar med minst kontekst i det diktet ”UDEN FOR DØREN” presenteres. At Hassan vokste opp i en muslimsk innvandrerfamilie er informasjon vi først får etter å ha lest diktet. *Grip teksten Vg3* er med sin åpne tilnærming den læreboken som i størst grad ivaretar målene i læreplanens generelle del som blant annet ”har som formål å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide i lag” og der opplæringen skal ”fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i.” (Kunnskapsdepartementet 2015a: 22.) I *Grip teksten Vg3* blir ikke elevene blir ikke styrt mot en bestemt lese måte i forkant av diktet, og vil derfor i større grad medvirke med egne synspunkter og innfallsvinkler, uavhengig av lærebokforfatterens forståelse av diktet og intensjon for å ha tatt det med i tekstsamlingen.

Hassans dikt kan tjene som et eksempel på både samtidslitteratur og på tekster som tar opp kulturmøter og ulike verdispørsmål. Dette kommer også tydelig til uttrykk gjennom de rammene lærebøkene har skapt rundt Hassans dikt. Hvordan lærebøkene forholder seg til den generelle delen av læreplanen og skolens og norskfagets mål om å skape det ”danna menneske” (Kunnskapsdepartementet, 2015a) er vanskeligere å dokumentere. Norsk er et sentralt danningsfag og har lang historie som et nasjonsbyggende fag som bidrar til å definere den norske identiteten (Larsen, 2005, s. 88-92). Både i kompetansemålene og i ”Prinsipper for opplæringen” har det med K06 kommet tydelig uttalte mål om å inkludere det flerfoldige samfunnet. Prinsipper for opplæringen prøver å forene målene om å utdanne den selvstendige, kritiske og demokratiske borgeren med de konkrete kompetanse- og ferdighetsmålene fra den fagspesifikke delen.

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltagelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer (...). Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsett og identitet, respekt og toleranse. (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3.)

Lærebøkene framstår som ukritiske til Hassans representasjon av den fremmede kulturen og lar diktene hans fungere som eksempel på kulturmøter og tekster fra et multikulturelt samfunn. Det kan være problematisk i den grad Hassans tekster alene skal representere møtet

med en muslimsk kultur. Rammene rundt diktene bidrar i liten grad til kulturforståelse, selvstendig og demokratisk tenkning, respekt og toleranse slik intensjonene med mangfold av tekster ser ut til å være. Tvert i mot ser det ut som at tekstene til Hassan, slik de fremstår nå, i hovedsak bekrefter fordommer og et skille mellom oss og dem. Dette vil jeg se nærmere på i lys av orientalistisk teori i kapittel 4.5.

Innledningen til læreplanens generelle del avsluttes slik:

Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjening og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking.

Skal utdanninga fremje desse måla, krevst det ei nærmare utdjuping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgåver (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2).

Av lærebøkene jeg har sett på er det kun *Moment Vg1* som inkluderer leserens egen verden og erfaring i sin presentasjon. Både gjennom førlesningsspørsmålet og gjennom siste skriveoppgaven. En slik lese måte vil muligens involvere og påvirke elevenes tanker og holdninger i større grad. *Grip teksten Vg3* involverer eleven på en annen måte. Her leser eleven diktet uten forkunnskaper om verken Yahya Hassan eller diktsamlingen. Elevenes forståelse vil derfor komme fra dem selv, og ikke ut i fra føringer som er gitt i læreboken. Kanskje kan man derfor si at disse to lærebøkene, i større grad enn de to andre, oppfyller eller er opptatt av målene fra den generelle læreplanen og av skolens dannelsingsprosjekt.

4.2.3 Forventningshorisont

Lærebokforfatterne forventninger til Hassans diktsamling må ses i lys av den mottakelsen diktene allerede hadde fått i media, både i Norge, Sverige og Danmark. Da de skrev lærebøkene var de fullt klare over den oppmerksomheten Hassan hadde fått i hjemlandet og hvordan norske litteraturanmeldere deretter hadde valgt å forholde seg til det politiske innholdet. Parallellene mellom vurderingene av Hassans dikt i lærebøkene og litteraturanmeldelsene vil jeg belyse nærmere i kapittel 4.4. Jeg vil her bare kort kommentere at de norske lærebøkene har svært lite fokus på den politiske debatten som diktsamlingen har utløst. Det kan synes som at de norske lærebokforfatterne, i likhet med de norske anmelderne, nærmest som en bevisst motvekt til mediens interesse i de politiske temaene, har valgt å fokusere på de litterære, estetiske sidene og det som gjør at de mener at Hassans dikt er god litteratur. Lærebokforfatterne forventningshorisont er også påvirket av den mottakelsen

Hassan allerede har hatt i den kulturelle og politiske offentlighet. Mange har kommentert og ment noe om Hassans dikt. Hans unge alder, hans bakgrunn og salgstallene til diktsamlinger er også informasjon som vil være med å påvirke hvordan lærebokforfatterne leser Hassans dikt, og som kanskje har vært med å påvirke da de valgte å ta Hassan med i sine lærebøker.

I tillegg til den relevansen diktsamlingen fikk både i det politiske og det litterære ordskiftet, så har også lærebokforfatterne et mandat fra læreplanene om å presentere variert litteratur som viser mangfoldet i samfunnet vårt. Kulturmøter gjennom tekster har vært sentralt i K06. Det kan synes som at forfatterne av lærebøkene har en forventning om at Hassans dikt skal dekke disse målene i læreplanen. Hassans dikt representerer dermed mangfoldet og skal gi elevene et møte med en kultur som bryter med deres kjente normer og tradisjoner. På den måten kan elevene få innsyn, via litteraturen, i ”dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar” (Nicolaysen, 2005, s. 17). Med dette som formål, at litteraturen skal la elevene bli kjent med fremmede kulturer fra vårt eget samfunn, vil en rekke problemstillinger melde seg. Kjent fra mediedebatten vil for eksempel Hassans dikt kunne forsterke og bekrefte mange av de fordommene som eksisterer mot ikke-vestlige innvandrere. Hassan passer perfekt inn i tekstutvalget, da lærebøkene har hatt et begrenset utvalg å ta av når det gjelder innvandrerlitteratur. De tekstene som har skullet dekke læreplanens mål om mangfold og kulturmøter har ofte vært rap-tekster fra ungdom med innvandrerbakgrunn, eller utdrag fra Jonas Hassan Khemiris *Ett öga rött*. Hassans diktsamling er et tilskudd til innvandrerlitteraturen som tilfører noe nytt, både med tanke på innhold og sjanger.

Lærebokforfatterne har en faglig bakgrunn innen litteratur, og møter dermed også teksten med forventninger om litterær kvalitet. En diktsamling som har fått så mye oppmerksomhet og solgt i så mange eksemplarer må nødvendigvis ha mer enn et brennende politisk innhold. Samtlige av de norske lærebøkene viser at de er tydelig opptatt av den tradisjonelle forståelsen av litteratur og ber elevene peke på og tolke en rekke virkemidler i diktene. Her varierer det fra et helt generelt spørsmål i *Intertekst Vg2*: ”Hvilke andre virkemidler finner du i teksten?” (Eide et. al., 2014, s. 364) til mer konkrete spørsmål der lærebokforfatterne har plukket ut det som de mener er interessante estetiske trekk. Både *Moment Vg1* og *Intertekst Vg2* vil at elevene reflekterer over bruken av versaler: ”Hva slags effekt gir det at det i diktet kun brukes store bokstaver?” (Fodstad et. al., 2014, s. 461.) *Moment Vg1* trekker også fram sammenligningen mellom appelsin med nellikspiker og voodoo-dukke. *Panorama Vg3* bruker et videre begrep og spør om koblingen mellom form og innhold. Spørsmålet spesifiseres med

”Merk deg også trekk som kommer best frem når diktet leses høyt” (Røskeland et. al., 2015, s. 455). *Panorama Vg3* skiller seg dermed noe ut ved å trekke fram det muntlige og rytmiske i diktet. Også *Grip teksten Vg3* stiller spørsmål til diktets formside og spør: ”Hvordan er språket i diktet? Hvorfor kan dikteren har valgt en slik språkform?” (Dahl et. al., 2015, s. 467.) Her er det uklart hva de vil fram til. Mener de bruken av versaler og suggererende rytme? Eller tenker de på språklige virkemiddel som sammenligning og verdiladde ord? Eller er språkform ment å inkludere alle sider ved diktets språk?

Elevene møter gjerne Hassans dikt med andre forventninger enn lærebokforfatterne. I Norge er det rimelig å anta at elevene ikke har kjennskap til hvem Yahya Hassan er, eller kjenner til det offentlige ordskiftet som oppstod i forbindelse med utgivelsen av *Yahya Hassan*. Litteraturkritikere og skolen har en tolkningsautoritet som i mange tilfeller påvirker tolkningen i neste ledd. Fra en annen resepsjonsteoretiker, Stanley Fish, har jeg hentet et sitat som illustrerer nettopp dette: ”måten skulen talar om litteraturen på, er ein del av lesemåtene for litteraturen, og denne situasjonen gir såleis spesifikke paradigme” (Nicolaysen, 2005, s.182). Paradigme kan man forstå som de forventningene leseren møter teksten med. ”Paradigmet er slik sett sterkt i slekt med Martin Heideggers og Hans-Georg Gadammers ”verande-i verda”, i ei livsverd med fordommer eller føreåttforståingar som styrer merksemda vår (...)” (Nicolaysen, 2005, s. 182). Eleven vil lese diktene i en skolesituasjon og med forventninger som han eller hun har til tekster knyttet til norskfaget. I tillegg vil læreboken som sjanger i seg selv og de rammene de plasserer diktet innenfor også påvirke elevens opplevelse av diktene.

Det vi finner av ulike lesemåter i de fire norske lærebøkene er gjerne et resultat av de forventningene vi kan anta at lærebokforfatterne har hatt. Lærebøkene, fra Vg1 til Vg3 er utgitt med opp til to års mellomrom. Det er forskjeller mellom lærebøkene, men om årsaken er avstand i tid til oppmerksomheten rundt Hassan, kompetansemålene eller elevenes alder er vanskelig å si. Jeg synes bøkene på Vg3 har noe mindre føringer enn bøkene på Vg1 og Vg2. *Panorama* åpner opp for flere innfallsvinkler og forventer kanskje mer av elevene enn de andre bøkene. *Grip teksten* overlater også mer til elevene gjennom å ha lite informasjon om forfatteren og den politiske debatten. Samtidig undrer jeg meg over at de norske lærebøkene helt tydelig velger å ikke peke på noe av den resepsjonen Hassans dikt har hatt i offentligheten, og gjennom en slik presentasjon vise en form for bevissthet rundt hvilke(n) forventningshorisont(er) de selv uttrykker i lærebøkene. Som Nicolaysen påpeker:

Det er i [...] komplekse tekstsamanhengar at litteraturredidaktikken møter resepsjonsetetikken, for det er ei av dei koplingane vi har som kan seie noko systematisk om den kulturelle læringsprosessen litteraturlésinga står for, og her som eit batteri av åtak på dei fleste fordommar. (Nicolaysen, 2005, s. 186.)

4.3 En komparativ analyse av lærebøkene i de skandinaviske landene

Sverige

Sverige har de siste årene blir rammet av en høyrebølge med klare innvandringsfiendtlige holdninger. Dette er knyttet til de mange problemene som har oppstått som følger av høy innvandring og mislykket integrering. Da Dagsrevyen-reporter Anders Magnus dro til de svenske forstedene Rinkeby og Huseby ble han truet og jaget vekk (NRK, 2016). De lovløse områdene utenfor Stockholm er blant dem som har blitt trukket frem som eksempel på ghettomiljøer og mislykket integrering. Malmö, Sveriges mest flerkulturelle by, er også mye omtalt i forbindelse med arbeidsledighet, frafall i skolen, vold og kriminalitet (Karlsen, 2014). Malmö er avhengig av nesten 5 mrd. SEK per år i overføringer fra staten som en del av det ”kommunala utjämningssystemet” (Wendel, 2016). Mye av kritikken har dreid seg om at problemene knyttet til innvandring, både økonomiske og sosiale, ikke har blitt gjort synlige nok. Nasjonaløkonom Tino Sanandaji har i sin bok *Massutmaning* tatt et oppgjør med politikeres og journalisters manglende erkjennelse av Sveriges integreringsproblemer (Sanandaji, 2017).

I *Upplev litteraturen 3* finner vi spor av de tendensene som har vært i journalistikken. Hassans dikt ”SALAM HABIBI” kommer etter diktet ”Terroristen, han ser på” av polske Wislawa Szymborska. Allerede her kan vi antyde noen kontekstuelle føringer. Vi kommer ikke utenom at begrepet terrorist, i den vestlige verden i dag, lett knyttes til muslimer og den arabiske befolkningen. På siden etter ”Terroristen, han ser på” møter vi Yahya Hassans navn, sammen med den arabiske tittelen på diktet ”SALAM HABIBI”. Det virker tydelig for meg at det ikke er en tilfeldig kobling mellom de to, da de er ment å skulle representere det fremmede, og kanskje det skremmende?

”SALAM HABIBI”, arabisk for ”hei elskling”, er diktets tittel og de første ordene som møter oss. Deretter kommer Hassans navn og en grundig innledning som beskriver Hassans

oppvekst og hvordan reaksjonene på diktsamlingen var i hjemlandet. Blant annet blir det skrevet at diktsamlingen har gitt fremmedfiendtlige krefter ”vatten på sin kvarn” (Markstedt & Eriksson, 2014, s. 192). Etter introduksjonen blir diktet gjengitt i sin helhet. Ettersom man allerede før diktet blir fortalt at Hassan kritiserer religion og mishandling og undertrykkelse i familien, legger det sterke føringer i retning av en politisk lesning og forståelse av diktet.

Av de syv spørsmålene som kommer etterpå, som er ment å danne grunnlag for en ”samtale om teksten”, er det kun ett spørsmål, det siste, som handler om diktets form. De øvrige spørsmålene, leder samtalen mot diktets miljø, tema og handling:

1. Vilka tankar och känslor väcker dikten?
2. Vad är det dikten skildrar? Vad är det som sker?
3. Flere olika personer nämns i dikten. Vilka?
4. Vilka miljöer utspelar sig dikten i?
5. Vilket är diktens övergripande tema?
6. Vilket är diktens berättarperspektiv?
7. Kommentera diktens oppbyggnad och språk. Vilken effekt skapas av att dikten är skriven med enbart versaler? (Markstedt og Erikson, 2014, s. 194.)

Det er altså en overvekt av kontekstualisert lesning. Dette forsterkes i neste diskusjonsoppgave som ber elevene om å diskutere følgende spørsmål:

Vilket ansvar har egentligen en författare eller konstnär för sina verk? Är allt tillåtet i den konstnärliga frihetens namn, eller behöver en författare som vill skildra sin historia ta hänsyn till att berättelsen kan vara stötande eller utnyttjas av de som gärna sorterar människor i vi och dem? (Markstedt og Erikson, 2014, s. 194.)

Spørsmålet som stilles leder ikke elevene mot en generell og åpen diskusjon.

Spørsmålsstillingen, som i utgangspunktet åpner for en generell debatt omkring ytringsfrihet, blir gjennom siste leddet ”av de som gjerne sorterar människor i vi och dem” (Markstedt og Erikson, 2014, s. 194) styrt inn mot en debatt som handler om fordommer og fremmedfiendtlighet. Her kommer det fram en frykt for hvilke konsekvenser Hassans dikt kan få, der det politiske aspektet veier tyngre enn det kunstneriske.

Den siste oppgaven er en skriveoppgave og legger opp til en leserorientert lesning. Her skal leseren leve seg inn i en av personene som er nevnt i diktet, faren, moren eller læreren, og skrive et eget dikt fra deres synsvinkel. Her må eleven aktivere egne erfaringer og kunnskaper. På grunn av diktets voldelige innhold er det kanskje nærliggende å tenke at det er elevenes og samfunnets fordommer knyttet til innvandrerfamilier som aktiveres.

Til diktet er det også et bilde med tittelen *Tvångstanke nr. 76* av fotografen Aida Chehrehgosha (vedlegg nr. 2). Bildet viser et rom med en seng, en stol og et vindu. Det virker tomt. Det er ingen oppgaver eller spørsmål knyttet til bildet, og det er opp til leseren selv å tolke bildet i sammenheng med diktet. Jeg finner ingen umiddelbare koblinger mellom diktet og bildet, og tenker at lærebokforfatterne her både legger opp til en leserorientert lesning, der eleven bruker sine egne assosiasjoner og sin innlevelse til å tolke tekstene i sammenheng med hverandre, og til en tekstorientert lesning der elevene kan gå inn å se på form og innhold i de to tekstene og eventuelt finne koblinger mellom tekstene som vil påvirke tolkningen av dem.

Danmark

Danmark utgjør en annen kontekst enn Sverige og Norge. Danmark er Hassans hjemland, og blir derfor nærere først gjennom at han er deres egen forfatter, i tillegg kommer innholdet i diktene hans, som tar opp en rekke politiske- og samfunnsrelaterte problemstillinger som dels er lokalt forankret. Både anmeldelsene og lærebøkene kom etter at samlingen hadde fått bred omtale i media. Diktsamlingen ble hurtig en del av en politisk debatt om både innvandring og det danske velferdssystemet.

Hva vil så de danske lærebøkene med Yahya Hassans dikt? I *Brug litteraturhistorien*, som er en lærebok rettet mot alle trinn på det danske gymnaset (Systime, 2016), er Hassan grundig representert. Boken er representativ for de tendensene jeg har funnet i de danske lærebøkene. *Brug litteraturhistorien* legger opp til ulike lese måter. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om dette læreverket. Jeg vil trekke inn eksempler fra de andre danske lærebøkene der jeg finner det formålstjenlig. Alle de danske bøkene er e-bøker, det er derfor ikke noen sidetall å vise til.

Det er i hovedsak to lese måter som er fremtredende i de danske lærebøkene. Det er den forfatterorienterte tilnærmingen og den estetiske tilnærmingen. I *Brug litteraturhistorien* er

underkapittelet ”Yahya Hassan: en ny stemme” en del av kapittelet ”Selvbiografi og selviscenesættelse”. Det legges altså først og fremst opp til en reflektert, eller teoretisert forfatterorientert tilnærming til Hassans dikt, ikke ulikt møtet med Hassan i den norske læreboken *Panorama Vg3. Brug litteraturhistorien* gir en grundig presentasjon av Yahya Hassan og hans diktsamling. Leseren blir blant annet fortalt at Hassan slo igjennom med en diktsamling ”med sit eget navn som tittel (...)” (Rangvid & Sørensen, 2014), han skriver med store bokstaver og ”stilen virker aggressiv” (Rangvid & Sørensen, 2014). Det blir pekt på temaer, både familiære og sosiale forhold, vi møter i diktsamlingen. Til slutt konkluderes det med at Hassans dikt er ”et eksempel på de udadvendte selvbiografier” (Rangvid & Sørensen, 2014). Både introduksjonen til diktene og oppgaven som kommer etter introduksjonen leder mot en biografisk og forfatterorientert lesning: ”Læs digtet ”BARNDOM”. Overvej, hvilke typer problemer digtet sætter fokus på.” (Rangvid & Sørensen, 2014.) Spørsmålene og diktet blir tolket ut i fra forfatterens ståsted på grunn av den kunnskapen vi har fått om Hassans bakgrunn og motivasjon, ”en vred ung mand. Han er vred over de familiære og sociale forhold, han har oplevet som barn i Gellerupparken ved Århus” (Rangvid & Sørensen, 2014), for å skrive om de temaene han skriver om. De problemene leseren blir bedt om å finne vil oppleves som en sannhet om hvordan det er å vokse opp i en innvandrerfamilie. Diktene fremstår ikke lenger som skjønnlitteratur, noe som vil påvirke hvordan elevene forstår og leser diktene.

I etterkant av ”BARNDOM” er det fem spørsmål til diktet, og flere av spørsmålene bekrefter og forsterker fokuset på forfatteren:

1. Find eksempler på gentagelser i digtet. Hvad understreger disse gentagelser?
2. Hvilke (sociale, kulturelle og psykologiske) problemer peger digtet på?
3. Er digtet en anklage – mod hvem?
4. Hvordan forstår I verselinjen: ”HVIS VI OVERHOVEDET EKSISTERER”? Peger linjen på personlige eller kulturelle tilhørsforhold?
5. Hvad siger digter-jeg’et (indirekte) om sin identitet? (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Første spørsmålet peker på et virkemiddel i teksten, og er på den måten tekstorientert. Gjentakelsene understreker det voldelige motivet, og peker dermed videre til spørsmål to som setter motivet inn i en samfunnsorientert kontekst. Det tredje spørsmålet tar den samfunnsorienterte lesningen fra spørsmål to opp til et politisk nivå. Ved å nevne sosiale og

kulturelle problemer, i spørsmålet før ordet ”anklage” blir brukt, er det vanskelig å ikke lese spørsmålet som en samfunnskritikk der noen har skyld i de problemene Hassan beskriver. I spørsmål fire kan vi stille oss spørsmålet om hvem ”vi” er. Hvilken kultur er det snakk om? Her ser vi at lærebokforfatterne ønsker å få elevene til å reflektere rundt Hassans identitet som 2. generasjons innvandrer, og den forfatterorienterte lesningen kan i refleksjonene knytte bånd til en mer samfunnsorientert – kontekstuell lesning. Det er ikke Hassan som individ, men Hassan som en del av en samfunnsgruppe de er interesserte i. I siste spørsmålet får vi et større fokus på enkeltindividet, og hvordan det er å vokse opp mellom to kulturer. Igjen blir det lagt opp til at vi forstår diktet ut i fra det vi kan om forfatteren, selv om oppgaveteksten bruker den nøytrale beskrivelsen ”dikterjeget”. *Brug litteraturhistorien* stopper likevel ikke der. Den stereotype fremstillingen av en innvandrer, og sannsynlige tolkninger hos leseren, blir problematisert. Knyttet til et utdrag av ”LANGDIGT” skisserer lærebokforfatterne noen interessante problemstillinger knyttet til nettopp selviscenesettelsen:

Man kan diskutere, om Yahya Hassan afspejler virkeligheden i sin digtsamling. Måske iscenesætter han bare, hvad læserne forventer at høre fra en ”ghettodreng”? Måske leger han med vores forventninger til, hvordan han er som person? Læs uddraget fra hans ”LANGDIGT”, og diskuter, hvad dikterjeg’et vil vise med det. (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Leserens fordommer blir understreket. Leker Hassan med oss? Skal diktene få lov til å være skjønnlitteratur likevel? Lærebokforfatterne får her leseren både til å tenke over sine egne forventninger knyttet til innvandrere, til hva som er sannhet, og kanskje blir enkeltindividet Yahya Hassan tydeligere, gjennom at han utfordrer oss som lesere og viser oss hvordan vi se på alle innvandrere som en del av en gruppe. Utdraget de viser til er som følger:

MIG JEG SMILER JEG KIGGER PÅ MIN SELV I SPEJLEN
JEGEN I SPEJLEN KIGGER PÅ MIN SELV
MIG JEG BEHØVER ALDRIG OG SE NOGET ANDET
DERFOR DENNE SPEJLING
DET ER DEN VÆRSTE JEG VED (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Til utdraget er det også noen spørsmål som kommer etter sitatet:

1. Hvorfor laver jeg'et sproglige fejl?
2. Hvilken effekt har de sproglige fejl på os som læsere?
3. Hvad vil jeg'et vise med at skrive om et spejl? (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Disse spørsmålene viser frem ulike vinklinger til de ”sproglige fejl”. Det første spørsmålet følger opp introduksjonen til utdraget, der elevene må tolke de grammatiske feilene ut i fra forfatterens ståsted. Tolkningen blir gjort på bakgrunn av den kunnskapen vi har fått om Hassan, i tillegg til spørsmålene i forkant som får oss til å lure på om Hassan skriver for å innfri våre, altså de vestliges, forventninger til innvandrere. Spørsmål to flytter fokuset over på leseren. Her må elevene selv kjenne etter hvilken effekt de grammatiske feilene gjør for deres opplevelse av diktet. Den leserorienterte lesningen finner vi også i spørsmål tre, siden elevene må bruke sine egne assosiasjoner og tanker for å tolke speilet.

Til slutt i kapittelet om Yahya Hassan har *Brug litteraturhistorien* tatt med en video der Hassan forteller om sin oppvekst og sine ønsker for fremtiden. Elevene blir spurt: ”Hvad fortæller Yahya Hassan om sin opvækst og sine ønsker for fremtiden?” (Rangvid & Sørensen, 2014.) Det er vanskelig å lese diktene som noe annet enn den virkelige Yahya Hassans historie. Til tross for at boken stiller spørsmål som vil at vi ser på andre sider ved diktene, er det liten tvil om at forfatteren og hans historie tillegges en avgjørende betydning for tolkningen av disse diktene. Forfatteren er ikke død⁴, men høyst relevant både for den litterære tolkningen og i samfunnet og medie verdenen utenfor.

Flere av de danske lærebøkene viser til andre forfattere og verk i sammenheng med Yahya Hassan. *Brug litteraturhistorien* ber eleven sammenligne Hassans dikt ”BARNDOM” med dikt ”BORDEL PIGE DRÆBER UFØDT” av Rudolf Broby-Johansen. Det er mange likhetstrekk i språklig uttrykk, og det kan se ut som at Hassan har vært inspirert av Broby-Johansen. Også i presentasjonen av Hassan Preisler, presentert i samme kapittel som Yahya Hassan, er det referanser til Yahya Hassan:

Han debuterede med en selvbiografisk roman i 2013, samme år som Yahya Hassans. Titlen ”Brun mands byrde” er et ordspil på ”The White Man’s Burden” (...). I følge Kipling havde den hvide mand en stor byrde at bære, fordi han skulle hjælpe og opdrage de vilde uciviliserede i de britiske kolonier. I sin roman vil Hassan Preisler måske vise, at det nu er

⁴ Jf. Roland Barthes’ artikkel ”Forfatterens død” (1968).

”den brune mand”, der bærer byrden med at lære danskerne , at virkeligheten har mange farver. (Rangvid & Sørensen, 2014.)

Denne beskrivelsen gjør leseren oppmerksom på noen av de fordommene som finnes mot innvandrere og minoritetskulturer i samfunnet vårt. En kategorisering av mennesker gjort på grunnlag av hudfarge, et vestlig fenomen Edward Said tar opp i *Orientalismen*. I kapittelet om Preisler finner vi to sammenlignende oppgaver mellom ”Brun mands byrde” og ”BARNDOM”:

1. Hva er med til at forme de to fortælleres identitet? Kan man tale om enten en dansk, en nydansk eller en global identitet? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Er de to tekster en anklage? Hvis ja, mod hvem eller hvad? Og hvem gøres til offer i tekstene? (Rangvid & Sørensen, 2014.)

En sammenligning

Etter å ha undersøkt hvordan Hassan og hans diktsamling presenteres i lærebøker fra Norge, Sverige og Danmark har jeg identifisert noen ulikheter i hvilke lese måter som manifesterer seg i de tre landene.

Sverige skiller seg mest ut. Her finner vi relativt sterke politiske føringer og det er liten tvil om at lærebokforfatterne leser Hassan som et vitnesbyrd om hvordan livet i en muslimsk innvandrerfamilie kan fortone seg. Læreboken går så langt at den stiller spørsmål ved om Hassan i det hele tatt burde få lov å fortelle sin historie, da den kan være støtende for andre muslimer og forsterke fordommer som finnes mot innvandrere og muslimer. Dette er i tråd med en dominerende tendens i svensk journalistikk/statistikk som bare unntaksvis identifiserer etnisitet i saker som dreier seg om levekår og kriminalitet (Sanandaji, 2017). Hassans dikt føyer seg inn i en rekke av debatter knyttet til ytringsfrihet og religion som oppstod etter den berømte Muhammad-karikaturen i 2005. Gjennom informasjonen som er gitt om Hassans dikt og spørsmålet knyttet til ytringsfrihet, får læreboken også fram frykten for at diktene til Hassan kan brukes politisk av fremmedfiendtlige miljøer.

Allerede før *Yahya Hassan* ble utgitt i hjemlandet, hadde den skapt en stor debatt rundt innvandring og velferdssystemet i Danmark. At diktsamlingen i lang tid hadde vært en del av det offentlige ordskiftet kan se ut som at har påvirket lærebokforfatterne på den måten at de

har valgt å distansere seg fra denne diskusjonen, og heller fokusere på litterære sider ved diktene hans. Hassan er mer grundig presentert i alle de danske lærebøkene enn i de norske og den svenske. I alle bøkene er han presentert som en del av et overordnet tema. Eksempler på dette finner vi i "Kulturmødet" i *De seneste fem års litteratur*, "Digt" i *Dansk på ny*, "Eksperimenterende lyrik" i *Litteraturhistorien på langs og tværs*, "Tendenser i den nyeste litteratur" i *Textanalyse*, "Diskursanalyse av skønlitterære tekster" i *Diskursanalyse i dansk* og "Selvbiografi og selvscenesættelse" i *Brug litteraturhistorien*. Den mest fremtredende lesemåten er den tekstlige og den litteraturhistoriske. *Yahya Hassan* er en del av samtidslitteraturen, med klare paralleller til Knausgård. Denne innfallsvinkelen går igjen, sammen med det estetiske aspektet: "Det bliver spænende at se, om Yahya Hassan også har den langtidsholdbare kvalitet." (Knudsen, 2007.) Lærebokforfatterne har kanskje valgt å gå en annen retning enn mediene som en motvekt til det ensidige fokuset på det politiske innholdet. Den litterære vinklingen er tydelig, både gjennom det tekstlige fokuset på virkemidler og stil, og i tillegg innholdet som blir satt i en litteraturhistorisk kontekst heller enn en mer generell samfunnskontekst. "Fælles for de mange nye digterne (...) er at de undersøger verden og språget gennem deres eksperimenterende lyrik. (...) Digterne har også noget på hjerte, der vedrører virkeligheden og verden (...)" (Bertelsen & Kjær-Hansen, 2015).

Debattene som har foregått blir imidlertid ikke ignorert. Disse blir nevnt i alle bøkene, men de politiske sidene er ikke det som vektlegges. I den danske tilnærmingen er det heller ingen frykt å spore, slik som vi finner i den svenske presentasjonen, og lærebøkene tar ikke politisk stilling. De danske lærebøkene angriper tematikken på en litterær måte, og gjerne på et høyt akademisk nivå. *Diskursanalyse i dansk* er et eksempel på en lærebok som peker på samfunnsdebatten. Her blir Hassans stemme en del av "en diskurs" der det foregår en "repræsentationskamp mellem to verdener – den muslimske overfor den danske" (Græsborg & Jørgensen, 2014). I *Diskursanalyse i dansk* heter det at vi kan se "et dialektisk forhold mellem digtets univers og de virkelige samfunnsforhold", og setter videre Hassan inn i en historisk kontekst sammen med Georg Brandes som proklamerte at "Litteraturen skal sætte problemer under debat" (Græsborg & Jørgensen, 2014).

Norge, som i utgangspunktet stiller likere med Sverige enn Danmark hva det gjelder nærhet til forfatteren, har svært lite fokus på de politiske og samfunnsorienterte elementene i diktene. Det er en forfatterorientert og estetisk orientert lesning som er mest fremtredende. I så måte er den norske presentasjonen likere den danske. Samtidig kan det virke litt kunstig at debatten

rundt Hassan ikke er nevnt. Vi kan lett få inntrykk av at vi hever oss over det som ikke gjelder de litterære sidene. I Danmark har diktsamlingen allerede fått så mye oppmerksomhet, og Hassan har blitt en person alle kjenner til, at det derfor er mer naturlig å velge en annen vinkling i skolebøkene. I Norge, der kjennskap til Hassan ikke kan tas for gitt, må det være en annen grunn til at samtlige norske lærebøker ikke velger å si noe om de reaksjonene diktsamlingen skapte.

Både anmeldelsene og lærebøkene i Norge kommer ut først et år etter utgivelsen i Danmark, i forbindelse med den norske oversettelsen av *YAHYA HASSAN*. Tidslinjen spiller en tydelig rolle for resepsjonen, da både anmeldere og lærebokforfattere blir påvirket av hvordan andre har lest Hassans dikt før dem. De norske lærebøkene nesten fullstendige ignoranse for det politiske og kontekstuelle skal vise seg å være i samsvar med hvordan de norske anmeldernes tilnærming til Hassans dikt er. Til tross for at det nettopp er disse sidene som først og fremst har skapt oppmerksomhet rundt diktsamlingen.

4.4 En komparativ analyse av lærebøkene og den offentlige resepsjonen

4.4.1 Kriterier og forventninger i kritikkene

Sverige

De svenske anmelderne, uten unntak, møter Hassans tekst med hele debatten fra Danmark i mente. Kritikkene har sterkt fokus på de politiske sidene ved Hassans samling. Athena Farrokhzads tittel i *Aftonbladet* er ”Hans raseri hyllas av danske rasister” (Farrokhzad, 2014), noe som viser hvilke sider ved verket hun vektlegger sterkest. Dette er en tilnærming som er representativ for alle de svenske anmelderne som omfattes av denne undersøkelsen. Victor Malm i *Sydsvenskan* innleder sin kritikk med ”Victor Malm är orolig. Orolig för att Yahya Hassans debutdiktsamling kan komma att missbrukas” (Malm, 2013). Blant Per Thomas Andersens kriterier fremstår det som tydelig at det er det første kriteriet, det moralske, som har vært sentralt for litteraturanmelderne i Sverige. Andersen skriver om dette kriteriet at det er vanskelig å skille mellom forfatteren og forfatterens tekst (Andersen, 1987, s.19). Det synes som at kritikerne her, med bakgrunn i Hassans egne uttalelser om at han skriver om seg selv, bare i ubetydelig grad skiller mellom de politiske holdningene som kommer fram i diktsamlingen og holdninger tilhørende forfatteren. Hassans stemme blir ikke bare historien om Yahya Hassan, men en stemme som generaliserer en hel gruppe innvandrere. Kritikerne frykter for hva Hassans dikt kan brukes til. I *Sydsvenskan* skriver Victor Malm: ”Hassans berättelser har nämligen stulits av Danmarks högreextrema islamkritiker. Som ett autentisk

exempel, skrivet från insidan, bekräftande deras teser om att islam är en fruktansvärd våldsreligion.” (2013.) Athena Farrokhzad, den kritiker som kanskje har gått hardest ut mot Hassan, er enig med Malm i hva Hassans diktsamling formidler. Hun er imidlertid ikke enig i at det er viktig at Hassan tar opp disse temaene. Hun ansvarliggjør Hassan for den rasismen som oppstår eller forsterkes som følger av hans dikt. Hun begrunner dette med følgende argument: ”om muslimer i Norden ägde bilden av sig själva och om Yahya Hassan var en av tio diktsamlingar skriven av en ickevit författare skulle det spela mindre roll” (2014). Hun går så langt i sin kritikk av Hassans samling at hun også problematiserer i hvilken grad ytringsfriheten alltid bør være reell.

Att hävda att allt är tillåtet i den konstnärliga frihetens namn så länge avsikten är god är inte bara en klyscha som används för att tysta den som ogillar hur den skildras. Det säger också något om borgerlighetens syn på litteratur som en i grunden verkningslös njutningssyssla. (Farrokhzad, 2014.)

De svenske kritikkene er dominert av holdninger og politiske meninger. Selv om de fleste anmeldelsene i korte avsnitt nevner noe om Hassans evner som lyriker, og peker på estetiske sider ved diktene, ser disse partiene mer ut som en obligatorisk del av en litteraturanmeldelse. Man må nærmest lete etter setninger som beskriver språk og stil, samtidig som det sterke engasjementet vi ellers finner i kritikken ikke er like sterkt til stede. Det er ikke det spesifikt kunstneriske ved diktene litteraturanmelderen finner viktige og interessante. ”Yahya Hassan kanskje inte menade att dikta politisk, men det är omöjligt att inte läsa detta privata liv på ett politiskt sätt.” (Prekopic, 2014.)

Ikke alle anmeldelsene vurderer om dette er en god eller dårlig diktsamling. At den er viktig, farlig eller rasistisk er ikke konklusjoner som sier noe om samlingens litterære kvaliteter. Per Thomas Andersen påpeker nettopp disse egenskapene ved det moralske kriteriet. Det kan si noe om vesentlighet, men ikke om verket er godt eller dårlig (Andersen, 1987, s. 19). Videre sier han at ”det moralske kriteriet aldri bør bli brukt alene i en litteraturanmeldelse. Kriteriet er relevant, men aldri tilstrekkelig” (Andersen, 1987, s. 19).

Det er ikke tilfelle hos alle, men tilstrekkelig mange anmeldere har et så ensidig fokus på det moralske kriteriet, at resepsjonen får en betydelig slagside. Hos Athena Farrokhzad i *Aftonbladet* er det få andre sider ved Hassans tekst som får plass i kritikken. I de analyserte anmeldelsene er det tydelig at den svenske mottakelsen har en rekke likhetstrekk med den

danske debatten. I hvor stor grad den svenske resepsjonen er påvirket av debatten i Danmark, er det imidlertid ikke lett å si noe entydig om. Jeg vil derfor nøye meg med å påpeke at likhetene er mange og påfallende.

Danmark

Alle de danske anmeldelsene jeg har lest innleder kritikkene med å vise til den debatten som har pågått i mediene, for så å vise at deres rolle som litteraturkritiker er en annen enn journalistenes. ”Mediemøllen – der kører litteraturen gjennom sin kværn og reduserer den til letfordøjelige budskaber i en såkaldt debat – vender jeg tilbake til til sidst. I første omgang skal det handle om det viktige: digtene.” (Lyngsø, 2013.) De danske kritikerne er fokuserte på at de forholder seg til et stykke litteratur og ikke er en del av den debatten som allerede har pågått i de danske mediene. Hva er det med Yahya Hassan som litteratur de trekker frem?

For det første finner vi et tydelig fokus på forfatteren, men med en annen tilnærming enn i Sverige. Flere av de danske anmelderne er opptatt av å markere skillet og forskjellen mellom et litterært jeg og forfatteren. Thomas Ry Andersen skriver på *Litteratursiden* at ”selv om digtsamlingen bygger på forfatterens egen historie, er det viktig også at huske på, at en tekst aldri kan være en 1:1-gengivelse av virkeligheten” (2013), og Niels Lyngsø skriver på sin egen nettside at

”Yahya Hassan” er altså to forskjellige ting: dels navnet på en forfatter, og dels titlen på et stykke litteratur, der handler om en person med dette navn. At forfatteren og jegperson ikke er den samme, er en banal og helt elementær forudsætning hvis man overhovedet vil begynde at forstå hvad litteratur er (2013).

At debatten som har pågått i mediene har påvirket litteraturkritikerne er det liten tvil om. Både skillet mellom samfunnsdebatt og litteratur, og understrekingen av skillet mellom det lyriske jeg og Yahya Hassan i virkeligheten, vitner om at litteraturkritikerne ønsker å fokusere på litterære og estetiske sider ved *YAYHA HASSAN*. Ved å så tydelig slå fast at det er og må være et skille mellom forfatter og dikterjeg, kommer de samtidig med et spark til de svenske kritikerne som ikke virker å bry seg om dette skillet.

Som en konsekvens av denne markeringen, finner vi mange gode og grundige litterære analyser av de kunstneriske kvalitetene i diktene. I *Politiken* kan vi lese om effektene av ”et

lyrisk jeg, der ”sætter ild til ordene” og ser væk, mens ”de lider”” (Rösing, 2013). Om ordene lider, skriver Rösing, ”er det lidelse af den glødende, produktive slags, hvor det sanke sprog bliver pint til at kunne noget, vi ikke vidste, det kunne.” Hun skriver også om språklige nyskabelser og betegner diktene som ”stærkt lyrisk formarbejde”, og skriver i sin konklusjon at ”dette er litterær kunst”. Lygsø (2013) betegner språket som ”subtilt” og ”poetisk” med et ”kompakt billedsprog, der detonerer som små knaldperler rundt omkring i teksten”. Jeg kunne nevnt mange flere slike eksempler. Det er altså de litterære, estetiske kvalitetene som trekkes fram som det som gjør YAYHYA HASSAN til et stykke kvalitetslitteratur.

De estetiske kvalitetene i *YAHYA HASSAN* settes også inn i en utvidet, litterær kontekst som en del av argumentasjonen for dens kvalitet. Det genetiske kriteriet blir brukt gjennom en plassering i forhold til andre klassiske verk i litteraturhistorien.

Hos både Broby og Hassan skildres vold og overgrep i en telegramstil der besvarer den korporlige brutalitet med en sporglig brutalitet: ingen forklaringer, ingen foromvundne omskrivninger og ingen pueril udpensling af splatterdetaljer – *just the facts*, bilder der majsles med tørre korte hug. (Lyngsø, 2013.)

Videre blir det sagt at litteraturen utfordrer våre forventninger, her til både sjanger, språk og forfatter, noe som Jauss peker på som et tegn på god litteratur som også holder seg god over tid (Claudi, 2013, s. 113). ”Enhver god digter skriver sig ind i traditionen ved at forny den (...). Den litterære kontekst er lige så viktig som Hassans oppvækst, hvis man for alvor skal forstå hans bog.” (Lyngsø, 2013.) Hagen opptatt av at de konkrete kriteriene gir utslag som en følelse. Rösing skriver at man ”sendes (...) følelsesmessigt fuldstendig til tælling af det lille knaldhårde digt med den overvældende titel: (...)” (2013). At kritikerne lar seg rive med følelsesmessig finner vi også igjen i en rekke ord og beskrivelser, som for eksempel ”foruroligende gode digtverk” (Kassebeer, 2013), ”hårdtslående” (Rösing, 2013), ”bemerkelsesværdig” (Rothstein, 2013), ”glimrende”, ”rørende”, ”billederne hamrer sig fast på nethinden” (Andersen, 2013), ”stærk” og ”fuldmoden” (Lyngsø, 2013) for å beskrive hvordan Hassans dikt virker på dem. Både sammenligninger med andre litterære verk, brudd på våre forventninger og en følelsesappell er kriterier som vitner om litterær kvalitet.

De danske anmeldelsene ser, til forskjell fra de svenske anmeldelsene, bort fra diktens innhold og verdi som samfunnsytring. Det er de estetiske kriteriene som er viktige, og å si noe

om hvilken grad Hassans dikt er i besittelse av kunstnerisk kvalitet. Av de estetiske sidene er det språket som trekkes fram. Hvis vi bruker Erik Bjerck Hagens termer for litteraturkritikk vil virkelighet, oppriktighet og fremmedhet være kriterier som de danske anmelderne mener at Hassans dikt oppfyller i høy grad. At kriteriene henger sammen kommer tydelig fram når for eksempel Rösing skriver om hvordan skildringene hans av barndommen får hennes ”moderhjerne, og kanskje også mit lillepige hjerte, til at bløde” (2013).

Norge

I Norge er den politiske debatten rundt Hassans verk påfallende begrenset. Den kan nesten fremstå som en motvekt til den svenske debatten, og som at man bevisst har gått inn for å ignorere problemstillinger knyttet til innvandring og nærmest i ren protest kun vurderer Hassans dikt fra et akademisk og litteraturvitenskapelig ståsted.

Det finnes ett unntak. Eskild Skjeldal i den kristne avisen *Vårt Land*. Eskil Skjeldal er mest opptatt av de moralske sidene ved diktene, men velger en annen tilnærming enn vi har sett tidligere i anmeldelser som har hatt en tydelig moralsk eller politisk tilnærming. Skjeldal forsvarer Hassan og snur på hvem som er offeret:

Og som leser skjønner jeg at fremmedfrykt er voldelig, at når folk ekskluderer deg og ser ned på deg fordi du ser annerledes ut, eller snakker gebrokkent, eller utfordrer samfunnets lover og regler, så skaper vi akkurat det monsteret vi frykter. (Skjeldal, 2014, s. 28.)

Hassan er en ”som kjemper for retten til å leve som han selv vil”, og det som mange har omtalt som islamkritikk er hos Skjeldal konsekvent ”religionskritikk”. Dette gjør Hassans tema mer universelt, og Skjeldal fortsetter å se på temaene til Hassan som noe som kan gjøre oss mer human og aksepterende. Anmeldelsen i *Vårt Land* er den eneste av de norske som ikke bare vektlegger det moralske kriteriet, men utelukkende vurderer Hassans samling på grunnlag av dens tematikk. Samtidig er det interessant å se at Skjeldal har en så ulik tilnærming, sammenlignet med de svenske anmeldelsene, til Hassans dikt. Det er vanskelig å se bort i fra det kristne verdisynet *Vårt Land* representerer i denne sammenhengen.

De utpreget akademiske anmeldelsene finner vi blant annet i *Klassekampen*, *Morgenbladet* og på *bok365.no*. Håvard Rem, på *bok365.no*, peker på stil, virkemidler og likheter til andre litterære verk og forfattere; ”Å lese Hassan i en slik B-tradisjon (bohemene, beatforfatterne,

Bjørneboe og Bukowski), er relevant på mange nivåer (...)” (2014). Det generiske kriteriet fremheves, og det kreves at leseren har en viss kunnskap om litteraturhistorien for å forstå anmeldelsen fullt ut. Det samme gjør Susanne Christensen i *Klassekampen*, men tar det opp på et enda mer akademisk nivå: ”Khemiri (og av og til Hassan) skriver med et raffinement som ville få Jacques Derridas ører til å blafre. Vi hvite, autensitetssøkende lesere får avslørt den innebygde eksotismen i blikkene våre.” (2014, s. 6.) Her ser vi at både litteraturvitenskapelige teorier, kjente litteraturvitere og litterære referanser blir brukt for å plassere og vurdere Hassans dikt. Dette markerer tydelig at vi har med noe som anmelderne betrakter som et stykke kunst å gjøre, og ikke et debattinnlegg. Hvilke debatter diktene har ledet til virker totalt uinteressant, og det er de litterære kvalitetene som trekkes fram nettopp for å understreke poenget om at det er litteratur det er snakk om. I *Morgenbladet* diskuterer Beddari nettopp dette. Hun spør:

Vitnesbyrdet får først en virkning der språket blir tilstrekkelig litterært. (...) hvordan skal vi ellers skille litteraturen fra ukebladene, eller Hassans dikt fra hans intervjuer?

Kanskje står en slik estetisk tilnærming sterkere i Norge, hvor litteraturen sjelden blir lest direkte politisk, enn i de nordiske nabolandene. (Beddari, 2014, s. 43.)

De litterære referansene blir nevnt i ni av elleve norske anmeldelser. Det er kun i *Vårt Land* og *DN Magasinet* at det ikke trekkes linjer til andre forfattere. Syv av elleve nevner Karl Ove Knausgård, kanskje for å vekke interessen hos et norsk publikum, og kaller Hassan; ”Danmarks poetisk-litterære svar på prosaisten Knausgård (...)” (Syvertsen, 2014, s. 20). De estetiske sidene i diktene kommer til uttrykk gjennom kommentarer på språk og stil; ”en direkte, ująlete, situasjonsfiksert stil (...)” (Rem, 2014). Christensen kommenterer språket i diktsamlingens siste dikt: ”LANGDIKT, der han for alvor avslører seg som en språklig kyborg” (2014, s. 6). Et dikt hvor vi finner partier med perkerdansk, danskenes svar på kebabnorsk, noe Christensen også kommenterer: ”Ghettospråket oser av autensitet, men er (selvfølgelig) en intellektuell konstruksjon.” (2014, s. 6.) Fascinasjonen for Yahya Hassan og *YAHYA HASSAN*, begrunnet i hans talent og de litterære kvalitetene, lyser i Christensens kritikk.

Et interessant funn i de norske anmeldelsene er et eksplisitt fokus på det fremmede, men det tar utgangspunkt i ”oss”, de vestlige, og hvordan vi ser på innvandrere. En slik tilnærming har jeg ikke sett i anmeldelser fra verken Sverige eller Danmark. Det kan synes som at

litteraturanmelderne her har snudd opp ned på hvem som kritiseres i diktene. Gabrielsen i DN viser oss hvor enkle vi er ved å påpeke hvordan Hassan

oppfyller [] kulturverdenens drømmer (...). Yahya Hassan er en ung mann med innvandrerbakgrunn og et kaotisk liv bak seg. (...) Hadde man fjernet bare ett av disse aspektene, ungdom, maskulin aggresjon eller innvandrerbakgrunn, ville han ha vekket mindre interesse (Gabrielsen, 2014, s. 35).

Christensen trekker også fram vårt syn på de fremmede når hun skriver om ”eksotismen i blickene våre” (2014, s. 6). Hun skriver også hvordan diktene kanskje kan være med å endre vårt syn på innvandrere: ”Her finnes det også ordkraft til å prege og forandre (eller muligens sementere) diskursen i alle ender og kanter av Danmark, og til å rykke ved potensielt endimensjonale oppfattelser av brune, angstframkallende ansikter i nærmiljøet.” (2014, s. 6.) Men ikke på den måten som Farrokhzad er redd for, at diktene forsterker rasistiske fordommer. Det kan se ut som at Christensen tenker på forfatteren Hassan. En ung innvandrer med kriminell bakgrunn, som både kan snakke for seg og skrive dikt. Ikke nødvendigvis noe som er kompatibelt med de oppfatningene hun sikter til.

Morgenbladet har også en resepsjonsanalytisk tilnærming til teksten. Beddari trekker fram den svenske kritikeren Farrokhzad:

Den svenske poeten Athena Farrokhzad spurte i sin anmeldelse i *Aftonbladet* om Hassan burde skrevet så kritisk om en gruppe som er underrepresentert i offentligheten. Innvendingen ble møtt med protest fra sinte våpendragere, som blant annet kom med beskyldninger om at Farrokhzad målbar en overfølsom politisk korrekthet, at hun var ”svensk i hodet”. (Beddari, 2014, s. 43.)

Videre skriver hun om Farrokhzads reaksjon der hun stilte spørsmål om hvorfor det måtte en svensk kritiker til ”for å påpeke problematiske trekk ved boken og dens resepsjon” (2014, s. 43). Kritikeren ønsker her å få fram at det er flere måter å lese på, og at det er viktig å synliggjøre sin posisjon. At Beddari skriver om diktsamlingens resepsjon er nok et eksempel på at vi i Norge er opptatt av å lese og vurdere litteratur med mer akademiske briller.

Så, vil de norske anmelderne at vi leser YAYHYA HASSAN? Sindre Ekrheim i *Bergens Tidende* er ikke i tvil: ”Det er berre å seie ja til Yahya Hassans språklege og kritiske energiar.” (2014, s. 54.) Og dette støttes av de andre anmelderne. Begrunnelsen? Først og fremst språklige kvaliteter, deretter interessante og viktige motiv og tema.

4.4.2 En sammenligning med lesemåter i lærebøkene og en sammenligning mellom landene

Det vi har sett er at *YAHYA HASSAN* er en diktsamling som leses på ulike måter, og som har rom for flere tilnærminger. Noe som er et kvalitetstegn i seg selv: ”Gode tekster kan produsere forskjellige lesninger.” (Nicolaysen, 2005, s. 181.)

De norske lærebøkene ser ut til å ha tatt samme posisjon som de norske anmelderne, gjennom å distansere seg fra den politiske debatten og fokusere på diktene som et stykke litteratur. Den tydelige påvirkningen fra den offentlige resepsjonen gjør det også påfallende at lærebøkene ikke nevner noe omkring kontekst og resepsjon. *Panorama Vg3* er den eneste læreboken som tar opp at det finnes ulike måter å lese på, men dette kunne vært fulgt bedre opp. Dersom vi i Norge har bestemt oss for at litteratur er fritatt fra politisk diskusjon, kunne dette kommet mer eksplisitt til uttrykk i lærebøkene, og kanskje burde de også åpnet opp for en samtale rundt en slik tilnærming.

Den svenske mottakelsen og den svenske læreboken skiller seg mest ut. Her er det en klar tendens som går mot det politiske og moralske aspektet. Skille mellom litteratur og journalistikk blir visket ut, og fokuset er snevert. Vi finner en helt motsatt tilnærming i både Norge og Danmark, der sistnevnte nok har den resepsjonen som spenner videst. I Norge er en estisk lesning mest fremtredende, i Sverige en kontekstuell og politisk lesning og i Danmark står både en forfatterorientert- og en estetisk orientert lesning sterkt.

Jeg har sett på utvalget av dikt i anmeldelsene og lærebøkene i de tre landene, og finner ingen tydelig kobling mellom diktene som litteraturanmelderne refererer til i sine anmeldelser, og hvilke dikt som er tatt med i lærebøkene (vedlegg 3).

Det har vist seg at Hassans diktsamling har utløst mange forskjellige reaksjoner. I Sverige ser vi blant annet et sinne over at Hassan forsterker fordommene som allerede finnes mot

innvandrere. Flere er begeistret over språklige nyskaper, og noen blir triste og lei seg over å lese om hvordan små barn har vokst opp med vold og tortur. Samlet er det et vidt spekter av følelser. Hagen sier om kvalitet at det først og fremst gir utslag som en følelse (2004). Noe også Niels Lyngsø veldig fint konkluderer med:

Noget af det der kendetegner god litteratur, er at den netop ikke kan reduceres til et budskap eller et debatindlæg. Den kan derimod give en nuanceret, flertydig, af og til selvmodsigende og usammenhengende fremstilling af et stykke virkelighed. Eller rettere sagt: en gestaltning, det vil sige en sprogligt prægnant og sanseappellerende fremstilling, som man kan *mærke*, som gør noget ved ens følelser og forestillinger (...) (Lyngsø, 2013).

4.5 Post-koloniale holdninger

I innledningen presenterte jeg mine problemstillinger. En av mine underordnede problemstillinger er: ”Hvilke sammenhenger er det mellom resepsjonen av Hassans verk og et postkolonialt syn på litteratur?” Jeg tenker det vil være interessant å se om orientalismen kan fungere som en forklaringsmodell på noen av de lesningene vi finner i lærebøkene og litteraturkritikkene.

Yahya Hassan er en andregenerasjons innvandrersom skriver om oppveksten sin med en voldelig far og hvordan han har opplevd å stå mellom to kulturer. Det jeg ønsker å finne ut av er om dette påvirker hvordan Hassan selv snakker om seg selv, og om denne informasjonen påvirker hvordan den hvite, vestlige mann og kvinne vurderer tekstene hans.

Det jeg har funnet er at det varierer i stor grad hvordan anmeldere og lærebøker forholder seg til Hassan som representant for en orientalistisk kultur. Et interessant funn er at flere av de norske og danske litteraturkritikerne virker å være svært bevisst på nettopp denne underliggende inndelingen vi har i ”oss” og ”dem”, og dette ”eksotiserende blikket” blir poengtert på forskjellige måter.

For det første så finner vi en latterliggjøring av vårt, de etniske hvites, ønske om å få en ekte innvandrerstemme i litteraturen. Rösing trekker frem skolens morsmålslektorer: ”en ironisk hilsen netop til den forventningsfulde litteraturlæktor: Okay, nu stiller jeg mig op som den, du vil have, nu poserer jeg som slagkraftig nydansker med kreative sprogfejl: (...)”

(Rösing, 2013). Lyngsø trekker også frem vårt, de vestliges, behov for en autentisk stemme fra ”De andre”:

Jeg synes det er utroligt irriterende og meget respektløst over for forfatteren at han i hele den fordbølgen af blogposter, debatinlæg og lyninterviews der er fulgt med denne bogutgivelse, stort set hele tiden bliver fremstillet som den autentiske perker. (Lyngsø, 2013.)

En interessant innfallsvinkel finner vi hos Lyngsø, som refererer både til debatten som har foregått og til Hassans oppgjør med fordommene:

Og som det fremgår, har Yayha Hassan – i modsætning til alle debattøerne – ikke selv nogen naiv forestilling om at hans ”jeg” er en entydig størrelse, for eksempel en autentisk ghattostemme. Han giver tværtimod den stereotype ghattostemme en flot brun langemand lige i fjæset, han vrister sig fri af den og erobrer sin egne, langt mer subtile stemme. (Lyngsø, 2013.)

Her bekrefter Lyngsø samtidig at vi har en bestemt oppfatning av alle som Yahya Hassan, det vil si de ”brune”, som Hassan må ”riste seg fri fra”. Han får samtidig godt fram paradokset ved å lese Hassans verk orientalistisk. Dersom Hassans popularitet kommer av Vestens behov for å få bekreftet synet på ”de andre” som barbarer og annerledes enn oss på en negativ måte, er det påfallende at ingen ser hvordan Hassan også leker med fordommene, og at hans språkmakt og hans status som dikter langt på vei motbeviser det synet ”vi” søker å finne på ”hans gruppe”. Rangvid og Sørensen er et godt eksempel på hvordan de hvite generaliserer Hassans stemme til å gjelde alle innvandrere: ”Som en av de første giver han en stemme til en gruppe af andengenerationsindvandrere” (2013). Denne holdningen er, som vi skal se, langt på vei også dekkende for hvordan de norske lærebøkene har presentert Hassans dikt.

Ikke overraskende finner vi i Sverige et syn som er svært kritisk til at Hassan presenterer seg selv slik han gjør, nettopp på grunn av at det kan bli brukt som en bekreftelse på orientalismen, der vi i Vesten ønsker å se på den brune mann som en barbar, og søker etter tekster som bekrefter skillet mellom ”oss” og ”dem”. Farrokzhad skriver: ”Det finns erfarenheter jag inte kan skriva om här. Sådana som kretsar kring patriarkalt våld i en intim sfär. Det känns omöjligt att skildra dem för en övervägande vit offentlighet.” (Farrokzhad, 2014.) Her snakker hun om seg selv, og hvordan hun bevisst unngår å skildre problemer for at

det ikke skal brukes som argumenter for rasister. Og poengterer at bildet av muslimer i Norden er tegnet av de hvite: ”Att om muslimer i Norden ägde bilden av sig själva (...)” (Farrokhzad, 2014). Det er altså kun de historiene som tjener å bekrefte det orientalistiske synet som når ut og som blir fortalt. Bildet er ikke representativt for kulturen den beskriver. Farrokhzad understreker dermed de samme poengene som Edward Said presenterer i *Orientalismen*.

I Norge finner vi i enkelte anmeldelser en akademisk tilnærming til orientalismen. Der skillet mellom ”oss” og ”dem” blir fremhevet og problematisert. De norske lærebøkene blir nærmest en kontrast til dette, og bekrefter heller enn avkrefter teorien om at vi *bruker* tekster av innvandrere på en bestemt måte. Jeg får inntrykk av at de norske lærebøkene først og fremst har valgt å ta med Hassans dikt nettopp på grunn av hans bakgrunn og etnisitet. Diktene funksjon er å dekke læreplanmål som gir elevene et møte med andre kulturer, som representerer vårt mangfoldige samfunn og som gir innblikk i andres erfaringsverden. Ut i fra de rammene diktene presenteres innenfor, leser jeg det som at dette først og fremst er begrunnelsen for at Hassans dikt er tatt med. Det vil i så fall være et godt eksempel på hvordan orientalismen og Vesten presenterer og representerer Orienten. I et overordnet perspektiv vil man derfor likevel kunne argumentere for at de norske lærebøkene er politiske i sin fremstilling av Yahya Hassan. Politiske på den måten at diktene i seg selv er tatt med for å dekke læreplanmål som handler om mangfold og kulturmøter.

Halldis Breidlid er i ”Et ekskluderende vi?” (2012) svært kritisk til den generelle delen av læreplanen og bekrefter i sin analyse Edward Said teorier i *Orientalismen*. Breidlid tar for seg retorikken som blir benyttet, og påpeker at den representerer klare holdninger om et norsk samfunn og en norsk identitet som deles inn i ”oss” og ”dem”. Hun skriver om hvordan læreplanen tar opp mål om at vi skal få innblikk i andre kulturer, som altså er annerledes enn ”vår”, og der mangfoldet også dreier seg om å gi innsikt og representere det som skiller seg ut fra ”oss”. Med en slik agenda vil Hassans dikt i de norske lærebøkene bekrefte Sids påstander om at vi velger å lese innvandrerlitteratur som bekrefter de postkoloniale holdningene vi har om at de ikke-vestlige er usiviliserte og barbariske.

Det ironiske ved å presentere Hassan som en bekreftelse på ”Barbarenes verden” er at man kanskje glemmer at Hassan, som selv er ”de andre”, er den som problematiserer, kritiserer, og i tillegg skriver og oppnår suksess som dikter. En prestisjefylt tittel som vi assosierer med alt

annet enn det orientalismen tillegger ”de andre”. Og likevel er det ikke noen av lærebøkene som retter søkelyset mot dette. Er det fordi det ikke er ”nyttig” i forhold til læreplanen og begrunnelsen for at diktene er tatt med i tekstutvalget? Flere av anmeldelsene belyser nettopp dette poenget, men lærebokforfatterne velger å ikke forfølge det.

5. Konklusjon

Tidslinjen har spilt en viktig rolle for resepsjonen av Hassans tekster. Forventninger til diktene hans konstrueres og rekonstrueres ut i fra hva som er blitt sagt og ment tidligere, og hva som skjer i samfunnet og i litteraturen. Denne forventningshorisonten som man møter teksten med vil påvirke hvordan leseren forstår diktene. Vi har sett at den debatten som har pågått i Danmark har påvirket litteraturanmelderne i stor grad, men på ulike måter. Hvordan dette videre har påvirket lærebøkene er vanskelig å si, men det kan likevel gi oss et bilde på hvordan resepsjonen i lærebøkene er og hva de velger å fokusere på.

Oppsummert kan vi si at de norske lærebøkene har en klar tendens mot en forfatterorientert og biografisk lesning, selv om det er innslag av noen estetiske og leserorienterte spørsmål. Likhetstrekkene til de norske anmeldelsene er ikke åpenbare, men det de har til felles er at verken lærebøkene eller anmeldelsene vier noe oppmerksomhet til den debatten som oppstod i kjølvannet av utgivelsen i Danmark. Spesielt lærebøkene virker upåvirket av andre lesemåter, og slik det ser ut for meg ser de nærmest bevisst bort i fra sider ved resepsjonen som har vært påpekt og diskutert i offentligheten. Lærebøkene på Vg1 og Vg2 kommer ut i Norge like etter den norske oversettelsen, og likevel har de fått med Hassan i tekstutvalget. Her mener jeg vi kan se hvilken påvirkning litteraturkritikk kan ha på hvilke tekster som blir en del av læreverkene i skolen. Den massive omtalen og oppmerksomheten rundt Hassan, har gjort at lærebokforfatterne har fått øynene opp for ham og valgt å presentere ham sammen med andre samtidstekster. Jeg finner det likevel rart at lærebøkene har en slik snever inngang til Hassans dikt, og ikke tar med seg videre noe av det som har vært fremhevet i den offentlige resepsjonen. Jeg mener lærebøkene reduserer tekstens muligheter for andre tolkninger, og med sine rammer rundt diktene fremstår som en tolkningsautoritet for de tekstene de presenterer for eleven.

Med en slik konklusjon vil lærebøkene, i dette tilfellet, heller ikke oppfylle læreplanens mål om danning og demokratisk kompetanse. Rammene rundt diktene overlater lite til en selvstendig og fri tolkning. Det kan synes som at lærebøkene ensidig har fokusert på læreplanens mål om å representere tekster som viser et mangfoldig samfunn, som belyser kulturmøter og som skal gi elevene innsikt i andre kulturer enn det tradisjonelt norske. Med den omtalen Hassans tekster har hatt i mediene finner jeg det usannsynlig at dette er utilsiktet.

Hassans dikt ble inkludert i tekstutvalget umiddelbart etter den norske utgivelsen, og jeg finner det sannsynlig at grunnen er fordi han representerer et etterlengtet bidrag fra ”de andre” eller fordi han representerer et etterlengtet syn på ”de andre”. Gjennom plassering i forhold til andre verk og spørsmålene som stilles før og etter diktet mener jeg det er rom for å si at lærebøkene driver en eksplisitt eksotisering av *Yahya Hassan*. Det manglende skillet mellom forfatter og dikterjeg er med på å underbygge denne påstanden. I ”Generell del” av læreplanen kan vi lese at elevene gjennom undervisningen skal opparbeide seg kunnskap om ulike kulturer, den skal fremme kulturforståelse, respekt og toleranse og det flerkulturelle skal integreres i den nasjonale dannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Dersom Hassans dikt, med de rammene som han er presentert innenfor, er ment å tjene som grunnlag for noen av disse målene vil jeg påstå at Said har rett i hvordan vi i Vesten leser og tar i bruk innvandrerslitteratur. På samme måte som Ry Andersen skriver på *Litteratursiden*: ”Men verden kommer også til lille Danmark” (Andersen, 2015).

Gjennom å se på hvordan litteraturanmeldere og lærebokforfattere har vurdert hvordan *Yahya Hassan* forholder seg til sjanger, tema, andre verk og virkeligheten verket blir til i, har jeg forsøkt å danne et bilde av hvordan diktene til Yahya Hassan ble forstått like etter de ble gitt ut. Både litteraturkritikkene og de danske lærebøkene har vist at det finnes en rekke måter å forstå Hassans dikt på. Man kan holde mange dører åpne som leder til forskjellige lesninger. Dette gjør de norske lærebøkene i liten grad, og vil påvirke hvordan elevene i nesten omgang opplever Hassans dikt. Som jeg har påpekt spiller tidslinjen en avgjørende rolle for lesningen. Og kanskje er det som er nytt og banebrytende med Hassans diktsamling i dag, blitt en del av vår forventningshorisont om 10 år? Vi ser allerede at det selvbiografiske ikke lenger blir sett på som spesielt nyskapende. I en verden med store politiske spenninger mellom øst og vest kan det også tenkes at vi ikke får mange slike beretninger som det Hassan har gitt oss, og at han fremdeles vil fremstå som en sterk stemme innen litteratur som tar opp samfunnsforhold få andre tør å snakke om. Eller kanskje vi ser en dreining i motsatt retning. At det politiske og

samfunnsorienterte innholdet ikke blir fullt så interessant lenger, og at diktsamlingen først og fremst blir vurdert etter andre kriterier, slik som for eksempel Ibsens *Et dukkehjem* som i sin samtid først og fremst ble kritisert for sitt politiske budskap.

Sammendrag på norsk

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk, NORMAU650

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universitetet i Bergen

Kandidat: Susanne Lerøy

Veileder: Eirik Vassenden

OPPGAVENS TITTEL:

”DEN ARABISKE PRINS”. *Resepsjon av Yahya Hassans dikt i norske lærebøker. En komparativ analyse av lærebøker og offentlig mottakelse.*

Hovedideen bak denne oppgaven er å undersøke hvordan de norske lærebøkene i videregående skole presenterer Yahya Hassan og hans dikt. Utgangspunktet er et inntrykk jeg har hatt av at lærebøkene styrer lesningen inn mot bestemte forståelser knyttet til mål i læreplanen. Et av mine spørsmål er derfor å finne ut hva som skjer med et stykke litteratur, i dette tilfelle diktene til Yahya Hassan, i det de blir en del av et læreverk. Undersøkelsen min er først og fremst en resepsjonsstudie, og for å få litt perspektiv har jeg valgt å sammenligne resepsjonen i de norske lærebøkene med lærebøker fra Sverige og Danmark. I tillegg har jeg valgt å gå igjennom den offentlige mottakelsen, her gjennom litteraturanmeldelser i de tre landene, for å se om det er noen sammenhenger mellom den offentlige resepsjonen og den vi finner i lærebøkene.

Opgaven søker å gi svar på følgende spørsmål:

- Er det sammenheng mellom presentasjonen av Hassan i lærebøkene og resepsjonen av diktsamlingen for øvrig?
- Hvilken funksjon skal Hassans dikt oppfylle i lærebøkene?
- Skiller presentasjonen i de norske lærebøkene seg fra presentasjonen i de danske og svenske lærebøkene?

For å forklare enkelte funn knyttet til resepsjonen av Yahya Hassan har jeg valgt å se disse funnene i lys av orientalismen til Edward Said. Jeg har derfor også stilt følgende spørsmål:

- Hvilke sammenhenger er det mellom resepsjonen av Hassans verk og et postkolonialt syn på litteratur?

I analysen peker jeg på hvilke lese måter som er fremtredende i de norske lærebøkene, og om det er likheter og forskjeller sammenlignet med de kriteriene som ble lagt til grunn i litteraturkritikkene, og om det er forskjeller i resepsjon knyttet til de tre landene. Funnene mine viser at det er påfallende ulikheter mellom Norge, Danmark og spesielt Sverige. Det kommer også frem at kritikere og lærebokforfattere blir påvirket av det som er skrevet om Hassan før, og at forventningshorisonten dermed er forskjellig knyttet til tidspunkt for utgivelse.

Abstract in English

Experience-based paper for master degree in education with specialization in Norwegian,
NORMAU650

Department of linguistic, literary and aesthetic studies at University of Bergen.

Candidate: Susanne Lerøy

Supervisor: Eirik Vassenden

TITLE OF THE PAPER:

”THE ARABIAN PRINCE”. *Reception of Yahya Hassan’s poetry in Norwegian textbooks for upper secondary school. A comparative analysis of textbook and public reception.*

The main goal of this paper is to examine how Norwegian textbooks for upper secondary school presents Yahya Hassan and his poetry. My focal point is my impression that the textbooks guides the students towards a specific reading connected to aims in the curriculum. One of the topics included is the readings of a specific piece of literature, i.e. the poetry of Yahya Hassan, when it becomes part of a curriculum. My examination is mainly a reception study, and to gain some perspective I have chosen to compare the angle in the Norwegian textbooks to similar textbooks in Sweden and Denmark. Furthermore, I have chosen to look at the public reception through reviews from literary critics in the three countries to examine if there are connections between the public reception and the one we find in curriculum based textbooks.

The paper is seeking to answer the following questions:

- Is there a connection between the presentation of Hassan in the textbooks and the general reception of his poetry?
- Which function do Hassans poetry fulfill in the textbooks?
- Does the presentation in the Norwegian textbooks differ from the ones in Danish and Swedish textbooks?

To better explain some of the findings connected to the reception of Yahya Hassan, I have chosen to examine these in light of Edward Said's concept of orientalism. This have lead to the following topic:

- Which connections can we see between the work of Hassan and a post-colonial view of literature?

In my analyzis I point out the most prominent reading strategies in Norwegian textbooks, are there similarities and differences compared to the criteria on which the literary critics based their reading, and finally if there are differences in reception between the three countries. My findings suggests striking differences between Norway, Denmark and particularly Sweden. The findings also shows that both literary critics and authors of textbooks are influenced from earlier published writings about Hassan, which alters the horizon of expectations due to time and date of the different publications.

Litteraturliste

- Aase, L. 2005a. Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A.J. & Nome, S. (s. 35 – 47). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. 2005b. Skolefagenes ulike formål - dannning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A-B. & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 15-29
- Andersen, P. T. (1987). Kritikk og kriterier. I *Vinduet*, (3). Side 17-25
- Andersen, T. (2010). "Det begynner næsten at bli beboeligt ogsaa i Digternes verden" – *samtidens resepsjon av Henrik Ibsens Lille Eyolf*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Andersen, T. R. (2013, 17. oktober). Yahya Hassan af Yahya Hassan. *Litteratursiden.dk*. Hentet her: <http://www.litteratursiden.dk/anmeldelser/yahya-hassan-af-yahya-hassan>
- Andreasen, B., Jensen, P. & Kennebo, P. (2015). *De seneste fem års litteratur*. Aarhus/Fredriksberg: Dansk lærerforeningens forlag/Systeme. Hentet her: <https://5aarslitt.systeme.dk>
- Ask, L. T. V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Beddari, C. E. (2014, 2.-8. mai). Mellom far og staten. *Morgenbladet*. S. 43
- Bertelsen, T. S. & Kjær-Hansen, B. (2015). *Litteraturhistorien – på langs og på tværs*. Aarhus: Systeme. Hentet fra: <https://litthist.systeme.dk>
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende "vi"? *Acta Didactica Norge* (Vol. 6 Nr. 1). Hentet her: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1084>
- Carlund, C. (2006). *Retorik i gymnasieskolan. En granskning av läroböcker i svenska för gymnasieskolan* (Masteroppgave). Göteborgs universitet. Hentet fra:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19244/1/gupea_2077_19244_1.pdf

Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.

Christensen, S. (2014, 20. mai). En språklig kyborg. *Klassekampen*. S. 6

Claudi, M. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2015). *Grip Teksten NORSK Vg3*. Oslo: Aschehoug.

Dahle, A. T. (2014, 16. april). I ytterkant av livet. *Malvik-Bladet*. S. 23

Eide, O., Kvåle Garthus, K. M., Schulze, A-M., Græsli, B. H. & Hagen Ystad, R. (2014). *Intertekst Vg2*. Bergen: Fagbokforlaget.

Egge, C. Ø. (2016). *(Multimodale)tekster til besvæ - om læreplanens intensjoner og læreres praksis* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.

Ekrheim, S. (2014, 04. mai). Ei forherda livsskrift. *Bergens Tidende*. S. 54-55

Eriksen, D. (2016). NRK-team truet og kastet stein etter i Sverige. *NRK*. Hentet fra:
<https://www.nrk.no/kultur/nrk-team-truet-og-kastet-stein-etter-i-sverige-1.12934238>

Falck-Ytter, C. (1999). Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I Johnsen, E. B. (Red). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. (s. 54 – 60). Oslo: Tano Aschehoug.

Farrokhzad, A. (2014, 22. januar). Hans raseri hyllas av danska rasister. *Aftonbladet*. Hentet her: <http://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/article18217879.ab>

Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A. & Østmoe, T. I. (2014). *Moment VGI*. Cappelen Damm.

- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*, 2017(1), 17 - 25.
- Gabrielsen, B. (2014, 03. mai). Kjeltringdikt. *DN Magasinet*. S. 35
- Grini, M. (2005). *Rafael og Madonna della Sedia i klassisismens og romantikkens resepsjon* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Bergen.
- Græsborg, A. B. & Jørgensen, M. M. (2014). *Diskursanalyse i dansk*. Aarhus: Systime.
Hentet fra: <https://diskurs.systime.dk>
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2012). *Kampen om litteraturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hassan, Y. (2013). *Yahya Hassan*. Oslo: Cappelen Damm.
- Horgar, F. (2014, 12. mai). Heftigere blir det ikke. *Adresseavisen*. S. 5
- Hovdenak, S. S. (2009). Perspektiver på skoleutvikling. I Hovdenak, S. S., Eggen, A. B. & Elstad, E. (red.) *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. [Online]. Hentet fra:
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0903.pdf>
- Imsen, G. (1997). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Isaksen, T. R. (2017, 08.03). Gode lærebøker er ikke staten sitt ansvar. *Dagbladet*. Hentet fra:
<http://www.dagbladet.no/kultur/gode-laereboker-er-ikke-staten-sitt-ansvar/67375915>
- Jauss, H. R. (2001). The identity of the poetic text in the changing horizon of understanding. I Machor, J. L. & Goldstein, P. (Red). *Reception Study. From literary Theory to cultural studies*. New York & London: Routledge.

- Johansen, J. D. (2007). *Litteratur og intersubjektivitet. Tegn, bevidsthed, litteratur*. Syddansk universitetsforlag.
- Johnsen, E. B. m.fl. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jære, L. (2016, 02.09.). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>
- Karlsen, R. (2014, 26.09.). Økonom tar kraftig oppgjør med Sverige. *Human Rights service*. Hentet fra: <https://www.rights.no/2014/09/okonom-tar-kraftig-oppgjor-med-sverige/>
- Kassebeer, S. (2013, 14. oktober). ”Jeg elsker jer ikke forældre jeg hader jeres ulykke”. *Berlingske*. Hentet her: <https://www.b.dk/boeger/jeg-elsker-jer-ikke-foraeldre-jeg-hader-jeres-ulykke>
- Kittang, A., Linneberg A., Melberg A. & Skrei, H.H. (1996). *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, J. I. (2007). *Textanalyse*. Aarhus: Systime. Hentet fra: <https://textanalyse.systime.dk>
- Kryger, N. (1994). Dannelse- og demokrati – eller kampen om hvori det almene består. I Schnack, K. *Fagdidaktikk og Dannelse – i et demokratisk perspektiv*. (s. 75 – 93). København: Danmarks lærerhøjskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læringsstrategier*. Vedlegg til læreplan i engelsk. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/upload/larerplaner/veiledning/laringsstrategier.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. meld. Nr. 28 2015–2016). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Laursen, P. F. (1994). Dannelsens gjenoppstandelse. I Schnack, K. *Fagdidaktikk og Dannelse – i et demokratisk perspektiv*. (s. 101 – 111). København: Danmarks lærerhøjskole.

Lie, H. (2014. 3. februar). Yahyas dikter skriker av ursinne. *Skånes Fria*. Hentet her:

<http://www.skansesfria.se/artikel/113291>

Liebich, H. (2012, 30.06.). Læreboka er under press. *Forskning.no*. Hentet fra:

<http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>

Lindholm, A.S., Stensson, H. & Sahlin, P. (2016). Personlig kommunikasjon. Vedlegg 4

Lyngsø, N. (2013, 16. oktober). Hver sin Hassan. Hentet her:

<http://www.nielslyngsoe.dk/?p=865>

Madsen, L. (2016). Personlig kommunikasjon. Vedlegg 1.

Malm, V. (2013, 30. oktober). Akilles vrede. *Sydsvenskan*. Hentet her:

<http://www.sydsvenskan.se/2013-10-30/akilles-vrede>

- Markstedt, C-J. & Eriksson, S. (2014). *Upplev litteraturen 3*. Stockholm: Sanoma utbilding.
- Matlary, J. H. (2012). Dannelse. Norge i 2009 er blitt et samfunn der dannelse er et nesten ukjent begrep. *Minerva*. Hentet her: <https://www.minervanett.no/dannelse/>
- Michaelson, E. (1999). ”Hvordan skal vi rekke alt”. I Johnsen, E. B. (Red). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. (s. 49 – 54). Oslo: Tano Aschehoug.
- Munch-Petersen, E. (1989). *Litteratursociologi En antologi*. Odense: Bibliotekcentralens Forlag.
- Nexø, T. A. (2013, 18. oktober). Et forførdeligt stærkt ærindre. *Information.dk*. Hentet her: <https://www.information.dk/kultur/anmeldelse/2013/10/forfaerdeligt-staerkt-aerinde>
- Nicolaysen B. & Aase L. (2005). *Kultur møte i tekstar*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Nielsen, A.H., Lindequist, M. K. S. & Korch-Frandsen, J.B. (2014). *Dansk på ny*. Aarhus/Fredriksberg: Dansk lærerforeningens forlag/Systeme. Hentet her: <https://dpn.systeme.dk>
- NRK. (2002, 20. juni). 4. Resepsjonsforskning – verkets mottagelse. Hentet her: <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/lesekunst/teorier/1938389.html>
- Nygaard, F. (2015). *Med migrasjonslitteraturen som scene. En komparativ analyse av språk og identitetskonstruksjoner i Ett öga rött og Yahya Hassan. Yahya Hassan. Digte* (Masteroppgave). Universitet i Bergen.
- Olsson, J. (2014, 15. mars). Yahya Hassan. *Svenska Dagbladet*. Hentet her: <https://www.svd.se/nytt-sprak-for-exilens-villkor>
- Precopic, V. (2014, 16. mars). Yahya Hassan bekriagar oss med ord. *Litteraturmagazinet*. Hentet her: <http://www.litteraturmagazinet.se/yahya-hassan/yahya-hassan/recension/vesna-prekopic>

- Rangvid, M. & Sørensen, M. (2014). *Brug litteraturhistorien*. Aarhus: Systime. Hentet fra: <https://bl.systime.dk>
- Rem, H. (2014, 26.mars). Mellom Knausgård og Koranen. *Bok 365*. Hentet fra: <http://bok365.no/artikkel/mellom-knausgard-og-koranen/#.WN7Ib6PJbU>
- Rothstein, F. (2013, 4. november). Hissa, hussa, Hassasan – Yahya Hassan YAHYA HASSAN. *Litteraturnu.dk*. Hentet her: <http://litteraturnu.dk/hissa-hussa-hassasan-yahya-hassan-yahya-hassan/>
- Ruset, E. (2014. 29. april). Å skrive sitt liv. *Dagbladet*. S. 35
- Rønning, W. (red.). (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring*
Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag. (NF-r
apport nr. 2/2008). Hentet fra:
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslangu
age=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslangu age=no)
- Rösing, L.M. (2013, 13. oktober). Yahya Hassans digte er fylt med ild og nyskabelse.
Politiken. Hentet her: [http://politiken.dk/kultur/boger/art5480418/Yahya-Hassans-
digte-er-fylt-med-ild-og-nyskabelse](http://politiken.dk/kultur/boger/art5480418/Yahya-Hassans-digte-er-fylt-med-ild-og-nyskabelse)
- Røskeland, M., Ohrem Bakke, J., Aksnes, L. M., Akselberg, G. & Time, S. (2015). *Panorama*
Norsk Vg3. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Sanandaji, T. (2017). *Massutmaning. Ekonomisk politik mot utanförskap och antisocialt*
beteende. Kuhzad media AB. Hentet fra:
<http://tino.us/wp-content/uploads/2016/12/MassUtmaning-Kapitel-5-6.pdf>
- Schnack, K. (1994). Dannelse som et pædagogisk perspektiv. I Schnack, K. *Fagdidaktikk og*
Dannelse – i et demokratisk perspektiv. (s. 93 – 101). København: Danmarks
lærerhøjskole.

Skjeldal, E. (2014, 13. mai). Yahya Hassan. *Vårt land*. S. 28

Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research* (1). S. 1-15. Hentet her: <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hentet fra: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705

Smidt, J. K, Vold, T. Og Oterholm, K. (2013). *Litteratursosiologiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2015). Kreative tekster? *Norsklæreren* (2). LNU. S. 18 - 28

Stalsberg, L. (2011). Tekst og teknologi – er lærebøkernes tid forbi?. *Prosa* (2). Hentet fra: <http://prosa.no/intervju/tekst-og-teknologi-er-laerebokens-tid-forbi/>

Stenberg, B. (2014, 17. mars). Yahya Hassan. Yahya Hassan. *Gøteborgs-posten*. Hentet her: <http://www.gp.se/nöje/yahya-hassan-yahya-hassan-1.454332>

Systeme A/S (2016). Oversikt over gymnasiale bøker. Hentet her: https://shop.systeme.dk/dk/catalogsearch/result/index/?language=da_DK&q=dansk&store_code=b2cdk&systeme_education_level%5B0%5D=634&systeme_education_level%5B1%5D=638&systeme_education_level%5B%5D=640&systeme_media_type%5B0%5D=77

Syvvertsen, E. O. (2014, 06. mai). Poetisk knockout. *Fædrelandsvennen*. S. 20

Tjønn, B. J. (2014, 04. mai). Dikt hamret med knyttnever. *VG*. S. 45

Turmo, A. (1999). "Du er et dyr!" Om ideologier i lærebøker. I Johnsen, E. B. (Red). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk.* (s. 69 – 78). Oslo: Tano Aschehoug.

Vinje, E. (2005). Om kanon i undervisninga. I Nicolaysen & Aase. *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* (s. 72 – 88). Gjøvik: Det norske samlaget.

Undervisningsministeriet. (2017). *Overblik over gymnasiale uddannelser.* Hentet her:

<http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/overblik-over-gymnasiale-uddannelser>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (Rapport). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>

Yahya Hassan. (2016). I *Wikipedia*. Hentet fra: https://no.wikipedia.org/wiki/Yahya_Hassan

Vedlegg

Vedlegg 1

12. feb. 2017 kl. 09.38 skrev Lis Madsen LIMA@ucc.dk:

Kære Susanne

Der er netop besluttet en ny reform af de gymnasiale uddannelser i DK. Den nye reform træder i kraft pr. 1.8.2017. På undervisningsministeriets hjemmeside kan du se reformen. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Gymnasieaftalen/Implementering>

Med den nye reform bliver det præciseret yderligere hvilken type videregående uddannelse, de primært retter sig mod. På ministeriets hjemmeside vil du kunne se forskellen i læreplanerne for dansk. Alle lærerplaner har dansk på A-niveau.

I Danmark er udgivelser til undervisning liberaliseret. Der er konkurrence på området, og forlagene bestemmer selv, hvad de udgiver. Store gymnasieforglag er Systime, Dansk lærerforenings Forlag og Gyldendal.

Jeg vedhæfter opslag på kursus i nabosprogsdidaktik for gymnasielærere (sprogpilotkursus), kender du mon projektet og vores hjemmeside? www.sprogpiloter.org. Der er kursus 1.-5. april i år, hvor der deltager gymnasielærere fra hele Norden. Tænker, at det måske kan have din interesse?

Bh Lis

Venlig hilsen

Lis Madsen

Uddannelseschef for lærer- tekstilformidler- og tegnsprogstolkeuddannelsen i UCC

Læreruddannelsen Campus Carlsberg

Direkte 41897671

LIMA@ucc.dk

Vedlegg 2

Tvångstanke nr. 76 av Aida Chehrehgosha



Vedlegg 3

Svenske kritikker:

Svenske Dagbladet: UTENFOR DØREN, LANGDIKT

Gøteborgs-posten: Ingen..

Skånes Fria: DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR

Aftonbladet: UTENFOR DØREN, LANGDIKT

Litteraturmagazinet: TREPLANKER, LANGDIKT

Sydsvenskan: JETLAGFORMØRKELSE

Svensk lærebok: SALAM HABIBI

Danske kritikker:

Lyngsø: DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR, LANGDIKT

Litteratursiden: BARNDOM, TREPLANKER

Litteraturnu.dk: PLASTBLOMST, LANGDIKT, FAR MIN UFØDTE SØN

Berlingske: DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR, BARNDOM, INNBRUDD,
STEVNSFORTET, BANKE BANKE PÅ, LANGDIKT

Information.dk: POLITIJAGT 1, JETLAGFORMØRKELSE, LANGDIKT

Politiken: DU KOMMER I HELVEDE MIN BROR, PLASTBLOMST, BARNDOM, MOR
TIL TRE FREMMEDE SØSKEN, UTENFOR DØRA, LIKE FØR STENGETID,
RAMADAN, FAR MIN UFØDTE SØNN, LANGDIKT

Lærebøker:

Brug litteraturhistorien: BARNDOM, LANGDIGT

Dansk på ny: BARNDOM, POLITIJAKT 1,

Textanalyse: BARNDOM, DET SJETTE OPPHOLDSSTED, FAR MIN UFØDTE SØN

Disukursanalyse: DET SJETTE OPHOLDSSTED

Litteraturhistorie på langs og på tvers: BARNDOM, GHETTOGUIDE,

De seneste fem års litteratur: BARNDOM, JETLAGSFORMØRKELSE

Norske kritikker:

Vårt land: BARNDOM, DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR, DET SJETTE
OPPHOLDSSTEDET, PARABOL, LANGDIKT

Klassekampen: KAFFESELKAPET,

DN Magasinet: NYREN, AVSLUTNING

Morgenbladet: LANGDIKT, FEBRUARFORUTSIGBARHET, PEDAGOGISK
DIKTATUR, TREPLANKER

Dagbladet: BARNDOM, FAR MIN UFØDTE SØNN

BT: BARNDOM

Adresseavisen: DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR

Håvard Rem: BEKENDELSER, BARNDOM

Malvik-bladet: Ingen

VG: TREPLANKER

Fædrelandsvennen: DU KOMMER TIL HELVETE MIN BROR

Lærebøker:

Grip Teksten VG3 – UDEN FOR DØREN

Intertekst VG2 – BARNDOM, PARABOL

Moment VG1 – UDEN FOR DØREN

Panorama VG3 – BARNDOM

Vedlegg 4

Fixa svenskan

Svar på Facebook

Er det noen her som kan si noe om lærebøkernes status og rolle i Sverige (på gymnaset)?

Jag vill säga att läroböckerna har en stor plats på gymnasiet. I varje ämne finns som regel en huvudbok, som sedan kompletteras med annat material (artiklar, film etc). I ämnet svenska har läroboken fått en allt viktigare roll sedan nya läroplanen infördes 2011, därför att svenskämnet har fått ett större stoff och fler undervisningstimmar.

Hvilken funksjon har lærebøkene?

Läroböckernas har flera funksjoner. En av de främsta är att läroboken ska levandegöra läroplanens centrala innehåll och kurskrav. Läroboken förmedlar teorier och hjälper eleven att fördjupa sina kunskaper inom ämnet. Den fungerar också som en vägledning för eleven i hur man kan läsa och skriva olika texter (ex. litterär analys och genrekunnskap)

Läroboken är också ett stöd för läraren. Läromedelsförfattaren har valt ut ett stoff (t.ex. en litterär text) och visar på olika sätt att ta sig an stoffet (analys + kreativa uppgifter + sammanfattande uppgifter) som läraren sedan kan bygga ut och/eller bygga vidare på i sin undervisning (t.ex. genom att visa andra litterära texter eller andra analyser/kreativa uppgifter)

Hvilken plass har de? Hvor mye blir de brukt?

Det finns åtminstone två vägar att använda läroböcker i svenska. Det ena sättet är att klassen har en bok som omfattar både språk och litteratur. Då har eleven den boken hela tiden och har den med till klassrummet. Det andra sättet är att olika böcker som läraren tar in i klassrummet vid behov, t ex då man studerar grammatik eller ett visst område inom litteratur. Läroböcker används mycket, men också i kombination med annat material. På min skola har vi flera olika läroböcker som vi varierar mellan.

Hvordan forholder de seg til læreplanen?

Läroböckerna som vi har skrivit förhåller sig väl till läroplanens centrala innehåll och kursplaner.

Hvor mange forlag/bøker kan skolene velge mellom når de velger sine lærebøker for elevene?

Det finns fem stora traditionella läromedelsförlag som ger ut såväl tryckta som digitala läromedel. Många förlag har flera läromedel att välja mellan inom ett och samma utgivningsområde, t.ex. svenska för gymnasiet. Dessutom finns ett antal aktörer som fokuserar på digitala tjänster.

Hvordan er forholdet mellom teori og litterære tekster?

I just våra böcker Fixa litteraturen 1 och 2 kan man säga att förhållandet mellan litterära texter och teori är fifty-fifty.

Hoppas att svaren är till någon nytta för dig. Med vänliga hälsningar författarna till Fixa svenskan, Ann-Sofie Lindholm, Helga Stensson och Pär Sahlin