

«Kjempefrustrert på hans vegne der liksom»

Tante Ulrikkes vei og medborgerskap – en klasseromsstudie.

Av Odrun Misje



NOLISP350: Masteravhandling i nordisk språk og litteratur

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Universitetet i Bergen

Høst 2021

«Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv [...] med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt»
(Martha Nussbaum, 2016, 29).

Forord

Tusen takk til de 28 elevene som har bidratt i denne studien. Jeg er svært takknemlig for deres refleksjoner, engasjement og innsats i dette forskningsprosjektet.

Tusen takk til dedikerte Irene, som har hatt troen på prosjektet og stilt sin tid og sin undervisning til disposisjon. Din faglige dyktighet som lærer inspirerer meg! Tusen takk til Signe og Kristine som hjalp meg med den kvalitative metoden i prosjektet.

Tusen takk til Anna Bohlin, som alltid løfter opp i sine veiledninger, gir meg klarhet for veien fremover og troen på at det er mulig å gjennomføre.

Tusen takk til min fine familie og gode venner. Uten dere ville livet vært tomt. Jeg har også fått mye hjelp i dette arbeidet. Takk til dere som har latt meg snakke om prosjektet og dermed fått tydeliggjort hva jeg skriver om, og til dere som har korrekturlest nå på slutten. Takk for forståelsen som er vist meg og for støtte og oppmuntring undervegs. Takk for pauser, glede og påfyll av ny energi.

Tusen takk til arbeidsfellesskapet på lesesalen, som gjorde denne masterprosessen vesentlig lettere å gjennomføre.

Odrun Misje

Bergen, november 2021

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
1 Innledning	1
1.1 Oppbygging av oppgaven	4
1.2 Presentasjon av Tante Ulrikkes vei.....	5
1.3 Forskningsbidrag om Tante Ulrikkes vei.....	6
1.4 Plassering i empirisk klasseromsforskningslandskap	9
1.4.1 Skjønnlitteratur i klasserommet.....	9
2 Metode og empiri	13
2.1 Forskningsdesign og epistemologisk utgangspunkt	13
2.2 Materiale og innsamlingsprosessen	15
2.2.1 Presentasjon av studiens deltakere og informanter	15
2.2.2 Informasjon om samtykke og forskningsetikk.....	17
2.2.3 Gjennomføring av observasjon	18
2.2.4 Forskningsintervjuet: Semi-strukturerte gruppeintervju	20
2.2.5 For- og etterundersøkelse	21
2.3 Transkripsjon og anonymisering.....	22
2.4 Metode for analyse.....	23
2.5 Pålitelighet og gyldighet	24
3 Teoretiske perspektiver	27
3.1 Medborgerskapsbegrepet i moderne tid	27
3.1.1 Aktivt medborgerskap	32
3.1.2 Aktivt medborgerskap: Engasjement og deltakelse, sivil og politisk.....	33
3.1.3 «Den aktive, gode medborger» som normativt ideal	34
3.2 Utdanning og medborgerskap	35
3.2.1 Hvilke typer medborgere utdanner vi?	36
3.2.2 Utdanning til medborgerskap i norsk kontekst.....	38
3.3 Litteraturlæsning og medborgerskap	40
3.3.1 Kritikk av hypotesen om empati-altruisme	45
3.4 Leserorientert tilnærming	47
4 Engasjement i møte med <i>Tante Ulrikkes vei</i>	52
4.1 Lesemåter	54

4.1.1	Troverdig virkelighetsskildring	55
4.1.2	Lese som fiksjon, med ulik grad av emosjonelt engasjement.....	57
4.2	«Jeg ble kjempefrustrert på hans vegne der liksom»	59
4.3	«Man fikk jo litt sånn empati for han, eller...ja»	65
4.4	Utenforskap	70
4.4.1	«Han er jo norsk, men må liksom bevise det»	70
4.4.2	«Det er jo en stereotypisk væremåte på Stovner da»	74
4.5	Oppsummerende kommentarer om utenforskap.....	78
5	Medborgerideal og lesing av Tante Ulrikkes vei.....	80
5.1	Den rettferdighetsorienterte medborger.....	82
5.1.1	«At økonomi egentlig har veldig mye å si»	83
5.1.2	«De burde jo fått hjelp»	86
5.1.3	«Og så forstår ikke lærerne heller».....	89
5.2	Den deltakende medborger	92
5.2.1	«Men føler han ikke har en stemme»	94
5.2.2	«Jeg kan jo stemme da»	100
5.3	Den personlig ansvarlige medborger	103
5.4	En fjerde medborgerskapsdimensjon.....	105
5.5	Oppsummering	109
6	Konkluderende diskusjon	111
6.1	Videre forskning.....	118
7	Referanseliste.....	119
8	Vedlegg.....	124
8.1	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD, i eget dokument.....	124
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og innhenting av samtykke	124
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide for semistrukturert gruppeintervju	128
8.4	Vedlegg 4: Intervjuguide til for- og etterundersøkelse	129
8.5	Vedlegg 5: Undervisningsforløpet, en kronologisk oversikt.....	131
8.6	Vedlegg 6: Sammendrag.....	135
8.7	Vedlegg 7: Abstract.....	137

1 Innledning

Et overordnet mål for Fagfornyelsen 2020, der læreplanene for den norske skolen er revidert, er å styrke skolens demokratiske danningsoppdrag. Opplæring i demokrati og medborgerskap krever blant annet kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, men også kompetanse til å delta. I fagfornyelsen vil man i tillegg styrke danningen av medborgere som er til stede i verden på en kritisk, deltakende og reflekterende måte (Igland 2019, 103). Under det nye tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» står det følgende om lesing av skjønnlitteratur:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet 2020).

Læreplanen indikerer at elevene får innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer gjennom å lese skjønnlitteratur. Deretter kommer en formulering om at dette *kan* utvikle deres forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver. Ordet *kan* vekket nysgjerrigheten min, og ansporet en empirisk undersøkelse for å undersøke denne sammenhengen.

En annen formulering i læreplanen, om norskfagets bidrag til demokrati og medborgerskap, er følgende:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet 2020).

Norskfaget skal altså ikke kun gi elevene grunnlag for konstruktiv samhandling med andre mennesker, men også bidra til at de kan delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Læreplanen nevner ikke skjønnlitteratur i denne sammenhengen. Jeg har likevel lurt på hvilken betydning det kan få for elever å lese om mennesker med andre livssituasjoner og utfordringer enn dem selv. I tillegg har jeg fundert på om lesing av skjønnlitteratur kan bidra til at elevene får en annen forståelse av seg selv som demokratiske medborgere i et samfunn.

Utdanningsinstitusjonene er sentrale arenaer for opplæring i demokrati og medborgerskap. Janicke Heldal (tidligere Heldal Stray), professor i pedagogikk, har forsket på relasjonen mellom demokrati og utdanning. Hun argumenterer for at elevene trenger opplæring (1) *om* demokrati, i form av intellektuell kompetanse, (2) *for* demokratisk deltakelse ved å tilegne seg verdi- og holdningskompetanse, og (3) *gjennom* demokratisk deltakelse som gir handlingskompetanse. Målet er at ungdom også kan ta i bruk rommet for samfunnsdeltakelse som finnes i medborgerskapet. Opplæring for demokrati gir ideelt sett elevene evne til kritisk å reflektere over egne verdier, handlinger og holdninger, sin samtid og den politiske kulturen (Stray 2012, 21-22, 25). Lesing av romanen *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar passer inn i opplæring *for* demokratisk deltakelse. Leseerfaringen kan bidra til å gi elevene nye refleksjoner og holdninger. Kanskje gir den også motivasjon for andre medborgerskaplige handlinger.

Oppgaven tar utgangspunkt i ulike forståelser av medborgerskap, i tillegg til artikkelen «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy» (2004) av Joel Westheimer og Joseph Kahne. Der påpeker de at det finnes ulike forståelser av hvilke idealmedborgere vi søker å utdanne. De ulike idealene får konsekvenser for både undervisningen og elevenes forståelse av medborgerskap. Hovedfokus i denne oppgaven er å undersøke hvilke forståelser av medborgerskap elevene uttrykker, både når det gjelder lesingen av *Tante Ulrikkes vei*, og når det gjelder dem selv som medborgere i samfunnet. Oppgaven er informert av leserorientert teori, som tilsier at det litterære verket skapes i møtet mellom tekst og leser, og ulike lesere vil dermed fortolke romanen på ulike måter. Det vil antakelig være ulikt hva elevene får ut av å lese boken, i form av refleksjoner, nye tanker og oppfatninger. Teorier om hvordan litteraturen kan ha pedagogisk verdi, knyttet til innlevelse, empati og forestillingsbygging, er også sentral for fortolkningen av elevenes utsagn.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan kan lesning av skjønnlitteratur bidra til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elever på videregående skole?* For å svare på denne problemstillingen følger flere underordnede forskningsspørsmål som også er sentrale:

- Hvilke forståelser av medborgerskap uttrykker elevene i fortolkningen av *Tante Ulrikkes vei*?

- Hvilke forståelser av medborgerskap uttrykker elevene når det gjelder seg selv som demokratiske medborgere i etterkant av lesingen? Opplever de noen endringer?
 - Opplever elevene at lesingen av *Tante Ulrikkes vei* fører til endringer i egne refleksjoner eller holdninger? Finnes det noe elevene blir inspirert til å endre i samfunnet etter å ha lest romanen?

Læreplanen indikerer at lesing av skjønnlitteratur gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, og at det kan bidra til at leserne utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Utdanningsdirektoratet 2020). Derfor er det viktig å presentere hva elevene engasjerer seg i når de leser *Tante Ulrikkes vei* og hvordan de forholder seg til karakterenes erfaringer og synspunkter. Det er imidlertid ikke gitt at elevene oppfatter det de leser som engasjerende, men det er også interessant i undersøkelsen.

I tillegg er et sentralt tema i *Tante Ulrikkes vei* hvordan karakterene erfarer utenforskap i det norske samfunnet. Derfor er det relevant å presentere hvordan elevene forholder seg til de erfaringer og synspunkter karakterene har rundt dette temaet. To av forskningsspørsmålene er dermed:

- På hvilke måter opplever elevene følelsesmessig eller kognitivt engasjement for karakterene? Hvordan forholder elevene seg til karakterenes synspunkt og perspektiver?
- På hvilke måter kan lesing av *Tante Ulrikkes vei* få innvirkning på hvordan elever tenker om temaet utenforskap?

For å besvare forskningsspørsmålene har jeg anvendt teoretiske bidrag om skjønnlitteratur og medborgerskap. Jeg har også lent meg på samfunnsviterne T.H. Marshall, Nira Yuval-Davis og Ruth Lister når det gjelder medborgerskapsbegrepet, i tillegg til forskning om utdanning og medborgerskap. I tillegg er bidragene supplert med et nylig gjennomført forskningsprosjekt om medborgerskap, ACT-prosjektet ved PRIO – Fredsforskningsinstituttet i Oslo.

Innsamlingsarbeidet innebar at jeg har fulgt en tredjeklasse på videregående skole, med 28 deltakende elever. Jeg observerte norsktimene over en seksukersperiode da de leste og arbeidet med *Tante Ulrikkes vei*. Primærmaterialet til denne masteren er syv gruppeintervjuer, i form av litterære samtaler, etter at elevene hadde lest ferdig romanen. Lesingen foregikk i en undervisningskontekst, så den er derfor ikke løsrevet fra litteratursamtaler i klasserommet og

små tenkeskrivingsoppgaver før, undervegs og etter lesingen av romanen.¹ Norsklæreren har stått for undervisningen, men jeg hadde innflytelse på hvilken bok de leste og kom med innspill til noen arbeidsoppgaver. Det er elevenes refleksjoner etter helheten av undervisningen som kommer til uttrykk i de litterære gruppesamtalene til slutt, og det er ikke gitt at det samme ville kommet frem om elevene kun leste boken i enerom.

1.1 Oppbygging av oppgaven

I innledningskapittelet vil jeg gi en introduksjon av *Tante Ulrikkes vei* og romanens relevans for prosjektet, før jeg plasserer oppgaven i et forskningslandskap. I kapittel to redegjør jeg for metodiske valg og fremgangsmåte for undersøkelsen. I kapittel tre skriver jeg om teoretiske perspektiver. Der presenterer jeg først skillet mellom medborgerskap og statsborgerskap. Deretter kommer jeg inn på sentrale bidrag til forståelsen av medborgerskap i nyere tid, altså etter 1950. I del to av teorikapittelet presenterer jeg noen mulige sammenhenger mellom lesing av litteratur og medborgerskap, hvor filosofen Martha Nussbaum er særlig sentral. Til slutt kommer jeg inn på leserorientert tilnærming, med bidrag fra Wolfgang Iser og Louise Rosenblatt. Lesere søker også til litteraturen av ulike årsaker, noe Rita Felski kommer inn på i *Uses of Literature* (2008). Der presenteres *kunnskap om den sosiale verden og gjenkjennelse* som to av fire grunner til å lese skjønnlitteratur.

Analysen av materialet starter i kapittel fire. Der undersøker jeg elevenes kognitive og følelsesmessige engasjement i lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. I kapittelet skriver jeg om hvordan elevene forholdt seg til romanen på ulike måter, og hva de selv trakk frem som gjorde inntrykk eller engasjerte dem. Elevene engasjerte seg særlig i karakterene og deres erfaring med utenforskap, som derfor blir et tema i kapittelet. I kapittel fem analyserer jeg noen ulike forståelser av medborgerskap som elevene uttrykker i lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. I tillegg presenterer jeg hvilke forståelser av medborgerskap elevene uttrykker når det gjelder seg selv som demokratiske medborgere, i etterkant av lesingen. Kapittel seks er en konkluderende diskusjon der jeg samler trådene i materialet.

¹ Suzanne Keen siterer psykolog og utdanningsforsker Larry P. Nucci. Han argumenterer for at utdanningsmessig bruk av fiksjonelle karakterer avhenger av studentenes engasjement i refleksive aktiviteter som skriving, muntlig analysering og diskusjon (Keen 2007, 147).

1.2 Presentasjon av Tante Ulrikkes vei

Tante Ulrikkes vei var debutromanen til Zeshan Shakar da den kom ut i 2017. Den fikk svært gode anmeldelser og vant Tarjei Vesaas' debutantpris. Det er flere grunner til å velge å lese denne romanen med elevene, men en sentral grunn er at jeg er opptatt av utenforskap i samfunnet. Derfor ønsket jeg å løfte dette temaet for elevene. I tillegg var jeg inspirert av filosofen Martha Nussbaums argumentasjon om at skjønnlitteratur kan gi stemme til livserfaringer til mennesker i samfunnet som vi bør forstå, erfare og føle med. Jeg mente at hovedkarakterene Mo og Jamal var gode kandidater for dette. Romanen var også en sterk leseropplevelse, og jeg hadde håp om at elevene også kunne kjenne på engasjement i lesingen av romanen.

I *Tante Ulrikkes vei* blir vi introdusert for «Mo» og «Jamal» som de sentrale karakterene. De bor i Tante Ulrikkes vei på Stovner og deltar i et forskningsprosjekt der de forteller om sitt liv og hverdag som ungdom i Groruddalen. Gjennom epostene til Mo og lyd-kassetten til Jamal får forskeren Lars Bakken, og dermed leseren, innblikk i karakterenes liv og oppvekst på Stovner fra 2001 til 2006. Karakterene er begge personale fortellere med intern synsvinkel. Synsvinkelen veksler mellom Mo og Jamal, mens forskeren er lite til stede, bortsett fra en midtveisoppsummering. Epostene og lydfilene til forskeren får nærmest karakter av å være dagbøker, selv om de skrives med en klar mottaker.

Romanen er flerstemmig fordi Mo og Jamal presenterer ulike forståelser av både samfunnet, Stovner og hendelser som skjer. De responderer ulikt på hendelser som terrorangrepet 11. september 2001, Irakkriegen i 2003, Parisopptøyene i 2005 og Karikaturstriden i 2006. De reagerer også ulikt på Groruddalssatsingen, med oppussing av blokkene på Stovner. Mo og Jamal strever begge i møte med storsamfunnet, blant annet fordi de møter fordommer og blir plassert i stereotypiske kategorier. De kjenner derfor på et utenforskap som påvirker dem negativt, men på ulike måter. Karakterene fremstilles som kontraster, med parallelle historier som har ulik utvikling. Mo forsøker å passe inn i storsamfunnet, men sliter med magen hver gang han oppfattes som fremmed i Norge. Jamal gjør opprør mot storsamfunnet mens han prøver å finne måter å leve livet på. I det følgende presenteres karakterutviklingen til Mo og Jamal, de to sentrale hovedpersonene i romanen. I presentasjonen har jeg valgt å fokusere på de deler av romanen som elevene også trakk frem i gruppeintervjuene.

Mo er skoleflink og ambisiøs, noe vi ser i de godt skrevne epostene med skildringer og fortellinger. Han er del av en stabil familie med ambisjoner på hans vegne, men er uten gode venner. Dette skyldes nok at han trekker seg bort fra sosiale sammenhenger for å arbeide med skolegang. Målet er å fullføre høyere utdanning og «komme seg vekk» fra Stovner. Han utmerker seg som elev, får stipend for unge gutter med minoritetsbakgrunn og starter økonomistudier på universitetet. Der møter han Maria og de blir kjærester, men Mo er utenfor det sosiale fellesskapet når han møter hennes venner og familie. Vendepunktet for Mo er da han blir stoppet på flyplassen etter en tur til Spania med Maria. De holder han i flere timer og han blir mistenkt for ulovlig innvandring. Like etter blir Farah, en nabo jente på Stovner, drept av faren i et æresdrap. Både drapet og den påfølgende mediedebatten bryter ned Mo, som ender opp ensom og isolert på gutterommet, uten å ha fullført bacheloroppgaven.

Jamal presenterer seg som «Jamal. Svarting, muslim, fra Stovner, T.U.V., Tante Ulrikkes vei, du veit, representerer alltid» (Shakar, 2017, 15). Brevene han sender til forskeren er muntlige, umiddelbare, og fortalt på multietnolekt. Livet preges av vanskelige familieforhold og dårlig økonomi, mens han strever på skolen og slutter i etterkant av terrorangrepene 11. september 2001. Deretter prøver Jamal å finne jobb, men får kun svart arbeid i en vaskehall for biler. Samtidig forsøker han å ta vare på lillebroren Suli, stille på foreldresamtaler og smøre matpakker. Han snakker med NAV i håp om å få uføretrygd for moren, som antakelig sliter med depresjon. Faren er dratt fra familien. Jamal strever gjennomgående gjennom romanen, mens han prøver å manøvrere vanskelig økonomi, hardt nedbrytende arbeid, ta vare på familien og likevel finne veien fremover. Når han får hjelp av en ansatt på NAV til å søke om arbeidsavklaringspenger for mor, og får penger fra den lokale moskeen til livsopphold og videre utdanning, ser det ut som livet skal bedre seg. Dessverre slår karikaturstriden ut i Norge og en radikal imam blir invitert til moskeen. Dermed forsvinner statsstøtten og moskeens økonomiske bistand til Jamal med den. Idet romanen slutter vet Jamal fremdeles ikke hvordan han skal finne veien videre i livet.

1.3 Forskningsbidrag om Tante Ulrikkes vei

Til tross for at *Tante Ulrikkes vei* er en relativt ny roman, har den alt fått oppmerksomhet innen litteraturforskning og litteraturredidaktisk forskning. Her presenterer jeg noen ulike lesninger av *Tante Ulrikkes vei*, for å gi litt kontekst til elevenes lesning av romanen. Tonje Vold omtaler

romanen i *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk* (2019). Hun presenterer *Tante Ulrikkes vei* fra et postkolonialistisk ståsted, som en postnasjonal roman, men beskriver den også som en dannelsesroman (Vold 2019, 295-296, 320). Vold poengterer blant annet hvordan boken tar opp velferdsstatens dobbeltmoral, der representanter skal «hjelp» karakterene, men også setter dem i nedverdiggende posisjoner. Hun peker på at verdenssituasjonen påvirker karakterene fordi de blir plassert inn i et «muslimsk fellesskap» (Vold 2019, 315, 317). Forskeren Lars Bakken sine svar til Mo og Jamal er upersonlige, som om deres historier ikke berører han: «Hvor lenge skal folk fortelle uten at det gjør inntrykk?», skriver Vold (2019, 319). Hun mener også romanen løfter drabantbyen og Oslo øst inn i heimstaddiktingen og gir den en «global himmel [...] der betydningen av nasjonen forsvinner idet en bydel forstås opp mot resten av verden» (Vold 2019, 320).

I *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2019) foretar Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad, norskdidaktikere ved NTNU, en postkolonialistisk lesning av *Tante Ulrikkes vei* som et analyseeksempel. De bruker blant andre Frantz Fanons teorier om hva som skjer med individets identitet når de utsettes for kolonialiseringmekanismer. En av strategiene karakterene kan bruke for å møte dette er å «ta på seg en hvit maske» og søke anerkjennelse som hvit. Dette prøver Mo, men i stedet blir han fremmedgjort for seg selv (Samoilow og Myren-Svelstad 2019, 108, 116-119). Den andre strategien er å dyrke sin opprinnelse og søke fellesskap i det svarte, men selve forestillingen er skapt av den hvite og dette vil derfor bekrefte den hvites syn. Jamal blir i romanen en representant for de negative stereotypiene av gutten med innvandrerbakgrunn, men han tar også ansvar for familien. Stereotypien får derfor et menneskelig ansikt og nyanseres (Samoilow og Myren-Svelstad 2019, 108, 120).

Det finnes flere publiserte masteroppgaver med lesninger av *Tante Ulrikkes vei*.² Karina Bauger publiserte i 2019 masteroppgaven *Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og*

² Det finnes flere masteroppgaver der *Tante Ulrikkes vei* er omtalt på ulike måter. En av disse er en masteroppgave av Ingvild Larsen Røkke (2019) *Kunsten å balansere mellom to kulturer*, fra Universitetet i Stavanger. Denne er ikke offentlig tilgjengelig, og heller ikke fåt på direkte henvendelse.

Hanna Værum Anda (2019) har skrevet masteroppgaven «*Oss*» og «*Dem*». *Språk, stereotyper og språkideologier*. Der har hun analysert *Tante Ulrikkes vei*, men dette er en masteroppgave i norsk som andrespråk ved Universitetet i Oslo og jeg omtaler den derfor ikke nærmere.

Hanne Askeli Karlsen (2019) har skrevet en litteraturredidaktisk masteroppgave: *Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige*

identitet i Zeshan Shakar sin roman *Tante Ulrikkes vei* (2017). Hun bruker også postkolonialistisk teori, ser på språkets betydning for tilhørighet til Stovner og hvordan grenser produserer utenforskap. I oppsummeringen skriver hun hvordan både Mo og Jamal kjenner på et strukturelt utenforskap, formet av negative fremstillinger av «den Andre» (Bauger 2019). Joakim Tjøstheim publiserte masteroppgaven *Varianter av virkelighet Nasjonstemaet og personlig og kollektiv identitet i Tante Ulrikkes vei (2017) av Zeshan Shakar og Allt jag inte minns (2015) av Jonas Hassen Khemiri*. Der undersøker han identitetskonstruksjonen til karakterene, den rollen minner og glemsel har, i tillegg til sammenhenger mellom språkbruk og identitetskonstruksjon. Kaja Eugenie Hartmann Bjørndalen publiserte masteroppgaven *Det er langt fra Haugenstua til Y-blokka. En analyse av stedets betydning for litterære kulturmøter* i mai 2021. Hennes oppgave tar utgangspunkt postkoloniale perspektiver og ser sted og stedstilhørighet i sammenheng med kulturell og individuell identitet. I min analyse vil disse tre masteroppgavenes lesninger av romanen bli aktualisert i relasjon til elevenes diskusjoner, der det er relevant. Mai 2021 kom også masteroppgaven *Straight Outta Stovner – en postkolonial litterær analyse av stedets betydning i Zeshan Shakars Tante Ulrikkes vei* av Sara Sægrov Ruud. Der undersøker hun stedets betydning for de to hovedkarakterene i romanen (Ruud 2021).

Våren 2021 publiserte Tonje Brekke Hjellestad masteroppgaven «*Vi vil ha rettferdighet I*»: *En studie av temaet rasisme i The Hate U Give og Tante Ulrikkes vei*. Hun undersøker på hvilke måter rasisme blir fremstilt i romanene. Deretter reflekterer hun over hvilket potensiale de har for å støtte norskfaglig undervisning i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Hjellestad mener at romanlesingen kan bidra til å bevisstgjøre elevene om at rasisme er et reelt problem i dages samfunn, og dermed arbeide for å bli samfunnsborgere med empati og respekt for andre mennesker. Hun knytter også lesingen av romanen til det å være en god samfunnsborger, som også deltar i demokratisk debatt om hva som er det beste for fellesskapet (2021, 87-91). Masteroppgaven hennes fungerer på mange måter som en opptakt til min klasseromsundersøkelse, selv om oppgavene våre er skrevet relativt parallelt.

I masteroppgaven *Litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse. En studie av niendeklasseelevers møte med Zeshan Shakars Tante Ulrikkes vei* (2021) har Elise Brustugun Ekre brukt lesing av utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* til å undersøke litteratursamalers

elever. Dette er en erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk, ved Universitetet i Bergen. Der var utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* et av flere tekstutdrag elevene leste.

potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse (IK) blant elever på niende trinn. Hun fant at elevene ikke tenkte de selv hadde fordommer, at elevene viste forståelse for karakterene, at de fikk inspirasjon til å tenke over sitt eget liv og utviklet perspektivet sitt på samfunnsaktuelle tema som kulturelt mangfold. Ekre ønsket også å undersøke om elevenes samtaler ville skape holdninger som kunne føre til handlinger, og fant at elevene ikke kom med tydelige forslag til hva de selv kunne gjøre for å hjelpe karakterene. Derfor konkluderte hun med at litteratursamtaler ikke er tilstrekkelig for at elevene blir ansvarsfulle medborgere med interkulturell kompetanse, som skaper endring i samfunnet (Ekre 2021, 99-102). Selv om også Ekre undersøker elevenes fortolkninger av *Tante Ulrikkes vei*, er formålet med undersøkelsen hennes ulik min egen. Hun undersøker litterære samtaler og ser på hvordan disse kan utvikle interkulturell kompetanse hos leserne. I min undersøkelse er de litterære samtalerne metoder for å arbeide med *Tante Ulrikkes vei*, men formen på dem er i seg selv ikke gjenstand for undersøkelse. Ekre undersøker også niendeklassinger, mens mine elever går i tredjeklasse på videregående. Hennes formål er at elevene kan lese for å utvikle interkulturell kompetanse, mens denne oppgavens undersøkelsesområde er litteraturens mulighet til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elevene. Begge undersøkelsene er leserorienterte og bidrar til forståelse av leseres møte med litteratur og hvordan dette henger sammen med skolens demokratiske dannelsingsoppdrag.

1.4 Plassering i empirisk klasseromsforskningslandskap

Jeg har ikke funnet noen tidligere klasseromsundersøkelser av litteraturlæsning i relasjon til forståelse av medborgerskap. Derimot finnes det forskningsprosjekt om sammenhenger mellom lesing av litteratur og opplevelse av empati. Klasseromsundersøkelser av litteraturundervisning er også et stadig voksende fagfelt. I det følgende vil jeg presentere noen forskningsbidrag som er relevante for min undersøkelse.

1.4.1 Skjønnlitteratur i klasserommet

Kari Anne Rødnes oppsummerte i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet» (2014), kvalitative empiriske undersøkelser av elever sitt arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og på videregående skole. Hun inkluderte kun skandinaviske doktorgradsavhandlinger og fagfellevurderte artikler. Undersøkelsene så på arbeidsmåter i litteraturarbeidet og bidragene deler seg gjerne i erfaringsbaserte/leserorienterte og analytiske/tekstorienterte tilnæringer til

litterære tekster. I analytiske tilnærminger settes teksten i forgrunnen, man ser på tekstanalyse, vektlegger språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning. I de erfaringsbaserte undersøkelsene er leseren i fokus idet hen³ trekker inn egne erfaringer og ser koblinger til eget liv, i arbeidet med å forstå teksten (Rødnes 2014, 1-2). Min undersøkelse av elevers arbeid med Tante Ulrikkes vei kan plasseres i en erfaringsbasert/leserorientert tilnærming til litterære tekster. Aktivitetene i klasserommet har vært meningssskapende heller enn analyserende. Likevel har nærlesing, og argumentering for tolkning med utgangspunkt i teksten, hatt en sentral rolle.

Rødnes presenterer noen relevante studier av erfaringsbasert arbeid med litteratur. De inkluderer Gunilla Molloys (2002) avhandling, som fant at lærerne vektla fakta om teksten, mens elevene på ungdomsskolen var interesserte i hva teksten betyr for dem. De levde seg inn i tekstene og så paralleller til egen situasjon, men var ikke så interesserte i tekststudier. Molloy fremhevet at litteratur bør legge til rette for koblinger mellom språk, litteratur og samfunn (Rødnes 2014). Jon Smidt (1988) så på hvordan elevene på videregående skole forholdt seg til litteraturen de leser. Han undersøkte også hvordan de koblet sammen egne erfaringer og litteraturen de møtte (Rødnes 2014). Et sentralt begrep for Smidt var «subjektiv relevans» – en opplevelse av at teksten, eller det man gjør, er viktig og angår en. Dette kan være knyttet til teksten eller temaet, men også til sosial situasjon eller prosess (Smidt 1989, 32-33).

Birgitta Bommarco (2006) gjennomførte en empirisk klasseromsundersøkelse på egne elever gjennom tre år. Hun fant at det å integrere lesing med skriving og samtale stimulerte elevene til å reflektere, visualisere, uttrykke følelser og tanker og stille spørsmål til det de leste. Det bidro til erfaringsbearbeidelse, selvrefleksjon og kunnskapsutvikling. Det å skrive leselogg var en meningsfull aktivitet for mange elever. Der kunne de formulere egne erfaringer og kunnskaper og knytte an det de leste til erfaringer fra eget liv. Slik gikk de i dialog med teksten, og fant sin egen stemme i arbeidet med leseloggen (Bommarco 2006, 208-212). Gjennom litteratursamtaler i grupper kunne elevenes forståelse for det de hadde lest bli både utvidet og

³ Jeg har valgt å bruke ordet *hen* (med realisering *hens* i genitiv) som kjønnsnøytralt pronomen i denne oppgaven, selv om det ikke er innarbeidet i norsk (enda). Det er heller ikke avklart om det bør brukes som kjønnsnøytralt pronomen, eller kun som kjønnsoverskridende pronomen, ifølge Språkrådet. Høsten 2021 blir spørsmålet om normering av ordet *hen* sendt til høring for å få fastsatt hvordan alle formene av ordet skal skrives, med tanke på oppføring i rettskrivningsordbøkene. Jeg har tro på bruk av ordet som en markering av «person», der kjønnet ikke er relevant, eller for å omfatte alle kjønn, inkludert han og hun. En bruk av *hun*, eller *han/hun* kjennes ikke inkluderende nok, til tross for språkrådets artikkel som argumenterer for at det ikke innebærer en dikotomi, men ytterpunkter av en skala som inkluderer alle kjønn. Se Språkrådet 2016 og 2021 for utgreiing.

dypere. Gruppene utforsket forestillingsverdenene fra lesingen sammen, og skapte betydning og kunnskap. I gruppene kunne elevene få møte andres synsvinkler på teksten og få hjelp til å forstå deler som var uklare for dem (Bommarco 2006, 212-215).

Det finnes noen internasjonale empiriske klasseromsstudier der det er undersøkt om lesing av litteratur kan gi elevene forståelse for -, endre oppfatning av-, eller intendert oppførsel mot andre mennesker. En oversiktsartikkel til noen av disse er «Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies» (2019) av Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, Olivia Fialho og Gert Rijlaarsdam. De undersøkte tretten intervensjonsstudier⁴ og fant seks som påvirket elevenes forhold til *real-world others*. Schrijvers et al. har funnet studier som støtter tesen om at lesing kan vekke lesernes empati med andre mennesker. Lesing kan også bidra til lesernes refleksjoner om seg selv, gjerne relatert til andre mennesker eller samfunnet. En av studiene Schrijvers et al. refererte, fant at lesere som snakker om fiksjonstekster kobler dette til eget liv og hvordan de forstår andre mennesker (Schrijvers et al. 2019, 5-6). Schrijvers et al. skriver i sin diskusjon at hvis vi vil øke sjansene for at litteraturundervisningen kan øke ungdoms refleksjoner rundt hvordan de er i verden, vis a vis andre mennesker, bør vi velge 1) tematisk relevante fiksjonstekster, 2) lage skriveoppgaver som får studentene til å aktivere personlige erfaringer før de leser, 3) notere deres erfaringer gjennom leseprosessen og/eller 4) reflektere over leseerfaringer rett etter lesing. I tillegg bør man 5) designe utforskende dialogiske aktiviteter. Der kan elevene dele sine erfaringer, relatert til fiksjonelle tekster og deres temaer (Schrijvers et al. 2019, 34).

En kvantitativ studie av leseerfaringer er «The impact of literature education on student`s perceptions of self and others. Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach» (2016) av Marloes Schrijvers, Tanja Janssen, Olivia Fialho og Gert Rijlaarsdam. Dette er en nederlandsk undersøkelse der 297 elever mellom 14 og 20 år deltok. De rapporterte at de hadde lært noe om seg selv og andre gjennom litteraturundervisningen og bøker de har lest i forbindelse med denne. Schrijvers et al. (2016) rapporterer at responsen fra elevene om hva de lærte, oftest passet i kategorien «personlige karakteristikk»: Elevene mente at litteraturundervisningen gav dem innsikt i egen personlighet, eller forståelse av hvordan mennesker kan være. De hadde kjente empati eller sympati med andre, gjennom å forestille seg

⁴ I intervensjonsstudier, også kalt eksperimentelle studier, intervensjoner forskeren i en forskningskontekst som en del av designet av studien. Et eksempel er om forskeren lager et undervisningsopplegg og står for dette selv, for å undersøke hva som skjer når undervisningen endres.

hvordan det er å være i et annet menneske sine sko og føle med dem. Schrijvers et al. konkluderer med at det virker som litteratur eller litteraturundervisning kan fungere som «mediators», meglere, mellom elevene og den sosiale verden rundt dem. En tredjedel hadde også lært «lessons for life». De satte mer pris på eget liv, hadde lært om sosial urettferdighet eller fordommer og de hadde lært at de ikke kan kontrollere alt i livet (Schrijvers et al. 2016, 28-29).

I tillegg til disse klasseromsundersøkelsene finnes det også noen velkjente psykologiske eksperimenter som undersøker relasjonen mellom lesing og det å utvikle *Theory of Mind* (ToM).⁵ I et psykologisk eksperiment av David Comer Kidd, og Emanuele Castano (2013), fant de at mennesker som leste «literary fiction», i form av prisvinnende noveller, umiddelbart fikk bedre testresultat på *ToM* enn hos dem som leste sakprosa, populærlitteratur eller ingenting. Særlig gjaldt dette selvrapportert empati (Kidd og Castano 2013). Forsøket har vært forsøkt gjentatt av Maria E. Panero et al (2016), som ikke fikk samme funn.⁶ Det er altså ikke uomtvistelige funn av sammenhenger mellom lesing og å utvikle *Theory of mind* – forståelse av andre menneskers mentale tilstand, følelsesmessig eller kognitivt.

Empiriske studier om hvilke innvirkninger lesing av skjønnlitteratur kan ha på den som leser, er interessante å se denne undersøkelsen opp mot. Formålet med denne undersøkelsen kan minne om de undersøkelsene Schrijvers et al. (2019) redegjorde for, selv om konteksten og det metodiske arbeidet er annerledes. Også i denne undersøkelsen er fokus på leserne og deres leseropplevelser, men målet er å finne ut hvilken innvirkning litteraturen har på elevene når det gjelder deres forståelse av medborgerskap. Slik jeg forstår det kan dette inkludere elevenes forståelse for -, oppfatning av-, eller intendert oppførsel mot *real-world others*. Selv om prosjektet mitt må sies å ha et visst slektskap med forskning som tidligere er utført, har jeg ikke funnet klasseromsundersøkelser som undersøker relasjonen mellom å lese skjønnlitteratur og utvikling av medborgerskap for elever i norske klasserom.

⁵ «Theory of Mind» handler om å tolke andre menneskers mentale tilstand. Dette kan være både følelsesmessig (affective ToM) og på det kognitive plan (cognitive ToM).

⁶ Debatten mellom Kidd og Castano og Panero et al. har fortsatt, men jeg har valgt å ikke gå videre i dybden på denne fordi jeg har begrenset plass. Poenget var å vise at dette undersøkes i psykologiske eksperiment, uten at de har klart å utvetydig fastslå et kausalt forhold mellom lesing og Theory of mind.

2 Metode og empiri

I arbeidet har jeg fulgt en tredjeklasse på videregående skole i deres lesing av Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes Vei*. Presentasjonen av metodisk tilnærming starter med epistemologisk utgangspunkt, og deretter beskrivelse av metoder for materialinnsamling, tolkning og analyse. Jeg vil også reflektere over hvordan innsamlingen kan ha påvirket resultatene.

2.1 Forskningsdesign og epistemologisk utgangspunkt

Forskningsprosjektet står i en litteraturdidaktisk tradisjon, der målet er å undersøke fortolkninger og refleksjoner i etterkant av en leseprosess hos elevene. Undersøkelsen er en kvalitativ casestudie. Kvalitative forskningsstrategier brukes for å utforske og forstå den mening individer eller grupper tillegger et sosialt eller menneskelig problem (eller saksområde). Kvalitativ forskning er gjerne kjennetegnet av at forskeren snakker direkte med deltakerne og observerer dem i deres naturlige setting (Creswell 2014, 184-186).

Fokuset i den kvalitative forskningen er på deltakernes meningsskaping, opplevelser og oppfatninger. For å få frem aktørenes perspektiver, innhentes informasjonen gjennom åpne spørsmål. Der kan deltakerne svare med egne ord, mer utfyllende og detaljert enn ved kvantitative spørreundersøkelser. Målet er en dybdeforståelse av et fenomen, heller enn kvantifiserbare størrelser og sammenhenger (Christoffersen og Johannesen 2012, 17-18). I en casestudie utvikler forskeren en dybdeanalyse av en *case*. Dette kan være en aktivitet eller prosess som skjer hos et eller flere individer. Forskeren samler inn detaljert informasjon, og bruker gjerne en variasjon av datainnsamlingsmetoder, over en viss periode (Creswell 2014, 14). Jeg har observert en klasse i norsktimene over en seksukersperiode – altså i elevenes naturlige setting. I perioden har jeg intervjuet elevene, observert undervisningen og samlet inn elevarbeid. Å observere klassens arbeid med romanen, i tillegg til å intervju dem i etterkant, er hensiktsmessige metoder for å forstå hvordan elevene fortolket romanen og karakterene i den, samt reflektere over det de leste.

Mitt epistemologiske utgangspunkt er sosialkonstruktivistisk, noe som innebærer en forståelse av at mennesker konstruerer sin oppfatning av verden i interaksjon med andre. Forståelsen av romanen og dens tema skapes i møte med teksten, men også mellom deltakerne i prosjektet, i dialog med læreren og i møte med meg som forsker (Postholm 2018, 49-51). Jeg fortolker det

innsamlede materialet fra elevene. Slike fortolkninger vil være formet av forskerens bakgrunn og erfaringer (jf. Creswell 2014, 8-9). Innen kvalitative metoder er det derfor viktig at forskeren redegjør for analysene og fortolkningen på en transparent måte. Slik kan leseren vurdere troverdigheten til forskningsfunnene. En måte å være transparent på, er å la informantene komme tydelig til orde i teksten. Gjennom å fremstille samtaler og direkte sitat fra dialogene, er det mulig for andre å vurdere troverdigheten til mine funn. I et prosessperspektiv tenker man at den sosiale virkelighet konstrueres og rekonstrueres over tid (Postholm 2018, 61). I skolesammenheng vil et læringsfellesskap alltid være i bevegelse og utvikling, og kunnskap om en slik sosial verden vil alltid være tidsbegrenset.

Primærmaterialet i undersøkelsen er syv semistrukturerte gruppeintervjuer. Disse kan karakteriseres som utforskende litterære samtaler. Der gjenga og utviklet deltakerne sine litterære tolkninger og refleksjoner sammen med de andre elevene. Hver samtale har vart rundt 30-50 minutt, og ble gjennomført innen to uker etter at romanen var lest. Til sammen 28 elever er intervjuet i små grupper på tre til fem elever. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert, noe som resulterte i 108 sider transkribert materiale. I tillegg til intervjuene har jeg hatt tilgang til arbeidet med romanen i klasserommet. Dette innebærer observasjon av undervisningen og litterære klasseromssamtaler underveis i lesingen. De fleste klasseromssamtalene er tatt opp med lydopptaker og transkribert. Ellers har jeg referat fra undervisningen i form av notater med observasjoner og tolkning. Jeg har også tilgang til elevarbeid fra arbeidet med boken: To leselogger underveis og to brev elevene skrev «som karakterene». I tillegg gjennomførte elevene en vurdering i etterkant, der de laget podcast om selvvalgt emne, tilknyttet arbeidet med *Tante Ulrikkes vei*.

Da jeg gjennomgikk materialet i etterkant, ble jeg klar over at refleksjonene elevene gjorde seg i gruppeintervjuene i etterkant av romanlesingen, var de rikeste og mest interessante. I gruppeintervjuene snakket vi både om fortolkning av teksten, og om hvordan elevene forholdt seg til det de hadde lest i etterkant. Forståelser av medborgerskap kom tydeligst frem i gruppeintervjuene, som jeg derfor valgte å analysere grundigst og presentere i denne oppgaven. Podcastene lente seg i sin tur på gruppeintervjuene, der de fleste gruppene var inspirert av det de hadde sagt der. Et unntak var gruppe én, som brukte podcasten til å utforske hva identitet er, og hvordan den formes. Undervisningen og oppgavene underveis i leseprosessen har antakelig bidratt til elevenes forståelse og refleksjoner i etterkant av arbeidet. Disse er ikke tematisk analysert i denne oppgaven. I stedet betrakter jeg elevenes oppgaver som en del av

undervisningskonteksten (jf. Bommarco 2006; Schrijvers et al. 2019). Jeg konkluderer derfor med at det er helheten i undervisningen som resulterte i at de utforskende og reflekterende gruppesamtalene var rike på informasjon og dermed var et godt materiale å analysere.

2.2 Materiale og innsamlingsprosessen

2.2.1 Presentasjon av studiens deltakere og informanter

Jeg har fulgt en tredjeklasse på videregående skole, der elevene går på studieforbereende linje. De fleste har gått sammen i to år. Antall deltakere i prosjektet var 14 gutter og 14 jenter. Deltakerne ble rekruttert gjennom et samarbeid med en erfaren norsklærer i videregående skole som ønsket å prioritere leseprosjektet som en del av sin undervisning.⁷ Det var rektor på skolen som gav tillatelse til å gjennomføre prosjektet i skoleklassen, mens jeg spurte elevene om de ønsket å delta i prosjektet. Lesingen av romanen inngikk i ordinær norskundervisning. Det var ikke frivillig å lese romanen og det ville ha praktiske konsekvenser for elevene om de ikke leste den, fordi de fikk muntlig karakter på etterarbeidet. Lesingen av romanen ble fulgt opp med litterære klassesamtaler, refleksjonsspørsmål og små skriveoppgaver undervegs.⁸ Slik ble elevene oppfordret til å reflektere over egen lesing, formulere tanker om karakterene og deres omstendigheter, i tillegg til å oppsummere hva som hender undervegs.

En grundig beskrivelse av kontekst er sentralt når andre skal kunne vurdere ytre validitet – hvorvidt mine funn eventuelt kan generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (jf. Postholm 2018, 238). Skolen ligger i en av de større byene i Norge, i en bydel med sammensatt befolkning. En god del av områdene skårer godt på de fleste indikatorer i den kommunale folkehelseoversikten fra 2019.⁹ Flere av områdene i bydelen har høy medianinntekt, en boligsammensetning med høy andel eneboliger eller småhus, og lav andel av barn med enslige foreldre og lav barnefattigdom. I bydelen er det også noen områder med høyere andel blokkerstørre andel barn i lavinntektsfamilier, flere barn med enslige foreldre og flere barn i barnevernstiltak.

⁷ Jeg har tidligere arbeidet som lærer ved skolen, men gjorde ikke det da undersøkelsen ble gjennomført.

⁸ Larry P. Nucci, psykolog og utdanningsforsker, er blant dem som argumenterer for at utdanningsmessig bruk av fiksjonelle karakterer avhenger av studentenes engasjement i refleksive aktiviteter, som skriving, muntlig analysering og diskusjon (Keen 2007, 147).

⁹ Byen har en folkehelseoversikt fra 2019, som jeg refererer. Å sitere direkte vil imidlertid innebære risiko for identifikasjon av byen, bydelen, skolen – og dermed elevene.

Denne videregående skolen er den eneste i bydelen som har studieforberedende linje. Nedre poenggrense ved inntak var over 4,0 idet denne klassen søkte seg inn. Det var fritt skolevalg i fylket da elevene kom inn, men de fleste elevene kommer fra bydelen. Klassen jeg har intervjuet kan beskrives som en sosialfaglig orientert klasse. De fleste av elevene har valgt fag som sosiologi og sosialantropologi, historie og filosofi, psykologi, rettslære eller økonomi. At elevene har interesser og utdanning innenfor sosiale fag, kan ha en del å si for hva de legger merke til i lesingen av boken, samt hvilken kunnskap de har om samfunn og politikk. Elevene kommer fra ulike områder i bydelen og byen. Et lite antall av elevene har kommet til Norge i barndommen, enten fra europeiske land eller fra land utenfor Europa. I tillegg har noen elever vokst opp med en forelder fra et annet land enn Norge. Elevene kommer altså fra litt ulike områder og kan tenkes å ha litt ulike erfaringer med seg inn i lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. Utvalget av respondenter var kriteriebasert, i den forstand at det måtte være ungdommer på videregående skole som hadde lest og arbeidet med *Tante Ulrikkes vei*. Det ble ikke gjort et strategisk utvalg innenfor klassen fordi jeg vurderte at en bredde av elevmassen ville gi et mer nyansert bilde av hvordan elevene fortolket romanen og reflekterte rundt det de leste. Fordelen med å inkludere alle som ønsker det, er at jeg har fått en bredde i hvilke fortolkninger elevene har av romanen og hvilke refleksjoner de gjør seg i etterkant.

Jeg har flere respondenter enn hva som typisk anbefales i en kvalitativ undersøkelse av mitt omfang, der målet er nok informanter til å få belyst problemstillingen, men også ha tid til å analysere materialet (Kvale og Brinkmann 2018, 148). I etterpåklokskapens lys, burde jeg kanskje foretatt et utvalg med maksimal variasjon ut fra sentrale kjennetegn som leseerfaring, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, holdninger til karakterene med videre. Jeg er imidlertid overbevist om at trygge, selvvalgte samtalegrupper er det som har gjort mine gruppeintervjuer til et særlig rikt analysemateriale. Hver gruppe kan også sies å ha samtalt seg frem til noen felles oppfatninger av romanen og karakterene. Dette så jeg i analysearbeidet, da jeg fant at de største forskjellene i fortolkninger og refleksjoner befant seg mellom gruppene. Det finnes ulike fortolkninger innad i gruppene, men også dette tilskriver jeg trygge, selvvalgte grupper. Der tør elevene å være uenige med hverandre, eller prøve ut alternative tolkninger. Gruppe seks var en såkalt «restgruppe», med deltakere fra flere grupper. Denne gruppen var vesentlig mindre snakkesalig enn de andre, og jeg tror noe av det skyldtes utrygghet.

2.2.2 Informasjon om samtykke og forskningsetikk

En uke før prosjektstart informerte jeg klassen om prosjektet og inviterte dem til å delta. Jeg informerte dem om masteroppgaven og at jeg lurte på to spørsmål: 1) Hvordan de opplever det er å lese romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar, herunder hvordan de opplever karakterene og oppfatter omstendighetene rundt dem. 2) Blir de endret gjennom å lese romanen? For eksempel om de lærte noe nytt, fikk nye refleksjoner, ny forståelse, endrede holdninger, eller opplevelse av engasjement. Muntlig ble det presentert at jeg ikke var opptatt av «rette svar», men lurte på hvordan de opplevde lesingen av boken. Jeg informerte også om personvern, anonymitet og frivillig deltakelse (se vedlagt informasjonsskriv for fullstendig informasjon). Alle i klassen ble invitert til å delta og alle utenom en sa ja. I forbindelse med prosjektstart fikk elevene utlevert informasjonsskriv og samtykkeskjema som de returnerte med underskrift.

Ivaretagelse av informantene er gjort gjennom å understreke at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg på et senere tidspunkt. Elevene er over femten år og en del har fylt atten, så derfor kan de selv samtykke til prosjektet. Foreldrene fikk også tilsendt informasjon fra skolen. Elevene fikk et informasjonsskriv og muntlig orientering om formål og aktiviteter i forbindelse med undersøkelsen. For å sikre at datamaterialet var oppbevart på en sikker måte ble det lagret i SAFE – det sikre lagringsstedet for Universitetet i Bergen. For å sikre anonymiteten til elevene under lydopptakene valgte de et fornavn som de ønsket å bruke i prosjektet. Elevenes identitet ble ikke lagret i prosjektet, kun deres valgte fornavn. Elevene fikk oppfordring om å ikke utlevere andre mennesker i samtalene, og forholdt seg til det. I transkripsjonene er navn på skolen, bydelen eller byen erstattet med «denne skolen», [bydel] eller [by]. Noe bakgrunnsinformasjon er endret for å ivareta anonymiteten til informantene, men da markert med skarpe klammer.

Prosjektet er godkjent av NSD – norsk senter for forskningsdata, og følger deres krav og standarder.¹⁰

¹⁰ Formelt ble prosjektet godkjent 2.10.2020. I dialogen fra NSD, datert 16.9.2021, var merknaden kun at dato for prosjektslutt måtte være lik i informasjonsskrivet og i meldeskjemaet. Dermed startet jeg prosjektet 24.9.20, med forventning om at den endelige godkjenningen fra NSD ville komme snarest.

2.2.3 Gjennomføring av observasjon

Jeg har observert arbeidet med *Tante Ulrikkes vei*, slik det ble gjennomført i klasserommet. Rollen jeg har hatt i undervisningen er «observatør som deltaker», eller «passiv deltaker»-rolle, der jeg ikke deltar i samtalen i klasserommet (Postholm 2018, 115-117).¹¹ I praksis har jeg sittet bakerst i klasserommet med notatblokk, mens læreren har ledet arbeidet med romanen. Når klassen gjennomførte litterære samtaler, tok jeg dem opp med lydopptaker og transkriberte i etterkant. I planleggingsarbeidet har læreren og jeg samarbeidet noe. Jeg valgte romanen, og vi snakket om formål med prosjektet, forskningsspørsmål, intervjuguide og undervisningsmetoder. For eksempel ønsket jeg at elevene skulle skrive brev som om de var «Jamal» og «Mo» underveis, inspirert av Nussbaum og Wayne Booths vekt på sam-skaping, fordypning og opplevelse i leseprosessen (Nussbaum 2020, 43-44). Vi planla også sammen hvilke sider det passet å lese fra gang til gang, og når vi burde stoppe opp og oppsummere noe felles. Deretter gjennomførte norsklæreren arbeidet med romanen.

Romanen ble lest i fellesskap, i tillegg til at elevene hadde om lag femti sider å lese hjemme mellom hver undervisningsøkt. Flere forskere fremhever at det å lese en roman alene, uten diskusjon, skrivning eller læreres veiledning, ikke gir like resultater som når diskusjoner etterfølger lesingen (jf. Keen 2007, 91; Bommarco 2006, 208-220; Schrijvers et al. 2019). Elevene leste romanen som en del av norskundervisningen før de deltok i gruppesamtalene med meg. Med jevne mellomrom stoppet klassen opp i lesingen og gjennomførte litterære samtaler i klasserommet. Læreren opptrådte da i tråd med beskrivelser fra Schrijvers et al (2019). De skriver hvordan læreres rolle er viktig når elevene arbeider med litterære tekster. Læreren bør gjennomføre klasseromsdialog med åpne spørsmål, der elevene bidrar med sine refleksjoner. Dette i motsetning til et mer monologisk «IRE-format», med mønster av *initiation-response-evaluation*. Målet er at elevene kan dele sine leseerfaringer, uten at læreren har fasiten på hvordan teksten skal fortolkes (Schrijvers et al. 2019, 8-9). I de litterære klasseromssamtalene uttrykte læreren en utpreget åpenhet for elevenes lesninger og refleksjoner.

Nærlesing, og å argumentere for tolkning med utgangspunkt i teksten, har normalt en sentral rolle i undervisningen. Det var også gjeldende i dette prosjektet. Jevnlig oppsummerte læreren elevenes innspill og sjekket om det var dette de mente å si. Hen ba om klargjøring, begrunnelser

¹¹ Observatør som deltaker kommer fra Gold (1958), mens «passiv deltaker» er fra Savin Baden og Major (2013). Begge er brukt hos Postholm og betegner en observatørrolle som ikke deltar i aktiviteten som observeres.

og utdypning av innspillene, men opptrådte ikke som autoritativ fortolker av teksten. Et gjennomgående åpent spørsmål var *hva tenker dere om det vi nå har lest?* Dette spørsmålet var utgangspunkt for utforskende litteratursamtaler. I prosjektet ønsket jeg å finne ut hvordan elevene leste romanen og hva de fikk ut av det de leste. At jeg var opptatt av elevenes lesning og forståelse har til en viss grad påvirket læreren til å stille åpne, undrende spørsmål – i enda større grad enn vanlig. Normalt ville hen arbeidet mer med faglige begrep og lagt mer vekt på formale fortolkninger av teksten. Forskningen påvirket dermed undervisningen, siden læreren normalt ville hatt mer innslag av *analytisk-fortolkende* arbeid med litteratur, i tillegg til *personlig-opplevelsesbasert* tilnærming til litteraturarbeidet.¹²

Lærerens gjennomføring av litterære samtaler i klasserommet kan være avgjørende for hvilken dannelsingsfunksjon litteraturlæsingen har, skriver Laila Aase i *Litterære samtaler* (Aase 2005b, 106). Hun skriver om litterære samtaler som didaktisk metode, og definerer dem slik: «[K]lassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase 2005b,106). I litterære samtaler snakker man altså om teksten, og samtalen springer ut fra kollektiv leseerfaring som er formet av teksten. Deltakerne leser imidlertid teksten ut fra ulike forforståelse av teksten og verden. Litterære samtaler tvinger oss til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, samtidig som vi møter andre lesinger enn vår egen. Det er en dialogisk, utforskende og undersøkende aktivitet, der deltakerne kan utvikle seg gjennom å våge å tenke nye tanker og sammenhenger og dele dem med hverandre. Slik kan klasserommet bli en arena der ulike tolkning og forståelse kan møtes (Aase 2005b, 106-111). Som Laila Aase formulerte det: «Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan òg bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar» (Aase 2005b,107). I de litterære samtalene i klasserommet fikk jeg også innblikk i hvilke refleksjoner elevene gjorde seg om *Tante Ulrikkes vei* underveis i lesingen. Det er også sannsynlig at de litterære samtalene undervegs hadde betydning for de refleksjoner og ytringer elevene kom med i gruppeintervjuene jeg gjennomførte i etterkant av leseprosessen (jf. Bommarco 2006 og Schrijvers et al 2019).

¹² Bekreftet av læreren.

2.2.4 Forskningsintervjuet: Semi-strukturerte gruppeintervju

I etterkant av leseerfaringen ble elevene intervjuet om fortolkning av *Tante Ulrikkes vei* og erfaringer de hadde gjort seg underveis og i etterkant av romanlesingen. Elevene kunne velge hvem de ville bli intervjuet sammen med, før læreren laget grupper på tre til fire deltakere. Totalt ble syv grupper intervjuet om leseerfaringen. Disse fant sted på et grupperom ved siden av klasserommet, slik at omgivelsene var kjente.

Det semi-strukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakernes perspektiver, og kunnskapen produseres sosialt, gjennom interaksjon mellom forskeren og de intervjuedes synspunkt (Kvale og Brinkman 2018, 83). Forskeren har spørsmålene klare på forhånd, men er ikke opptatt av å stille spørsmål i en bestemt rekkefølge. Deltakerne kan også introdusere tema som forskeren ikke har tenkt ut på forhånd, i tillegg til at forskeren kan ønske å stille spørsmål spontant. (Postholm og Jacobsen 2018, 117-121). I gruppeintervjuet kan deltakerne følge opp hverandres svar og kommentere hverandres oppfatninger, slik de også kan i litterære samtaler i klasserommet. Det har vært høy grad av interaksjon mellom intervjupersonene, og gruppen skapte sammen fortolkninger av romanen.

Intervjuet er avhengig av intervjuerens ferdigheter og personlige vurderinger med tanke på hvordan spørsmålene stilles (Kvale og Brinkmann 2018, 84). I mine intervjuer søkte jeg å stille åpne, undrende spørsmål, men hadde også en del oppfølgingsspørsmål for å få deltakerne til å utdype svarene sine. Disse var gjerne formulert som «Hva gjør at du tenker dette?», «Kan du gi noen eksempler på dette?», «Kan du utdype?» eller «Hva mener du med det?». Målet var å få mer detaljrikdom og forståelse for elevenes synspunkter. Jeg var gjennomgående bevisst at kroppsspråket mitt skulle være inviterende og ikke-vurderende, men at alle innspill var like mye verdt. Noen ganger fulgte jeg opp med «Er det andre måter å forstå dette på?», når jeg ønsket flere nyanseringer eller flere deltakers perspektiver på banen. Når jeg oppfattet noe som uklart, så stilte jeg oppklaringsspørsmål. Gruppene jeg intervjuet har vært små og relativt selvvalgte grupper. Dette har kanskje gitt en større tendens til enighet innad i noen grupper, enn det ville vært i større og mer heterogene grupper.

Jeg mener også gruppeintervjuene jeg gjennomførte i etterkant av lesningen, var litterære samtaler. De hadde ikke et didaktisk formål, men likevel delte de flere kjennetrekke med litterære klasseromssamtaler. Intervjuene var samtaler der elevene uttrykte leseerfaringer. Samtalene

fikk elevene til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, og elevene møtte andres lesninger. Deltakerne kunne utvikle seg gjennom å våge å tenke nye tanker og sammenhenger og dele dem med hverandre. Dette skjedde i samtale med hverandre og i møte med mine åpne og utforskende spørsmål (se intervjuguide vedlagt). Elevene ble oppfordret til å snakke seg imellom, og flere av gruppene utviklet felles tolkinger og forståelser av romanen. Samtidig var de litterære samtaleene i etterkant av lesingen semi-strukturerte gruppeintervju, som primært hadde et forskningsformål.

2.2.5 For- og etterundersøkelse

Schrijvers et al. (2019) skriver hvordan vi bør velge tematisk relevante fiksjonstekster, hvis vi er opptatte av at litteraturundervisningen kan bidra til å øke ungdoms refleksjoner rundt hvordan de er mot andre mennesker i verden. (Schrijvers et al. 2019, 38). *Tante Ulrikkes vei* var blant annet valgt fordi den tar opp temaet utenforskap, der karakterene opplever å være på siden av storsamfunnet. Formålet var å undersøke om det var en endring i elevenes refleksjoner rundt utenforskap i etterkant av lesingen. For å undersøke dette svarte elevene på noen spørsmål om utenforskap, i tillegg til de litterære gruppesamtalene. Spørsmålene om utenforskap ble stilt to ganger - før og etter lesingen. Svarene på spørsmålene fra de to tidspunktene ble så sammenlignet for å undersøke om en endring hadde skjedd. I tillegg kartla jeg elevenes interesser og engasjement før prosjektstart og spurte om de hadde lest romanen ved prosjektslutt.¹³ Det er mulig at jeg, ved å stille spørsmål om utenforskap før elevene startet leseprosessen, styrte dem inn i en spesiell tematikk og dermed la føringer for hva de la merke til i leseprosessen. Jeg mener tematikken om utenforskap er så sentral i romanen at elevene ville lagt merke til den uavhengig av denne undersøkelsen.

Selv om den valgte metoden kan gi informasjon om endring har funnet sted, kan en ikke fastslå at endringen fant sted på grunn av romanlesingen. Elevene leste ikke romanen i et samfunnsmessig vakuum, og sommeren 2020 var det allerede mye oppmerksomhet om fordommer og rasisme i samfunnet på grunn av Black Lives Matter-bevegelsen i USA. I tillegg demonstrerte SIAN (Stopp Islamiseringen av Norge) denne sommeren, med motprotester og publisitet i kjølvannet. Nesten halvparten av elevene oppga at de var opptatte av rasisme eller

¹³ Se vedlegg nummer tre for intervjuguide.

urettferdighet, allerede før lesingen av romanen.¹⁴ I tillegg lærer og reflekterer elevene i alle fag, også i de seks ukene leseprosjektet ble gjennomført. En elev så for eksempel koblinger mellom det hun hadde lest i *Tante Ulrikkes vei*, i et annet fag da de hadde om karikaturstriden i det faget (Othilie, gruppe 2). Jeg gjennomgikk for- og etterundersøkelsene, men disse er ikke tematisk analysert fordi materialet bekreftet gruppeintervjuene. Gruppeintervjuene var rikere på detaljer, nyanseringer og refleksjoner enn for- og etterundersøkelsen.

2.3 Transkripsjon og anonymisering

Alle gruppeintervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert. For å fange opp meningsinnhold i uttalelsene¹⁵ ble detaljeringsgraden i transkripsjonen tilpasset på følgende måte. A) I transkripsjonene normerte jeg dialekten og skrev bokmål. B) Avbrytelser er markert ved at jeg skrev løpende tale, i den rekkefølgen den er på lydbåndet. C) Jeg har markert handlinger, som (de ler). D) Der trykk har vært signifikant og tydelig, er det markert med understrek. Nøling er vist med «...», og «Eh...». E) Der jeg ikke hører hva som blir sagt, er det markert med (*uhørlig*). Transkripsjonen kommenterer ikke kroppsspråk, holdning, ansiktsuttrykk eller endringer i styrke og pitch. «Hvor man skal sette punktum og komma er allerede en fortolkningsprosess», skriver Kvale og Brinkmann (2018, 212). Jeg har hatt fokus på å ivareta meningsinnhold og satt punktum for å øke lesbarhet

Transkribering er oversettelse fra talespråk til skriftspråk og dette har noen utfordringer. «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det siteres direkte», skriver Kvale og Brinkmann (2018, 205). Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett, slik de er sagt, og dette er ivaretatt i transkripsjonene. Talespråket er ulikt skriftspråket. Derfor har jeg endret noen sitat fra transkripsjon til publisert tekst, for å øke lesbarheten i den publiserte oppgaven. Dette har jeg gjort ved å ta bort noen fyllord som ikke hadde meningsbærende innhold i skrift, selv om det fungerte fint som muntlig tale. Jeg har også satt inn punktum før økt lesbarhet, fordi de skriftlige konvensjonene er annerledes enn de muntlige. I teksten har jeg arbeidet for å ivareta muntligheten i språket i stor grad, og endret

¹⁴ Dette kom for eksempel frem fordi elevene har deltatt i undervisningsopplegget «Ta ordet», der de skriver tale om en selvvalgt samfunnsutfordring. En eller flere av elevene i gruppe 1, 2, 3, 4, 5 og 6 (ikke gruppe 7), oppga å ha skrevet tale om, eller å være opptatt av temaer som er relevante i romanen. Dette var særlig rasisme, SIAN, Black Lives Matter-bevegelsen, fordommer og urettferdighet.

¹⁵ jf. Kvale og Brinkmann 2018, 208-210.

minimalt – alltid for god lesbarhet. Når meningsinnhold i sitater er tatt bort, er det markert med skarpe klammer. Dette kan være en digresjon i ytringen, eller en setning som ikke kommuniserer tydelig. Jeg har også satt inn i skarpe klammer med informasjon, når innforstått informasjon i samtalen ikke kom tydelig frem i frittstående sitat. Dette for å gjøre sitatene mer sammenhengende og lettere å lese. Meningsinnholdet er ivaretatt fra transkripsjonen til den publiserte oppgaven.

2.4 Metode for analyse

Analysen av de transkriberte intervjuene har i hovedsak vært induktiv. Først dannet jeg meg noen overordnede inntrykk av hva de transkriberte intervjuene handlet om. Deretter kategoriserte jeg uttalelser fra intervjuene i noen overordnede kategorier, ved hjelp av dataprogrammet NVivo. I analysearbeidet har jeg vært inspirert av tematisk analyse (TA). Denne ble utviklet av de psykologisk orienterte forskerne Virginia Braun og Victoria Clarke, men beskrives som en generell analytisk metode for kvalitative dataanalyser. TA er en metode for å identifisere, organisere og finne mønstre av mening på tvers av datasett. Forskeren kan finne likheter i måten et tema er snakket om og gi mening til disse likhetene (Braun og Clarke 2012, 58).

Braun og Clarke beskriver seks faser i anvendelsen av en tematisk analyse, og disse har inspirert mine faser: 1) Gjøre seg kjent med datamaterialet, ta notater underveis og merk steder av potensiell interesse. 2) Begynne systematisk analyse ved hjelp av koder. Ifølge Braun og Clarke vil koder vil nesten alltid være en blanding av beskrivende og fortolkende. Det er et mål å ha nok koder til å vise både nyanser og mønstre i materialet. 3) Søke etter tema som fanger inn noe viktig i materialet. Disse skal være i relasjon til forskningsspørsmålene, og representere et mønster av mening eller respons i datasettet. Gode tema står ut, de kan gi mening alene, men også fungere sammen med de andre temaene i materialet. 4) Kvalitetssjekke at temaene fungerer i relasjon til datasettet. Temaene skal omhandle de viktigste og mest relevante elementene i datasettet, i relasjon til forskningsspørsmålene. De bør ha ett fokus, være relatert til resten av temaene, men uten å overlappes. De bør også gi svar på forskningsspørsmålene. 5 og 6) Definere og gi navn til temaene. Velge ut sitat og skrive ut analysen, der man fortolker data og knytter an til forskningsfeltet. Temaer bør ikke knyttes til intervju spørsmål, men til hva deltakerne sier (Braun og Clarke 2012, 60-69).

Braun og Clarke beskriver hvordan man skal søke etter tema som fanger inn noe viktig i materialet. Disse skal være i relasjon til forskningsspørsmålene, og representere et mønster av mening eller respons i datasettet (Braun og Clarke 2012, 63-65). Jeg startet med kategoriseringer, som jeg senere knyttet til fire overordnede tema: 1) Oppfatninger og ytringer om karakterene, 2) Medborgerskap, 3) Utenforskap og 4) Ny kunnskap og innsikt. Undervegs i kategoriseringen har jeg plassert sitat i flere kategorier dersom det kan passe inn flere steder. En konsekvens var dermed at intervjumaterialet mangedoblet seg, men likevel ble det knyttet sammen til håndterbare kategorier. Disse har jeg brukt som utgangspunkt for innholdet i analysekapitlene.

Kategoriene jeg systematiserte materialet i, var ikke definert på forhånd og ble konstruert i møte med materialet. Samtidig har jeg vært med på å forme materialets retning. Mine forskningsspørsmål og intervjuguider var for eksempel inspirert av ny læreplan i norsk og teoretikere som Jacques Rancière (2004) og Martha Nussbaum (2016). Jeg har imidlertid vært åpen, undersøkende og undrende i innsamlingen, uten klare antakelser eller hypoteser om hva jeg ville finne. I løpet av høsten hadde jeg lest artikkelen «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy» av Joel Westheimer og Joseph Kahne. Deres kategoriseringer fikk betydning for hvilke medborgerskapsidealer jeg så i materialet. Deres medborgeridealer resonerte med materialet, men formet nok også hva jeg la merke til i temaet medborgerskap.

2.5 Pålitelighet og gyldighet

Elevene var velvillig innstilt til prosjektet, romanen, til undervisningen og til meg. De viste vilje å bidra positivt til prosjektet, og jeg kan ikke utelukke at det påvirket ærligheten deres. Elevene kan ha tilpasset svar til det de tenkte jeg ønsket å høre, men jeg har ikke inntrykk av at dette har vært et stort problem. De visste at jeg ikke kom til å ha noen betydning for dem som elever ved skolen, ettersom jeg ikke var lærer. Dermed kunne de ikke tape noe på å være ærlige, utover selvfremstilling i sin lille gruppe. For eksempel sa de som ikke hadde lest romanen fra om det. I intervjuene kom det frem uenigheter mellom deltakerne, de stilte oppklarende spørsmål til meg når noe var uklart i spørsmålet, og de kom med motforestillinger – for eksempel noen som mente det var skille mellom det staten mente var en god medborger og det de selv la i begrepet. De viste altså selvstendighet i intervjusituasjonen.

De fleste av de 28 elevene har lest hele romanen. Ifølge selvrapportering har alle elevene i gruppe en til fem lest hele teksten. I gruppe syv har to av dem lest det meste av romanen og én har lest hele (en svarte ikke). I gruppe seks hadde én lest hele romanen, to det meste av romanen og to noe av den. De fleste snakker altså ut fra en forståelse av hele teksten. Dette gjør refleksjonene og uttalelsene deres mer troverdige, ettersom de ikke er basert på kun utdrag fra teksten.

Å vurdere gyldigheten av forskningsprosjektet er også et spørsmål om sammenhengen mellom det som skal undersøkes og dataene man innhenter (Postholm og Jacobsen 2018, 231-233). Min overordnede problemstilling er *Hvordan kan lesning av skjønnlitteratur bidra til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elever på videregående skole?* Dette er en problemstilling som kan innebære å se på en kausal effekt mellom lesing og å utvikle en forståelse av medborgerskap. Denne effekten er svært vanskelig å måle, og undersøkelsen min kan vanskelig settes inn i et narrativ om årsak og virkning. Jeg var mest opptatt av å undersøke hva som skjedde i og med leserne – undervegs, men særlig i etterkant av leseprosessen. I analysen kan jeg vanskelig slå fast at det kun er lesingen av romanen som har bidratt elevenes refleksjoner i etterkant. De har med seg forkunnskaper om hva en god medborger er. Jeg fanget også opp et eksisterende engasjement når det gjaldt rasisme, diskriminering og utenforskap. Elevene lever heller ikke i en roman-boble, men har også andre fag i perioden. Lesingen skjer også som en del av et helhetlig undervisningsopplegg, så jeg har derfor beskrevet ulike elementer i undervisningsopplegget.

Jeg har kun undersøkt en klasse sitt arbeid med *Tante Ulrikkes vei* og kan ikke si noe om mulighetene for generalisering til andre kontekster (Postholm og Jacobsen 2018, 238-241). Undervisningen er blant annet påvirket av relasjonen mellom læreren og elevene, og av lærerens tilnærming til teksten, elevene og den litterære samtalen. Dermed kan jeg si noe om hva som skjedde i denne klassen, med disse elevene, da de gikk i tredje klasse på videregående skole høsten 2020. Jeg har imidlertid bestrebet meg på å gi grundige beskrivelser av konteksten og å synliggjøre elevenes ytringer i analysekapitlene, slik at leseren kan vurdere mine tolkninger og analyser.

Når det gjelder selvrefleksivitet så kan jeg tilføye at dette prosjektet springer ut fra personlig engasjement. Jeg er utdannet lærer, og har arbeidet noen år i skoleverket. Tidligere har jeg

studert statsvitenskap, historie og teaterfag i tillegg til nordisk. Gjennom arbeidserfaring med ungdomsmedvirkning i Oslo kommune, har jeg blitt opptatt av ungdom som ønsker å påvirke samfunnet i retninger de mener er rett. Jeg gikk derfor inn i prosjektet med en forståelse av medborgerskap som vanlige borgeres mulighetsrom for politisk deltakelse og påvirkning. I tillegg har jeg lenge vært interessert i relasjoner mellom kunst og verden, enten det er samfunnskritisk teater eller litteratur. Disse interessene har preget prosjektet, som for eksempel valg av problemstilling og forskningsspørsmål, samt leserorientert klasseromsforskning som metode.

3 Teoretiske perspektiver

Dette teorikapittelet er delt i to hoveddeler: Del én om medborgerskap og del to om leserens møte med teksten. Litteraturen om medborgerskap og statsborgerskap er mangfoldig, med bidrag fra en rekke disipliner som filosofi, statsvitenskap, antropologi, geografi og feministiske studier. Medborgerskap og statsborgerskap er omstridte konsept, fra betydningsinnhold til anvendelse, med implikasjoner for hvilket samfunn man ønsker seg. I dette kapittelet gjør jeg greie for noen aspekter ved *citizenship*, som på norsk omfatter både statsborger og medborgerskapsbegrepet. Her er bidrag fra sosiologene T.H. Marshall, Nira Yuval-Davis og samfunnsviter Ruth Lister sentrale. Deretter kommer jeg kort inn på hvordan innbyggere i Oslo fremholder og bestrider ideer om «den gode, aktive medborger», undersøkt av samfunnsforskerne Cindy Horst et al. ved Peace Research Institute i Oslo (2014-2018). Jeg presenterer kort psykolog Martyn Barrett og sosiolog Ian Brunton-Smiths skille mellom politisk og sivilt engasjement og deltakelse. Deretter kommer jeg inn på relasjonen mellom utdanning og medborgerskap. I del to av kapittelet presenterer jeg mulige sammenhenger mellom lesing av skjønnlitteratur og medborgerskap. Her er særlig filosofen Martha Nussbaums teorier sentrale. Hun er kritisert for å være vel optimistisk på litteraturens vegne, og jeg har inkludert kritiske bemerkninger fra litteraturviter Suzanne Keen. Til slutt presenterer jeg leserorienterte tilnærminger.

3.1 Medborgerskapsbegrepet i moderne tid

På norsk er det et skille mellom statsborgerskap og medborgerskap. Europarådskonvensjonen definerer *statsborgerskap* som det rettslige båndet mellom en person og en stat. Statsborgerskap gir juridiske og formelle rettigheter og plikter til dem som er statsborgere i landet: For eksempel retten til å stemme ved stortingsvalg eller stille til valg som stortingsrepresentant. Statsborgerskap er derfor sentralt for å kunne delta i nasjonale demokratiske beslutningsprosesser (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2005, 21-23). Begrepet *medborger*, eller medborgerskap, har imidlertid et mer omfattende og omdiskutert meningsinnhold, som vil bli nærmere beskrevet i dette kapittelet. Flere andre språk har ikke dette skillet mellom statsborger og medborger. Et eksempel er engelsk, der ulike dimensjoner

finnes i samme begrep: «*Citizenship*».¹⁶ Ruth Lister, professor i sosial politikk, sitt skille mellom «*citizenship* som status» versus «*citizenship* som praksis», kan si noe om forskjell i betydningsinnhold mellom de norske begrepene statsborgerskap og medborgerskap.

Ruth Lister har i *Citizenship: Feminist Perspectives* (2003), skilt mellom «*citizenship*» som status og som praksis eller handling (Lister 2003, 42). Å handle som en medborger innebærer da å ta i bruk handlingspotensialet som ligger i statsborgerskapet. Medborgerskap impliserer at det finnes et mulighetsrom for at individet kan engasjere seg i samfunnet, samt i styringen av samfunnet. Lister forstår dette rommet som et kontinuum, der borgere kan engasjere seg mer eller mindre, etter hva de har mulighet til (Lister 2003, 42). Janicke Heldal,¹⁷ professor i pedagogikk, har kalt dette handlingsaspektet ved «*citizenship*» som en medborgerrolle.¹⁸ Rollen som medborger har et normativt innhold, og innebærer både en verdi- og handlingsdimensjon (Berge og Stray, 2012, 20). Hvilket innhold denne normative medborgerrollen skal ha, er en diskusjon innen flere fagfelt: Hvilken type medborger ønsker samfunnet å lære opp, og hvordan henger det sammen med forståelse av hva et demokrati innebærer?¹⁹ Dette er en diskusjon med lange historiske røtter.

T.H. Marshalls bidrag har vært grunnleggende for moderne forskning på *citizenship*. Han var en innflytelsesrik engelsk sosiolog som skrev *Citizenship and social class* (1950). Ideene hans om statsborgerskap har bidratt til å forme sosialpolitikk i England etter andre verdenskrig (Bottomore 1992). Marshall gir et overblikk over historien til nasjonalt statsborgerskap der han deler «*citizenship*», i betydningen statsborgerskap, inn i tre aspekter: Sivile, politiske og sosiale rettigheter. Marshall knytter *sivile rettigheter* til rettssystemets fremvekst. Rettighetene var nødvendige for individuell frihet slik som ytringsfrihet, tankefrihet, trosfrihet, eiendomsrett,

¹⁶ Litteraturen som presenteres her, er skrevet på engelsk og bruker følgelig «*Citizenship*» som begrep. Noen ganger brukes det i betydningen statsborgerskap, andre ganger i betydningen medborgerskap. Flere ganger er betydningsinnholdet både statsborgerskap og medborgerskap. Oversettelse kan derfor være litt krøkkete når *citizenship* kan forstås både i betydningen medborgerskap og statsborgerskap. Den danske statsviteren Per Mouritsen bruker begrepet «borgerskap» i boken *En plads i verden: Det moderne medborgerskab* fra 2015. Det klinger ikke godt i mine ører fordi jeg får assosiasjoner til 1800-tallets borgerskap, en sosial klasse. Det problematiserer også Per Mouritsen i sin bok. I dette teorikapittelet bruker jeg derfor det engelske begrepet «*Citizenship*» i betydningen medborgerskap og statsborgerskap, istedenfor borgerskap som fellesbegrep.

¹⁷ Janicke Heldal Stray frem til 2020, hvor hun deretter publiserer som Janicke Heldal. Hun er professor i pedagogikk ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn.

¹⁸ Begrepet rolle er her ikke brukt i en sosiologisk forståelse av begrepet.

¹⁹ Hvilken demokratiforståelse man har er viktig for hvordan demokratisk medborgerskap skal forstås (Lister 2003, 13). Ulike demokratiteoretiske perspektiv vektlegger ulike syn på hvilken rolle politisk deltakelse spiller, og hvorfor deltakelse kan være meningsfull for den enkelte. Jeg går ikke inn på dette på grunn av begrenset plass.

juridisk autonomi og å kunne kreve sine retter gjennom rettssystemet. Han viser hvordan mange sivile rettigheter vokste frem på 1700-tallet. Disse var en gradvis tilvekst av nye rettigheter til en status som allerede eksisterte, rett nok kun for voksne, mannlige, medlemmer i samfunnet (Marshall 1992, 8-12).

Marshall definerer at *politiske rettigheter* innebærer å kunne delta i utøvelsen av politisk makt: Dette kan skje ved å være valgbar til en institusjon med politisk autoritet, eller kunne velge representanter til disse institusjonene (Marshall 1992, 8). *Sosiale rettigheter* innebærer et minimum av økonomisk sikkerhet og rett til å leve et sivilisert liv sett opp mot standardene i samfunnet. Dette aspektet ved statsborgerskap kan knyttes til fremvekst av sosiale tjenester og utdanning for statens borgere (Marshall 1992, 8). Utdanningens historie, som en del av sosiale rettigheter, viser at utdanning og statsborgerskap hører sammen, påpeker Marshall. Et demokrati trenger utdannede borgere og arbeidsgivere trenger utdannede arbeidere. Å gå på skole ble derfor både en rettighet for individet, samtidig som det ble en plikt å ta i bruk denne rettigheten (Marshall 1992, 14-17). Sosiale rettigheter er sentrale for at borgerne reelt skal kunne benytte seg av sine formelle politiske og sivile rettigheter, argumenterer Marshall. For eksempel peker han på hvordan yringsfrihet blir en tom rettighet hvis du ikke får utdanning og dermed kan ytre deg og vite hvordan du skal bli hørt (Marshall 1992).

Sammen utgjorde sivile, politiske og sosiale rettigheter *statsborgerskapet*, en status med like rettigheter og plikter som ble gitt alle fullverdige medlemmer i samfunnet (Marshall 1992, 45-46). Det finnes ikke noen fullstendig enighet om hvilke rettigheter og plikter som skal inngå i statsborgerskapet. Disse kan være forskjellige i ulike kontekster, men Marshall påpeker at samfunn gjerne har et statsborgerskapsideal som det aspireres mot. Det kan handle om likestilling, utvidelse av hva statsborgerskapet skal innebære, eller inkludering av nye grupper i denne statusen (Marshall 1992, 18). Marshall har også blitt kritisert, blant annet fra feministisk hold, for å kun beskrive mannlige borgeres vei til fullt statsborgerskap og medborgerskap.

En av de mest kjente feministiske forskerne som har kritisert T.H. Marshall er Nira Yuval-Davis. I sin klassiske studie *Gender and Nation* (1997) understreker hun hvor viktig det er å ikke se samfunnet som en naturlig enhet. Hun siterer Chantal Mouffe (1993): «politics is about the constitution of the political community» (Yuval-Davis 1997, 5). Samfunn er altså ideologisk og materielt konstruert, og grensene, normene og strukturen er resultat av prosesser som involverer kamp, forhandling, eller sosial utvikling. Problemet med grensene er ikke kun av

ytre karakter. Det er lett å overse ulikheter innenfor gruppen, dersom denne blir sett som en «naturlig enhet», hvor ulikhet kan sees som en trussel mot gruppen (Yuval-Davis 1997, 5).

Et annet aspekt Yuval-Davis løfter frem er etniske minoriteter. Det er ofte debatt rundt statsborgerskapet eller medborgerskapet til etniske minoriteter i nasjonalstater: Hvem har rett til å få opphold i landet? Er det problem med dobbelt statsborgerskap? Hvilke rettigheter skal immigranter få? Hvordan skal medborgerskapet forholde seg til urbefolkning eller separatistbevegelser? (Yuval-Davis 1997, 6-8). Disse problemstillingene viser at T.H. Marshalls homogene forståelse av et samfunn må endres til en pluralistisk forståelse av hva et samfunn er. Ifølge Yuval-Davis tar en slik pluralistisk forståelse ikke for seg potensielle interessekonflikter mellom ulike grupper av borgere, eller at bestemmelser som gjelder minoriteter kan være gitt på grunnlag av gruppeidentitet (Yuval-Davis 1997, 8).

I *Citizenship: Feminist Perspectives* (2003) gir samfunnsviteren Ruth Lister en feministisk analyse av betydningen, grenser og potensial av citizenship, her forstått som kombinasjonen av statsborgerskap og medborgerskap. Hun peker på at borgerskap er brukt som om det er kjønnsnøytralt, men det er gjerne en mannlig borger som er beskrevet. Derfor søker Lister en formulering av innholdet i begrepet som inkluderer kvinnene, og ikke kun former dem etter tradisjonelle borgeridealer som er utformet av og for menn (Lister 2003, 4).²⁰ En del av diskusjonen om «*citizenship*» handler om vektingen av individets rettigheter versus de plikter individet har til fellesskapet, i tillegg til hvilke plikter og rettigheter medlemskapet skal innebære (Lister 2003, 3). Listers historiske fremstilling av «*citizenship*» følger linjene til den republikanske politiske tradisjonen med sin vektlegging av plikter, og den liberale politiske tradisjonen som vektlegger individets rettigheter i samfunnet. Den klassiske liberale tradisjonen vokste frem på 1600-tallet. En begrenset stat skulle sikre individets frihet og formelle likhet, og dermed beskytte individet fra statlig innblanding. Senere vektla sosiologen T.H. Marshall også sosiale rettigheter, i tillegg til politiske og sivile rettigheter (Lister 2003, 13-15).

Den republikanske tradisjon har røtter fra antikkens Hellas og vektlegger individets politiske og sivile *plikter* i fellesskapet. Politisk og sivil deltakelse er da en borgers plikt. Det felles gode står over individets interesser, og offentlig sfære ansees som viktigere enn den private (Lister 2003, 25). I senere tid har det vokst frem en kommunitaristisk forståelse av *citizenship* med

²⁰ Jeg kommer i det følgende ikke til å fokusere på mannlig versus kvinnelig medborgerskap.

sterke bånd til den republikanske tradisjonen.²¹ De vektlegger individets aktive ansvar for fellesskapet og ser det som en plikt å engasjere seg i samfunnet, blant annet gjennom betalt og frivillig arbeid. Behovene til samfunnet gir borgeren plikter, og denne vektleggingen av deltakelsesdimensjonen har fokus på borgerens sivile dyder – holdninger og handlinger som igjen former identiteten til borgeren. Dette er kvaliteter som de ser som nødvendige for å fostre gode og ansvarlige samfunnsborgere (Lister 2003, 13-17). Innen republikansk tradisjon er politisk aktive borgere et mål i seg selv. De bør imidlertid søke etter det felles beste, noe som sees som separat fra individuelle borgeres særinteresser. En aktiv borger er blant annet deltakende i debatter i offentligheten, samt i prosessen med å ta politiske beslutninger for samfunnet (Lister, 2003). Republikansk og kommunitaristisk kritikk av den liberale forståelsen av *citizenship* innebærer blant annet at de mener individer blir redusert til passive bærere av rettigheter, der friheten består kun av mulighet til å følge individuelle interesser. (Lister, 2003, 25).

Kritikk av republikansk tradisjon tar blant annet for seg hvordan «politisk» og «borger» blir smalt definert, og bygger på et skarpt skille mellom den offentlige og private sfære (Lister 2003, 25-26). Lister siterer Parry et al. (1992), som gjør oss oppmerksom på at en definisjon av politisk deltakelse, og dermed skillet mellom hva som er regnet som politisk og ikke-politisk, i seg selv er en politisk handling (Lister 2003, 26). En bred formulering av begrepet «politisk sfære» er Carole Pateman (1989) sitt: «it exists whenever citizens gather together to make political decisions» (Lister 2003, 27). I en slik forståelse er ikke en politisk sfære knyttet til spesifikke institusjoner. Parry et al. (1992) foreslår på sin side en noe smalere formulering, nemlig at handlinger rettet mot offentlige myndigheter, er politiske. De politiske handlingene kan gjøres gjennom formelle politiske og institusjonelle kanaler, men de kan også være utenfor disse i form av demonstrasjoner eller aksjoner (Lister 2003, 27).

Lister formulerer i sin syntese mellom republikansk og liberal tradisjon at sivile, politiske og sosiale rettigheter er en nødvendig forutsetning for fullstendig medborgerskap/statsborgerskap. Rettighetene er også en forutsetning for realisering av menneskers *agens*, forstått som menneskers evne til å påvirke hvilken retning livet tar og dermed ta styring i eget liv (Lister

²¹ Når det gjelder en nasjonal forståelse av statsborgerskap er det mange som ser kultur og identitet som sentral for nasjonsbyggingen. Disse, gjerne kommunitaristisk orienterte, vil ha relativt statisk og homogen forståelse av begrepene «identitet» og «kultur», skriver Lister.

2003, 35-36). Kampen grupper har for å få del i statsborgerlige rettigheter, er en viktig dimensjon av medborgerskap – nemlig å se den som en prosess hvor mennesker aktivt involverer seg vis a vis politiske institusjoner og velferdsinstitusjoner. De er ikke passive borgere med visse rettigheter, men individer og grupper med agens.

Lister ser menneskelig agens som et grunnleggende menneskelig behov. Hun beskriver «autonomy of agency» slik: «[T]he capacity to make informed choices about what should be done and how to go about doing it» (Lister 2003, 7). Det kan også innebære kritisk autonomi, altså muligheten til å være en kritisk borger gjennom å definere, kritisere og utfordre regler og praksiser i eget samfunn (Lister 2003, 7). Lister skiller mellom menneskelig agens og medborgerskaplig agens, men poengterer at de henger sammen: «To act as a citizen requires first a sense of agency, the belief that one can act; acting as citizen, especially collectively, in turn fosters that sense of agency» (Lister 2003, 39). Samtidig setter omgivelsene rammer for hvilke valg som er mulige for individet å ta. Når individet handler i verden, kan imidlertid disse rammene også endres. Å fremme sine synspunkter offentlig krever selvtillit og tro på at man er verdig å delta i den offentlige samtalen. Å delta, på et eller annet nivå, bygger kompetanse som er en nødvendig forutsetning for aktivt medborgerskap (Lister 2003, 37-39).

3.1.1 Aktivt medborgerskap

Formuleringer om den aktive medborger kommer opprinnelig fra en republikansk tradisjon der individet plikter å delta i styret av staten. Dette er en smal forståelse av hva det vil si å være en aktiv medborger. Konservativ politikere har brukt «aktivt medborgerskap» som konsept for å oppfordre borgere til å være ansvarlige naboer, gjøre frivillig arbeid og bidra til veldedighet. Det er eksempler på Marshalls formuleringer om at borgere har en plikt til å fremme fellesskapets velferd (Lister 2003, 23). Medborgerskaplige plikter kan også finne sted på lokalt eller globalt nivå, i mer radikale formuleringer av medborgerskap.

Argumenter for å anerkjenne mindre formelle uttrykk for medborgerskapsansvar, har blitt fremmet når det gjelder lokale lavterskelaktiviteter. Dette kan være når folk kommer sammen for å hjelpe hverandre eller bidra for å få frem et felles gode. Aktiviteten danner deltakerne som subjekter, med agens, heller enn objekter. Dette er arbeid som Lister presenterer som eksempler på radikalt og kollektivistisk begrep om aktivt medborgerskap; der samfunnstjeneste eller

omsorgsarbeid av privat karakter burde regnes som medborgerskaplige plikter (Lister 2003, 23-24). Lister understreker at politisk deltakelse er et viktig aspekt av *citizenship*, men argumenterer for at det ikke skal være obligatorisk for en borger.

3.1.2 Aktivt medborgerskap: Engasjement og deltakelse, sivil og politisk

Hvilke aktiviteter er del av det «aktive medborgerskapet»? Under skal jeg presentere psykolog Martyn Barrett og sosiolog Ian Brunton-Smiths skille mellom engasjement og deltakelse, samt hvordan dette kan finne sted både i den politiske og sivile sfære. Martyn Barret og Ian Brunton-Smith bidrar med dette i artikkelen «Political and Civic Engagement and Participation: Towards an Integrative Perspective» (2014). *Engasjement* er psykologisk definert, som å ha interesse for noe eller vie oppmerksomhet til noe. En engasjert person kan ha kunnskap, meninger, overbevisninger, holdninger eller følelser om politiske eller sivile saker. Disse kan være på regionalt, nasjonalt eller overnasjonalt nivå. Former for engasjement kan være å være orientert i nyheter eller i politiske og sivile saksområder (Barrett og Brunton-Smith 2014, 5-7).

Deltakelse beskrevet som deltakende handlinger, enten politiske eller sivile (Barrett og Brunton-Smith 2014, 5) *Politisk deltakelse* beskrevet som en aktivitet med den intensjon eller effekt å ha innflytelse på politiske institusjoner på regionalt, nasjonalt eller overnasjonalt nivå. Innflytelsen kan være direkte ved å påvirke offentlig politikk, for eksempel å initiere ny politikk eller påvirke implementering. Den kan også være indirekte ved å påvirke hvem som blir valgte representanter (Barrett og Brunton-Smith, 2014. 6-7). Aktiviteter kan være konvensjonelle, som for eksempel å stemme, drive valgkamp eller være medlem av et politisk parti. Aktivitetene kan også være ikke-konvensjonelle og utenfor valgprosessen. Dette kan for eksempel være å demonstrere, signere opprop, skrive leserinnlegg eller være medlem i politiske kampanjeorganisasjoner (Barrett og Brunton-Smith, 2014. 6-7). *Sivil deltakelse* er frivillig aktivitet, for eksempel fokusert på å hjelpe andre, oppnå et felles gode, eller løse en utfordring i samfunnet. Dette kan være arbeid som gjøres av individet alene, eller i samarbeid med andre, for å få til endring (Barrett og Brunton-Smith, 2014. 6). Aktiviteter kan være å uformelt hjelpe andre i lokalsamfunnet, være frivillig eller delta i en samfunnsorganisasjon. Dette kan være Røde Kors sine aktiviteter på lokalt nivå eller en ikke-politisk organisasjon som kirke eller fotballklubb. Det kan også være å donere penger eller konsumeraktivisme (Barrett og Brunton-

Smith, 2014. 6-7). Sivil versus politisk deltakelse, og forskjellen mellom engasjement og deltakelse, er nyttige dimensjoner i medborgerskapsbegrepet.²²

3.1.3 «Den aktive, gode medborger» som normativt ideal

Cindy Horst ved Peace Research Institute in Oslo (PRIO) ledet fra 2014-2018 et forskningsprosjekt: «Active *citizenship* in culturally and religiously diverse societies (ACT)».²³ I prosjektet undersøker en gruppe, bestående av en sammensatt gruppe av filosofi og samfunnsvitere fra ulike disipliner, blant annet hva som inspirerer til aktivt medborgerskap i vår tid, og hvordan ideer om den «gode medborger» er representert og bestridt. De intervjuet innbyggere i Oslo og København om hvordan de forstår den aktive eller «gode» medborger.

I europeisk teori trekkes to forståelser av «aktivt medborgerskap» frem. I den ene forståelsen ser man aktivt medborgerskaps politikk som myndighetenes verktøy for å ansvarliggjøre borgerne. Staten fremstiller seg som et verdifelleskap, der innbyggerne skal dele like idealer og handlinger. Den gode borger er en aktiv borger som bidrar til å opprettholde det nasjonale fellesskapet, det bestående. Perspektiv nummer to ser på medborgerskap som potensial for emansipasjon og transformasjon av makt, gjennom at borgerne krever sine rettigheter og utfordrer det bestående. Dette er en motstand nedenfra, der mennesker gjerne krever anerkjennelse og inkludering. Midtperspektivet argumenterer for at medborgerskap både må forstås som en disiplinierende *top-down* diskurs og en *bottom-up* prosess der borgere tar ansvar for å endre samfunnet. (Horst, Bivand Erdal og Jdid 2019, 2-3).

I mye av den normative diskursen om «good citizen» er stedet for handling den offentlige sfære, plassert innenfor en nasjonaltstatlig kontekst (Horst, Jdid, Bivand Erdal 2018). Cindy Horst, Marta Bivand Erdal og Noor Jdid skriver i artikkelen «The «good citizen»: asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo» (2019), hvordan bildet av den aktive medborger oppleves som et normativt ideal av respondentene i studien. Ideen om den «aktive medborger», som også er en «god medborger», er en som er ansatt, tar vare på familien og er

²² Flere har forsket på faktorer som er relatert til mønstre av deltakelse. Se for eksempel Barrett og Brunton-Smith (2014) for oversikt. I Norge er statsviteren Bernt Aardal en av dem som har undersøkt dette.

²³ Prosjektet tar utgangspunkt følgende aspekter ved medborgerskap: Medlemskapsdimensjonen innebærer at individet er anerkjent som tilhørende i et samfunn med ytre grenser, og medlemskap er et vilkår for å få tilgang til rettigheter og for å kunne delta i samfunnet. Rettighetene borgere har, gjør det mulig for individet å være autonomt og aktivt handlende i verden (Mouritsen 2019, 8).

engasjert i frivillige aktiviteter. Deltakelse skjer i formelle offentlige kanaler og steder. Det er et ideal som mange av respondentene måler egen innsats opp mot, men som noen også protesterer mot, som en «smal» forståelse av medborgerskap (Horst et al 2019, 2). Horst et al hevder at diskurs om aktiv deltakelse i samfunnet er sterk i Norge, og respondentene i deres studie ønsker å leve opp til normene om at en god/aktiv medborger for eksempel bør være frivillig i formelle organisasjoner og ta ansvar for å bidra til fellesskapet. Tid, overskudd og god helse er imidlertid forutsetninger for å kunne være en aktiv medborger på denne måten.

Samtidig protesterer flere respondenter mot normer om hva en god, eller aktiv, medborger skal gjøre. De mener sivil deltakelse på uformelle, eller til og med private måter, er viktig. Dette kan være uformelle frivillige bidrag til landsmenn i Norge, det å oppfostre egne og andres barn slik at disse selv kan bidra til samfunnet eller å bidra med sitt betalte arbeid. I tillegg trekker noen frem hvordan de bidrar i sine uformelle interaksjoner med andre mennesker. Dette kan være gjennom å anerkjenne hverandre som medborgere eller motarbeide stereotypier ved simpelthen å være seg selv (Horst et al 2018). Slik utfordrer flere respondenter det klassiske skillet mellom offentlig og privat som gjerne finnes i medborgerskapsbegrepet, der medborgerskap er noe man utøver i en offentlig sfære. I artikkelen søker Horst et al å redefinere «den gode medborger», slik at uformelle bidrag til andre også kan sees som «godt medborgerskap» (Horst et al 2019, 10-15, 17). Dette bidraget er interessant å se elevenes forståelse av medborgerskap opp mot, fordi det er en undersøkelse av medborgerideal i Norge i dag.

3.2 Utdanning og medborgerskap

Statsborgerskapet innebærer at alle medlemmer av samfunnet har like formelle rettigheter og muligheter til å delta i alle sider av samfunnslivet. Sosiologen Guro Ødegård viste i *Ungdommens maktutredning* (2011) at det er fare for elitisering av demokratiet i Norge. Primærsosialisering er en viktig faktor for utvikling av politisk interesse, engasjement og deltakelse, men siden familier er svært ulike når det gjelder politisk aktivitet og engasjement, får det til en viss grad følger for politisk deltakelse (Kleven 2019). Ifølge Ødegård kan dette innebære «økt avmaktsfølelse i de deler av ungdomsbefolkningen som ikke har de samme forutsetningene til å bli hørt» (Ødegård 2011, 31). I tillegg til at familier og vennerelasjoner er ulike, får færre borgere nå demokratisk opplæring gjennom partier og interessepolitiske organisasjoner (Ødegård 2011, 32). Utdanning er derfor én viktig faktor når det gjelder politisk

og sivil deltakelse og engasjement, og utdanningsinstitusjonene er derfor sentrale arenaer for opplæring i demokrati og medborgerskap.

3.2.1 Hvilke typer medborgere utdanner vi?

Utdanning av ungdommer til medborgerskap ser jeg som en del av skolens danningsoppdrag. Danning er et omfattende begrep, og jeg har valgt å bruke Laila Aase sin definisjon av danning: «[En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase 2005a, 37). Hvilke medborgere vi utdanner, er ikke kun et historisk spørsmål. Medborgerskapsbegrepet favner vidt, og det finnes ulike forståelser for hvilke medborgere man trenger å utdanne. En måte å kategorisere disse ulike «medborgerne» på, er å formulere mulige «medborgerskapsidealer». Å bruke idealer er en metodisk og analytisk tilnærming der idealtypene har funksjon som analytiske konstruksjoner. Idealtypene skal kunne si noe om hovedtrekk ved et fenomen, og er naturligvis forenklinger av virkeligheten (Sætra og Stray 2019, 21). De skal fungere som analytiske redskaper, med mål om å kunne finne tendenser i empirisk materiale. I min analyse vil jeg ta utgangspunkt i noen medborgerskapsidealer, formulert av Joel Westheimer og Joseph Kahne og undersøke hvordan elevene forstår seg selv som medborgere i møte med *Tante Ulrikkes vei*.

Joel Westheimer og Joseph Kahne, professorer med interesse for medborgerskapsutdanning, publiserte den anerkjente artikkelen «What Kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy» i 2004. De påpeker at politikere og undervisere som ønsker å fremme elevens utdanning til medborgerskap og dermed styrke demokratiet, har ulike underliggende ideer om hva en god medborger gjør og hva godt medborgerskap er. Disse ulike ideene påvirker utforming og resultater av utdanningsprogrammer med mål om å utdanne elever til demokratiske medborgere. Forskerne har undersøkt ti utdanningsprogram i USA som søker å fremme demokratiske formål, over en toårsperiode. De fant at ulik utforming på disse utdanningsprogrammene ofte påvirket hvordan elevene forstod samfunnet og hvordan de tenkte de burde handle som borgere i et demokrati. Ut fra sin empiriske undersøkelse formulerte de tre typer «idealborgere»: 1) *Den personlig ansvarlige medborger*, 2) *den deltakende medborger* og 3) *den rettferdighetsorienterte medborger*.

Den *personlig ansvarlige borger* er en som handler ansvarlig i sitt lokalsamfunn, for eksempel ved å plukke søppel, resirkulere eller gi blod. Hen arbeider, betaler skatt og betjener sine lån, følger lover og er frivillig i lokalsamfunnet. Underliggende antakelser kommer fra konservativ/republikansk tradisjon der man tenker at borgere trenger en god karakter. Dette innebærer å være ærlige, ansvarlige, hardtarbeidende og lovlydige, for å kunne løse sosiale problemer og forbedre samfunnet. Program som søker å utvikle personlig ansvarlige medborgere, kan for eksempel ønske å fremme elevenes medfølelse med andre mennesker (Westheimer og Kahne, 2004, 240-241). Westheimer og Kahne påpeker at ansvarlige borgere er ønskede kvaliteter hos mennesker som bor i et samfunn, men de mener at dette ikke handler om demokratisk medborgerskap. Fokus på lojalitet og lydighet kan faktisk hindre aktiv demokratisk deltakelse for endring av samfunnet (Westheimer og Kahne 2004, 244-245).²⁴

Den *deltakende medborger* er aktivt deltakende i sivilsamfunnet på lokalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå (Westheimer og Kahne 2004, s 241).²⁵ Dette kan skje gjennom organisasjoner eller initiativ for å forbedre lokalsamfunnet. Denne kan organisere lokalsamfunnets initiativ for å ivareta mennesker, arbeide for økonomisk utvikling eller rydde nabolaget. En deltakende borger vet både hvordan politiske styringsorganer og sivile organisasjoner fungerer. De kan planlegge og delta i kollektive oppgaver og har kompetanser som er nødvendige for dette. Underliggende antakelser er at borgere aktivt bør delta og ta lederansvar innenfor etablerte systemer og samfunnsstrukturer for å kunne løse sosiale problemer og forbedre samfunnet. De som søker aktivt deltakende borgere, vil gjerne forberede elevene til å kunne engasjere seg i kollektive samfunnsbevegelser. Et amerikansk eksempel ville være å organisere en matutlevering til trengende (Westheimer og Kahne, 2004, 241-242). Det er overlapp mellom Westheimer og Kahnes deltakende borger og ideer om den aktive borger slik den blant annet brukes i ACT prosjektet.

²⁴ Westheimer og Kahne viser til en undersøkelse fra National Association of Secretaries of State (1999) som viser at 95% av unge mellom 18 og 24 år mente det viktigste som medborgere var å hjelpe andre, samtidig som kun 32% deltok i presidentvalget i USA. Gjennom undervisningen får kanskje mange amerikanere en forståelse av at medborgerskap ikke innebærer demokratisk styring, politiske valg, eller kollektive bevegelser, under Westheimer og Kahne. Mange amerikanske studier av medborgerskap vektlegger også individuelle handlinger ut fra medfølelse, og ikke for eksempel sosiale bevegelser for å oppnå sosial rettferdighet. Av utdanningsprogrammene Westheimer og Kahne undersøkte var det ingen som søkte å fremme den personlig ansvarlige medborger (Westheimer og Kahne 2004, 244-245).

²⁵ Sætra og Heldal skriver i «Hva slags medborger» at Westheimer og Kahnes begrep om «den deltakende medborger» kun lærer elevene å være deltakende på lokalt nivå. Det stemmer, om man tar utgangspunkt i Westheimer og Kahnes eksempel på undervisningsopplegg fra «Madison», som utdanner elever til å bli deltakende borgere i lokalsamfunnet. Westheimer og Kahne skriver imidlertid i sin omtale av den deltakende borger at dette også kan skje på regionalt og nasjonalt nivå.

Den rettferdighetsorienterte medborger er en som leter etter og adresserer urettferdighet eller andre sosiale saker i samfunnet, med mål om større rettferdighet. Denne borgeren vurderer samspillet av sosiale, politiske og økonomiske krefter kritisk for å finne underliggende årsaker til urett. Hen har kunnskap om demokratiske sosiale bevegelser og hvordan individer sammen kan få til systemiske endringer. Disse systemiske endringene sees som viktigere enn frivillig arbeid eller veldedighet, som er noe den deltakende borger verdsetter. Underliggende antakelser er at borgere må stille spørsmål, debattere og endre etablerte systemer og strukturer som reproducerer urettferdighet over tid. Et eksempel er å utforske hvorfor mennesker er sultne og deretter handle, individuelt eller kollektivt, for å endre årsakene til dette. Westheimer og Kahne understreker at politiske løsninger til et problem kan finnes i hele det politiske spekteret, og at denne borgeren ikke trenger å være tilhenger av en bestemt politisk retning. Fordi tanker om hva som er det «felles beste» er ulike, vil studentene lære seg å diskutere med dem som har ulike perspektiver enn dem selv. Studentene vil bli engasjert i analyse og diskusjon, men også lære seg å veie ulike meninger og argumenter mot hverandre. Samtidig må de kunne arbeide effektivt for sine saker i det politiske landskapet for å kunne få til endring (Westheimer og Kahne, 2004, 240-243).

Et hovedpoeng for Westheimer og Kahne er at ulike medborgerideal ligger til grunn for utdanningen av nye borgere. Undersøkelsen deres viste at elevene ikke nødvendigvis blir rettferdighetsorienterte dersom formålet med undervisningen er å bli deltakende medborger, og vice versa. Utdanning, med mål om å skape en personlig ansvarlig medborger, vil kanskje ikke øke medborgerskaplig deltakelse (Westheimer og Kahne, 2004, 263-264). Westheimer og Kahne etterlyser derfor bevissthet om hvilken type medborger vi vil utdanne, hva som ligger i «demokratiske verdier» og hvilke politiske og ideologiske interesser som er knyttet til ulike idealer for medborgerskap.

3.2.2 Utdanning til medborgerskap i norsk kontekst

I 2001 undersøkte statsviteren Kjetil Børhaug, professor ved institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved UiB, den politiske undervisningen i samfunnsfag ved flere videregående skoler. Han fant at undervisningen i politikk fokuserte på politiske partier og hvordan elevene kunne finne ut hvilket parti de ønsket å stemme på. Undervisningen la vekt på at ungdommene skulle kunne gjøre seg opp en mening om politiske saker, følge med i

nyhetsmedia og velge politisk parti. I tillegg fikk de kunnskap om det formelle politiske systemet (Børhaug 2008, 586). Børhaug konkluderte med at samfunnsfagundervisningen, som konsekvens, utdannet borgere som kunne stemme. Han stilte imidlertid spørsmål ved om elevene lærer seg å danne kvalifiserte faktabaserte meninger, eller kun lærer seg å ytre egne preferanser og følelser om politiske saker (Børhaug 2008, 595). Siden Børhaugs undersøkelse i 2001, har både læreplanen fra Kunnskapsløftet 2006, og Fagfornyelsen 2020 blitt iverksatt. En ny generasjon lærere har fått utdanning og gått ut i arbeid i videregående skole. Det kan derfor være at den politiske utdanningen i norske klasserom i større grad har blitt rettet mot mer aktive medborgere. Vi kan anta at elevenes respons til *Tante Ulrikkes vei* også gjenspeiler hvilken opplæring til medborgerskap de har fått, i minst like stor grad som lesingen vil kunne anspore til en økt bevissthet om medborgerskap hos elevene.

Emil Sætra og Janicke Heldal skriver i artikkelen «Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen» (2019) at læreres forståelse av hva demokratisk medborgerskap er, beveger seg forbi det at de skal kunne gjøre seg opp et informert valg mellom ulike alternativer eller representanter. De søker derfor å komplementere Børhaugs konklusjon fra 2008 som sier at elevene mest oppdras til å være velgere i et konkurransedemokrati, med en smal definisjon av borgernes politiske deltakelse (Børhaug 2008). Sætra og Heldal baserer artikkelen på en undersøkelse fra 2016, der lærere ble spurt om tanker rundt sin demokratiopplæring i skolen og hva slags medborgerideal som ligger til grunn for undervisningen. De formulerer deretter tre idealtypiske forståelser av utdanning til medborgerskap som ikke overlapper med dem Westheimer og Kahne foreslår.²⁶ Sætra og Heldal siterer Ødegård og Svagård (2018), som analyserte de norske bidragene i «International Civic and *Citizenship* Education Study» (ICCS). De fant at norske elever har gode demokratikunnskaper, men dette får «liten betydning for deres syn på seg selv som framtidige politisk aktive medborgere» (Sætra og Heldal 2019, 31). Derfor argumenterer Sætra og Heldal for at elever må få politisk mestringstro gjennom praktisk politisk deltakelse (Sætra og Heldal 2019, 31).

²⁶ Det første idealet til Sætra og Heldal er «politisk informert medborgerskap», der det å bli en informert velger er det viktigste målet for undervisningen. Idealtypen nummer to innebærer at elevene må få kunnskaper, ferdigheter og holdninger, så de kan bli «rasjonelt autonome medborgere»: Borgere som kan tenke selvstendig og kritisk, i tillegg til å begrunne sine synspunkter. Den tredje idealtypen er den «sosialt intelligente medborger»: Forankret i filosofien til John Dewey som fremhever at mennesket formes gjennom interaksjoner med andre. Ifølge Sætra og Heldal blir denne idealborgeren helst fostret gjennom politisk deltakelse, og viser til Westheimer og Kahne, som fant at elevene lærer det undervisningen fokuserer på.

3.3 Litteraturlesing og medborgerskap

At litteratur kan bidra til økt forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter, er et av argumentene for å legitimere lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Dette er en del av norskdidaktikkens *hvorfor*, som igjen kan legge føringer for spørsmålene *hva* vi skal undervise i og *hvordan*. Ifølge Astrid Mortensvik og norskdidaktiker Lars August Fodstad, havner spørsmålet *hvorfor* ofte i bakgrunnen når fagdebatter om skjønnlitteraturens plass og legitimitet i norskfaget foregår (Fodstad og Mortensvik 2018, 3).²⁷ Norskdidaktikeren Sylvi Penne fant at lærerne i liten grad reflekterte over faglige formål med lesingen av skjønnlitteratur fordi målet deres primært var å få elevene til å lese (Penne 2012).

En mulig grunn til å legitimere skjønnlitteratur er litteraturens mulige kapasitet til å utvikle empati hos leserne og bidra til demokratiet. Dette er diskutert i både filosofiske, psykologiske og litteraturdidaktiske fagfelt.²⁸ Skandinaviske bidrag viser til internasjonale teoretikere som tar for seg litteraturens pedagogiske verdi, gjerne knyttet til innlevelse, empati, utforskning og forestillingsbygging (Fodstad og Mortensvik 2018, 3). Filosofen Martha Nussbaum har i den forbindelse bidratt med arbeider innen fagfelt som filosofi, litteraturfilosofi, etikk, følelsenes filosofi og feminisme.

I «Den narrative forestillingsevne» argumenterer Nussbaum for at vi må dyrke vår evne til innlevelse. Slik kan vi bli i stand til å «forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som skremmende, fremmed og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter» (Nussbaum 2016, 25). Ifølge Nussbaum øves evnen til innlevelse gjennom fortellinger der man allerede som barn lærer å undre seg over den andres indre (Nussbaum 2016, 30-31). Samtidig som Nussbaum understreker likhetene mellom mennesker, tenker hun også at ulikheter, som kjønn, klasse, religion, hudfarge, eller

²⁷ Fodstad og Mortensvik nevner likevel flere litteraturdidaktiske bidrag til skjønnlitteraturdidaktikkens *hvorfor*: Harstad (2012) og Kjelen (2013) knytter legitimeringsspørsmålet til tekstutvalg og kulturell danning. Penne (2013) og Skaftun (2009) drøfter litteraturens nytteverdi opp mot literacy. Gourvenec (2016), Johansen 2015, Sønneland og Skaftun 2017 og Sønneland 2018, trekker frem arbeid med komplekse tekster som en mulig norskfaglig kjerneverdi (Fodstad og Mortensvik 2018, 3). Mortensvik og Fodstad undersøker på sin side elevenes perspektiv på arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget. De finner at elevene mener klassisk litteratur bør være del av norskfaget. Flertallet av elevene uttrykker at de liker tekstutvalget, både når det gjelder innhold og tematikk, og relaterer karakterer, problemstillinger og konflikter til sin egen livsverden (Mortensvik og Fodstad 2018).

²⁸ For litteraturteoretiske bidrag, se for eksempel Suzanne Keens oversiktsbok *Empathy and the Novel* (2007), eller Wayne Booths *The Company we Keep. An Ethics of Fiction* (1989).

nasjonalitet, former våre ønsker, tanker, blikk på verden og valg vi tar (Nussbaum 2016, 25). Nussbaum argumenterer altså for at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å styrke vår innlevelse i andre menneskers liv, se vår felles menneskelighet og likevel forstå hvordan ulike omgivelser former menneskenes muligheter:

Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv [...] med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt (Nussbaum 2016, 29)

Nussbaum holder frem forestillingsevnen som sentral når det gjelder å ta valg som aktive samfunnsdeltakere. Å øve opp empati²⁹ og foreta antakelser om andres sinn kan fremme en mottakelighet for andres behov (Nussbaum 2016, 31). Likevel kan vi *forestille* oss hvorfor en person har handlet som han gjør, og da er det mindre sannsynlig at vi demoniserer vedkommende. At vi forsøker å se for oss det andre menneskets indre, samtidig som vi respekterer at noe vil være skjult for oss, kan være viktig i mangfoldige fellesskap der mennesker er ulike oss selv (Nussbaum 2016, 40-42). Lesingen kan også gjøre leserne oppmerksomme på at andre mennesker har andre livsomstendigheter enn seg selv. Gjennom å øve opp forestillingsevnen, kan vi forestille oss hvordan det vil være for en vi bryr oss om å ha et liv som er ulikt vårt eget (Nussbaum 2016, 30-33).

I «Fornuftige følelser» skriver Nussbaum at leseren kan innta posisjonen som *den skjønnsomme tilskuer*. Det vil si en som kan filtrere følelsene fordi hen ikke er personlig involvert i de situasjonene karakterene står i. Leseren kan bry seg om dem, som en venn bryr seg, uten at egen lykke og trygghet står på spill. Hen kan bli sint på karakterens vegne, som man blir sint på en venns vegne når denne blir utsatt for en urett, eller dele sorgen til en sørgende uten å bli lammet

²⁹ Empati kan forklares som en spontan følelsesmessig respons. Den kan komme ved å være vitne til en annens følelsesmessige tilstand, eller ved å få den fortalt. Kort fortalt kan empati innebære at jeg føler det jeg tror er din smerte. (Keen 2007, 4-5). Det er ulikt om man vektlegger den affektive responsen i empatibegrepet, som psykolog Nancy Eisenberg et al. (2006), eller om man fremholder kognitive komponenter i empatiske opplevelser. Kognitive deler kan være egne minner og erfaringer, men også kapasiteten til å ta en annens perspektiv (Keen 2007, 27). Den affektive responsen kan komme fra en kognitiv forståelse av en annens emosjonelle tilstand (Keen 2007, 4-5).

Sympati har tidligere vært brukt om det vi nå ville kalt empati, men kan beskrives som å føle en støttende følelse eller medlidenhet for den andres smerte (Keen 2007, 4).

av sorg. Dette fremholder Nussbaum, som siterer Adam Smith, er den ideelle samfunnsborger. Det er en som er opptatt av andres vel, uten å la seg rive med av situasjonen. Å ikke bli fullstendig revet med kan være fornuftig, fordi leserne må være kritiske til de konklusjonene de trekker ut av romanene og granske dem med utgangspunkt i moralfilosofi og politisk teori (Nussbaum 2016, 189-194)

I norsk kontekst har blant andre litteraturhistoriker Per-Thomas Andersen fremhevet litteraturens muligheter til å fremme empati hos sine lesere. I foredraget «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» (2011) skriver han blant annet om forestillingsevnen som en grunnleggende ferdighet. Evnen innebærer å kunne forestille seg at noe oppleves annerledes for andre enn for en selv. Slik kan en øve seg på å se verden fra en annens synsvinkel. Litteratur gir blant annet trening i dette skiftet av synsvinkel gjennom å for eksempel se verden fra en historisk synsvinkel eller med et fremtidig blikk (Andersen 2011, 22). Andersen følger også Nussbaum når han argumenterer for at innlevelsesevnen og evnen til å føle andres følelser, er bestemmende for evnen til å inngå i fellesskap. Uten disse evnene kan man ikke ha et velfungerende demokratisk og tolerant samfunn, hevder han (Andersen 2011, 17-20). Han fremholder at fortellingene ikke må være spesielt moralske eller oppdragende for at de kan være en øvingsarena for følelsesmessig trening, der leseren kan utvikle evnen til å forstå den andres livssituasjon (Andersen 2011, 20).

Åse Høyvoll Kallestad, førstelektor ved HVL, er også inspirert av Nussbaum når hun skriver i «Å lese skjønnlitteraturen med løftet blikk» hvordan barn og unges identitet formes i møte med «den andre» i en skjønnlitterær tekst. Gjennom lesingen kan de øke forståelsen av hvem de selv er, eller ønsker å være, i fellesskap med de andre. Hun påpeker at vi mest sannsynlig ikke ville kjent «den andre» i det virkelige livet, fordi livene våre er så ulike. Gjennom skjønnlitteraturen kan man gå i dialog med de fiktive karakterene og forhandle om verdier og holdninger i teksten.³⁰ Kallestad fremhever også at skjønnlitteraturen kan fremstille personer og handlinger på en kompleks måte, slik at leseren for eksempel kan få sympati med noen de ikke liker, eller oppnå forståelse for en karakter som er helt annerledes enn en selv (Kallestad 2018, 27-29).

Andersen og Kallestad viser i sine bidrag til Nussbaums begrep «narrative emosjoner». I «Den narrative forestillingsevne» argumenterer Nussbaum for at mennesker lærer emosjoner

gjennom fortellinger. Dette kan være følelser som håp og frykt, men også mer komplekse begrep som tapperhet, selvbeherskelse, verdighet og rettferdighet gjennom narrative fortellinger. Gjennom å øve opp forestillingsevnen, kan de bli bedre i stand til å kjenne medlidenhet.³¹ Ifølge Nussbaum innebærer medlidenhet «innsikt i at et annet menneske, som ligner oss selv, har opplevd smerte, eller vært utsatt for ulykke som personen er helt eller delvis uskyldig i» (Nussbaum 2016, 32). Medlidenhet innebærer et tilskuerperspektiv der leseren står på avstand og kan forstå omfanget av karakterens ulykke (Nussbaum 2016, 182). For å forstå omfanget av ulykken, må man sette seg i den andres sted og forestille seg verden slik den ser ut fra den andres perspektiv. Det innebærer en evne til medfølelse. Man må i tillegg tro at egne muligheter i livet også gjelder den lidende, og være bevisst om at en selv er sårbar for ulykke: «For å møte andre med medlidenhet, må jeg være villig til å tenke at denne lidende personen kunne vært meg [...] og det er slik jeg gjerne ville ha blitt behandlet» (Nussbaum 2016, 32). Slik kan vi være mer generøse i møte med andre.

I «Moralske og umoralske følelser» viser Nussbaum til sosialpsykologen C. Daniel Batson (1991). Hans eksperimenter finner blant annet at mennesker som lytter levende til et annet menneskes prøvelser og blir bedt om å sette seg i den annens sted, vil kunne reagere medfølende. Deretter vil de oftere velge å hjelpe den andre, dersom de kan og omkostningene ikke er for store (Nussbaum 2016, 203). Batson (1997, 2002) blir også trukket frem av Suzanne Keen, professor i engelsk litteratur, som i *Empathy and the novel* (2007) viser til hans funn om at økt empati for et medlem av en stigmatisert gruppe, bedrer holdningene til hele gruppen. Dette endrer igjen motivasjonen for å hjelpe medlemmer fra denne gruppen. Batson finner imidlertid også negative effekter på empati dersom man tror at et offer er ansvarlig for sine omstendigheter (Keen 2007, 11). Nussbaum argumenterer for at mennesker i samme samfunn har godt av å se at vi deler de samme svakheter og behov, ikke kun at vi er i stand til å oppnå goder (Nussbaum 2016, 33). Medlidenheten forutsetter imidlertid en avgrensning av fellesskapet, for hvem skal regnes som mine medskapninger og dermed kunne få medlidenhet?

Nussbaum påpeker at mennesker gjerne føler medlidenhet med dem de kjenner, og ikke med dem de ikke kjenner. Dermed er ikke medlidenhet en pålitelig vei mot rettferdighet (Nussbaum 2016, 203-204). Barn lærer av de voksnes «projiserte avsky». Dette innebærer at mennesket

³¹ Kjersti Bale skriver i sin kommentar til *Litteraturens etikk* at det norske ordet medlidenhet ofte brukes i nedlatende betydning, som engelske *pity*. Ordet medlidenhet er en oversettelse av det engelske *compassion*, som gjerne kan oversettes med medfølelse.

søker å distansere seg fra egen dyriskhet ved å projisere dyriske egenskaper over på en gruppe mennesker. Disse gruppene fungerer da som den dyriske *andre*, som man ved å utestenge eller trykke ned, kan føle seg overlegen. Mennesket kan også legge skylden for lidelsen på den lidende selv og dermed ikke føle medlidenhet for vedkommende (Nussbaum 2016, 199-200, 204). Dersom vi vokser opp til å tro at total kontroll over eget liv er oppnåelig, istedenfor et ideal om gjensidig avhengighet og at mennesker trenger hverandres hjelp, kan menneskelig hjelpeløshet fremkalle skam fremfor medlidelse (Nussbaum 2016, 205). Det er altså ikke gitt at litteratur virker sosialt utjevne, blant annet fordi den kan leses som en bekreftelse på marginaliserte gruppers underlegne posisjon.

Likevel argumenterer Nussbaum for at kunsten kan virke politisk endrende og gi spire til sosial rettferdighet. Dette skjer når «den kunstneriske formen lar tilskueren [...] legge merke til de usynlige menneskene i hans egen verden» (Nussbaum 2016, 36). Gjennom at vi en liten stund «er» mennesker vi ofte unngår i den virkelige verden, kan litteraturen utfordre konvensjonelle sannheter og verdier. Litteraturen kan gi stemme til livserfaringer til mennesker i samfunnet som vi bør forstå, erfare og føle med, selv om vi også må kunne stille kritiske spørsmål til deres erfaringer (Nussbaum 2016, 42, 45). Leseren kan utvikle «det indre blikket» og nærme seg en forståelse av dem som er regnet som annerledes eller usynlige i fellesskapet (Engelstad 2016, 10). De usynlige kan også synliggjøres gjennom litterære, formmessige grep. Å gi utestengte stemmer et talerør kan skje når litteraturen lar utestengte snakke nettopp slik de virkelig snakker, i et alminnelig, ikke-litterært språk, skriver Nussbaum (2016, 41). Gjennom fortellinger må altså menneskene lære å identifisere seg med den andres skjebne, se verden fra deres perspektiv eller forestille seg deres lidelser. Da blir andre mennesker virkelige og likeverdige for dem (Nussbaum 2016, 206).

Filosofen Jacques Rancière er også opptatt av hvem som regnes som våre medmennesker, med like muligheter som oss selv, og hvem som er «den andre», utenfor fellesskapet. Han skrev i *Estetikken som politikk* at kunst og politikk er to former for inndeling av «det sansbare» – verden, slik den blir tilgjengelig for oss gjennom sansene (Rancière 2008, 534). Ifølge Rancière kan kunst dele inn det sansbare på nye måter. Dette kan innebære å innlemme nye subjekter i fellesskapet, gjøre det usynlige synlig eller presentere en annen forståelse av hva som er støy og hva som er ord (Rancière 2008, 537). Kunsten kan bidra til å utfordre hva som kan tenkes og sanses, og hva man ser som mulig. Slik utfordrer kunsten den nåværende oppdelingen av det sanselige, og konfronterer verdens aktuelle tilstand med hva verden kunne være (Rancière 2008,

550). Rancièrè er opptatt av hvem som oppfattes som legitime deltakere i den offentlige samtalen. Hvem oppfattes å ha ordet i sin besittelse, der det de sier oppfattes som gyldige ytringer som kan si noe om rettferdighet og urettferdighet? Hvem har bare en stemme, noe resten ikke oppfatter som ord, kun likt dyrs uttrykk for smerte? De som blir sett som mennesker uten stemme, må bevise at de kan ytre ord som gjelder fellesskapet (Rancièrè 2008, 536-537).

Å lese for å se for seg hvordan verden kunne være, er også noe Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, professor i lesevitenskap, skriver om. I kapittelet «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking» fremholder han hvordan litteraturen gir tilgang til en *medverden* – de andre livsverdenene vi ikke har tilgang til annet enn som sekundære erfaringer. Medverden er ulik *omverden*. Omverden er den sosiale hverdagsverden som vi har direkte tilgang til gjennom interaksjon med andre (Nicolaysen 2005, 16-18). Også Aristoteles pekte på denne makten litteratur kan ha. Litteraturen viser oss ikke det som *er* hendt, men det som *kunne* hende. Å være klar over at det finnes flere ulike muligheter, er en stor verdi i det politiske liv (Nussbaum 2016, 28). Det er imidlertid ikke gitt at det å lese litteratur vil si å se for seg en verden annerledes enn den er. Litteratur kan også bidra til å opprettholde samfunnets maktforhold, fordommer og holdninger mot utsatte grupper.

3.3.1 Kritikk av hypotesen om empati-altruisme

Irene Engelstad skriver i innledningen til *Litteraturens etikk*: «[V]i må tro og håpe at litteratur og kunst betyr noe, at det finnes en etisk kraft der til å bevege og forandre mottakeren» (Engelstad 2016, 21-22). Hvorvidt og eventuelt hvordan vi forandres som mennesker av å lese, er gamle og omdiskuterte spørsmål innen flere fagområder. En del av problemstillingen er om og hvordan lesing kan vekke empati hos den som leser, med oppfølgingsspørsmål om sirkelen av mennesker vi føler empati for, kan utvides gjennom lesing. En annen del av problemstillingen spør om det å kjenne på empati i lesing kan føre til pro-sosiale eller altruistiske handlinger. Denne hypotesen om «empati-altruisme»³² er blant annet undersøkt filosofisk, litteraturvitenskaplig og gjennom psykologiske eksperimenter (Keen, 2007).

³² Altruisme kan beskrives som prososiale handlinger motivert av bekymring for andre, internaliserte verdier og mål, heller enn av forventning om sosiale belønninger eller unngåelse av straff. Prososiale handlinger kan være frivillig oppførsel, intendert å være til gode for en annen (Keen 2007, 4-5).

Diskusjoner rundt hypotesen om empati-altruisme er en bakgrunn for å kunne undersøke sammenhenger mellom lesing av skjønnlitteratur og det å få økt forståelse av seg selv som medborger i samfunnet. Lesingen kan vekke følelsesmessige responser, og det er mulighet for at leserne erfarer endringer i seg selv som følge av lesingen. Dette kan være i form av nye perspektiver, refleksjoner og kunnskaper, men kanskje også handlinger i verden. Jeg har vært nysgjerrig på hvorvidt og eventuelt hvordan leserne skulle oppleve dette, og om lesingen av *Tante Ulrikkes vei* kan få betydning for dem som medborgere. Imidlertid har jeg ikke forutsatt at lesing av skjønnlitteratur *nødvendigvis* ville ha slike effekter på leserne. Martha Nussbaum har vært inspirasjonskilde for dette masterprosjektet, og hun er kjent som optimistisk når det gjelder litteraturens muligheter til å forandre leseren. Flere, blant andre engelskprofessor Suzanne Keen, stiller spørsmål ved gyldigheten til teoriene. I *Empathy and the novel* skriver Keen «I find the case for altruism stemming from novel reading inconclusive at best and nearly always exaggerated in favor of the beneficial effects of novel reading» (Keen 2007, vii).

Suzanne Keen stiller spørsmål ved antakelsen om at engasjement med fiksjonstekster nødvendigvis bidrar til at vi blir mer empatiske eller etiske personer. Hun har også et poeng i at hvis det å lese narrativ fiksjon kan endre holdninger til det bedre, så kan de også endres til det verre (Keen 2007, 26). Empati kan kanskje læres, men å erfare empati betyr ikke at man bruker det til gode for andre. Kanskje er andre faktorer, for eksempel forventninger om mulig gjengjeldelse, viktigere når det gjelder å hjelpe andre (Keen 2007, 11). Hvordan vi oppfatter de empatiske følelsene avhenger også av betrakterens vurdering av årsakene til hvorfor noen er i en vanskelig situasjon, og hvordan vi oppfatter egen posisjon relatert til personen. Man kan for eksempel føle skyld eller hjelpeløshet i møte med andres lidelse. Det kan også være grenser for hvem man føler empati med og hvem man oppfatter som utenfor sin empatisirkel (Keen 2007, 17-19).

Ulike faktorer påvirker empati i leseprosess og leserespons. Mennesker er ulikt disponert for empatiske følelser og har ulik kunnskap og tidligere erfaringer, noe som kan gi ulik empatisk respons i møte med karakterene (Keen 2007, 94). Leserene kan også være uoppmerksomme eller likegyldige i leseprosessen. Det kan også være andre forhold som gjør at lesingen ikke vekker

sterke følelser. Noen lesere kjenner ikke empatiske følelser når de leser fiksjon. Andre kan være frie til å føle når de leser fiksjon, fordi de ikke trenger å beskytte seg mot appell om handling fra et annet levende menneske (Keen 2007, 94). Keen argumenterer også for at det å føle empati ikke nødvendigvis fører til konkrete handlinger. Noen kan for eksempel bli følelsesmessig overveldet av en annens smerte og dermed unngå vedkommende (Keen 2007, 4). Det er heller ikke selvfølgelig steg fra oppfatning av noe, eller det å se noe som urettferdig, til handlinger (Keen 2007, 17-19). Likevel vil jeg påpeke at dersom man ikke kan sette seg inn i den andres sted, kan man heller ikke handle til den andres beste. Jeg mener også at det er viktig for utviklingen av samfunnet at ikke alle kun kjemper for sine egne snevre interesser, men at vi heller søker å skape et samfunn som tar vare på alle innbyggerne.

3.4 Leserorientert tilnærming

En del av analysen vil ta for seg hva elevene blir engasjert av når de leser *Tante Ulrikkes vei*. En annen del undersøker hvilke forståelser av medborgerskap elevene uttrykker i arbeidet med teksten. Leserorienteringen i litteraturfaget, her representert ved Louise Rosenblatt, er derfor viktig å nevne kort.. Louise M. Rosenblatt er sentral innen den angloamerikanske leserresponsteorien.

Louise M. Rosenblatt, sentral innen leserresponsteorien, skrev i *Literature as exploration* (1938/1995) hvordan «A novel or poem or play remains merely inkpots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols» (Rosenblatt 1938/1995, 24). Leseren³³ skaper det litterære verket i møte med teksten, og følge Rosenblatt inngår leseren og teksten i en transaksjon der hver av dem blir påvirket av det den andre bidrar med (Rosenblatt 1995, 26). Når leseren møter litteratur, bruker hen tidligere erfaringer med språk og liv i fortolkningen av teksten (Rosenblatt 1995, 25). Den som leser knytter sammen skrifttegn til ord, konsept, sensoriske opplevelser, bilder av ting, mennesker og handlinger. Betydning og assosiasjoner fra ordene påvirker hva verket betyr for leseren. Personlighetstrekk, minner, behov, humør, det hen er opptatt av for tiden, er blant faktorene som påvirker leserens møte med det teksten tilbyr

³³ Rosenblatt understreker at det er mange ulike lesere som møter verkene: «Terms such as the reader [...] are somewhat misleading, though convenient, fictions. There is no such thing as a generic reader or generic literary work; there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works (Rosenblatt 1938/1995, 24).

(Rosenblatt 1995, 30). Teksten kan få ulik betydning og verdi for oss til ulike tider og omstendigheter, fordi sinnstilstand, bekymring og annet påvirker hvor mottakelige vi er for verket (Rosenblatt 1995, 35).

Leseren møter også teksten med bestemte formål for lesingen. (Rosenblatt 1995, 26). «Readers stance» kan oversettes med lesernes holdninger til teksten, eller *lesemåter*. Rosenblatt fremholder at måter lesere møter teksten på, avhenger av forventinger til teksten og mål med lesingen. Efferent og estetisk lese måte er to ytterpunkter av et kontinuum. Når leseren går inn i en tekst med *effe rent lese måte*, er oppmerksomheten rettet mot hva man kan få ut av lesingen. Dette kan for eksempel være om man leser en bruksanvisning eller en avis, der mening skapes gjennom å strukturere ideer og informasjon eller ha fokus på konklusjoner å ta med seg etter lesingen. Oppmerksomheten er viet det kognitive, referensielle, faktuelle, analytiske og logiske (Rosenblatt 2005, 11-12). I den *estetiske lese måten* er oppmerksomheten rettet mot det man lever gjennom i lesingen. Persepsjonen skjer gjennom sansene, følelsene og intuisjonen der leseren kan få private assosiasjoner og meningsdanninger. Estetisk lese måte gir oppmerksomhet til sanseinntrykk, følelser, ideer, situasjoner, scener og personer. Lesemåten kan også inkludere fornemmelsen av lyder og rytmen til ordene. Leseren erfarer spenninger, konflikter og løsninger, etter hvert som de folder seg ut (Rosenblatt 2005, 11-12).

Forfatteren av teksten søker også å uttrykke noe til leseren gjennom teksten. Både leseren og teksten har sine sosiale opprinnelser, men ifølge Rosenblatt gjør felles menneskelige erfaringer at det er mulig å kommunisere (Rosenblatt 1995, 34).³⁴ Rosenblatt mener ikke litteraturen skal bli en tjener av sosiale studier eller brukes som illustrasjon av moralske poenger. Hun argumenterer likevel for at litteratur kan ta opp spørsmål som hører innunder andre fagfelt, samt at lesing av litteratur kan påvirke studentenes oppfatninger av mennesker og samfunn (Rosenblatt 2005, 4-5). Leseren kan altså få innsikt og forståelse av andre mennesker fra lesing av litteratur, men dette vil, ifølge Rosenblatt, avhenge av den estetiske opplevelsen til leseren. Den litterære formen og innholdet er sammenkoblet, så det er umulig å få med seg innholdet uten den estetiske formen. En effekt av den estetiske formen kan heller ikke sees separat fra ordenes betydninger, eller de bilder, konsepter, følelser og assosiasjoner som er knyttet til ordene (Rosenblatt 1995, 43-45).

³⁴ Hvorvidt det finnes noe fellesmenneskelig, er blant annet diskutert av Suzanne Keen.

Lesere søker litteratur av ulike grunner, mener Rosenblatt. De kan søke litteratur for eksempel for å få eventyr og fri fra eget hverdagsliv. Lesing kan også skje ut fra et ønske om emosjonelt utløp eller å få bruke sansene i lesingen. Den kan ha bakgrunn i interesse for andre mennesker, eller ønske om andre erfaringer og det å se ulike måter å leve livet på. I litteraturen kan de *leve gjennom* noe, ikke bare *få kunnskap* om noe. Gjennom å lese litteratur får de ikke bare mer informasjon, men erfaring og opplevelse (Rosenblatt 1995, 35-38). Rosenblatt bruker «transaksjon» om leserens møte med teksten, fordi hun mener at interaksjon har et preg av to separate deler som virker inn på hverandre. Rosenblatt mener vi mennesker er i verden, hvor «the knower, the knowing, and the known are seen as aspect of «one process»» (Rosenblatt, 2005, 2-3). Litteraturviter Rita Felski bruker på sin side «interaksjon», men begge ord viser til leserens møte med teksten der det litterære verket oppstår.

Rita Felski, professor i engelsk litteratur, gir i *Uses of Literature* (2008) beskrivelser av fire ulike «modes of textual engagement», det vil si fire ulike interaksjoner mellom tekster og lesere.³⁵ Felski mener for det første at lesing kan gi en gjenkjennelse (*recognition*), for det andre at den estetiske erfaringen kan virke som fortrylling (*enchantment*), for det tredje at lesere gjennom å lese litteratur kan få kunnskap om den sosiale verden (*knowledge*) og for det fjerde at leserne kan verdsette å bli sjokkert av det de leser (*shock*) (Felski 2008, 14-15).³⁶ Felski mener det litterære verket har påvirkning på leseren, og at lesere over tid blir formet av det de leser (Felski 2008, 87). I analysen vil særlig gjenkjennelse og det å få kunnskap om den sosiale verden være aktuelt, sett opp mot elevenes lesninger av *Tante Ulrikkes vei*.

Felski beskriver gjenkjennelse som en kognitiv innsikt. Et øyeblikk av gjenkjennelse skjer når vi får en oppfatning av at noe ligner oss selv. Det kan være å gjenkjenne aspekter ved oss selv i beskrivelsen av andre. For eksempel kan vi se våre oppfatninger og vår oppførsel skildret i en roman. Gjenkjennelsen er en oppfatning av likhet og sammenheng mellom oss selv og det vi leser, så derfor har det å skrive og lese fiksjon gjerne inspirert sosiale bevegelser, skriver Felski. Å se aspekter ved seg selv i det som virker fremmed, kan også være en sentral del av

³⁵ Med «uses» mener Felski aspekter ved litteratur som kan relateres til verden, uten at litteraturen reduseres til en politisk funksjon eller ekskluderer poetiske aspekter.

³⁶Felski understreker at de nevnte interaksjonene med tekster ikke er gjensidig utelukkende. Ei heller har Felski mål om å omfatte alle mulige interaksjoner mellom tekst og leser. Hun er leserorientert i sin tilnærming og understreker at leseres måter å gå i dialog med tekster er varierte, komplekse og ofte uforutsigbare (Felski 2008, 7-8).

gjenkjennelsen. Felski mener ideen om noe fellesmenneskelig er en måte å anerkjenne at litterære verk kan resonnerer med mennesker fra ulike bakgrunner. Glimtet av gjenkjennelse skjer i samspill mellom teksten og leserens overbevisninger, håp og frykt. Disse varierer over tid, så innsikt fra litterære verk kan derfor endre seg når leserne kommer fra ulike tider og steder (Felski 2008, 39-46). Å kjenne igjen kan handle om å gjøre noe utydelig tydelig, altså gi nye måter å se noe på, slik Felski skriver: «Knowing again can be means of knowing afresh» (Felski 2008, 48).

Å lese for å få kunnskap om verden (knowledge), er en annen sentral grunn til å lese.³⁷ Hva kan litteraturen avsløre om verden, om folk og ting, symbolsk mening og sosiale lag? Et motiv for å lese er håpet om å få dypere forståelse for hverdagserfaringer og hvordan det sosiale livet ser ut. Slik kan litteraturen utvide eller omorganisere vår forståelse av hvordan ting er. Samtidig påpeker Felski at litterær form og sjanger viktig, og ikke underordnet kunnskap leseren kan få om verden (Felski 2008, 83). Gjennom litteratur kan leseren møte en verden slik den er sett av sine innbyggere. Dermed er lesing mer å «se som», enn å «se at», skriver Felski (2008, 93). Hun eksemplifiserer hvordan dialekter og språklige stiler kan etterlignes og slik vise sosiale skiller. Dermed kan de vise leseren hvordan ordene deltar i en asymmetrisk og urettferdig verden. Menneskene og den livsverden som blir portrettert kan ikke nødvendigvis skilles fra ordene som brukes for å portrettere dem. Forfatteren kan vise frem det språket som noen liv leves gjennom, og slik gi en estetisk beskrivelse av et partikulært miljø i et visst tidsrom (Felski 2008, 94-95, 98). Litterære tekster kan også være flerstemmige og vise frem ulike måter å tenke og snakke på (Felski 2008, 94).

At litteratur kan virke fortryllende eller sjokkerende på leseren, er Felskis to siste poeng. Hun er også uenig i Nussbaum og Booths metafor om bok som en venn, fordi hun påpeker at bøker

³⁷ Filosofiske ideer om relasjonen mellom kunsten og verden går i alle fall tilbake til den greske antikken, og Felski presenterer ulike metaforer for denne relasjonen: Litteraturen har blitt sett som en skygge, falskneri eller imitasjon, ideer som går tilbake til Platons syn på kunst (Felski 2008, 77-78). En annen metafor er litteraturen sett som et speil eller vindu, noe som kan avsløre verdens tilstand. Litteraturen kan i en slik metafor bli sett som «objektiv», men litteraturen kan like gjerne sees som et kart. En slik metafor griper at litteratur gir en selektiv gjengivelse av en sosial realitet (Felski 2008, 78-79). En fjerde metafor er litteraturen som lyser opp skyggene, så vi kan forstå det vi ikke tidligere har sett, eller tenke det vi ikke tidligere har tenkt (Felski 2008, 79). Ifølge Felski så marxister på 80-tallet kunst som symptom – en femte metafor. I et slikt syn kan ikke kunsten gi kunnskap, fordi det kan bare forklarende vitenskaper som psykologi eller marxisme gi. I de litterære verkene kan en da for eksempel finne tegn på de sosiale omstendighetene som omslutter verket. Felski avslutter med at innen intellektuell skeptisisme, dekonstruksjon eller postmodernisme gir det ikke mening å snakke om sannhet. Litteraturen blir selvrefererende: «Writing that connotes but does not denote [...] aboutness of literature was deemed to center on literature itself» (Felski 2008, 81-82).

ikke trenger å være vennlige. De kan fungere som et «slag i ansiktet», og påvirke både intellekt og sanser, så leseren får reaksjoner på noe smertefullt, oppsiktsvekkende eller forferdelig (Felski 2008, 105-106). Når leseren blir forstyrret, desorientert og frastøtt er det en estetisk respons og en opplevelse mange lesere søker. Leserens kan også få et «gjenkjennelsens sjokk», «shock of recognition», når hen får glimt av aspekter ved seg selv i en tekst som hen ikke ønsker å se (Felski 2008, 130 -134). Felskis fire ulike *Uses of literature* formulerer ulike motiv for estetisk engasjement, idet virkelighetens lesere søker ulike estetiske erfaringer.

Teoriene som er presentert i dette kapitlet, er alle sentrale bidrag til denne undersøkelsen. Teoretiske bidrag om sammenhenger mellom å lese litteratur og utvikling av demokratisk medborgerskap vil særlig bli anvendt i kapittel fire, det første analysekapitlet. Her vil jeg presentere elevenes ulike lesemåter i møte med romanen, hva som vekket deres emosjonelle og kognitive engasjement i leseprosessen og hvordan de forholdt seg til karakterenes utenforskap. I dette kapitlet vil jeg særlig trekke inn leserorienterte perspektiver, i tillegg til teorier om litteraturlesingsens bidrag til medborgerskap, for å belyse mine funn. Teoriene om medborgerskap, og særlig Westheimer og Kahnes idealer om «den gode medborger», vil være aktuelle i kapittel fem. Dette andre analysekapitlet presenterer elevenes forståelser av medborgerskap i sin fortolkning av romanen og i etterkant av lesingen.

4 Engasjement i møte med *Tante Ulrikkes vei*.

På spørsmål om hva *Tante Ulrikkes vei* handler om, startet elevene i alle gruppene med å si at romanen handler om å vokse opp på Stovner, i en mellomposisjon mellom to kulturer: Kulturen til foreldrene og det norske storsamfunnet.³⁸ Ruben i gruppe fem startet samtalen med å oppsummere det han mente var sentralt i romanen:

Sånn.. det jeg synes vi kan få ut av [lesingen av boken] er jo mye om rasisme, egentlig. Forfatteren prøver egentlig å ta opp hvordan livet på Stovner, Tante Ulrikkes vei, [er], hvilke problemer innvanderne kan ha og hvordan de blir sett på av de utenfor [Stovner], eller de som bor der. Generelt hvordan livet deres er, hvilke utfordringer de har. Og egentlig gjøre oss mer oppmerksom på hvordan de egentlig har det, sånn at vi tenker over det og ikke for eksempel sier «De er svart og dårlig», men tenker litt mer på hvilken situasjon de befinner seg i og tenker på hvilke utfordringer de har, for å eventuelt bidra til et bedre fellesskap (Ruben, gruppe 5).³⁹

Ruben trakk frem hvordan leseren blir oppmerksom på stereotyper og rasisme gjennom å lese boken. I tillegg får han forståelse for karakterenes livsvilkår. Han oppfatter at forfatteren har et ønske om at leserne skal forstå Mo og Jamal og få nye refleksjoner. Slik kan leserne bidra til et bedre fellesskap i samfunnet. For han er det en intuitiv sammenheng mellom lesing og det å handle som medmennesker i samfunnet.

Gruppeintervjuene tok form som litterære samtaler der 28 elever, delt i syv grupper, reflekterte over lesningen av *Tante Ulrikkes vei*.⁴⁰ Vi startet samtalen med spørsmål om hva romanen handler om og hvorvidt noen situasjoner i boken gjorde inntrykk på dem. I analysearbeidet merket jeg at alle gruppene ble engasjerte i karakterene Jamal og Mo – og livssituasjonen deres. Elevene var oppmerksomme på flere sider ved karakterenes livsvilkår. De omtalte økonomiske

³⁸ I analysekapitlene vil jeg presentere antall grupper et tema kommer opp i slik:

Alle, når noe er nevnt i syv grupper.

De fleste gruppene, når noe er omtalt i 5-6 grupper.

Halvparten av gruppene, når noe er omtalt i 4 grupper.

Noen av gruppene, når noe er nevnt i 2-3 grupper.

Én av gruppene, når noe er nevnt i én gruppe.

³⁹ Dette var Rubens første bidrag til samtalen, før jeg stilte spørsmål som potensielt ledet samtalen inn på dette sporet.

⁴⁰ I analysekapitlene vil jeg presentere antall elever som omtaler et tema slik:

Alle, betyr at 28 elever har omtalt det samme.

De fleste, betyr 18-27 elever.

Halvparten, betyr 12-17 elever.

En del, betyr 6-11 elever.

Noen, betyr 2-5 elever.

Én, betyr én elev.

problemer, psykiske vansker og utfordrende familieforhold. Det gruppene først kom inn på i samtalen, og som de brukte tid på å snakke om, var imidlertid hvordan Mo og Jamal blir preget av å møte fordommer, stereotypier, diskriminering og rasisme. Elevene så hvordan dette bidrar til en følelse av utenforskap for karakterene, og de reagerte både følelsesmessig og kognitivt på det. Utenforskap og ulike oppfatninger av karakterene og deres situasjon, var de største temaene rent kvantitativt. I tillegg mente de fleste elevene at lesingen av romanen gav dem ny kunnskap og innsikt. Halvparten merket også en endring i egne holdninger eller refleksjoner etter å ha lest romanen.

I dette kapitlet vil jeg presentere elevenes engasjement i lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. Jeg legger frem hvilke konkrete situasjoner fra boken som elevene trakk frem på spørsmål om hva som har gjort særlig inntrykk på dem. Et sentralt tema i elevenes lesning var utenforskap, noe jeg derfor gir oppmerksomhet til i analysen.⁴¹ Aller først vil jeg imidlertid presentere noen hovedlinjer i hvordan elevene leste *Tante Ulrikkes vei* ulikt. Jeg har valgt å kalle dette ulike lese måter, etter Rosenblatt (2005). Hvordan elevene oppfatter det de leser påvirker hvordan de involverer seg i karakterenes skjebne. Hvorvidt de oppfatter at romanen sier noe om samfunnet vi lever i, anno 2020, har også betydning. Disse ulike lese måtene får dermed også betydning for elevenes tanker om eget medborgerskap. Analysekapitlet vil kobles til følgende forskningsspørsmål:

- 1) På hvilke måter opplever elevene følelsesmessig eller kognitivt engasjement for karakterene? Hvordan forholder elevene seg til karakterenes synspunkt og perspektiver?
- 2) På hvilke måter kan lesing av *Tante Ulrikkes vei* få innvirkning på hvordan elever tenker om temaene utenforskap?

I kapittel fem, neste analysekapittel, blir elevenes ytringer sett opp mot medborgerskapsidealene. Der vil jeg ta for meg hvilke forståelser av medborgerskap elevene uttrykte i lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. Jeg har også lurt på om elevene selv blir inspirerte til medborgerskaplige refleksjoner, holdninger eller handlinger gjennom å lese boken. Hvordan elevene forstår karakterene og deres livssituasjoner, påvirker hva elevene foreslår kan endres for å bedre livene

⁴¹ Elevene bruker gjerne andre ord enn utenforskap, men omtaler ytre og indre faktorer for at karakterene oppfatter at det er et «oss» og «dem» skille i samfunnet. Elevene snakker også om å befinne seg mellom to kulturer eller være tokulturell. De nevner blant annet møte med stereotypier, fordommer, hverdagsrasisme og medias omtale som ytre faktorer.

til Mo og Jamal. En del refleksjoner over karakterenes livssituasjon tas derfor opp i neste analysekapittel. Her er det særlig et skille mellom dem som pekte på undertrykkende og urettferdige omstendigheter som karakterenes utfordringer, og dem som la vekt på individets valgmuligheter for å endre egen situasjon. Hvordan elevene fortolket dette påvirket også hvordan de så sin egen rolle i mulige endringer for Mo og Jamal. Dersom de tenkte på karakterene som representanter for virkelige mennesker med lignende livsvilkår, kan det også påvirke deres forståelse av seg selv som medborgere i samfunnet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

I det inneværende kapittelet vil vi se hvordan engasjement i lesingen av *Tante Ulrikkes vei* kommer til uttrykk på mange ulike måter hos elevene. *Engasjement* er å ha interesse for noe eller vie oppmerksomhet til noe (Barrett og Brunton-Smith 2014, 5-6). Når elevene lever seg inn i livene til Mo og Jamal, reflekterer over hvorfor karakterene opplever det de gjør og hva som kunne vært gjort for at karakterene skulle fått det bedre, kommer følelsesmessig og/eller kognitivt engasjement til uttrykk. Det samme engasjementet ligger i bunn når de relaterer det de leser til egne erfaringer og reflekterer over hvilke erfaringer fra lesingen de vil ta med seg over i eget liv. Engasjement viser seg også i positivt kroppsspråk og hvordan ytringene blir sagt. At elevene, etter å ha lest boken, ønsket å reflektere over sin lesning sammen med medelever, kan også tolkes som uttrykk for engasjement.⁴²

4.1 Lesemåter

Elevene leste *Tante Ulrikkes vei* med ulike forståelser og forventninger om hvilken litteratur de leste. Jeg har kalt deres ulike holdninger for lesemåter, etter «readers stance» fra Rosenblatt (2005). Skillet mellom efferent og estetisk lesemåte er et sentralt skille fra Rosenblatt, og de fleste elevene ga uttrykk for leseerfaringer som er samsvarende med at de møtte teksten med en estetisk lesemåte. Samtidig forholdt elevene seg til *Tante Ulrikkes vei* på andre måter enn skillet mellom efferent og estetisk lesemåte dekker. I alle gruppene leste elevene romanen som troverdig virkelighetskildring, med klare referanser til virkeligheten. Gruppe fem nevnte i sin podcast at skildringene i romanen får økt troverdighet fordi Shakar selv er fra Stovner. De regnet med at forfatteren har opplevd noen av hendelsene, og mente at det ga troverdighet til skildringene. Halvparten av elevene uttrykte imidlertid at forfatteren skildrer en tid og et

⁴² Det var frivillig å delta i de litterære samtalene. En person valgte å ikke delta.

samfunn som er ulikt Norge anno 2020. 43 Disse elevene tenkte at hendelsene og skildringene i romanen, som finner sted fra 2001 til 2006, ikke er så relevante å forholde seg til utenfor den litterære konteksten. De mente det norske samfunnet har forandret seg til det bedre, eller de lurte på om hendelsene i romanen kunne skjedd i 2020. Én elev leste boken som sakprosa og forholdt seg til Tante Ulrikkes vei som en sannferdig beretning fra Mo og Jamal, mennesker i den virkelige verden. De andre gav uttrykk for at de leste teksten som fiksjon. Elever fra noen av gruppene tenkte at boken ble utgitt fordi forfatteren ønsket å påvirke sine lesere.⁴⁴ Dette poenget kommer jeg tilbake til i kapittel fem, fordi det betyr at elevene oppfattet forfatteren som en deltakende medborger som påvirker leserne gjennom å skrive romanen. Nedenfor gjør jeg rede for de ulike lesemåtene jeg har funnet i materialet.

4.1.1 Troverdig virkelighetsskildring

I alle gruppene forholdt elevene seg til *Tante Ulrikkes vei* som troverdig virkelighetsskildring med klare referanser til samfunnet utenfor boken. Gjennom litteratursamtalen kom det frem at de så for seg karakterene som virkelige mennesker og forholdt seg til dem *som om* de finnes i verden. Elevene var oppmerksomme på at de leste en roman og forholdt seg til fiktive karakterer, men de hadde en underliggende antakelse om at det finnes mennesker i samfunnet med Mo og Jamals livsomstendigheter, erfaringer, følelser og perspektiver. De tok karakterenes liv og erfaringer på alvor, levde seg inn i situasjonene og følte med dem (i ulik grad). Litteraturen er i en slik forståelse en del av vår verden, og elevene så koblinger mellom samfunnet og det som skildres i romanen.

Det er blant annet mulig å se en fortolkning av *Tante Ulrikkes vei* som troverdig virkelighetsskildring i hvordan elevene svarte på spørsmålet om de har fått ny innsikt eller forståelse. Martin fra gruppe tre var av dem som så tydelige koblinger mellom boken og virkeligheten:

Jeg ser litt likheter til den boken, for jeg har noen venner der foreldrene pusher på at de skal bli gode på skolen, og det er det viktigste. De burde ikke gå ut, de burde ha fullt fokus på skolen.

⁴³ Elever fra alle gruppene nevnte at hendelsene lå litt tilbake i tid, unntatt gruppe tre. Det var ulikt hvordan de forholdt seg til dette.

⁴⁴ Dette kom frem i gruppe tre, fem og syv.

Men så har jeg andre venner som gir egentlig litt faen i skolen og er egentlig litt sånn trøblete utenom, på fritiden da (Martin, gruppe 3).

Martin sammenlignet de inntrykkene han fikk av Mo og Jamal med sine egne venner, og han så en tydelig kobling til eget liv og venner han kjenner. Det er også mulig å se en slik lese måte hos andre elever, som mente at de fikk ny kunnskap. Gruppe fire kom inn på leseerfaringer og hva de fikk ut av boken, da Eline sa: «Men [denne boken] er jo veldig samfunnsrelatert, var veldig samfunnsbasert, så det tenker jeg vi har godt av å vite, godt av å lese» (Eline, gruppe 4). Her ytret hun i klartekst det som var en underliggende antakelse for mange av elevene: Romanen speiler samfunnet, eller er relatert til samfunnet. Dermed kan den gi leserne kunnskap om andre menneskers erfaringer. Elevene leste litteraturen som kilde til kunnskap om virkeligheten, noe Felski (2008) løfter frem som en sentral motivasjon for å lese skjønnlitteratur.

Elever i de fleste grupper oppfattet at Shakar beskriver en tid og et samfunn som er ulikt Norge anno 2020. I romanen skildres hendelser fra 15-20 år tilbake, noe som påvirket hvordan elevene vurderte gyldigheten til karakterenes erfaringer. Flere stilte seg spørrende eller tvilende til om det karakterene opplever i boken kunne skjedd i 2020. Denne lese måten påvirket også elevenes refleksjoner over hva som bør endres i samfunnet og hvorvidt de selv ønsket å bidra. I kapittel fem kommer jeg tilbake til dette, når jeg ser på sammenhengen mellom lesing og forståelse av medborgerskap. En del elever møtte romanen med et sammenlignende blikk og så etter forskjeller og likheter mellom bokens virkelighet og sin egen samtid. Maria var en av dem som indikerte at romanen omtaler noe som skjedde for lenge siden, og at det nå er bedre:

Maria, gruppe 6: Den boken var jo skrevet i 2001, eller noe sånt. Nå er vi jo kommet litt lengre i samfunnet.

Intervjuer: Hvordan da, tenker du?

Maria, gruppe 6: Ehm... jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men det er jo bedre i dag enn for så mange år siden. Selv om det er lite, er det bedre.

Intervjuer: På alle områder, tenker du?

Maria, gruppe 6: Ja, fordi mer rettigheter og mindre fordommer viser seg frem. Og større muligheter for alle mulige folk. Men samtidig er fortsatt de tingene der... stereotypiene og sånn er fortsatt her i dag.

Her ser vi en vurdering av hvorvidt Shakar beskriver noe som er gyldig i elevenes egen samtid. Særlig i gruppe seks var elevene enige i at boken tegner et samfunn med større utfordringer enn det de ser i samfunnet anno 2020. Halvparten av elevene tror, eller lurer på, om samfunnet kan ha endret seg vesentlig siden bokens skildringer.

4.1.2 Lese som fiksjon, med ulik grad av emosjonelt engasjement

Nesten alle elevene leste *Tante Ulrikkes vei* som en roman med fiktive karakterer. At karakterene og hendelsene er fiktive, var noe de forholdt seg til på ulike måter. En god del levde seg inn i handlingen, følte empati med karakterene og ble følelsesmessig engasjert: «Jeg ble skikkelig glad når Jamal endelig fikk hjelp, og så ble jeg så sykt sånn «neeei» når det liksom gikk så dårlig som det gikk [...] egentlig så vil du bare at han skal få den hjelpen og bli sett [...]» (Ella, gruppe 1). En del av disse elevene ble virkelig glade, sure og frustrerte på karakterenes vegne, som om de leste om en venn. Elevene betrakter Mo og Jamal med tydelig engasjement og empati, og lever seg følelsesmessig inn i deres situasjon (jf. Nussbaum 2016).

For andre påvirket det den følelsesmessige innlevelsen at karakterene og hendelsene er fiktive. Dette kom tydeligst frem i litteratursamtalen mellom medlemmene i gruppe to:

Othilie, gruppe 2: Jeg kjente det i meg at Jamal slet sånn med moren, at moren ikke gjorde noe og han måtte gjøre alt. Det følte jeg litt. Det gjorde jeg. Men jeg er jo typen som lese masse og kan sitte og hylgrine av en bok, og bli skikkelig forbanna av en bok. Der er kanskje ikke helt du?

Frode, gruppe 2: Nei...[...] Jeg er en veldig kald person, så jeg føler egentlig ikke noe tilknytning til karakterene. Jeg synes det er veldig fascinerende hva som skjer, og jeg skjønner veldig godt hvordan det skjer, men jeg blir liksom ikke sånn «å nei!». Jeg er veldig sånn at når jeg leser en bok, så vet jeg selvfølgelig at det er mange som har det sånn [som Mo og Jamal], men akkurat disse karakterene...i min verden så eksisterer de ikke.

[...]

Bjarne, gruppe 2: (til Frode) Da tror jeg du er kaldere enn meg. For jeg er litt sånn «å nei, nå skjedde det», men så er jeg sånn «æh» (indikerer at det ikke spiller så stor rolle). (De ler).

Intervjuer (henvendt til Frode): Tenker du at hvis det hadde vært en faktabok, så kunne det vært annerledes?

Frode, gruppe 2: Nei, altså, jeg kan jo synes noe er ille eller urettferdig, men ikke sånn at det vekker dype følelser i meg. Det er verre hvis jeg ser noe i virkeligheten der jeg kan handle, siden... nå kan jeg jo bli politiker, og hjelpe Stovner, men sannsynligvis så skjer jo det ikke. Det blir heller små grep som å stemme på de riktige folkene, sant.

Frode ga uttrykk for en forståelse av medborgerskap, men som jeg kommer tilbake til i neste kapittel, men her vil jeg trekke oppmerksomheten til det følelsesmessige engasjementet. Othilie ble følelsesmessig engasjert i lesingen av boken. Hun responderte emosjonelt på det som skjedde, og «kjenner det i seg» at det hun leste om ikke er rettferdig. Bjarne beskrev hvordan han først ble følelsesmessig grepet av det han leste, men han lot ikke følelsene påvirke han lenge. Frode ble ikke emosjonelt påvirket, nettopp fordi han leste en fiksjonstekst der karakterene ikke faktisk erfarte det han leste om. Schrijvers et al. (2019) har funnet studier som tilsier at lesing av litteratur kan gi elevene forhold til «real-world others» – mennesker i den virkelige verden. Frode gjenkjente at det finnes noen «virkelighetens andre» med lignende opplevelser som karakterene, men vissheten fikk ikke påvirke hans følelsesmessige innlevelse i karakterens livserfaringer. Frode tenkte likevel, uavhengig av følelsesmessig engasjement, at han kunne gjøre «små grep», som å stemme på «de riktige folkene». Han tok innover seg karakterenes situasjon og tenkte at han kunne bidra med handlinger, selv om han ikke uttrykte følelsesmessig innlevelse i karakterene og deres omstendigheter. Elevene i gruppe to viser hvordan engasjement kan komme til uttrykk på ulike måter. De viser også hvordan både følelsesmessig innlevelse og refleksjoner kan være uttrykk for engasjement.

Nå har vi sett hvordan de fleste elevene leste *Tante Ulrikkes vei* som en troverdig virkelighetsskildring. En del elever la vekt på at hendelsene som skildres skjedde mellom 2001 og 2006 og dermed ikke er så relevant for Norge anno 2020. Andre lurte på om det hadde skjedd noen endringer siden 2006, eller om skildringene fremdeles var relevante. Hvorvidt elevene oppfattet det de leste som relevant for dagens samfunn, påvirket hva de tenkte om det som skjer med karakterene i romanen og hva elevene tenkte de selv kunne gjøre. Dette utdypes i kapittel fem. Elevene engasjerte seg følelsesmessig i ulik grad, men det påvirket ikke nødvendigvis refleksjonene de gjorde seg i møte med teksten. Varierende følelsesmessig engasjement var heller ikke avgjørende for om engasjementet i lesingen førte til konkrete handlingsforslag. I det følgende presenterer jeg hva som engasjerte elevene i lesingen av *Tante Ulrikkes vei* og hva de selv trakk frem som særlig inntrykksfullt. Hvordan elevene forholdt seg til karakterenes synspunkter og perspektiver vil være en del av dette.

4.2 «Jeg ble kjempefrustrert på hans vegne der liksom»

Elever i alle grupper la merke til at karakterene jevnlig blir møtt med negative fordommer.⁴⁵ Flere pekte også på diskriminering⁴⁶ og rasisme⁴⁷, og så hvordan det bidrar til at Mo og Jamal føler mindre tilhørighet til det norske samfunnet. Dette var sentrale deler av diskusjonen i alle grupper, med mange eksempler på episoder som virker fremmedgjørende på Mo og Jamal. Situasjonene opprørte og engasjerte flere av elevene og de trakk frem konkrete passasjer fra boken som særlig påvirket dem emosjonelt og kognitivt.

Når det gjelder Mo, la en del elever vekt på opplevelsen hans på flyplassen.⁴⁸ De refererte til en scene i romanen der Mo blir tatt til side på flyplassen etter en ferietur med kjæresten Maria. Der blir han forhørt som en mulig ulovlig innvandrer (Shakar 2017, 316-320). I sin masteroppgave beskriver Bjørndalen denne scenen som et vendepunkt for Mo. Den velintegrerte og nærmest assimilerte Mo, som nesten oppfatter seg som en del av det norske samfunnet, blir stoppet og sett som «den Andre». Han klarer derfor ikke lengre opprettholde en illusjon om å høre til i det norske (Bjørndalen 2021, 66). Ifølge Bjørndalen befinner Mo seg her, og andre steder, i et liminalt grenseområde der han blir avvist som norsk og sett som en fremmed. Dermed blir han også fratatt muligheten til å representere seg selv (Bjørndalen 2021, 48).

⁴⁵ Fordi begreper som fordommer, rasisme, hverdagsrasisme, og stereotyper blir brukt av elevene for å forklare Mo og Jama utenforskap, er det viktig å legge et konkret innhold i begrepene. Det er ikke sikkert elevene har innbyrdes lik forståelse av disse begrepene, og det er ikke gitt at deres forståelse er i overensstemmelse med Bangstad og Døvings i *Hva er rasisme* (2015), som jeg legger til grunn. Fordommer er generaliseringer, hovedsakelig negative, som rammer grupper, eller individer som er medlemmer av bestemte grupper. En fordom markerer individer eller grupper som «annerledes», basert på noen utvalgte trekk. Dette kan danne grunnlag for ekskludering (Bangstad og Døving 2015, 21).

⁴⁶ Diskriminering er «systematisk forskjellsbehandling på grunnlag av et individ eller en gruppes medfødte eller ervervede karakteristika, som hudfarge, kjønn, alder, etnisk eller nasjonal bakgrunn, religion og livssyn, seksuell orientering, funksjonsnivå eller lignende.» Når forskjellsbehandling basert på gruppetilhørighet blir innbakt i institusjoner, er det strukturell diskriminering (Bangstad og Døving, 2015, 14).

⁴⁷ *Rasisme* innebærer å redusere et individ til gitte negative karaktertrekk for en befolkningsgruppe, samt å se sin in-gruppe som overlegen «de andre». Ifølge Bangstad og Døving, kan rasisme formuleres slik: «[G]eneralisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet til en bestemt gruppe, og at disse egenskapene defineres som så negative at de utgjør et argument for å holde medlemmer av gruppen på avstand, ekskludere dem og om mulig aktivt diskriminere dem. En slik negativ generalisering og underordning av mennesker kan kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med hudfarge, religion, språk eller kultur». Rasismen kan altså ligge som begrunnelse for den diskriminering som kan utøves, når gruppeidentiteten oppfattes som viktigere enn individet, og der ut-gruppen blir oppfattet som underlegen (Bangstad og Døving 2015, 16).

⁴⁸ Gruppe 1, 4, 5, 6.

Elevene i gruppe fem trakk på sin side frem episoden på flyplassen som et eksempel på hverdagsrasisme.⁴⁹ Preben og Henrik bemerket:

Preben, gruppe 5: Mhm, og så går de mye inn på rasisme, altså dagligdagsrasisme. På flyplassen når de så på han rart, og generelt når han er ute og går og bare lever sitt liv.

Henrik, gruppe 5: Og så har du jo på flyplassen, for eksempel, [...] politiet tok han til side og ville spørre han om han faktisk var norsk og om passet var ekte. Trodde det var forfalsket da, sikkert bare på grunn av utseende hans da og sånne ting. Så det var jo tydelig rasisme.

Senere i samtalen tok Henrik opp igjen situasjonen på flyplassen, som noe som gjorde særlig inntrykk på han:

[...] jeg ble ganske overrasket over det som skjedde på flyplassen med Mo, når han ble tatt til side av politiet og utspurt. Først begynte de å spørre han på engelsk om forskjellige ting, og så svarte han på norsk. Og når han svarte på norsk, så lurte de på hvor han hadde lært seg norsk, for de antok med en gang at han ikke var norsk på grunn av hudfargen eller noe sånt. Utseende. Eh... Og jeg ble overrasket når de begynte å lure på om det passet hans var ekte og sånt. Sånn som meg, jeg ser helt etnisk norsk ut, ikke sant, og jeg hadde aldri blitt spurt om passet er ekte eller ikke, sant. Og han burde aldri blitt spurt om det, sant. Er det ekte, så er det ekte, sant? (Henrik, gruppe 5)

Henrik sammenlignet opplevelsen til Mo med egne erfaringer. Antakelsen var at Henrik ikke ville blitt behandlet på samme måte, på grunn av sin hudfarge. Han satte seg inn i en annens erfaring og pekte på urettferdigheten som ligger i diskrimineringen. Her ga lesingen Henrik tilgang på en *medverden*. Ikke i betydningen det som *kunne* hende, men like fullt en erfaring han ikke har tilgang til utenom som sekundær erfaring, her formidlet gjennom romanen (jf. Nicolaysen 2005, 17-18). Episoden på flyplassen gjorde inntrykk på Henrik og han trakk den frem som særlig overraskende. Rita Felski skriver at lesing også kan forstyrre eller sjokkere leseren, og overraskelsen til Henrik kan vel beskrives som et «mildt sjokk». I samme gruppe mente Preben at scenen på flyplassen ikke ville skjedd i 2020. Han responderte på Henriks uttalelse: «Jeg føler det har blitt mye bedre fra den tiden, for jeg har aldri hørt om noe sånt nå,

⁴⁹ Begrepet hverdagsrasisme kommer ut fra et rasialiseringsperspektiv. Det betyr at blikket er rettet mot strukturell diskriminering, men i forskningslitteratur kalles det gjerne rasialisering fremfor rasisme, for å unngå assosiasjoner til biologisk funderte forklaringer på diskrimineringen. Rasialisering viser til et blikk for strukturell diskriminering, gjennom rasisme som er innbakt i sosial praksis. Fokuset dermed flyttes fra enkeltindividens handlinger til samfunnsstrukturelle forhold. Målet er å kunne si noe om kategoriseringer og praksiser som bidrar til et skille mellom «oss» og «dem», og dermed skaper inkludering og ekskludering av bestemte grupper og perspektiver (Bangstad og Døving 2015, 19-20).

at det skjer» (Preben, gruppe 5). Her var det inn en interessant tolkningsforskjell, der Preben og Henrik forholdt seg ulikt til karakterenes erfaringer av utenforskap. Henrik reagerte med overraskelse over at noe slikt kan skje, og Preben med en overbevisning om at dette ikke ville skjedd i dag.

Gruppene som ikke hadde elever med minoritetsbakgrunn, var tilbøyelige til å ta Mo og Jamals erfaringer som reelle utfordringer – noe de kunne reagere på. Likevel undret de seg over om de situasjonene som romanen omtaler fremdeles er relevante:

Marte, gruppe 4: Det er fortsatt relevant 20 år etterpå. Du ser det at det er sikkert litt endringer, men at det fortsatt er samme greien, at vi fortsatt har godt av å lese det. Selv om den er skrevet i 2017, så var det basert på for lenge siden.

Eline, gruppe 4: Men hvis det var sånn da, hvordan er det nå liksom? Det bør vi kanskje finne ut av.

Marte og Eline mente hendelsene skjedde «for lenge siden». Dermed kan samfunnet ha endret seg, og de undret seg derfor over hvordan Mo og Jamals oppvekst ville vært i nåtid, i 2020.

Denne undringen og ønsket om å undersøke hvordan forholdene er nå, virket annerledes i gruppe fem og seks. Der hadde et flertall elever foreldre fra et annet land, og flere hadde også innvandret selv. Som tidligere nevnt, tok Preben opp Mo og situasjonen på flyplassen. Han sammenlignet med i dag: «Men jeg føler det har blitt mye bedre fra den tiden, for jeg har aldri hørt om noe sånt nå, at det skjer, at de tar deg helt til siden og lurert på hvorfor du kan norsk og om passet er ekte eller sånn, da må det jo være grove saker» (Preben, gruppe 5). Preben tenkte det var blitt bedre i 2020, og Maria i gruppe seks var enig: «Den boken var jo skrevet i 2001, eller noe sånt. Nå er vi jo kommet litt lengre i samfunnet» (Maria, gruppe 6). Geir sa på sin side at han ikke merket store forandringer fra bokens samtid til i dag, i motsetning til Preben og Marias utviklingsoptimisme. For Geir er bokens skildringer påfallende like vår tid:

Det var veldig vanskelig å se at vi var i 2001 til 2006. Den eneste forskjellen, følte jeg, var at de ikke nevnte noe om Snapchat eller Instagram og at de ikke kunne sende meldinger til hverandre. Det var det eneste som ikke var der, for at det skulle være i vår tid. Alt hørtes ganske likt ut bortsett fra det (Geir, gruppe 5).

Dette er eksempler på elever som var kritiske til situasjonsbeskrivelsene i romanen og som vurderte om disse kunne være gyldige i dag. Jeg merker meg en forskjell som trolig kan knyttes til hvilken bakgrunn elevene har. Noen elever kunne ytre seg med større overbevisning om

hvorvidt erfaringene til Jamal og Mo var relevante i 2020. Andre elever kunne anta at det de leste om i romanen skjer i nåtid, eller de ønsket å undersøke saken.

For to elever var det tydelig at når hendelsene og skildringene i boken lå litt tilbake i tid, ble det vanskeligere å engasjere seg i karakterenes utfordringer. En av dem var Jenny:

Boken her liksom, den er ikke gammel, men det er litt bedre nå. Og det er ikke ting jeg merker selv, eller mine venner. Så det er litt vanskelig for meg å være engasjert når jeg ikke hører at det er et problem nå. Jeg skjønner det var problem før, da boken ble skrevet. Men hvis boken ble laget i dag, i år, så kunne jeg tenkt sånn «oi, skjer det faktisk fortsatt på sånt nivå?» Da ville jeg kanskje vært mer engasjert, jeg vet ikke (Jenny, gruppe 7).

På den ene siden mente Jenny at hendelsene i boken skjedde for lenge siden. Derfor var de ikke engasjerende eller viktige.

I gruppe fem brukte de situasjoner fra romanen som utgangspunkt for å snakke om hvordan man kan forholde seg til hverdagsrasisme i livet generelt. Samtale om romanen ble et springbrett for å trekke paralleller til egen situasjon. Dette er lignende funn som undersøkelsen til både Molloy (2002) og oversiktsartikkelen til Schrijvers et al. (2019) – at ungdommene lever seg inn i tekstene, kobler til eget liv og ser paralleller til egen situasjon. Gruppen fortsatte for eksempel å snakke om det å bli møtt med engelsk på flyplassen. De presenterte ulike forklaringer på at det kan skje, uten at flyplassansatte diskriminerer eller har fordommer. Elevene viste vilje til å søke forklaringer som uttrykte en mindre konfliktorientert forståelse enn karakterene. De kritiserte også karakterenes fortolkninger: «Mo og Jamal er oppvokst til å tenke at de er imot meg. Og da kommer de alltid til å tenke sånn så....» (Preben, gruppe 5). Ruben nevnte i samme sammenheng:

Ruben, gruppe 5: Vi må tenke på hva vi må ta til oss og hva vi ikke trenger å ta til oss nødvendigvis. Det er viktig. Sette en grense mellom hva som er rasisme og hva som bare er vanlig nysgjerrighet.

[...]

Preben, gruppe 5: Alt handler om hvordan du sier det. Og Jamal og Mo, og folk fra Stovner, er sikkert blitt ganske flinke på å skjønne når noen har dårlige...eller sier det på en litt dum måte og når de sier det på en genuin og grei måte.

Denne gruppen var, som de andre, oppmerksomme på det Jamal og Mo gjennomgår av hverdagsrasisme i romanen. De søkte imidlertid å nyansere kommentarene og forklare hvorfor

slike situasjoner kan oppstå. Elevene fant også grunner til at Mo og Jamal ikke hadde trengt å tolke kommentarer fra andre på en så negativ måte som de gjør. Slik viste de vilje til å søke forklaringer som skaper mindre konfliktorientering enn karakterene i romanen presenterer. Preben påpekte at karakterene nok er blitt gode på å skjønne når noe er sagt med velvilje og nysgjerrighet og når det er nedlatende eller fordomsfullt ment. Kanskje er Ruben og Preben særlig gode på perspektivtaking? De setter seg ikke bare inn i protagonistenes situasjon, men søker også å forstå dem som Mo og Jamal møter.

I gruppe én trakk Ella frem hvordan episoden på flyplassen skapte et følelsesmessig inntrykk for henne:

Ella, gruppe 1: Og så ble jeg så veldig frustrert på Mo sine vegner på flyplassen. Jeg tenkte sånn «herregud, kan dere ikke bare la han gå», liksom. «Guriland han har jo ikke gjort noe!». Så jeg ble kjempefrustrert på hans vegne der liksom. [...]

Ella ble særlig følelsesmessig berørt av situasjonen Mo gjennomgikk på flyplassen og engasjert i hvordan han opplevde den. Hos Ella er det mulig å ane en oppfatning av urettferdighet og diskriminering som rammer Mo, noe det er verdt å reagere på.

Situasjonen på flyplassen ble også nevnt tidligere i samtalen. Det skjedde idet den dreide inn på hva som skaper en opplevelse av «oss» versus «dem» for Mo og Jamal.

Ella, gruppe 1: [...] For eksempel flyplassen der han blir... sant? Han er jo norsk, men må liksom bevise det. Og det er jo helt sykt på en måte, det går jo inn på deg. (ja)

Iben, gruppe 1: Og du så hvordan det gikk inn på Mo.

Flere, gruppe 1: Og Maria

Ella, gruppe 1: På begge to liksom. Så det tenker jeg, og det tror jeg veldig få hadde tenkt på til vanlig liksom, for vi er ikke i det.

Nora, gruppe 1: Vi hører aldri om det egentlig. Og hvis noen gir sånne rasistiske karakteriseringer, så de tenker bare at [mottakerne] ikke tenker over det liksom, i lang tid.

I gruppe én gikk erfaringen til Mo inn på dem som lesere, i tillegg til at de levde seg inn i hvor mye den påvirket karakterene. Her var det kognitivt engasjement som ble vekket hos de fleste i gruppen. De hadde fått en ny erfaring med hvordan utenforskap skapes, og at diskriminering kan påvirke et menneske i lang tid. Elevene fikk også nye refleksjoner gjennom å lese om hvordan denne situasjonen føltes for Mo. Per Thomas Andersen (2011) skriver at lesing kan

bidra til at leseren får øve seg på å se verden fra en annens synsvinkel. Dette virker å gjelde for disse elevene som satte seg inn i situasjonen til Mo. Gjennom forestillingsevnen har de satt seg inn i Mos sted og reagerer med frustrasjon over hva samfunnet gjør med han. De får også medfølelse med han (jf. Nussbaum 2016).

Også i gruppe fire var situasjonen på flyplassen noe de reagerte på. Eline poengterte at det får store konsekvenser for Mos følelse av tilhørighet:

Og det gjør jo til at han...jeg føler mer at Jamal var helt klar på at det var mye sånn fordommer, og at de norske ikke ga de tilhørighet, mens Mo var mer sånn «nei, det går fint». Men at det på flyplassen gjorde at han ble mer sånn «ok, det er oss og dem». (Eline, gruppe 4)

Eline pekte på hvordan diskrimineringen Mo opplever på flyplassen, bidrar til at han erfarer et skille mellom «oss» og «dem» og kjenner på en økende ekskludering fra storsamfunnet.⁵⁰ Dette er et poeng både Bauger og Bjørndalen poengterer i sine masteroppgaver. De forstår dette i lys av postkolonial teori og begreper som *den liminale grensens ytterkant* (Bauger 2019, 27 og Bjørndalen 2021, 48-49).

For noen av elevene var dette noe de la merke til og reagerte på emosjonelt og kognitivt. De så hvordan Mo sin opplevelse av utenforskap skapes gjennom møte med diskriminering og fordommer, i tillegg til rasistiske og nedsettende kommentarer. Rolf pekte tydelig på hvilken psykisk effekt dette har på Mo:

Rolf, gruppe 4: Og Mo som går fra å være den skoleflinke gutten til å bli smellkjeftet på av faren sin, fordi han ikke leverer inn en oppgave og masse greier. Så tror jeg at en liten del av boken handler om det der hva liksom samfunnet de lever i gjør med de da. At de, på en måte, det går bare nedover for dem, fordi samfunnet jobber mot dem. Hvis det går an å si det sånn?

Elevene oppfattet episoden på flyplassen som et viktig vendepunkt for Mo, der han ikke lengre oppfatter det som mulig å inkluderes i storsamfunnet. Når det gjelder Jamal, bemerket elevene på flere mindre vendepunkt, for han har ikke en like tydelig karakterbue som Mo. Elevene engasjerte seg i livsomstendighetene til Jamal og ble glade når det så ut til å kunne gå bra med han. De ble også sjokkerte av hans holdninger og uttalelser. Elevene forholdt seg mer

⁵⁰ Mo beskriver i starten av romanen hvordan dette ubehaget og den kroppslige manifestasjonen av opplevd utenforskap/diskriminering eksisterer allerede fra barnsbein av, da lærerne på Rommen skole snakket nedsettende om alle «utlendingene» (Shakar 2017, 10-11). Episoden på flyplassen og debatten i kjølvannet av drapet på Farah eskalerer den negative utviklingen til Mo i bokens andre del.

enstemmig til Mo, og han var lettere å forstå og kjenne seg igjen i for leserne i denne klassen. I det følgende blir elevenes engasjement for Jamal undersøkt.

4.3 «Man fikk jo litt sånn empati for han, eller...ja»

Jamal er en karakter som elevene hadde motstridende følelser for. På den ene siden gjorde livsomstendighetene til Jamal inntrykk og vekket engasjement. I neste analysekapittel blir elevenes fortolkning av Jamals livsomstendigheter nevnt i mer detalj. Elevene forholdt seg til hans utfordringer på ulike måter, noe som igjen kan knyttes til deres forståelser av medborgerskap. Dette kapittelet kan vise hvordan elevene ble følelsesmessig engasjert av Jamals livssituasjon. Særlig nevnte elevene den episoden i boken der han fikk hjelp og kan finne veien mot en bedre fremtid:

Jeg ble skikkelig glad når Jamal endelig fikk hjelp, og så ble jeg så sykt sånn «neeei» når det liksom gikk så dårlig som det gikk, når han ikke fikk den hjelpen han trengte. For han er jo veldig sånn tøffing, men egentlig så vil du bare at han skal få den hjelpen og bli sett. Og så ble han det og så... (Ella, gruppe 1).

Ella fikk følelsesmessig engasjement for Jamal i dette øyeblikket da det kunne gå bra for han. Narratologisk er dette et viktig høydepunkt i Jamals liv, som ellers handler om hvordan han manøvrerer i krevende livsomstendigheter. Flere elever trakk frem dette lyspunktet for Jamal da de ble spurt om hva som var særlig engasjerende. Ifølge Martha Nussbaum forutsetter opplevelsen av empati og medlidenhet en avgrensning av fellesskapet, fordi medlidenhet kun gis til dem som regnes som våre medskapninger (jf. Nussbaum 2016).

Det er tydelig at selv om Jamal behandles som utenfor storsamfunnet i romanuniverset, er han definitivt innenfor elevenes empatiske sirkel. De gleder seg over hans oppturer og fortviler over nedturene. Da Helena i gruppe seks sa «Man fikk jo litt sånn empati for han, eller...ja. Du fikk bare lyst å gi han en klem», svarte Mary:

Ja, du fikk det [empati] der når han skal ta opp fag og blir skikkelig engasjert og begynner å gå til Mo og foreldrene [...] hver gang han dro hjem til Mo så følte han liksom trygghetsfølelse og sånt. Du blir liksom glad av å lese det. Og så at han ville ta tak i livet. Men så var det trist når han liksom møtte på motgang igjen, på en måte, fordi du [han] kunne fått det til. Fordi man fikk litt sånn «shit, liksom, skal Jamal komme seg ut?» Men så var det sånn «nei» (Mary gruppe 6).

Flere av elevene ble følelsesmessig engasjert av Jamals livsomstendigheter. Den empatien elevene fikk for han når de leste om hans strev, bidro nok til at denne oppløftende situasjonen gjorde særlig inntrykk på dem. Flere sa at Jamals hjemmeforhold gikk inn på dem, som Othilie i gruppe to: «Jeg kjente det i meg at Jamal slet sånn med moren, at moren ikke gjorde noe og han måtte gjøre alt. Det følte jeg litt. Det gjorde jeg» (Othilie, gruppe 2).

Stig i gruppe tre var en av dem som tenkte seg selv inn i omstendighetene til Jamal:

Stig, gruppe 3: Hvis jeg hadde vært Jamal, så vet jeg egentlig ikke hva jeg hadde gjort. Det hadde jo sikkert vært sykt press å føle at du måtte forsørge familien, og det er veldig vanskelig å si hva du ville gjort. Man vet jo ikke hvordan man ville reagert på...men det hadde sikkert ikke gått så bra hvis jeg hadde vært i den situasjonen, tipper jeg.

Roger, gruppe 3: Jeg vet ikke om jeg ville klart å være tøff nok til å stå i all motgangen.

Ifølge Nussbaum kan lesing gjøre leserne oppmerksomme på at andre mennesker har ulike livsomstendigheter. Gjennom forestillingsevnen kan de tenke seg hvordan det er for en vi bryr oss om, å ha et liv som er ulikt vårt eget (Nussbaum 2016, 30-33). Hun skriver også at leseren får betrakte andres liv med engasjement, empatisk forståelse og et sinne over samfunnets manglende vilje til å se (Nussbaum 2016, 29). Dette resonnerer med både Ella, Mary, Stig og Roger sine erfaringer i møte med livsomstendighetene til Jamal. Ella og Mary la vekt på det følelsesmessige engasjementet og at de fikk empati med han. Martin og Roger tenkte seg selv inn i Jamal sine sko og satte seg i hans sted.

Flere elever trakk frem samfunnets manglende vilje til å se, som Mary:

Mo har i alle fall familien sin ved siden av seg, som moralsk støtte, men Jamal er jo helt alene. Og det er jo...altså... sånn sett virker det som om Jamal kunne trengt det mye mer, på en måte, at de skulle si «jeg forstår din situasjon, vi skal hjelpe deg», enn at han føler liksom at han må ofre alt (Mary, gruppe 6).

I tillegg til empatiske følelser, foreslo Mary handlinger som kunne bidratt til å bedre livet til Jamal. Hun mente at Jamal trenger å bli møtt på en mer medmenneskelig måte, og han trenger praktisk støtte. Familieforholdene hans kommer opp i alle gruppene, fordi elevene ser at han har mye mer ansvar enn dem selv. Han har også mye mindre støtte hjemmefra enn for eksempel Mo har. Det følelsesmessige engasjementet og empatien for Jamal er tydelig hos de fleste elevene, og de målbærer ønsket om at han skal bli sett og få støtte fra storsamfunnet. Medlidenhet er, ifølge Nussbaum, innsikt i at et annet menneske som ligner oss selv, har

opplevd smerte som denne er helt eller delvis uskyldig i (Nussbaum 2016, 32). I neste kapittel skal vi se at noen elever stilte spørsmålstegn ved Jamal som offer for vanskelige og urettferdige omstendigheter. De mente at han kan ta tak i egen situasjon i større grad enn han gjør og gir ham dermed også noe ansvar for sin egen livssituasjon.

En del elever var kritiske til Jamals holdninger og uttalelser, og oppfattet dem som problematiske. Sofia var av dem som vektla dette. For henne ble Jamal en hun møtte med ambivalens: «Jeg følte at med han Jamal så...det bytter mellom at jeg vil at han skal klare seg og få hjelp, og sånn «herregud, hva er det du driver med» (Sofia, gruppe1). Mens Mary la ordene i munnen til dem som burde hjelpe Jamal, ville Sofia gå i rette med han. Hun omtalte særlig to episoder der hun reagerte på uttalelsene til Jamal. Den ene var hvordan han responderte på terrorangrepet 11. september 2001: «Også litt når terrorangrepet og sånn skjedde, og Jamal sa at «de representerer», «de viser at dere ikke kan kødde med oss», da ble jeg sånn «oi, det var ikke helt greit å si, kanskje»» (Sofia, gruppe 1). For Jamal er hans reaksjon etter terrorangrepet i konflikt med den dominerende responsen til storsamfunnet i boken. Det bidrar til hans følelse av utenforskap, og det er dråpen som gjør at han slutter på skolen. Sofia var enig med storsamfunnets fordømming av terrorangrepene. Uttalelsene til Jamal var dermed også i konflikt med hennes holdninger og noe hun reagerte på. På samme måte ville hun reagert på en medborger som ytret lignende tankegods.

Åse Høyvoll Kallestad skriver i «Å lese skjønnlitteraturen med løftet blick» hvordan leserne gjennom skjønnlitteraturen kan gå i dialog med de fiktive karakterene og forhandle om verdier og holdninger i teksten (Kallestad 2018, 27-29). Sofia viste at møtet mellom egen og andres overbevisning ikke trenger å være et enkelt møte. Hvordan forholde seg når noen har overbevisninger som er på kanten av hva en selv kan akseptere? Aller mest reagerte Sofia på Jamal når han omtaler æresdrapet på Stovner. Hun reagerte følelsesmessig på hans uttalelser i etterkant av drapet:

Jeg husker jeg ble ganske sur når Jamal snakket om det som skjedde med Farah, for han var jo sånn «åh hun har ligget rundt og derfor så fortjente hun det på en måte». Mens han og kompisene snakker om alle damene de har hooket med og sånt, også når en jente gjør det samme, så fortjener hun på en måte å bli drept. Da ble jeg sånn «oi, dette var»... (oppgitt mine) (Sofia, gruppe 1).

Sofia poengterte her at det er forskjell mellom Jamal sitt syn på kvinnerollen her og det hun selv tenker er normene for kvinners oppførsel. Ikke minst er det ulik oppfatning om hva som er rimelige konsekvenser for å bryte med disse normene.

I forlengelse av dette kom gruppen inn på hvordan det kan bli konflikt mellom de verdier et storsamfunn slutter opp om, og de verdier en minoritet med innvandringsbakgrunn vil forfekete:

Altså...jeg vil ikke at dette skal høres rasistisk ut, men at noen henger liksom igjen på deres verdier, som ikke passer inn i det norske samfunnet. Sånn som det med...nei, jeg vet ikke... bare det med Farah er jo et eksempel. Men jeg gikk i klasse med en jente på ungdomsskolen og i det hun fylte seksten, så ble hun sendt til Palestina for å gifte seg med en førtiåring. Og det er den type ting som skjer i dag, og det skjedde jo ikke i boken, men den type ting der norske verdier og deres type verdier...at de kanskje ikke helt blir sånn integrert i det norske samfunnet. At dette kan du ikke gjøre i Norge. Men det går på en måte greit i andre kulturer. Jeg vet ikke om det gir mening?

Sofia har erfaring med at ulike holdninger til kvinneroller får konsekvenser for jenter i sin egen omgangskrets. Hun vet at Jamals perspektiver er relevante i dagens samfunn, og at kvinnesynet får betydning for jenter hun kjenner. Sofias reaksjon på Jamals kvinnesyn er et eksempel på at leserens disposisjoner og erfaringer i livet kan påvirke leseropplevelsen. Leserens personlighetstrekk, minner og det en er opptatt av for tiden, påvirker møtet med teksten (jf. Rosenblatt 1995, 30). Den selektive oppmerksomheten vi mennesker har, gjør at det leseren trekker ut som meningsfullt i teksten, avhenger av hva hen fokuserer på (Rosenblatt 2005, 7-9). Den erfaringen Sofia har, kan ha bidratt til at hun reagerte på disse uttalelsene fra Jamal. Det kan hende hun leste med et mer oppmerksomt blikk når det gjaldt disse uttalelsene fra Jamal.

Gruppe én fortsatte å snakke om hvilke grenser det bør være for toleranse. De mente forståelse for hverandre er noe som går begge veier, både fra majoritetssamfunnets side og fra en minoritet med andre verdier og holdninger. «Man skal jo akseptere alle kulturer, men det er jo grenser for hva som er greit egentlig», sa Iben. Ella foreslo en slik grense for toleranse: «Når det går på liv og død og menneskerettigheter. Det er da vi må sette en grense» (Ella, gr 1.). At Sofia tydelig viste sitt ubehag med Jamals holdninger og uttalelser, bidro til at gruppen reflekterte over storsamfunnets grensedragninger når det gjelder toleranse for praksiser som kommer i konflikt med verdier storsamfunnet har. Her kom de inn i en prinsipiell diskusjon, ut av konkrete situasjoner fra boken som en leser reagerte på og løftet inn i samtalen. Nussbaum fremholder

at litteraturen kan gi stemme til livserfaringer til mennesker i samfunnet som vi bør kunne forstå, erfare og føle med. Leserne må også kunne stille kritiske spørsmål til dem (Nussbaum 2016, 42, 45) Nussbaum vektlegger også at følelsene ikke skal styre lesernes respons. De må være kritiske til konklusjonene som trekkes ut av romanene, og granske dem med utgangspunkt i moralfilosofi og politisk teori (Nussbaum 2016, 189-194). Det er interessant at disse elevene ikke blir «revet med» av følelsene, enten de bunner i empati eller antipati, men tenker prinsipielt rundt spørsmål romanen stiller. Å kunne tenke kritisk, i dialog med andre, er viktige ferdigheter for fredelig sameksistens i et demokrati.

Sofia var ikke alene om å reagere på Jamals uttalelser. En del elever fikk imidlertid mer forståelse for Jamal og hans perspektiver gjennom lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. Dette til tross for at Jamal sine synspunkter er andre enn deres egne:

Sånn når jeg har lest boken, så ser jeg jo på en måte...setter meg inn i hvordan de tenker og. [...] Hvis jeg for eksempel hadde vært i klasse med Jamal da, og hørt at han bare plutselig hadde brast ut med sånn «hvorfor sånn og sånn og sånn» om for eksempel 9/11 greiene da...mens når jeg leser boken så skjønner jeg jo hvorfor han mener det han gjør da. Og det setter meg jo inn i hans sko: Ok det er sånn du tenker liksom, det er sånn du føler det (Eline, gruppe 4).

Eline så for seg at hun ville kunne reagere negativt, dersom hun gikk i klasse med Jamal og han uttalte seg slik han gjør i boken. Hun ville nok reagert om en i hennes nærhet uttalte seg som Jamal siden hun ikke er enig i hans uttalelser og perspektiver. Likevel fikk hun forståelse for Jamal sine tanker gjennom lesingen. Hun skiftet perspektiv og en stund så hun verden fra han ståsted. Elines lesersrespons støtter dermed teorien om at skjønnlitteratur kan fremstille personer på en kompleks måte, slik at leseren kan oppnå forståelse for en karakter som er helt annerledes enn dem selv (Kallestad 2018, 27-29).

Elines respons på Jamal resonnerer med sentrale poeng fra både Nussbaum og Andersen. Nussbaum fremholder viktigheten av å øve innlevelse gjennom fortellinger. Slik kan man bli i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakte dem som skremmende, fremmed og annerledes. Når vi klarer å forestille oss hvorfor en person handler som han gjør, er det mindre sannsynlig at vi demoniserer vedkommende (Nussbaum 2016, 25, 40-42). Per Thomas Andersen vektlegger litteraturen som en måte å øve seg på å se verden fra en annens synsvinkel (Andersen 2011, 22) Det er viktig for å kunne inngå i et demokratisk og tolerant samfunn.

4.4 Utenforskap

4.4.1 «Han er jo norsk, men må liksom bevise det»

Elevene så hvordan Mo og Jamal ble møtt med fordommer, hverdagsrasisme og diskriminering gjennom boken. Særlig gjorde Mo sin opplevelse på flyplassen og livssituasjonen til Jamal inntrykk på dem, som tidligere beskrevet. Elevene la imidlertid merke til flere andre situasjoner som Mo og Jamal sto i, og så hvilken effekt det hadde på dem. Nora i gruppe én oppsummerte: «Det er bare det at de opplever jo rasistiske situasjoner [...] og vi ser jo at det påvirker de veldig. At de ikke er hvite og norske i et hvitt land, der nesten alle er det» (Nora, gruppe 1). Elevene fortalte om flere episoder som virker fremmedgjørende på Mo og Jamal, og en av disse var Mos første prøve med læreren Edvard:

Men det var jo også litt sånn hverdagsrasisme. Sånn som på begynnelsen, når Mo hadde hatt en prøve og så fikk han 5-, og så var læreren sånn «dette her var bra, for deg». Og det var jo veldig sånn som at læreren forventet mindre av han, fordi han var innvandrer. Han var muslim, sant, så det var kjempebra for deg. [...] Det viser jo at de så mer på opphavet hans enn de gjorde på evnene hans (Sofia, gruppe 1).

Sofia så hvordan Mo møtes med fordommer av læreren. Det å bli møtt med lave forventninger, for så å bli rost for en prestasjon som ligger under egne ambisjoner, er også en belastende opplevelse for Mo.

I romanen reagerer Mo svært sterkt på denne situasjonen, og roper «Du vet ingenting om meg» til Edvard (Shakar 2017, 41). Det er da han trer frem som individ for læreren og får formidlet at han bryter med lærerens fordommer. Eline var opptatt av det samme eksemplet som Sofia, men hun la mer vekt på hvilke virkninger det har for Mo og Jamal å bli møtt på denne måten: «At de ble møtt med fordommer og at de på grunn av det ikke føler en form for tilhørighet til Norge» (Eline, gruppe 4). Fordommene og diskrimineringen bidrar til utenforskap for karakterene. Flere elever la merke til skoleansattes manglende forståelse for situasjonen Jamal er i. Sofia påpekte hvordan han også blir møtt med fordommer fra læreren Edvard: «sånn som «Ja, du er i Norge nå. Det er kaldt her» [...] Og når [Jamal] sa at han frøs så var [læreren] sånn «ja, du er i Norge» (Sofia, gruppe1). Jamal sliter med å mestre skolens krav, har stor omsorgsbyrde hjemme, men blir møtt med en oppfatning om at han ikke prøver hardt nok.

Som arbeidstaker fortsetter Jamal å møte fordommer, noe Jenny påpekte:

Det var sånn at sjefen sa at han måtte bruke, eller burde bruke, norsk navn for at folk skulle snakke med han fem minutter til. Så...hvis jeg måtte skifte navnet mitt for en jobb, bare for at noen skulle akseptere [meg], snakke med meg, jeg ville ikke vært ok med det. Jeg ville ikke følt meg akseptert på den jobben (Jenny, gruppe 6).⁵¹

Her omtalte Jenny Jamal sitt arbeid på Norsk Gallup, og så for seg hvordan hun ville reagert dersom hun fikk samme beskjed. Betydningen av å kunne bruke sitt navn, ble tydelig for flere av elevene. Hvor viktig det er at dem du ringer, ikke legger på fordi du har et navn som signaliserer at foreldrene dine kommer fra et annet land. I gruppe to snakket de slik om dette:

Intervjuer: Hvorfor var Norsk Gallup ille for Jamal?⁵²

Bjarne, gruppe 2: Fordi han følte seg krenket da på en måte.

Frode, gruppe 2: Sånn som det at de anbefalte han å bruke et norsk navn, så det var større sjanse for at oss nordmenn faktisk holdt linjen. Og det er jo veldig nedsettende for han som ikke er norsk da, eller ikke helt norsk da. Det blir litt sånn «gjem din kultur».

Bjarne og Frode så at Jamal har vanskelig for å jobbe et sted der han ikke kan beholde sin identitet, representert ved anbefaling om navneendring.

Frode så det diskriminerende i denne situasjonen. Han identifiserte seg her med «oss nordmenn» og indikerte at Jamal ikke nødvendigvis føler seg norsk. Det er en tolkning som også har støtte i romanen. I masteroppgaven sin, har Joakim Tjøstheim (2019) vist at Jamal konstruerer en kollektiv identitet gjennom å betone at han bor på Stovner, fremfor i Norge: «jeg har hooden og folka mine her da. Det her er steden min liksom. Stovner ass. T.U.V.» (Shakar 2017, 100 i Tjøstheim 2019, 41). Dette blir senere forsterket i ytringen: «Om jeg skal gå på krig, jeg skal gå på krig for Stovner og T.U.V., da jeg skal krige som faen» (Shakar 2017, 158 i Tjøstheim 2019, 43). Frode indikerte at Jamal ikke føler seg helt norsk, og at han heller ikke

⁵¹ Jenny hadde lest en del av boken, og fått referert resten av medelever. Hun opplever å ikke lære noe nytt gjennom lesingen, og begrunner det slik: «[...] jeg har vokst opp i samme situasjoner og sånne forventninger og alt det [...] Jeg kan lese om det, jeg har ikke noe problem med det, men liksom, jeg får ikke noe nytt av det».

⁵² Dette var ikke et forberedt spørsmål, men kom opp som oppfølgingsspørsmål da gruppen snakket om mulige vendepunkt for Jamal. Elevene i gruppe to mente hans situasjon stadig blir verre, først med svart arbeid i vaskehallen, og så at arbeidet på Norsk Gallup på noen måter var verre enn vaskehallen. Da spurte jeg «hvorfor var Norsk Gallup ille for Jamal?».

blir oppfattet som helt norsk. Frode så hvordan han og Jamal fortolker seg selv opp mot ulike forestilte fellesskap. Bjørndalen påpeker også i sin master: «stedstilhørigheten til Stovner er ikke synonymt med en tilknytning til landet Stovner ligger i» (Bjørndalen 2021, 27).

I starten av romanen kommer det frem at Mo er bevisst på at navnet hans, Mohammed, kan få innvirkning på fremtidsmulighetene hans (Shakar, 2017,7-8). Henrik nevnte det i samtalen, da gruppe fem kom inn på hverdagsrasisme, stereotypier og fordommer:

[...] sånn som Mo begynner i begynnelsen av boken å snakke om navnet sitt. Og at det er tradisjon i deres kultur å bli kalt for Mohammed, den førstefødte, sant? Men han sier da at han er litt lei seg for det, for han mener det vil skape problemer for han å få jobb for eksempel, og han blir tatt mindre seriøst for eksempel. Og det er jo dessverre sånn som enkelte arbeids[givere] tenker, at hvis det er et utenlandsk navn så er de ikke kvalifisert nok. Og det er klart et problem, det er jo rasisme det og (Henrik, gruppe 5).

Henrik så koblinger mellom episodene som skjer i boken og et problem som finnes i samtiden: Diskriminering på arbeidsmarkedet på grunn av flerkulturell bakgrunn. Han merket relevansen av Mo og Jamals erfaringer når det gjelder reelle medborgere i samfunnet, og tenkte at teksten sa noe om virkelighetens samfunnsforhold.

Henrik oppsummerte hvordan summen av møtene med fordommer og stereotypier kan virke på et menneske: «Det er jo på en måte små ting, de veldig små ting som skjer med dem, som er rasisme, men det bygger seg opp og så blir det mer og mer, og så blir det til slutt sikkert veldig problematisk for dem å leve, slitsomt sikkert» (Henrik, gruppe 5). Her anerkjente Henrik at konsekvensene av å møtes med fordommer og diskriminering kan bli store for dem det gjelder. Han tenkte også at noe av det som skjer i boken kan skje i virkeligheten, med andre medborgere. Det er likevel ikke tydelig om en slik innsikt får betydning for Henrik når det gjelder eget engasjement eller handlinger. Han nevnte «Selvfølgelig, alle har jo sikkert lyst å endre rasisme og sånne ting. Å endre synspunktet sånn at folk kan samarbeide bedre», på spørsmål om han vil engasjere seg i noe. Det er likevel ikke helt tydelig hva, eller om, han selv kan gjøre noe som medborger.⁵³

⁵³ Elevene så også hvordan media bidrar til utenforskap for Mo og Jamal, men dette har jeg ikke funnet plass til å fokusere på i denne analysen.

Flere elever innvendte at det ikke bare er ytre faktorer, gjennom fordommer og diskriminering, som bidrar til Mo og Jamal sitt utenforskap. Som Ella sa: «[M]en så føler jeg at Jamal har mer fordommer for hvite, for etnisk hvite mennesker, enn det Mo hadde. For Mo føler jeg var mye mer åpen for resten av samfunnet. Og Jamal var sånn «hvite folk suger». Lærere suger, bare alt som var etnisk norsk var liksom dårlig». Ella mente at Jamal har fordommer, samtidig som han blir møtt med fordommer fra storsamfunnet. Flere grupper snakket om lignende observasjoner, med ulike forklaringer på hvorfor det blir slik.

I gruppe fire hadde de en meningsutveksling om hva i samfunnet som jobber mot Mo og Jamal, da Thea nyanserte:

Thea, gruppe 4: Men jeg tror også at de overdriver det litt [...] For eksempel når Jamal ble kalt inn til [foreldresamtale] med at lillebroren lukter vondt, og de tror han har dårlig omsorg og sånn, så tror jeg...de vil jo bare hjelpe, og han reagerer som at «åja, at vi ikke har det bra hjemme fordi vi er derfra».

Eline, gruppe 4: Der overdriver han veldig, synes jeg og.

Rolf, gruppe 4: Ja, men jeg forstår han jo, fordi det er det han får høre hele tiden. Han får ikke høre det direkte, men han får høre så mye at han lager sine egne tanker rundt det. Og da er det veldig lett for han å bare hoppe i konklusjoner med en gang.

[...]

Eline, gruppe 4: Men jeg tenker de kanskje er veldig sårbare. At de tenker veldig mye på det at det er oss og dem, som fører til at de på en måte er sårbare da. Som gjør at de reagerer litt fortere, fordi de tenker at alle møter dem med samme fordommene da.

I gruppe fire bemerket Thea at Mo og Jamal opplever å møte fordommer og diskriminering, også når det kanskje ikke er intensjonen til menneskene han treffer. Flere elever tolket det slik at karakterene ser diskriminering også der det ikke er tilfelle.

Rolf og Eline i gruppe fire søkte imidlertid aktivt å finne forklaringer på hvorfor Mo og Jamal reagerer som de gjør. De forestilte seg at det å jevnlig møte fordommer og diskriminering kan påvirke et menneske psykisk. Dermed kan vedkommende bli ekstra oppmerksom på potensielt krenkende hendelser. Rolf og Eline så hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekt som dem selv, og hvor mye omstendighetene påvirker dem (Nussbaum 2016). Jeg vil argumentere for at Jamal virket

mindre fremmed for de leserne som aktivt søkte å forstå hvorfor han reagerer som han gjør. Kallestad fremhever at man gjennom skjønnlitteratur kan oppnå forståelse for en karakter som er annerledes enn en selv (Kallestad 2018, 27-29). Det viste gruppe fire i sitatet over, og drøyt halvparten av elevene fikk økt sin forståelse og empati for karakterene gjennom leseprosessen.

Othilie i gruppe to sammenlignet Mo og Jamal sine opplevelser med egne erfaringer. Gjennom lesingen fikk hun innsikt i hvordan ulike mennesker i samme samfunn kan ha ulike erfaringer:

[...] Men det altså...det er jo litt det der forskjellen på oss og de...politiet kjørte masse rundt i nabolaget deres, mens jeg har pratet med politiet én gang fordi vi var en gjeng på en skole sent. De spurte om det gikk bra med oss og det var det. Det er liksom litt sånn [...]som det med jobben da, hvorfor må han for det første jobbe svart, for det andre bli krenket på jobben bare fordi han har et navn som ikke er norsk, sånne ting da. Hvorfor må det være sånn? Og da får jeg litt lyst å liksom gjøre noe med det da, for det er jo ikke sånn det skal være. Det er jo ikke greit, synes jeg (Othilie, gruppe 2).

Her uttrykker Othilie både at det er en urettferdig forskjell på hennes erfaringer og det hun kan lese at Mo og Jamal møter. Engasjementet vekkes, idet oppmerksomhet og følelser rundt det som skjer i boken blir til overbevisning om urettferdighet og at noe bør gjøres.

Elevene har her pekt på flere diskriminerende hendelser som bidrar til Mo og Jamal sin følelse av utenforskap. Selv om elevene mente Jamal også så rasistiske kommentarer der de ikke er ment slik, så søkte flere å forstå reaksjonen og fortolkningen hans. En elev som Henrik tenkte at det som skjer med karakterene i boken også skjer med mennesker i vårt samfunn. Othilie merket store forskjeller mellom karakterenes opplevelser og sine egne. De fikk begge økt forståelse for karakteren, men det var vanskelig for dem å se hva de kunne bidra med som borgere i samme samfunn.

4.4.2 «Det er jo en stereotypisk væremåte på Stovner da»

Stovner spiller en rolle som sted for utenforskap i *Tante Ulrikkes vei*, noe som også diskuteres i flere litteraturanalyser av romanen (Bauger 2019; Bjørndalen 2021; Ruud 2021). Hvilket inntrykk fikk elevene av Stovner og innbyggerne der da de leste romanen? Stovner er ikke bare et sted elevene leste om i *Tante Ulrikkes vei*. De hadde for eksempel inntrykk av stedet fra

media, gjennom nyheter og fra TV- seriene 16, 17 og 18 på NRK. Hakim i gruppe syv formulerte seg slik:

Det er jo en stereotypisk væremåte på Stovner da. Som liksom har blitt fremhevet, eller det som blir gjenkjent. Måten de snakker på, at de skal være så gangster hele tiden, sånn, i alle fall de yngre. Og så... ja... altså, det blir litt vanskelig da, hvis miljøet ditt og alt skal være sånn. Så da ender ofte mange ungdommer som Jamal da. Og må liksom...ja...kanskje ikke leve det livet foreldrene eller de selv ville, fordi det er mye press om hvordan de skal være. På grunn av at de bor på Stovner (Hakim, gruppe 7).⁵⁴

I fire grupper mente elever at Jamal oppfyller eksisterende stereotypier om hvordan man er som ungdom på Stovner. Det viser også at det er etablert en slik stereotypisk fremstilling, der miljøet oppfattes som relativt homogent og med klare karakteristikk. Stereotypiene om ungdom på Stovner kommer ikke bare fra *Tante Ulrikkes vei*, men er etablert fra flere hold. Mange elever refererte til en «Stovnerkultur», og presenterte ulike mulige forklaringer på hvorfor den oppstår. En mulig forklaring kom Stig med: «For det står i boken at de føler at de norske liksom ser ned på dem, og da føler de at de må stå sammen mot resten av nordmennene» (Stig, gruppe 3). Uavhengig av forklaringene var det en oppfatning blant flere av elevene om at Stovner-stereotypien finnes.

Språkføringen til Jamal er karakteristisk, i en multidialektal stil som snakkes av noen ungdommer i Oslo. Kun én elev trakk frem språket til Jamal på eget initiativ, uten at jeg først hadde innledet med et spørsmål om de kunne si noe om form i romanen. Fire av gruppene nevnte språkføring som et element i sin forståelse av karakterene. I de tre gruppene jeg utelot spørsmål om form, på grunn av tidspress, kom ikke språket eksplisitt opp i samtalen. Det er imidlertid grunn til å tro at språket i romanen formet elevenes oppfatninger av karakterene. At bidrag fra Jamal er formidlet i muntlig stil, på multidialektalt vis, er et sterkt virkemiddel. Det skaper også kontrast til den litterære, skildrende stilen som Mo har. Louise M. Rosenblatt påpeker at den litterære formen og innholdet er sammenkoblet. Det er derfor umulig å oppleve innholdet uten den estetiske formen og de betydninger, assosiasjoner og bilder leserne kobler til ordene (Rosenblatt 1995, 43-45). Nussbaum argumenterer for at det å gi utestengte stemmer et talerør kan skje når litteraturen lar dem snakke slik de virkelig snakker, i et alminnelig ikke-litterært språk (Nussbaum 2016, 41). Alle gruppene kom inn på bokens form, i form av karakterutvikling og vendepunkt, men kun noen nevnte språket som sentralt for forståelsen av

⁵⁴ Endret litt for økt lesbarhet. Meningsinnholdet er ivarettatt.

karakterene. Det kan være fordi undervisningen i dette prosjektet fokuserte på litterær form i liten grad.

I noen grupper nevnte elevene at Mo bryter med den stereotypiske fremstillingen av ungdom på Stovner. De opplevde at Mo nyanserer oppfatningen leserne får av innbyggerne i bydelen. Noen av elevene nevnte at Mo er mest «lik» dem selv. Han bryr seg om utdanning og har fremtidsambisjoner. De så seg selv i Mo, og nyanserte dermed tanken om Stovnerungdommen som «den andre», ulik dem selv i både livsprosjekt og væremåte:

Jeg har liksom tenkt på det før, men jeg har fått en mye bedre forståelse for det enn det [jeg] tror og har fra før. Du tror du vet mye om det og hvordan de har det og hvordan de tenker. Som Sig sier, alle er like. Men du skjønner mye mer at, ja, jeg har mange av de samme tankene som han Mo har. At du må gjøre det bra, at du må få deg den og den utdanningen for å gjøre foreldrene dine stolte. Du er jo lik som mange av dem, bare at du er ikke fra det stedet og har ikke den bakgrunnen (Roger, gruppe 3).

Roger viser her at han kjenner seg igjen i Mo. Hans reaksjon resonnerer med Rita Felskis beskrivelse av *recognition*. Det er et øyeblikk av gjenkjennelse som skjer når vi får en oppfatning av at noe ligner oss selv – for eksempel når vi gjenkjenner aspekter ved oss selv i beskrivelsen av andre. Det kan også handle om å se aspekter ved seg selv i det som virker fremmed (Felski 2008, 38). For noen elever kan det å gjenkjenne seg selv i Mo og erkjenne at «det bor mennesker som meg» på Stovner, være en ny måte å se bydelene og innbyggerne.

Fordi Mo kommer fra Stovner, møter han fordommer. Elevene la merke til hvordan det påvirker han og Lucas eksemplifiserte:

Han har jo en kjæreste som er jo fra vestkanten, typ. Mens...ja...får litt inntrykk av at han sliter litt med det da, at det blir litt vanskelig når han blir liksom «gutten fra Stovner», liksom.

[...]

Han var jo på den festen da. Til Maria. Og hvor det ble liksom «du er jo fra Stovner. Kjente du hun som ble skutt og»...forstår du. Den type kommentarer (Lucas, gruppe 7).

Lucas var blant dem som merket hvordan Mo blir møtt som «gutten fra Stovner», heller enn Mo. Senere i samtalen utdypet Hakim hvordan Mo mister sine individuelle trekk i møte med Marias venner. Han blir sett som en representant for Stovner. Dermed må han svare for handlinger andre innbyggere har begått, som at far til Farah drepte henne.

Elevene jeg har intervjuet påpekte at Mo og Jamal er fratatt privilegiet å kun være seg selv.⁵⁵ Hakim så det slik:

[De] setter jo alle som bor der i samme båt, liksom, så...på en måte mister [du] litt av dine individuelle trekk da. Så...ja...det er litt kjipt for de som bor der da. Hvis du da...er litt mer forsiktig person som prøver å gjøre det bra på skolen og sånt, så blir du bare stemplet som gangster og alt mulig. Når det liksom ikke er deg i det hele tatt (Hakim, gruppe 7).

Karakterene blir presset inn i rollen som representant. Mens Jamal omfavner representantrollen, blir Mo tvunget inn i den. I etterkant av episoden på flyplassen, men særlig etter drapet på Farah, eskalerer konsekvensene av representantrollen for Mo. Han går inn i flere situasjoner der han ikke møtes som individet Mo, men som «en fra Stovner». Dermed antar de at han har lignende holdninger som de menneskene som drepte Farah og dermed er en trussel. Selv moren til kjæresten møter han slik, noe elevene i gruppe én påpekte:

Iben, gruppe 1: Det var jo det moren [til Maria] var veldig redd for, at han [Mo] skulle liksom... for han kunne jo aldri gjort noe sånt, men liksom...

Nora, gruppe 1: Han var i den gruppen på en måte.

For Mo er også redselen for at Maria skal tenke slik om han, problematisk. Eline sammenlignet med egen erfaring: «Jeg tror ikke jeg hadde vært redd for at min kjæreste skulle trodd at jeg hadde drept noen, hvis det var noen i nærmiljøet som hadde blitt drept da» (Eline, gruppe 4).

Å bli tvunget inn i representantrollen preger Mo, og han ender opp med å fordype seg i TV-debatter om innvandring, nyheter og lignende. I gruppe én mener de dette påvirker Mo sin selvoppfatning og følelse av tilhørighet:

Iben, gruppe 1: Og når [Mo] så debatten på tv og alt bare...jeg tror han forstod: «Jeg er jo ikke en av de de snakker om, men representerer det på en måte». Det innså han litt da. [...]

Sofia, gruppe 1: Det var jo drømmen hans å ikke være en av dem, nesten.

Ella, gruppe 1: Så blir han mer og mer oppslukt av at «jeg er jo en av dem» liksom... Det var et eller annet sted der han sier, han omtaler liksom stedet som «Vi» eller «hjem», eller et eller

⁵⁵ Bangstad og Døving siterer David Wellman som påpeker at det å bli sett på som et individ, snarere enn som representant for en gruppe er et privilegie hvite nyter (Bangstad og Døving 2015, 15).

annet sånn. [Noe] som skilte seg veldig ut, fordi at han hadde ikke gjort det før. Men så plutselig endret det seg, og så sa han liksom «oss» da.

Gruppe én trakk frem hvordan Mo til slutt ser seg selv som en del av «dem» – ungdom på Stovner. Han får ikke lov å være del av et bredere norsk «vi» der alle oppfattes som individer. Elevene la altså merke til at Mo prøver å være et individ med alle muligheter åpne. At han vil utvikle seg til det han ønsker, arbeide med det han ønsker, bosette seg der han ønsker og være sammen med den han ønsker. Fordommene han møter, tvinger han etter hvert inn i en representantrolle som ikke stemmer overens med den han er som individ.

4.5 Oppsummerende kommentarer om utenforskap

Elevene så hvordan fordommene bidrar til at karakterene kjenner på fremmedfølelse og utenforskap i samfunnet. Gjennom lesingen fikk de *leve gjennom* Mo og Jamal sine erfaringer, ikke bare få kunnskap om dem (jf. Rosenblatt 1995, 35-38). Noen elever ble frustrerte og overrasket over episoden Mo hadde på flyplassen, og glade når Jamal så ut til å få hjelp. For en del av elevene vekket det følelsesmessig og kognitivt engasjement når de leste om hverdagsrasismen og fordommene karakterene møter.

Ulike lese måter påvirket også elevenes fortolkninger. De fleste leste romanen som troverdig virkelighetsskildring, men noen elever mente hendelsene skjedde for lenge siden og at samfunnsforholdene er bedre i 2020. Når det gjaldt rasisme og fordommer, var det elever i gruppe fem og seks som mente det norske samfunnet hadde blitt bedre. I disse gruppene hadde flere minoritetsbakgrunn og dermed holdepunkter for å mene noe om dette. Det må bemerkes at det ikke var enighet i gruppene, og at Geir i gruppe fem for eksempel ikke så store forskjeller mellom romanens skildringer og dagens Norge. De andre gruppene undret seg mer over hvordan dette forholdt seg i Norge anno 2020, eller antok skildringene var troverdige. Flere elever fikk også brynt seg på Jamal som en motstemme, med andre meninger og holdninger enn dem selv. For gruppe én bidro møtet med Jamal til en prinsipiell diskusjon om hvor grensene for toleranse bør gå. De engasjerte seg i verdiforhandlinger med karakterene og reflekterte prinsipielt sammen. På samme tid så vi hvordan lesere bringer med seg egne erfaringer inn i leseopplevelsen, og at dette påvirker hva de legger merke til.

Er følelsesmessig innlevelse nødvendig for at litteraturen skal bevege leseren, eller for at leseren skal ville bidra med prososiale eller altruistiske holdninger og handlinger? Nussbaum mener den litterære forestillingsevnen kan bidra til at vi engasjerer oss intenst i skjebnen til karakterene (Nussbaum 2016, 31). Hun fremholder at lesing av litteratur kan bidra til å øve opp empati, foreta antakelser om andres sinn og at det kan fremme mottakelighet for behovene til andre mennesker. Dette er teorier som denne undersøkelsen støtter. Elever i alle grupper uttrykte økt forståelse og empati med Jamal og Mo i etterkant av leseprosessen. Noen engasjerte seg følelsesmessig og reagerte på karakterenes erfaringer, som om karakterene var gode venner. Samtidig viste Frode i gruppe to hvordan det er mulig å ikke kjenne følelsesmessig engasjement, men likevel være mottakelig for karakterenes perspektiver og behov. Han kan sies å innta posisjonen som «den skjønnsomme tilskuer» – en som bryr seg om andres vel uten å la seg rive følelsesmessig med i situasjonene (jf. Nussbaum 2016, 189-94).

Sosialpsykologen Batson (1997, 2002) fant i sitt eksperiment at mennesker som lytter levende til andre menneskers prøvelser og setter seg inn i den andres situasjon, vil kunne reagere medfølende. Deretter vil de oftere velge å hjelpe andre, dersom de kan og omkostningene ikke er for store (Nussbaum 2016, 203). Elizabeth Keen er på sin side kritisk og mener det ikke er naturlige steg fra det å oppfatte noe som urettferdig, til handlinger (Keen 2007, 17-19). Hun mener dette også avhenger av betrakterens vurdering av årsakene til at noen er i en vanskelig situasjon, og hvordan vi oppfatter vår egen posisjon til personen (Keen 2007, 17-19). I neste kapittel vil vi se hvordan elevene oppfattet årsakene til karakterenes situasjon ulikt og hadde forskjellige forslag til hva som kunne endres for å bedre tilværelsen for dem. De hadde også divergerende oppfatninger om hvem som har ansvar for karakterenes situasjon, og hva de som lesere eventuelt kunne gjøre for å bidra. De ulike oppfatningene kan knyttes til ulike forståelser av medborgerskap.

5 Medborgerideal og lesing av Tante Ulrikkes vei

På hvilken måte kan lesing av *Tante Ulrikkes vei* bidra til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elever på videregående skole? Dette spørsmålet er sentralt når jeg i dette kapittelet undersøker hvilke forståelser av medborgerskap elevene uttrykte i sin lesing av *Tante Ulrikkes vei*. I tillegg kommer jeg inn på hvilke forståelser av medborgerskap elevene formidler når det gjelder seg selv som demokratiske medborgere, i etterkant av lesingen. Som jeg viste i kapittel fire, har elevenes fortolkninger av karakterenes livssituasjon betydning for hva elevene tenker kan endres for karakterene. Fortolkningen har også betydning for hvordan de eventuelt ser sin egen rolle i mulige endringer for Mo og Jamal. I forrige kapittel så vi at elevene forholdt seg til teksten på ulik måte, men at mange så den som en troverdig virkelighetsskildring. De var imidlertid uenige om hvorvidt hendelsene og livsomstendighetene var sannsynlige å finne sted i Norge anno 2020.

I analyseringen av materialet slo det meg at elevene fortolket livsomstendighetene til karakterene «Jamal» og «Mo» på ulik måte, og at det kunne ha bakgrunn i ulike forståelser av hva en god medborger er. Fortolkningen av Mo og Jamal sin situasjon fikk også føringer for hva elevene selv tenkte de kunne gjøre som medborgere i samfunnet. To spor utkrystalliserte seg tydelig i materialet: Det ene hovedsporet la vekt på hvordan omstendighetene legger begrensninger på Mo og Jamals liv, mens det andre la vekt på karakterenes mulighet til å ta andre valg og dermed endre sine livsbetingelser. De som så på omstendighetenes begrensninger, trakk blant annet frem økonomiske problemer i tillegg til svikt i skolesystemet og barnevernet som særlig viktige. Elevene tenkte at dette er urettferdige omstendigheter som bør rettes opp i, og som andre enn karakterene har ansvar for å endre. En del av elevene mente også at de som lesere har mulighet til å gjøre noe for å endre disse strukturene. Det andre hovedsporet var at en del av elevene la vekt på karakterenes ansvar for egen situasjon. Elevene fremholdt mulighetene Mo og Jamal har for å handle annerledes eller forholde seg annerledes til omstendighetene. Slik kunne karakterene selv ta tak og endre sin livssituasjon selv om den var utfordrende. Som følge av denne forståelsen, ytret en del elever at det ikke er mulig for leserne, som medborgere i samme samfunn, å bidra til å endre livssituasjon til Mo og Jamal.

Ulike medborgerskapsidealene synes å ligge til grunn for de ulike fortolkningene elevene uttrykker. Fortolkningene av Mo og Jamals situasjon, og synet på egen rolle i mulige endringer, kan kobles til ulike forestillinger av hva en god medborger er og gjør. I den forbindelse er det

nyttig med Barrett og Brunton-Smiths skille mellom psykologisk engasjement og deltakende handlinger, i tillegg til skillet mellom politisk og sivil deltakelse (Barrett og Brunton-Smith 2014, 5-6). Fordi Joel Westheimer og Joseph Kahnes medborgerideal resonnerer godt med materialet, har jeg i dette kapittelet strukturert forståelsene til elevene ut fra deres kategorier. De tre ulike medborgeridealene er (1) «den rettferdighetsorienterte medborger», (2) «den deltakende medborger», og (3) «den ansvarlige medborger». Hver type «ideal-medborger» innebærer ulike underliggende antakelser om hva den gode medborger gjør, og hva godt medborgerskap er. Idealene vil bli utdypet senere i kapittelet, men det må påpekes at «den rettferdighetsorienterte»- og «den deltakende» medborger i særlig grad omhandler relasjoner mellom borgerne og styresmakter på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå.

I tillegg til disse medborgeridealene ytret elevene en fjerde holdning. Et hovedfunn i materialet er at de fleste elevene opplevde å ha blitt endret gjennom lesningen av boken. De fornemmet blant annet økt forståelse og empati med mennesker som kan ligne Mo og Jamal. Halvparten av elevene reflekterte over at dette kunne få direkte betydning i mellommenneskelige relasjoner, ved at de kunne møte og forstå sine medmennesker på en bedre måte. Dette innebærer en forståelse av at medborgerskap også kan utøves i uformelle relasjoner til andre borgere i staten, gjennom mellommenneskelig samspill på mikronivå. Denne fjerde forståelsen samsvarer med funn fra ACT-prosjektet til fredsforskningsinstituttet i Oslo. Der vekla respondentene uformelle interaksjoner med andre mennesker i beskrivelser av «den gode medborger».⁵⁶ I denne analysen er de ulike formuleringene av medborgerskap brukt som anvendelige analytiske begreper for å tydeliggjøre hvordan ulike ideer om medborgerskap finnes i elevenes ytringer. Ideene om medborgerskap fikk betydning for hvordan elevene fortolket *Tante Ulrikkes vei*, og hvordan de eventuelt mente at lesingen av boken utviklet dem som medborgere.

⁵⁶ ACT-prosjektet står for «Active Citizenship in Culturally and Religiously Diverse Societies» (ACT), og var et forskningsprosjekt ledet av Cindy Horst ved Institutt for fredsforskning (PRIO) fra juni 2014 til desember 2018. De undersøkte blant annet hvordan ideer om «den gode medborger» er forstått som normative ideal, og hvordan idealene bestrides av respondentene i Oslo.

5.1 Den rettferdighetsorienterte medborger

På spørsmål om de hadde fått noen nye tanker etter lesingen av *Tante Ulrikkes vei*, svarte Sofia:

Jeg vet ikke helt, men jeg har begynt å tenke litt mer på hvordan Norge kan hjelpe utsatt ungdom. Sånn som Jamal som har en syk mor og som trenger hjelp, men han får jo absolutt ingen hjelp i det hele tatt. Det er det eneste jeg føler nå at jeg har tenkt mer på. At Norge kanskje ikke alltid gjør nok for den type ungdom (Sofia, gruppe 1).

Sofia mente «Norge» svikter Jamal. Hun viste til at flere sentrale offentlige tjenester som skal fungere for alle borgere, ikke hjelper Jamal godt nok. Flere steder var hun opptatt av at systemsvikten er total: «Han [Jamal] får ikke noe hjelp, han får liksom ingen ting. Og han har jo heller ingen å snakke med om det heller» (Sofia, gruppe 1).

I alle gruppene trakk elever frem hvordan systemet svikter Jamal.⁵⁷ De viste til manglende oppfølging i utdanningen, mangel på økonomisk støtte fra NAV, og et barnevern som burde grepet inn. Stig formulerte det slik:

Det virker litt som det er sånn...de ulike instansene, sånn NAV og barnevernet, sviktet litt da. At han liksom skal ta vare på moren er jo helt feil, og der burde jo noen gripe inn. [...] om han skulle få penger fra folketrygden, eller hva det var, så var det liksom...han visste jo ikke noe om hva han hadde rett på, eller hva han skulle få. Det virket som det var dårlig samarbeid mellom de ulike instansene, og at de burde gått mer inn og hjulpet dem som trenger det (Stig, gruppe 3).

Stig mente ulike instanser burde samarbeidet bedre om å hjelpe familien og at noen burde gripe inn. Lignende synspunkt finnes i alle gruppene, men elevene i gruppe én, to og fire vektla særlig hvordan systemene har sviktet Mo og Jamal. De passer inn i idealet om «den rettferdighetsorienterte medborger», i alle fall delvis. En rettferdighetsorientert medborger leter etter og adresserer urettferdighet, eller andre sosiale saker i samfunnet, med mål om større rettferdighet. Denne borgeren vurderer samspillet av sosiale, politiske og økonomiske krefter kritisk, for å finne underliggende årsaker til urett. Hen har kunnskap om demokratiske sosiale bevegelser og hvordan individer sammen kan få til systemiske endringer. Dette er viktigere enn frivillig arbeid eller veldedighet, som den deltakende borger verdsetter. Underliggende antakelser er at borgere må stille spørsmål, debattere og endre etablerte systemer og strukturer som reproducerer urettferdighet over tid. For eksempel kan den rettferdighetsorienterte

⁵⁷ Særlig i gruppe én, to og fire var dette perspektivet dominerende, selv om det kom frem i andre grupper også.

medborger utforske hvorfor mennesker er sultne og deretter handle, individuelt eller kollektivt, for å endre årsakene.

Westheimer og Kahne understreker at politiske løsninger for et problem kan finnes i hele det politiske spekteret, og at borgeren ikke trenger å være tilhenger av en bestemt politisk retning. Fordi det er ulike tanker om hva som er det «felles beste», vil studentene lære seg å diskutere med dem som har andre perspektiver. Studentene vil bli engasjert i analyse og diskusjon, og lære seg å veie ulike meninger og argumenter mot hverandre. Samtidig må de kunne arbeide effektivt for sine saker i det politiske landskapet, for å kunne få til endring (Westheimer og Kahne, 2004, 240-243). I lesingen av *Tante Ulrikkes vei* kom «den rettferdighetsorienterte medborger» til uttrykk hos flere av elevene, særlig gjennom uttalelser om livet til Jamal. Når elevene peker på omstendighetene som gjør Jamals liv utfordrende, viser de gjerne en forståelse av at han er utsatt for systemisk svikt. «Staten», i form av barnevern, skole eller NAV, burde gjort mer for å hjelpe. Denne forståelsen ble utfordret i noen av gruppene, som vi skal se nedenfor.

5.1.1 «At økonomi egentlig har veldig mye å si»

Elever i alle grupper pekte på manglende økonomisk støtte som en viktig statlig svikt, og tenkte seg hvordan det kunne vært for Jamal om familien hadde en annen økonomisk situasjon. Nora påpekte: «Hvis han hadde hatt mer penger, så hadde han sluppet å måtte jobbe. Da hadde hele livet hans kanskje vært annerledes. At det skal så lite til.» (Nora, gruppe 1). Nora viser her hvordan hun tenker at omstendighetene rundt Jamal former livet hans. Hun setter seg i hans sko, ser for seg hans behov og tenker seg en situasjon der Jamal kan få det litt bedre. Det samme kan vi se Stig i gruppe tre gjøre:

Det...hvis jeg hadde vært Jamal, så vet jeg egentlig ikke hva jeg hadde gjort. Det hadde jo sikkert vært sykt press å føle at du måtte forsørge familien, og det er veldig vanskelig å si hva du ville gjort. Man vet jo ikke hvordan man ville reagert på...men det hadde sikkert ikke gått så bra hvis jeg hadde vært i den situasjonen, tipper jeg (Stig, gruppe 3).

Stig la merke til hvordan økonomien og hjemmesituasjonen legger begrensninger på Jamals valgmuligheter og hvordan det påvirker livet hans. Empati med Jamal sin situasjon er tydelig,

i det han tenker seg inn i Jamal sitt sted og ser at det er utfordrende. Lignende uttalelser kom frem i de fleste gruppene.

Her er det relevant å påpeke at T.H. Marshalls vektlegging av sosiale rettigheter, som grunnlag for å kunne hevde politiske og sivile rettigheter, vises tydelig i Jamal sin situasjon. I romanen blir det tydelig hvordan rettigheter som utdanning ikke er mulig å oppfylle uten et minimum av økonomisk sikkerhet. At flere grupper påpekte de økonomiske utfordringene som sentrale, viser at elevene var oppmerksomme på systemiske årsaker til Jamals problemer, i tråd med den rettferdighetsorienterte medborger. I noen grupper nevnte de NAV sitt ansvar for familien: «[...] at NAV innser at her er det en gutt som dropper ut av skolen og her ligger det en mor på sofaen hjemme, sant? Her må vi gjøre noe.» (Rolf, gruppe 4) Det var flere som nevnte den økonomiske situasjonen. De tok også opp oppvekstvilkår hjemme og skolesituasjonen, med vekt på henholdsvis systemet eller individene, for å ta tak og dermed endre situasjonen.

Ruben i gruppe fem stilte spørsmålsteget ved hele NAV- systemet, når det feiler i møte med Jamals familie:

For eksempel på det NAV-kontoret, når han var der... jeg husker ikke så godt, men han følte han aldri fikk hjelp. Og så var det en dame, til slutt, som han følte han fikk hjelp av, husker jeg. Det er jo stress hvis...NAV er jo det stedet de skal få hjelp. Og hvis de føler de ikke får noe hjelp der, hva er vitsen med å ha det? (Ruben, gruppe 5).

Ruben tydeliggjorde slik at det ikke bare er for Jamal å ta seg sammen. Noen elever løftet frem den ene kvinnen på NAV som sympatiserte med Jamal og moren, som kritiserte NAV-systemet, og hjalp Jamal å søke om arbeidsavklaringspenger. Dermed avhjalp hun situasjonen en stund. Likevel, som Sofia sa: «At han ble så glad får å få hjelp, jeg synes ikke noen burde bli så glad for å få nødvendig hjelp. Det burde jo være forventet omtrent» (Sofia, gruppe 1). Her ser vi noen rettferdighetsorienterte medborgere som ser og adresserer urettferdighet i livet til karakteren Jamal. Hva elevene tenkte kan endres for at situasjonen til Jamal skal bedres, er noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

Respons fra noen av gruppene viste at man kan identifisere en systemisk urett, uten å nødvendigvis tenke systemendrende, slik den rettferdighetsorienterte medborger ideelt skal lære. I gruppe seks trakk de også frem fattigdom som et viktig tema i boken, og peker på at

familien til Jamal burde fått mer hjelp av systemet. I gruppens videre refleksjoner rundt fattigdom trekkes imidlertid de mellommenneskelige aspektene frem:

Adele gruppe 6: At økonomi egentlig har veldig mye å si. Sånn moren kan jo ikke forsørge dem og Jamal kan så vidt forsørge dem med den jobben han har. Og folk har kanskje lett for å ta alt for gitt. At man tenker ikke bare sånn «åh, det er bare 20 kroner», men det kan jo sikkert ha veldig mye å si for andre.

[...]

Helena gruppe 6: Altså sånn fattigdom...skal vi kalle det fattigdom? [...] Så skjønner jeg at det er liksom tabu å snakke om, at man liksom må bli litt flinkere til å snakke om generelle problemer. Jeg føler ikke folk tenker over at det kan være et problem. Sånn som ble sagt, at liksom man tar [god økonomi] for gitt, og slenger ut en kommentar her og der, og så sitter folk med mye større problemer.

Mary gruppe 6: [...] Det hjelper jo, sånn som serien «18» og «17» og sånn, og så...vi lærer jo egentlig ganske mye av det, hvordan folk har det, og får litt mer sånn forståelse for at det finnes sånne mennesker, selv om vi bor i Norge og alle har det fint. At det fortsatt finnes folk som har det dårlig og ikke nok penger til det vi tar for gitt.

I gruppe seks kan vi se at NAV får noe av ansvaret for Jamals økonomiske situasjon. Gruppen la imidlertid mest vekt på de mellommenneskelige konsekvensene av fattigdommen. Adele tenkte over at mennesker rundt henne kan ha en annen økonomisk situasjon enn henne selv. Hun så at en liten sum for henne, kan være stor for andre. Helena trakk det videre: Hun hadde blitt oppmerksom på at mennesker rundt henne kan ha en vanskelig livssituasjon, uten at folk nødvendigvis tenker over det.

Her, men også flere andre steder i samtalen, ble gruppe seks opptatt av psykisk helse. De la vekt på viktigheten av å kunne snakke ærlig om problemer med hverandre. Gruppen fikk empati for Jamal, så hvordan omstendighetene formet livet hans, og at det ble vanskelig for han å velge gode framtidsveier:

Adele, gruppe 6: Så det virker som Jamal har tidlig lyst å bli bedre og gå den riktige veien, men det er jo ganske vanskelig når man ikke får støtte, og i alle fall ikke økonomisk støtte. Og det er jo kanskje han som trenger det mest, av Jamal og Mo da, tenker jeg.

Mary, gruppe 6: Mo har i alle fall familien sin ved siden av seg, som moralsk støtte, men Jamal er jo helt alene. Og det er jo...altså... sånn sett virker det som om Jamal kunne trengt det

[økonomisk støtte] mye mer, på en måte, at de skulle si «jeg forstår din situasjon, vi skal hjelpe deg», enn at han føler liksom at han må ofre alt.

Gruppe seks identifiserte altså en urett i samfunnet, og følte med Jamal som opplever denne uretten. Dette førte ikke til flere spørsmål rundt systemsvikten eller mer refleksjon rundt hvordan disse etablerte systemene kan endres. Samtalen gikk i stedet over til hvilken betydning fattigdom kan ha for mellommenneskelige relasjoner og hvordan man kan være oppmerksom på at andre har en annen økonomisk livssituasjon enn dem selv. Dermed kunne de møte medmennesker på andre og bedre måter, ansikt til ansikt.

5.1.2 «De burde jo fått hjelp»

Det andre punktet i elevenes samtaler om systemer som svikter familien til Jamal, var at barnevernet burde grepet inn. Slik kunne mor og familien fått hjelp, og Jamal ville ikke stått alene i omsorgen for sin lillebror. Et eksempel på at elevene tenkte at barnevernet kunne kommet med en viktig endring, kom frem i gruppe én:

Iben, gruppe1: Det var jo noe snakk om barnevernet tidligere, og de er jo der for å...de skal jo hjelpe...han hadde det jo ikke bra hjemme, han. Selvfølgelig, han ville ikke bli tatt vekk fra moren, han visste at moren var syk og han ville jo ha den familien, men det gikk jo egentlig ikke. De burde jo fått hjelp. [...] Han burde kanskje bodd et annet sted for en periode, jeg vet ikke, bare for å få litt mer oppfølging hjemmefra. Han fikk jo ikke det av hun [moren]. Og at moren fikk hjelp, og at de [familien] kanskje kunne kommet sammen litt senere, men at kanskje det var best at de [barnevernet] tok tak da.

Sofia, gruppe 1: Hvis moren hadde hatt et sånt avlastningshjem for barna, sånn at hun ikke hele tiden lå og tenkte på dem, uten at hun følte at hun var i stand til å gjøre noe.

Gruppe én kom med flere forslag til hva barnevernet burde gjort av tiltak. De mente familien bør fanges opp av systemet, og at det vil kunne bidra til at de får det bedre. Ansvar ble tydelig lagt på barnevernet som system, i tråd med en «rettferdighetsorientert medborger». Noen elever i gruppen la mer vekt på ansvaret til utdanningssystemet eller NAV, men de tenkte systemisk rundt Jamal sin situasjon og hvordan ulike instanser burde fanget opp familien.

Empatiske følelser fulgte særlig Jamal, og Iben så hvordan omstendighetene former livet hans, og preger «forventninger og ønsker, [hans] håp og frykt» (jf. Nussbaum 2016, 25).

Kanskje sånn oppfølging fra skolen og sånn... vet ikke... hvordan man har det hjemme og sånn. Jamal, jeg tror ting hadde vært veldig annerledes for han hvis han bare hadde fått den hjelpen han trengte, og kanskje ikke havnet i det miljøet og gjort det han gjorde, eller de meningene han hadde, at kanskje man kunne påvirket på en god måte, jeg vet ikke...(Iben, gruppe1)

Iben tenkte seg et annet liv for Jamal dersom han hadde fått den hjelpen han trengte. Gruppe én vektla systemsvikt som forklaring for Jamal sin skjebne, og så etter mulige løsninger i ulike tilbud velferdsstaten har. De så systemene som definerende for Jamal sine omstendigheter, og dermed også for hvordan han blir som person og hvilke valg han tar. Gruppen engasjerte seg i analyse og diskusjon mens de stilte spørsmål ved systemene. I omtalen av «den rettferdighetsorienterte medborger» er kompetanse om systemkritisk sosial aktivisme, for å få til endringer på systemnivå, et handlingsideal. Hos elevene jeg intervjuet, kom de ikke inn på denne handlingsdimensjonen av rettferdighetsorienterte medborgere – verken som en tenkt mulighet eller som reelt handlingsalternativ. I gruppe én hadde elevene imidlertid tanker om deres mulige bidrag til endring for «virkelighetens Jamal», gjennom politisk deltakelse. Dette kommer jeg tilbake til under «den deltakende medborger» fordi handlingsforslagene var systemlegitimerende heller enn systemkritiske.

I flere grupper hadde elevene empati, ikke bare for Jamal, men også for mor til Jamal. Et eksempel er fra Othilie, i gruppe to:

Hvis vi tar moren til Jamal som eksempel da. Hun hadde jo vært sammen med faren, som ikke var snill i det hele tatt, og slet psykisk. Og da bli litt fanget opp, altså. Og det å komme til et annet land kan jo være vanskelig, vil jeg tro. Og det må jo være en grunn til at man har dratt. Så det å kanskje få bedre oppfølging til de som kommer, fordi de har jo dratt for en grunn, kan for eksempel være et tiltak. Og da kunne jo hun kanskje kommet seg i jobb og hatt det litt bedre generelt, kanskje (Othilie, gruppe 2).

Othilie tenkte seg at også mor til Jamal burde bli fanget opp av et hjelpeapparat, fordi hun er i en vanskelig situasjon.

I gruppe seks tilla de mor mer ansvar for selv å gjøre noe med situasjonen. Hun burde innse egen begrensning og be om hjelp. Slik kan barnevernet lettere bidra til å bedre situasjonen:

Adele, gruppe 6: [...] moren må jo skjønne at det er ganske ille når ungen kommer på skolen og lukter tiss.

Maria, gruppe 6: Ikke bare det, men jeg føler moren burde gjort det bedre generelt. Hele situasjonen med ungene sine, jeg føler moren kunne gjort det mye bedre.

Adele, gruppe 6: Men greien er jo...jeg føler på en måte at hun burde kanskje bistått med å kanskje-

Mary, gruppe 6: - akseptert at hun trenger hjelp -

Adele, gruppe 6: - at hun ikke er i stand til å ta vare på ungene. At kanskje barnevernet hadde vært det beste for de to.

Maria, gruppe 6: Spesielt siden hun ikke tar vare på dem selv.

[De snakker litt om relasjonen mellom Jamal og lillebroren, om faren til Jamal, om Mo]

Mary, gruppe 6: Men moren kunne gått selv og sagt «jeg er syk, jeg trenger hjelp», og ungene trenger hjelp, for jeg klarer ikke ta vare på dem. Da tror jeg samfunnet kunne gjort mye mer. Enn at hun bare lå der og huset deres så helt jævlig ut og sånn.

Elevene i gruppe seks ga mindre oppmerksomhet mot omstendighetenes forming av individene, og la mer vekt på individenes valgmuligheter. Maria tenkte i den videre samtalen at mor, med veldig små handlinger, kunne gjøre livet til Jamal mye bedre: «Det meste av ting kunne forandret seg egentlig. At moren kunne reist seg og gjort noe i huset eller gjort noe spesielt, bare for å være med ungene sine, kunne ha forandret noe» (Maria, gruppe 6). Andre i gruppen la også vekt på mors muligheter til selv å be om hjelp, og slik endre sine omstendigheter. De tilkjente henne menneskelig agens i situasjonen – at hun har evne til å påvirke hvilken retning livet tar og ta styring i eget liv. Dermed mente de også hun hadde mer ansvar for å endre livet sitt.

I gruppe seks var de kritiske til at mor ikke tok vare på familien, verken ved å handle selv eller ved å be om hjelp.⁵⁸ I ACT-prosjektet ved Institutt for fredsforskning i Oslo fant de også at det å ta vare på familien, i tillegg til arbeid og frivillig engasjement, var oppfattet som viktige

⁵⁸ Samtidig som gruppe seks kritiserer mor for å ikke ta ansvar hjemme, mente Martin i gruppe tre at Jamal burde ta mindre ansvar hjemme, og dermed klare seg bedre selv: «Jeg føler Jamal må være litt egoistisk. At han må tenke mer på seg selv akkurat i de årene der, enn kanskje moren og alt det der. For det er jo egentlig de tøffeste årene, og de årene som bestemmer mye av hva som skjer i fremtiden din. Så han burde fokusere mer på skole og tenke mer på seg selv» (Martin, gruppe 3). Jamal bør altså først og fremst sikre sin egen fremtid, i form av skolegang og arbeid, heller enn å ta ansvar for sin lillebror hjemme.

elementer i et normativt ideal for godt medborgerskap (Horst et al. 2019, 2). I gruppe seks så de ivaretagelse av familien som et personlig ansvar mor hadde, men ikke levde opp til. Horst og hennes samarbeidspartnere fant at det eksisterer en sterk diskurs om aktiv deltakelse i Norge. Respondentene deres ønsket å leve opp til disse idealene. Samtidig vektla de den uformelle deltakelsen, og løftet frem arbeid i den private sfære som del av det gode medborgerskap.⁵⁹ Det er interessant å merke seg at når helsemessige problemer hindrer mennesker fra å arbeide og bidra aktivt til samfunnet, eller de har behov for hjelp, så falt de også utenfor det normative idealet om «den gode medborger». Å kunne være en «god medborger» forutsetter dermed helse og et visst overskudd, selv for dem som vektla uformelle deltakelse, og løftet frem arbeid i den private sfære som del av det gode medborgerskap

Individet har valgmuligheter, selv i vanskelige situasjoner, og blir ikke bare formet av omstendighetene, mente elevene i gruppe seks. Dermed vektla de elementer fra det «personlig ansvarlige medborger»-ideal i større grad enn elevene i gruppe én. Den personlig ansvarlige idealmedborger er en som blant annet arbeider, betaler skatt, betjener lån, følger lover og er frivillig i samfunnet (Westheimer og Kahne 2004). Den samme spenningen i materialet, mellom å vektlegge urettferdige omstendigheter eller individets agens og valgmuligheter, finner vi når elevene omtalte at Jamal sluttet på videregående skole.

5.1.3 «Og så forstår ikke lærerne heller»

I flere grupper ble det trukket frem at Jamal sluttet på videregående skole. To hovedsyn utkrystalliserte seg når det gjaldt å forklare årsak til dette. Det ene synet, blant annet forfektet i gruppe tre og seks, la vekt på at det var Jamals eget valg, og at han kunne valgt annerledes. Andre, i gruppe én, to og fem, la vekt på push-faktorer som gjorde at han tok dette valget. Noen reagerte på at skolen ikke gjorde mer for å forhindre at Jamal sluttet med utdannelsen, eller undersøkte hva som lå bak valget hans. Dette ble sett som en systemsvikt, noe som blant annet ble trukket frem i litteratursamtalen hos gruppe én: «Og også det at når han droppet ut, så gjorde de jo veldig lite. Det var jo kun sånn «Hei, har du lyst å begynne på skolen igjen...? Neivel» (Sofia, gruppe 1). Resten av gruppen var enige i dette, og de lurte på om det lå en diskriminering bak – at lærere og skoleledere ikke forventet mer av Jamal, på grunn av hans bakgrunn. De

⁵⁹ Dette er en utvidelse av tradisjonell forståelse av medborgerskap som noe som skjer i den offentlige sfære, og gjerne i relasjon mellom individ og myndigheter.

tenkte at lærerne ikke undersøkte hvilke belastninger han hadde, eller tok hans utfordringer alvorlig.

Dette var noe andre grupper også kom inn på, for eksempel gruppe fem:⁶⁰

Ruben, gruppe 5: Og så var det jo den situasjonen med lærerne da, når de sa «hvis du hadde lest, så hadde du fått det med deg». Og det kan jo bli knyttet til hudfarge, at han følte at det bare var han som fikk de beskjedene av lærerne.

Geir, gruppe 5: Og så forstår ikke lærerne heller at han sliter hjemme, mye mer enn det andre studenter gjør. Med moren, og at han ikke har noen farsfigur i hjemmet. Så det er allerede mentalt vanskelig, så det å være fokusert på skolen blir jo bare ekstra vanskelig. Problemet er jo ikke det i seg selv, men at lærerne ikke forstår det og hjelper han ut ifra det.

Manglende forståelse for vanskelig livssituasjon og manglende tilrettelegging er her forstått som en del av systemsvikten.

I andre grupper ble utdanning trukket frem som særlig viktig for Jamal, for at tilværelsen hans skulle bli bedre. I både gruppe tre og seks var det imidlertid mer oppmerksomhet rundt hva Jamal selv kunne gjøre, selv om de også så systemsvikt:

Mary, gruppe 6: Ja, men han møtte jo veldig mye konflikter med lærerne helt fra videregående, fra starten av. At han ikke føler han blir rettferdig behandlet. Og så den der situasjonen i naturfagstimen når læreren sier «du bor i Norge, du burde liksom kledd deg bedre», og sånt, og da blir Jamal litt sur: «Jeg er liksom vokst opp her, jeg vet hvordan det er».

[...]

Adele, gruppe 6: Men samtidig sånn på skolen, så synes jeg på en måte at Jamal kunne lagt litt mer arbeid i det. Jeg føler på en måte at han så alt som var rundt seg, han så på det som ondt. Hvor enn han gikk. Det var jo ikke alltid lærerne mente det rasistisk på en måte, men jeg følte at han tok det som rasistisk.

Mary, gruppe 6: Han tok alt opp rasistisk. Hvis han ble møtt med motgang, så var det på en måte diskriminerende eller rasistisk.

Adele, gruppe 6: Ja, og det var kanskje noen ganger, jeg vet jo ikke, det var sikkert noen ganger han følte på det, men han brukte det som unnskyldning på sine egne feil, på en måte.

⁶⁰ Gruppe 1, 2, 3, 5 og 6 omtalte dette i litteratursamtalen de hadde i etterkant av romanlesingen.

Gruppe seks trakk her frem forklaringer som tilsier at Jamal kan gjøre noe med innstillingen sin for å få en lettere tilværelse. Han blir urettferdig behandlet på skolen, men han ser også urettferdighet eller diskriminering i større grad enn omstendighetene tilsier. Gruppe seks sine ytringer tilsa at de ikke så individet som fullstendig offer for omstendighetene, men at det har mulighet til å ta andre valg. Jamal kan ta tak i sitt liv og endre retning. I en slik oppfatning får han også større ansvar for sin skjebne.

I gruppe tre la også medlemmene vekt på Jamals egne muligheter for å endre tilværelsen. De fremhevet at motivasjon og mangel på fremtidsplaner bidrar til at Jamal slutter på skolen:

Stig, gruppe 3: Jeg tror at hvis han hadde hatt en drøm om hva han hadde lyst å bli, så hadde det blitt lettere, noe å jobbe mot. Men han visste jo ikke hva han skulle med livet og da er det lett å tenke «hva skal jeg med dette liksom, jeg vil jo ikke bli lege eller advokat uansett». Men hvis han hadde tenkt «jeg har dritlyst å bli advokat, så hadde han hatt noe å jobbe mot. Og det føler jeg han mangler –

Roger, gruppe 3: – Drahjelp –

Stig, gruppe 3: – Mål og mening med livet sitt da.

Martin, gruppe 3: Enig i den.

Roger, gruppe 3: [...] Det er jo mye lettere å motivere seg til noe når du har noe å se på i enden. Noe å jobbe mot.

Martin, gruppe 3: Ja, og det er jeg blitt fortalt i oppveksten. Spesielt min far sier «du må jobbe på skolen, jobbe hardt i livet for å ha et godt liv». [...] Men det er liksom ingen som jeg har fått med meg som sier til Jamal «du må gjøre det bra på skolen». Det er liksom mer sånn «Du må forsørge familien.». Og det er jo mer i det korte løpet, for hans del i alle fall [...].

Også i gruppe tre forklarte de Jamals valg ved hjelp av individuelle faktorer og psykologiske forklaringer. De omtalte også strukturelle forhold som påvirker Jamal, men fremhevet likevel individets mulighet for å endre egen situasjon. De la i mindre grad vekt på undertrykkende strukturer som forklaringsmodell for Jamals liv, og vektla valgmulighetene hans. Dermed reflekterte de i mindre grad over strukturell urettferdighet, distribuert gjennom sosiale, politiske og økonomiske systemer.

Psykologiske og individuelle forklaringsmodeller ble vektlagt av gruppe seks og tre. Individet bør da tilpasse seg systemene på best mulig måte, samtidig som elevene anerkjente at det kan være vanskelig. De tilkjente Jamal menneskelig agens og tenkte på ham som et subjekt som kan

forme livet sitt. Idet samtalen om mulige livsendringer ble knyttet til psykologi og individuelle valg, ble mulig systemkritikk mindre. For disse elevene ble løsningene for Jamal i mindre grad oppfattet som politisk og kollektivt bestemte – og dermed ikke mulige å påvirke av leserne, som medborgere i samfunnet. Elevene mente dermed at de ikke hadde makt eller mulighetsrom til selv å handle politisk som medborgere, selv om de ble engasjerte og fikk empatien sin vekket i møtet med Jamal.

Underliggende antakelser i utdannelsen av den rettferdighetsorienterte medborger, er at borgere må stille spørsmål, debattere og endre etablerte systemer og strukturer som reproducerer urettferdighet over tid. Denne medborgeren bør være i stand til å vurdere samspillet av sosiale, politiske og økonomiske krefter kritisk, for å finne underliggende årsaker til urett. I lesingen av Tante Ulrikkes vei, kan vi se at en del grupper var kritiske til systemene som omgir Jamal og hans familie. De hadde ideer til hva som burde endres, og kom med forslag til hvordan Jamal kan få en bedre tilværelse. Forslagene var også avhengige av hvor mye ansvar leserne plasserte på Jamal og familien, samt i hvor stor grad de tenkte at individene kan forme sin skjebne. Den rettferdighetsorienterte medborger er helst systemkritisk. Den deltakende medborger» er systemlegitimerende, men bidrar til endringer innenfor de etablerte systemene.

5.2 Den deltakende medborger

Elever i alle grupper kritiserte de politiske prioriteringene i boken, særlig der myndighetene og politikerne velger å pusse opp husfasader på Stovner og sette opp verdens største lampe: «Økonomien er jo ikke helt på topp, og det de velger å gjøre er å male veggene og sette opp en sånn lampe. Det er det de velger å gjøre, istedenfor å gi litt mer støtte til dem når de ser at moren ligger på sofaen og ikke helt får det til da. Eller....er syk» (Eline, gruppe 4). Elever fra alle grupper (men kun en elev i gruppe seks) trakk også frem denne politiske prioriteringen og mente den var feilslått. Pengene burde vært brukt annerledes:

Lucas, gruppe 7: Samtidig så ser vi jo at...jeg vet ikke hvem det var som investerte i den der lampen, men pengene kunne sikkert blitt brukt bedre enn å bygge opp en lampe.

Intervjuer: Hva tenker dere kunne vært gjort istedenfor?

Lucas, gruppe 7: Eventuelt barnehager eller skoler eller tjenester som...

Frank, gruppe 7: Fritidsaktiviteter for ungdom.

Bengt, gruppe 7: Litt mer hjelp i hverdagen. Ting som går på å være sosiale og ha litt mer sånn vanlig liv, selv om de har det tøft hjemme.

Gruppene var enige i at pengene burde vært brukt annerledes, og de kom med ulike forslag til hvordan ressursene heller skulle vært brukt.

Imidlertid hadde gruppene litt ulike tolkninger om hvorfor politikere prioriterer en slik oppussing av overflater. I gruppe to antydte de at politikerne har manglende kunnskap, og at de mangler reelt engasjement for innbyggerne på Stovner. Gruppe to snakket om dette i forbindelse med statsministerens opptreden i TV-debatter om innvandring i etterkant av drapet på Farah – et æresdrap på Stovner (Shakar 2017, 258, 331-337). Samtalen omhandlet likevel prioriteringen av overflate, fremfor reelle endringer, til beste for innbyggerne:

Bjarne, gruppe 2: Ja, men altså han [statsministeren i boken] virker jo som at han prøver å i hvert fall støtte innvandrere og sånt, men så ble han bare knust i debatter.

Othilie, gruppe 2: Tror han vil godt, men han får ikke det til

Frode, gruppe 2: [...] det blir litt mer sånn PR-stunt føler jeg. Det blir litt sånn posering: «Se jeg er en god statsminister»...Det blir som et glansbilde, det blir på en måte ikke realitet. Siden han står i de debattene [debatter på TV om utfordringer blant innvandrere på Stovner], og hvis han virkelig brant for den saken, så hadde han jo klart å komme med argumenter i de debattene. Men istedenfor så begynner han bare sånn «men, men, men, men, men, men, men...» sant? Og da brenner han jo ikke for saken.

Bjarne, gruppe 2: Eller så er han en elendig statsminister. (Bjarne og Frode ler litt).

Der gruppe to tenkte at den feilslåtte politikken handler om manglende kompetanse eller reelt engasjement fra politikernes side, tenkte flere i gruppe fem at prioriteringen av overflaten skjer fordi myndighetene ikke snakker med innbyggerne på Stovner. Ettersom myndighetene ikke vet nok om innbyggernes behov, slår tiltakene feil:

Geir, gruppe 5: Ikke lage en lampe som skal redde hele nabolaget.

Ruben, gruppe 5: En magisk lampe...

Preben, gruppe 5: Det de kunne gjort mye mer av er meningsmålinger. Hva samfunnet tenker.

Gruppen fortsatte videre i diskusjonen om hvordan myndighetene kunne initiert kontakt, og dermed fått vite hva innbyggerne egentlig trenger og tenker. Dersom gruppen hadde tenkt som

«deltakende medborgere», ville de kanskje foreslått at innbyggerne kunne organisert seg og gitt uttrykk for sine behov – uten å måtte bli invitert til dialog.

Den deltakende medborger er, slik Westheimer og Kahne beskriver hen, aktivt deltakende i sivilsamfunnet på lokalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå (Westheimer og Kahne 2004, 241).⁶¹ Dette kan for eksempel skje gjennom organisasjoner eller initiativ for å forbedre lokalsamfunnet. Denne kan organisere lokalsamfunnets initiativ for å for eksempel ivareta mennesker, arbeide for økonomisk utvikling eller rydde nabolaget. En deltakende borger vet både hvordan politiske styringsorganer og sivile organisasjoner fungerer. De kan planlegge og delta i kollektive oppgaver, og de har kompetanser som er nødvendige for dette. Underliggende antakelser er at borgere aktivt må delta og ta lederansvar innenfor etablerte systemer og samfunnsstrukturer for å kunne løse sosiale problemer og forbedre samfunnet (Westheimer og Kahne 2004, 240-242).

Det er ikke mange av elevenes ytringer som kan sies å plassere seg innenfor idealbetrivelsen av en deltakende medborger. Ingen elever foreslår at karakterene for eksempel kan organisere seg for å endre egen tilværelse, eller formidle kollektive behov til styrende organer. Martin fra gruppe tre og Rolf fra gruppe fire nevner riktignok at karakterene går i demonstrasjonstog. I gruppe fem tenker de at innbyggerne har kapasitet til å formidle sine ønsker, men mangler arenaer der de lyttes til. Derfor legger gruppen vekt på at myndighetene burde spurt innbyggerne, istedenfor å foreta politiske prioriteringer basert på feilaktige antakelser.

5.2.1 «Men føler han ikke har en stemme»

I gruppe to formidlet Frode noe lignende som i gruppe fem, at myndighetene burde spurt innbyggerne om deres behov. Han sanset også at karakterene ikke har medborgerskaplig agens:

Dette føler jeg er litt mer sånn «utsidevennlig», siden hvis de [politikere/myndigheter] virkelig ville, så er det jo mange folk som kan hjelpe han [statsministeren]. Det er jo mange folk fra Stovner, tror jeg, som ville frivillig kommet og hjulpet med dette – som er litt sånn som Mo da.

⁶¹ I artikkelen «Hva slags medborger» av Sætra og Heldal, skriver de at Westheimer og Kahnes begrep om «den deltakende medborger» kun lærer elevene å være deltakende på lokalt nivå. Det stemmer, om man tar utgangspunkt i Westheimer og Kahnes eksempel på undervisningsopplegg fra «Madison», som utdanner elever til å bli deltakende borgere. Westheimer og Kahne skriver imidlertid i sin omtale av den deltakende borger at dette også kan skje på regionalt og nasjonalt nivå.

Som virkelig har lyst å få løsning på problemene, men føler han ikke har en stemme (Frode, gruppe 2).

Innbyggere som ikke føler de har en stemme, kan heller ikke formidle sine behov. De samler seg ikke i kollektive bevegelser og krever sin rett.

Filosofen Jacques Rancière er opptatt av hvem som oppfattes som legitime deltakere i den offentlige samtalen. Han peker på at noen virker å ha ordet i sin besittelse, der det de sier blir tatt for å være gyldige ytringer om rettferdighet og urettferdighet. Andre blir ikke hørt. Det de ytrer oppfattes som støy i stedet for gyldige ord. De er «de andre», utenfor fellesskapet. Ifølge Rancière er kunstens særegenhet å kunne dele inn det sansbare på nye måter. Dette kan for eksempel skje gjennom å innlemme nye subjekter i fellesskapet, eller presentere et annet syn på hva som oppfattes som støy og hva som er meningsbærende ord (Rancière 2008). Frode bemerket at Mo selv føler han er uten stemme, og ikke tror storsamfunnet vil lytte til ham. Storsamfunnet lytter heller ikke til beboerne på Stovner og spør dem ikke til råds i saker som angår dem. Mo blir ikke behandlet som legitim deltaker, for eksempel i utviklingen av eget nabolag – og nettopp derfor blir de politiske prioriteringene feilslåtte.

I sin masteroppgave har også Joakim Tjøstheim omtalt Mo sin erfaring av stemmeløshet når det gjelder å representere seg selv i den offentlige samtalen (Tjøstheim 2019, 23-24).⁶² Det er folk fra utsiden, for eksempel lærere, medier, politikere og kommentatorer, som omtaler befolkningen på Stovner. Tjøstheim henviste til Mo: «Det er egentlig ikke hva de sier, bare at de fortsetter, om du skjønner [...] De har hatt ordet fra jeg var åtte» (Shakar 2017, 409). Ytringen til Frode antyder at Shakar har portrettert Mo som en potensiell og legitim deltaker i offentlig samtale. Han er en mulig deltakende borger dersom han slipper til. Leseren oppfatter at Mo kan ha gyldige ytringer om rettferdighet, urettferdighet og politiske prioriteringer. Slik er han kanskje utenfor fellesskapet i romanen, men innenfor fellesskapet i leserens øyne.

⁶² Tjøstheim har også påpekt hvordan mødrene er tilnærmet stemmeløse i romanen. For mor til Mo skyldes det manglende norskkunnskaper: «Det er alltid rart å høre henne snakke med nordmenn, for hun blir liten da, og stemmen spakner og hun hvisker nesten» (Shakar 2017, 151). Mor til Jamal sliter på sin side med depresjon som stopper henne (Tjøstheim 2019, 23-24).

Karina Bauger viste i sin masteroppgave hvordan skillet mellom «oss» og «dem» tydelig opprettholdes i romanen, men at forestillingen om «de andre» blir dekonstruert utenfor romanuniverset. Gjennom at Mo og Jamal «representerer og gir en stemme til de vi hører mye om, men ikke fra», kan romanen muliggjøre en endring i den norske befolkningen, skrev Bauger (2021, 29). Shakar kan slik utvide sirkelen for hvor mange vi ser som «innenfor fellesskapet» og dermed klarer å forstå (Bauger 2021, 41). At de fleste elevene oppfattet Mo som «innenfor fellesskapet» er tydelig. I gruppe fem så de for eksempel ingen grunn til at innbyggerne på Stovner ikke skal lyttes til. De tenkte at innbyggerne har verdifulle perspektiver i formingen av eget nabolag og offentlige tilbud. Gruppen mente karakterene i romanen burde forme eget liv, og handle som medborgere vis a vis offentlige myndigheter. Ruth Lister argumenterte for at individet trenger selvtillit og å tro på at det er verdig å delta i offentlig samtale, for å kunne fremme sine synspunkter. Deltakelse bygger på sin side denne kompetansen og selvtilliten (Lister 2003, 3-5). Gruppe fem virket ikke å tenke at den aktive medborger kan gi uttrykk for sine behov, selv om staten ikke har invitert til dialog. De artikulerte en forståelse av medborgerskaplig deltakelse som noe staten kan invitere til. Det er noe staten kan legge til rette for, fordi de ønsker å tilpasse de offentlige tilbudene til innbyggernes behov.

Elever i halvparten av gruppene løftet også opp Jamal sin stemmeløshet i møte med institusjonene i storsamfunnet. Gruppene mente disse burde sett utfordringene Jamal står i, og bidratt til at han fikk en bedre tilværelse. Gruppe én var blant dem som viste empati for Jamal. Dette gjaldt både den økonomiske situasjonen han står i, men kanskje aller mest at han ikke blir sett i sin vanskelige situasjon:

Ella, gruppe 1: Som sagt så, det at noen.. at Jamal hadde noen å snakke med, at det var noen som så han i det hele tatt hadde hjulpet, og etter hvert så skjedde det. De folkene, imamen og moskeen og hun damen på sosialen, de så han. Og det...han kjente...han trengte jo det, men at han fikk mer enn bare det, for etter hvert så raknet jo det og.

[...]

Ella, gruppe 1: Og tenk da, han er, jeg vet ikke hvor gammel han er, men tenk da at gjennom alle årene så er det ingen som har spurt han hva han vil bli. Det er jo helt sykt, tenker jeg. (ja)

Nora, gruppe 1: De forventer liksom at han ikke skal bli noe.

Det var ikke bare gruppe én, som trakk frem at Jamal ikke blir sett og forstått, eller så at han blir behandlet annerledes enn de selv har opplevd. I gruppe seks sa Mary «Og vi ser jo litt

hvordan systemet i Norge [...] det skal liksom ganske mye til for at de får den hjelpen de trenger da. Og at han på en måte føler han ikke blir hørt og tatt på alvor når han spør om hjelp» (Mary gruppe 6). Som Sofia i gruppe én, så Mary at det ikke bare er dårlig økonomi som er problematisk for Jamal, men mangelen på å bli hørt, sett og tatt på alvor når han ber om hjelp. Omgivelsene ser ikke Jamal sine utfordringer, eller hans smerte. Han får ikke sine behov møtt av de instansene som skal hjelpe. Leserne blir dem som ser hans stemmeløshet.

Martin i gruppe tre bemerket at Jamal faktisk prøver å få sin stemme hørt, ved enkelte anledninger i boken. I etterkant av kontroverser rundt moskeen er Jamal med og skriver et leserinnlegg, og i striden om Mohammedkarikaturene er han med og demonstrerer.

Altså, media påvirker egentlig mer Jamal, fordi han er sånn at...for eksempel det med de to tårnene, da ble jo han skikkelig sur og alt det. Og han gikk i den demonstrasjonen og... så jeg føler han har lyst å forandre hvordan synet til media og politikerne [er]. Mens Mo har lyst å bare fokusere på å komme seg vekk derfra. Ikke endre på noe fra Stovner (Martin, gruppe 3).

Her merket Martin seg hvordan Jamal prøver å delta i demokratiske ytringsformer og dermed bli hørt av storsamfunnet. Han så hvordan Jamal vil forandre synet til politikere og media og derfor deltar politisk. Martin var imidlertid den eneste av elevene som ytret noe om Jamal og demonstrasjoner, og dermed kan han sies å være oppmerksom på Jamal som forsøksvis politisk påvirkende medborger. Reaksjonen fra samfunnet viser at hans bidrag ikke oppfattes som forståelige bidrag, men som støy. Men leserne får med seg Mo og Jamals opplevelser, synspunkt og erfaringer, noe vi skal se senere i dette kapitlet.

Det kan hende at Martin hadde øye for Jamal som handlende medborger, fordi han selv har erfaringer med å ville endre noe i sitt nærmiljø. Han fortalte om en situasjon fra eget liv der han prøvde å endre forhold på skolen sin til beste for de andre elevene. Å bidra positivt i skolemiljøet, for å forbedre det, er ikke så ulikt det å ta initiativ i lokalsamfunnet for å forbedre det. Begge deler forutsetter en tro på at en kan bidra, en vilje til å handle og en form for lederansvar innenfor etablerte systemer og samfunnsstrukturer for å kunne løse sosiale problemer og forbedre samfunnet (Westheimer og Kahne 2004, 240-242). Dette er i overenstemmelse med beskrivelsene Westheimer og Kahne har av «den deltakende medborger», om enn på veldig lokalt nivå. Det finnes forskningsbidrag som argumenterer for at mindre formelle uttrykk, som lokale lavterskelaktiviteter, bør anerkjennes som medborgerskapsaktiviteter i tråd med den «aktive medborger». I disse aktivitetene hjelper folk

hverandre, eller de sikrer et felles gode sammen. I den brede definisjonen av politisk sfære som Pateman (1989) tilbyr, eksisterer det en «politisk sfære» når borgere samler seg for å ta politiske beslutninger. I en slik bred forståelse trenger ikke disse handlingene å være rettet mot offentlige myndigheter, slik Parry et al. (1992) har formulert det i en smalere forståelse av «politisk sfære» (Lister 2003, 23-24). Martin i gruppe tre har i alle fall deltatt for å endre noe i lokalsamfunnet, og dermed har han gått ut over det å ha engasjement for en sak. Han er også den som nevnte Jamals forsøk på å bli hørt av storsamfunnet og la merke til hans politiske deltakelse.

At en god samfunnsborger ikke nødvendigvis engasjerer seg i politiske eller sivile organisasjoner, er noe noen elever uttrykker eksplisitt. De fleste elevene trakk imidlertid frem mellommenneskelige handlinger som viktige, og vektla hvordan en oppfører seg i møte med andre mennesker. Dette var for flere elever viktigere, som medborgere, enn om de skulle engasjere seg i formelle politiske og sivile organisasjoner. Det er likevel mulig å stille spørsmål ved hvor oppmerksomme elevene var på sine muligheter for å handle politisk, altså ta i bruk handlingsrommet man har som medborger i samfunnet. Elevene vurderte i liten grad muligheten for å handle på måter som er i overensstemmelse med den rettferdighetsorienterte eller deltakende medborger, bortsett fra å stemme ved valg. Få uttalelser pekte i retning av at elevene tenker på borgere, eller seg selv, som noen som kan gjøre sin mening gjeldende i offentligheten, i tråd med et deliberativt syn på demokrati. De la ikke frem den muligheten at de kan handle vis a vis statlige institusjoner, at de for eksempel kan påvirke politikere utenom det å stemme ved valg.

Kun én uttalelse, fra Nora i gruppe én, nevnte muligheten borgere har til å påvirke politikere mellom valg:

Nora, gruppe 1: Ja, og hvis vi hadde engasjert oss, så hadde kanskje politikerne kanskje fokusert mer på dette temaet da, men jeg føler de egentlig ikke gjør det nå.

Intervjuer: Hvilket tema tenker du på nå?

Nora, gruppe 1: Liksom, dette med at innvandrere skal få bedre utdanning og hjelp og sånn.

Nora forestilte seg at det er mulig å kunne handle for å påvirke politikerne. Dette var ikke noe hun planla å gjøre i etterkant av lesningen, men det var teoretisk sett et handlingsalternativ for henne. Hun tenkte seg at borgere *kan* påvirke politikere mellom valg, og at kollektiv handling for å oppnå en samfunnsendring er mulig. Hvorvidt hun kjente på å ha kompetanse, kunnskap

og agens, slik at dette var et reelt alternativ for henne, kom ikke tydelig frem i samtalen. Likevel, hun nevnte at det finnes en mulig relasjon mellom borgere og statsmakt eller politikere. Dette er ikke en relasjon der staten må ta initiativ til eventuelle dialoger med innbyggerne. Den aktive borger kan handle på eget initiativ for å endre forhold i samfunnet. Dette er en forståelse som er i overensstemmelse med en tradisjonell republikansk/kommunitaristisk forståelse av medborgerskap – som en relasjon mellom individet og statsmakten. Den aktive borger kan delta i offentlige debatter og i prosessen med å ta politiske beslutninger for samfunnet (Lister 2003). Nora var imidlertid den eneste av elevene som nevnte denne muligheten for politisk deltakelse.

I tillegg merket en del elever seg at forfatteren av *Tante Ulrikkes vei*, Zeshan Shakar, bruker sin stemme for å påvirke politikere gjennom litteraturen:

[...] Så når de [politikerne] faktisk ser det her og opplever, kanskje de faktisk kjenner inni seg at «nei, vi må hjelpe disse» og såne ting. Så jeg tror faktisk det...hvis de [forfattere, serieskapere] fortsetter å lage masse ting, og vi ser det på tv hele tiden, at politikere går inn og tar grep og prøver å endre ting. Håper i alle fall det skjer sånn (Bengt, gruppe 7).

For Bengt var det kun politikere som er i posisjon til å handle for å bedre Mo og Jamal sin situasjon. Politikere ble sett som dem med makt til å endre noe i samfunnet, men Shakar har påvirkningsmulighet og bruker denne. Dermed er politikere også mottakere av bokens budskap og forfatteren har ønske om å påvirke *dem*, ikke andre borgere. Bengts vekt på politikere som mottakere, kan vitne om en forestilling om et skille mellom politikere og andre borgere der det ikke nødvendigvis er en relasjon mellom «vanlige borgere» og politikere. I en slik forståelse har ikke vanlige lesere mulighet for å påvirke politikere til å prioritere annerledes. Forfatter kan likevel være en politisk deltakende medborger som påvirker politikere direkte, gjennom romanen.

Frank, som også var med i gruppe syv, mente på sin side at forfatteren henvender seg til vanlige borgere:

Jo mer man leser og ser om det, så forstår man jo mer om det. Og jeg tror de seriene [16, 17, 18] og den boken [*Tante Ulrikkes vei*]...budskapet er liksom at andre utenfor det miljøet skal faktisk forstå seg på dem. Og [jeg] tenker [boken kan] forandre holdningene til...både politikere, men og bare innbyggerne i Norge, og kan få dem til å tolerere og akseptere hvordan de lever og ja, forstå mer av det da (Frank, gruppe 7).

Romanen kan bidra til at leserne får økt forståelse, toleranse og aksept for mennesker som ligner karakterene i boken, mente Frank, og det er i seg selv en endring. Martha Nussbaum argumenterer for at kunst kan virke politisk endrende, fordi «den kunstneriske formen lar tilskueren [...] legge merke til de usynlige menneskene i hans egen verden», noe som kan gi spire til sosial rettferdighet (Nussbaum, 2016, 36). Det er imidlertid interessant at så få elever omtalte medborgerskap som en relasjon mellom individ og offentlighet eller statsmakt. De fleste opplevde ikke å ha mulighet til å handle for å påvirke politisk retning. Dersom de hadde nevnt muligheten, men ikke blitt engasjert som følge av lesingen av *Tante Ulrikkes vei*, ville det vært et annet funn. For de fleste elevene virker det imidlertid ikke som de hadde klar forestilling av en «god medborger» som en som deltar politisk, eller organiserer seg for å endre politiske prioriteringer. Senere i kapittelet skal vi se at elevene hadde andre forståelser av hva det vil si å være en god medborger, der politisk deltakelse spiller liten rolle. Unntaket er at en del elever sa at de kan påvirke politikken gjennom å stemme.

5.2.2 «Jeg kan jo stemme da»

Gruppene delte seg i synet på hvem som har ansvar for å kunne endre livssituasjonene til Mo og Jamal. Hvorvidt leserne la vekt på deres eget ansvar for å endre sin situasjon, eller heller pekte på urettferdighet i systemet, påvirket også tanker om egne mulige bidrag for å endre omstendighetene til Jamal og Mo.

Et spørsmål var om elevene tenker at politikk har en rolle i å skape omstendighetene til Mo og Jamal. Othilie sa: «[...] jeg tror det var at jeg mente at det er mye som kan gjøres i...spesielt i politikk da, for politikk har jo veldig mye å si for alle» (Othilie, gruppe 2). Deretter nevnte hun bedre oppfølging til innvandrere, særlig for mor til Jamal, som et eksempel på noe som kan gjøres. Dermed tenkte hun på disse tiltakene som politiske prioriteringer, men det kom ikke tydelig frem om hun mente det kun var politikere som kan handle, eller om vanlige borgere har mulighet til å påvirke politisk. En del elever virket å ha et skille mellom politikere, som kan endre samfunnsstrukturer, og «vanlige borgere» som ikke nødvendigvis kan det. Frode i gruppe to ytret: «Nå kan jeg jo bli politiker og hjelpe Stovner, men sannsynligvis så skjer jo det ikke. Det blir heller små grep som å stemme på de riktige folkene, sant» (Frode, gruppe 2). På den ene siden åpnet Frode for at det er en mulighet for han å bli politiker, og dermed påvirke samfunnet. På den andre siden så han det som usannsynlig. Han nevnte ikke en mulig

mellomposisjon som handlende medborger, utover å stemme «på de riktige folkene». I den videre samtalen inntok Bjarne posisjonen som stemmeberettiget: «Frode, gruppe 2: alle må jo stemme», hvor Bjarne responderte «åh, vi er myndige nå!». Slik kjente han at stemmeretten nå også gjaldt ham.

Jeg spurte alle gruppene om noen fant noe i romanen som de kunne tenke seg å engasjere seg i eller arbeide for. Ella og Sofia svarte:

Ella, gruppe 1: Mmm, nei, jeg ville ikke sagt det. Jeg ville liksom... jeg kan jo se for meg at jeg for eksempel, nå er jeg jo atten, sant, så folk som taler folket sin sak, ved neste valg for eksempel, at jeg velger, at jeg stemmer på folk som velger at alle skal være med og ikke bare hva som er det beste for nordmenn, sant? Hvem bryr seg...altså bomringer er jo ikke så viktig, i forhold til at folk ikke får ordentlig utdanning og ender i samme knipen som foreldrene, tenker jeg i alle fall.

Sofia, gruppe 1: Være med å stemme på partier som er opptatte av at folk skal ha en mulighet.

En del lesere rettet oppmerksomheten mot systemisk urettferdighet, og kan dermed sies å være nærmest idealene om rettferdighetsorienterte medborgerne. På spørsmål om de føler de kan gjøre noe, var de mest opptatt av stemmeretten sin. Det er en konkret handling der de kan velge å stemme for det de mener gir et mer rettferdig samfunn. Dette i motsetning til å stemme kun med utgangspunkt i egne interesser. Til forskjell fra en rettferdighetsorientert medborger, ytret ikke elevene forslag i retning av demokratiske sosiale bevegelser eller kollektive initiativ for systemiske endringer. De var systemlojale og tenkte seg politisk handling som individuelt foretagende. Elevene så imidlertid karakterene som sine medskapninger, og det var verdt å gi sin stemme for å endre tilværelsen deres.

Elever i gruppe fire og seks kom med lignende utsagn om å stemme, men først etter jeg har introdusert det som en mulighet:

Eline, gruppe 4: Det handler litt om å bruke de ressursene man har fått tildelt og da. At, sånn som du sier, det med stemmeretten. Jeg føler at når du først bor i et land der du har muligheten til å kunne stemme, så kan du nå bruke det. Så...hvis du ser på alle andre land som ikke har det, så bør du heller tenke på at du er heldig og kan kanskje være med og påvirke noe.

Marte, gruppe 4: Ja, for det handler liksom om hvordan ressursene er fordelt. Og sånn som i deres tilfelle så er det jo ikke fordelt på en rettferdig måte.

Marte synes å ha et liknende perspektiv som Ella i gruppe én – at hun koblet stemmerett til å kunne korrigere urettferdig fordelte ressurser. For Eline var stemmeretten først og fremst en rettighet, men hun så den som en mulighet til å påvirke samfunnet. I gruppe seks kom stemmerett frem først da jeg spurte hva en god medborger, eller samfunnsborger, er.⁶³

At alle stemmer blir hørt [...] Liksom, hvis det er et valg, at alle stemmer. Du er jo en god samfunnsborger hvis du stemmer, for da få vi din mening frem for du bor jo i samfunnet og (Mary, gruppe 6)

Mary så på det å stemme som en handling for en god samfunnsborger, men også som en måte å få frem sin mening som medborger i samfunnet. Hun ytret noe i retning av at det å stemme handler om å hevde egne interesser, mer enn å stemme for et mer rettferdig samfunn på andres vegne.

Statsviter Kjetil Børhaug fant i 2001 at samfunnsfagundervisningen fokuserte på hvordan elevene kunne finne ut hvilket parti de ville stemme på, etter Joseph Schumpeters minimalistiske modell av demokrati (Børhaug 2008, 593). Jeg er enig i at elevene jeg intervjuet også kjente på et gap mellom seg selv som borgere, og politikerne som kan endre systemene i samfunnet. Elevene la heller ikke vekt på muligheter for politisk påvirkning, formelt eller uformelt, bortsett fra de som nevnte at de kan stemme. To elever tenkte også at de i teorien kunne bli politikere, og dermed påvirke Jamals omstendigheter mer aktivt. Dette ville imidlertid kreve stor innsats og måtte velges. Å være politisk engasjert er imidlertid ikke ensbetydende med å være en god samfunnsborger, påpekte Rolf i gruppe fire:

Rolf, gruppe 4: Du må ikke arbeide politisk for å være en god samfunnsborger

O: Neinei, du må ikke det. (de ler)

Rolf, gruppe 4: Nei, det var det jeg trodde du sa, hehe.

O: Nei, en må ikke det. Jeg bare, det kan være en del av det. Det var derfor jeg skulle bare kaste det ut, for å sjekke om dere tenkte det var en del av det eller ikke.

Eline, gruppe 4: Det er jo flere deler, men kanskje det viktigste er å tolerere andre, så hadde du rangert -

⁶³ Dette var et spørsmål jeg stilte gruppene to til syv, for å undersøke deres forståelse av en god samfunnsborger.

Rolf, gruppe 4: - Det er jo noen politiske steder som er imot dem som er skrevet om i boken. Direkte imot, som sier at de burde ikke være i dette landet. Som sitter og får stemmer for å (*uhørlig*) i det norske samfunn.

Både Rolf og Eline mente at en god samfunnsborger er noe annet enn å velge politisk karriere. Det kan være en politisk engasjert person som gjør noe for å påvirke politikerne, uten å selv «bli politiker». Dette synes ikke å være i elevenes mulighetshorisont. For de fleste elevene kom heller ikke den muligheten at de kan stemme opp i samtalen. Sætra og Heldal siterer en undersøkelse fra ICCS ⁶⁴ i 2016. Den viste at norske niendeklassinger hadde gode demokratikunnskaper, men at det fikk liten betydning for elevenes syn på seg selv som fremtidige politisk aktive medborgere (Sætra og Heldal Stray, 2019, s 31). For elevene jeg intervjuet, var det viktigere å være gode medmennesker i møte med andre. Det var hovedsakelig dette perspektivet de tok med seg fra lesingen av boken.

5.3 Den personlig ansvarlige medborger

Mot slutten av litteratursamtalene spurte jeg ungdommene om hva en god medborger eller samfunnsborger er, for å kunne fortolke resten av materialet i lys av deres eksplisitte forståelse. Forståelsen av medborgerskap som «personlig ansvarlige medborgere» var det noen av elevene som trakk frem da de ble spurt om hva en god medborger er. Bjarne i gruppe to var en av dem: «Så da tenker jo økonomen her (de ler) at vi skal bidra med liksom skatt og følge lovverk og ikke være til bry for andre på en måte. [...]» (Bjarne, gruppe 2). Resten av gruppen kom inn på sosialkunnskap. De refererte til de fem samfunnsprosesser og nevnte rekruttering, sosialisering og produksjon.⁶⁵ I andre grupper trakk elever også frem arbeid som en sentral del av å være en god medborger. Henrik var en av dem: «I alle fall har en jobb, samme hvilken jobb det er, så lenge det er en jobb, og er grei og snill, hjelper andre, sånne ting» (Henrik, gruppe 5). I klasesamtalene om utenforskap, holdt før og etter lesingen, var det også flere som vektla arbeid eller det å bidra til fellesskapet som viktig for å føle tilhørighet til samfunnet.

⁶⁴ The International civic and citizenship education studies, 2016. Resultater i NOVA rapport 15/2017 «Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge».

⁶⁵ Fordeling og sosial kontroll var glemt i denne samtalen, men er også en del av «de fem samfunnsprosessene».

Ifølge Westheimer og Kahne er «den personlig ansvarlige medborger» en som handler ansvarlig i sitt lokalsamfunn: Hen kan for eksempel plukke søppel, resirkulere eller gi blod. I tillegg arbeider hen, betaler skatt og betjener sine lån, følger lovene og er frivillig i lokalsamfunnet. Underliggende antakelser kommer fra republikansk tradisjon der man tenker at borgere trenger god karakter. Dette innebærer å være ærlige, ansvarlige, hardtarbeidende og lovlige for å kunne løse sosiale problemer og forbedre samfunnet (Westheimer og Kahne, 2004, 240-241). Noen elever må sies å være enige i en slik forståelse av medborgerskap, i alle fall når de ble spurt eksplisitt. I samtalen hos gruppe fem ble det likevel formulert et skille mellom hvem *staten* mente var en god medborger, og hvem *de selv* tenkte var en god medborger:

Preben, gruppe 5: Myndighetene tenker sikkert hvis du betaler skatt, bidrar i samfunnet, gjør mye dugnader, jobber offentlig, ikke privat. Det vil de helst ikke, sikkert.

Henrik, gruppe 5: Ikke denne regjeringen her i alle fall. De får jo skatt...[...]

Ruben, gruppe 5: [...] Nå har vi snakket om rasisme gjennom hele samtalen, så det blir jo ganske vanlig å knytte det til...kan jo si at kanskje den gylne regel er det prinsippet vi snakker om når vi er ute. Gjør du det du vil at andre skal gjøre mot deg? Er snill, sier hei, er positiv når det gjelder kontakt mellom de andre individene.

[...]

Jeg tenkte ikke sånn med staten, for den gylne regel er med folkene. Jeg tenkte cirka hvordan man bør oppføre seg for å ha det bra med de andre i samfunnet. At ingen føler seg utelukket, at alle føler seg inkludert. Hvis han hadde kommet med sånne oppførsler, inkluderende, så kunne folk føle seg bra.

Preben presenterte beskrivelser som passer overens med «den personlig ansvarlige medborger», men presiserte at han oppfattet dette som myndighetenes syn på «den gode medborger». Ruben trakk på sin side frem en dimensjon han mener er mye viktigere enn hvilken medborger staten ønsker, nemlig hvordan man er mot sine medmennesker. Dette er et poeng som de fleste elevene kom inn på, og som var særlig tydelig i gruppe tre til syv.

I undersøkelsen «Unge medborgere», fra 2016, der norske niendeklassinger ble spurt om demokratiforståelse, kunnskap og engasjement, undersøkte de også en slik «personlig ansvarlig medborger»-dimensjon. Undersøkelsens påstander som passer under en «ansvarlig medborger» var: «Å sikre sin families økonomiske situasjon», «å alltid følge loven», «å hjelpe dem som har det verre enn deg selv» og «å arbeide hardt». Disse er overlappende med Westheimer og Kahnes

beskrivelser av en ansvarlig medborger. Undersøkelsen hadde i tillegg påstandene «å respektere andres rett til å ha sin egen mening», «å gjøre en egeninnsats for å beskytte naturressursene» samt «å arbeide aktivt for å hjelpe mennesker i fattige land» (Huang et al. 2017, 98-105). Disse påstandene går ut over det å være en ansvarlig medborger i eget liv og lokalsamfunn. De er individuelt rettet, som å respektere andres meninger eller gjøre noe for å beskytte miljøet. De kan også innebære å donere penger eller tid til en sivilsamfunnsorganisasjon som er del av norsk bistandsbransje. Utsagnene som niendeklassingene skulle ta stilling til, kan også tolkes å gjelde mer konvensjonelt politisk arbeid, men ikke nødvendigvis. 80 til 90 prosent av elevene mente disse aktivitetene var viktige, eller ganske viktige, for å være en god samfunnsborger.

Færre av niendeklassingene så på påstandene «å delta i fredelige protester mot lover som oppleves som urettferdige», «å delta i politiske diskusjoner» eller «å være med i et politisk parti» som de viktigste for å være en god samfunnsborger. Å protestere eller delta i politisk parti er typiske aktiviteter som er del av kollektive bevegelser, rettet mot å få politisk endring i samfunnet. Dette er aktiviteter som kan høre til «den rettferdighetsorienterte» eller «den deltakende medborger». Det er paralleller mellom det deltakerne i denne studien sa seg enige i, og funn i min undersøkelse. I intervjuene trakk mine respondenter frem kvaliteter fra «den personlig ansvarlige medborger» i sine eksplisitte beskrivelser av en god medborger eller samfunnsborger. Det er tydelig at en slik forståelse er en viktig del av hvordan de oppfatter at en god medborger bør være (Huang et al. 2017, 98-105).

5.4 En fjerde medborgerskapsdimensjon

I de fleste grupper vektla elevene hvordan man møter andre mennesker, ansikt til ansikt. Det handlet om kvaliteter som er viktige for sameksistens, i et fellesskap med andre mennesker. Et eksempel å trekke frem i presentasjonen av elevenes forståelse av hvem en god medborger er. Her er et utdrag fra samtalen i gruppe syv:

Frank, gruppe 7: Altså en som følger, først og fremst lovene, men og normene i samfunnet. Og som er god mot alle og snill mot alle.

Lucas, gruppe 7: Inkluderende i samfunnet, og...ja. Det er egentlig det.

Hakim, gruppe 7: Forstår og sann, andre, og ser ting fra flere perspektiver. Så...han forstår hvorfor folk oppfører seg, ut fra deres bakgrunn og leveforhold og sånt.

Som i gruppe fem, kan du se at elementer av en personlig ansvarlig medborger blir beskrevet: En som følger lovene og normene i samfunnet. Å være snill, inkluderende og kunne forstå andre mennesker er også viktig. Hakim mener det å forstå mennesker som er annerledes enn en selv og se at det finnes flere perspektiver på en sak, er en viktig egenskap som medborger. Dette er dimensjoner av å være en «god medborger» som går ut over både rettferdighetsorienterte-, deltakende- og ansvarlige medborgere. Medborgerskapet er i en slik forståelse ikke i relasjon til statsmakt og offentlighet, men i relasjon til andre borgere, ansikt til ansikt. Ruth Lister inkluderer dette i begrepet «*citizenship of identity*», der både relasjon mellom individ og stat, og mellom individer i samfunnet er inkludert (Lister 2003, 3-5).

I etterkant av lesingen av *Tante Ulrikkes vei* reflekterte elever fra de fleste gruppene rundt hvordan de opptrådte mot sine medmennesker. De oppfattet denne refleksjonen som sentral i sitt møte med *Tante Ulrikkes vei*, og kjente lesingen av romanen som forandrende. Jeg har valgt å presentere dette mikronivåsamspillet, medmenneskelighet ansikt til ansikt, som en fjerde dimensjon i «godt medborgerskap». Stig i gruppe tre var en av dem som trakk frem hvordan en god medborger er mot andre i hverdagen, uten at dette trenger å være politisk rettet arbeid:

Jeg tenker at det først handler om å gjøre de enkle tingene: Være snill med dem rundt seg, ha empati. For alle kan ikke bli politikere, skrike høyest og «vi må gjøre dette og dette». Handler mer om å gjøre de rette valgene (Stig, gruppe 3).

Dette kan innebære individuelle handlinger rettet mot andre individer, heller enn for eksempel sosiale bevegelser for rettferdighet. Få elever kom, som sagt, inn på muligheten for å kunne delta i politisk påvirkningsarbeid, både i lesingen av boken og i eget liv. Halvparten av elevene, fra de fleste gruppene, mente at lesingen av boken kunne få betydning for hvordan de møtte andre mennesker i samfunnet, med mer empati og forståelse. Dette vektla disse elevene, da de ble spurt om nye refleksjoner og innsikter fra lesingen av romanen. I sine beskrivelser av «den gode medborger» poengterte de også hvor viktig denne mellommenneskelige dimensjonen var.

Rett nok var det en del elever som ikke trodde leseerfaringen vil endre noe særlig for dem: «Du får jo medfølelse, og synes synd på dem der og da, men du glemmer dem i det daglige liv. De fleste gjør [det], og jeg gjør det. Det er ikke noe å legge skjul på» (Stig, gruppe 3). Stig visste at det kan være vanskelig å opprettholde et engasjement for karakterene etter at boken er lagt vekk. Andre elever var mer optimistiske. En endring som elevene i de fleste grupper trakk frem, var hvordan de hadde fått ny forståelse for mennesker med lignende livserfaringer som Mo og

Jamal. Det ville kunne bidra til at de kan møte medmennesker på en mer åpen og tolerant måte, mente disse elevene: «Det vil jo ikke være noen stor forandring, men inni hodet når du tenker over ting, så kan det godt hende du tenker tilbake på denne boken og hvordan andre folk har det», sa Roger i gruppe tre. Han mente det kunne ha skjedd en liten perspektivendring gjennom lesingen av romanen, fordi han fikk økt forståelse for andre mennesker gjennom leseerfaringen.

Eline i gruppe fire var enig i at lesingen ga henne større forståelse for mennesker med andre meninger enn seg selv:

Sånn når jeg har lest boken, så ser jeg jo på en måte...setter meg inn i hvordan de tenker og. Og ikke bare få høre...hvis jeg for eksempel hadde vært i klasse med Jamal da, og hørt at han bare plutselig hadde brast ut med sånn «hvorfor sånn og sånn og sånn», om for eksempel 9/11 greiene da. Mens når jeg leser boken, så skjønner jeg jo hvorfor han mener det han gjør da. Og det setter meg jo inn i hans sko: «ok det er sånn du tenker liksom», «det er sånn du føler det» (Eline, gruppe 4).

Her uttrykte Eline hvordan lesingen av romanen ga henne mer innsikt, og beskrev hvordan hun ville være mindre tilbøyelig til å dømme andres meninger som forkastelige, selv om de går på tvers av egne oppfatninger. Hakim mente også at forståelsen han fikk gjennom lesingen, kunne bidra til mindre fordømming av andre mennesker: «Men den hjelper jo på en måte sånn...ikke dømme folk, fordi du vet jo ikke hva de har gått gjennom og hvordan de lever og hvordan de har det egentlig, altså hvorfor de oppfører seg som de gjør og sånne ting. Så... ja» (Hakim, gruppe 7). Leseerfaringen kunne dermed bidra til at elevene møter sine medmennesker med mer toleranse og forståelse enn de ellers ville gjort.

Thea så for seg at den nye forståelsen for andre, kunne gjøre at hun fremover også handlet annerledes mot sine medmennesker: «Altså det er vel kanskje mer forståelsen om de da, hvis du kanskje merker at noen gjør noe som er litt annerledes eller, så er det, vet ikke, liksom å snakke med dem, få dem til å føle seg mer hjemme» (Thea, gruppe 4). Kanskje kan Thea lettere snakke med mennesker som handler annerledes enn hun selv, og slik bidra til et mer inkluderende samfunn. Hun mente også det var en sammenheng mellom økt forståelse og økt respekt for andre menneskers forskjellighet. Jenny så på sin side for seg at leseerfaringen potensielt kunne motivere lesere til studier og yrkesvalg, med mål om å bidra til at andre får det bedre:

Vel, alle bøker kan påvirke en person [...] Og jeg føler at veldig mange som har alt som de har lyst på, da, eller har alt de trenger og som er nødvendig. De har en god familie, har støtte, klarer å være god på skolen og samtidig ha fester i helgene – når de leser en sånn bok så skjønner de at ikke alle har det så bra. Og det kan jo bare sette gir på at «ja, kanskje jeg kan studere det, for å hjelpe folk som har det verre enn meg» (Jenny, gruppe 6).

For Jenny var inspirasjon til yrkesvalg og utdanningsvalg noe lesingen av *Tante Ulrikkes vei* kanskje kunne bidra med, selv om hun ikke knyttet denne muligheten tydelig til eget liv.

Halvparten av elevene erfarte altså at lesingen kunne bidra til at de forstod og behandlet sine medmennesker på en bedre måte. Tradisjonelt sett er ikke dette en del av medborgerskapsbegrepet. Det klassiske medborgerskapsbegrepet omfatter gjerne politisk og sivil deltakelse gjennom formelle kanaler, utført i den offentlige sfære. Horst et al. ved ACT-prosjektet til Institutt for fredsforskning rapporterte imidlertid at respondentene deres protesterte mot de tradisjonelle normative idealene for hva en god og aktiv medborger skal være. Deres respondenter trakk frem uformell frivillig hjelp til andre innbyggere som medborgerskaplige bidrag. De løftet opp private interaksjoner med andre mennesker og utfordret slik det tradisjonelle skillet mellom privat og offentlig sfære som finnes i medborgerskapsteori. Respondentene til Horst et al. mente at det å anerkjenne hverandres eksistens som medborgere, eller å motarbeide stereotypier i sitt møte med andre, også var medborgerskaplige bidrag. Til og med det å bidra til fellesskapet gjennom å velge sitt betalte arbeid med omhu ble trukket frem som del av det å være en «god medborger». Horst et al. sine respondenter redefinerte slik «den gode medborger» og utvidet forståelsen av hva det innebar (Horst et al. 2019).

Flere av elevene jeg snakket med vektla lignende bidrag som deler av godt medborgerskap. Dette kunne være uformelle interaksjoner med andre mennesker eller å møte andre med økt respekt og forståelse, ansikt til ansikt. Elevene vektla dette da de fikk spørsmål om de opplevde at leseerfaringen inspirerte dem til endring av handlinger, refleksjoner, holdninger eller verdier. De trakk også denne dimensjonen frem i sine beskrivelser av hva det vil si å være en god medborger – selv når de mente staten ville vektlegge andre medborgerskaplige bidrag. En del av elevene tenkte for eksempel at staten ville ha stødige skattebetalere i arbeid. Selv vektla de imidlertid å møte sine medmennesker på gode og respektfulle måter, og mente det var sentralt i å være «en god medborger».

I denne forståelsen av medborgerskap mente elevene lesingen av romanen kunne bidra til at de utvikler seg til å bli bedre medborgere i samfunnet. Marte i gruppe fire nevnte hvordan lesing av *Tante Ulrikkes vei* ga henne noe mer enn resten av utdanningen kunne:

Du kan ikke basere alt på fakta. For skolen går veldig mye sånn fakta, fakta, fakta, men sånn kanskje på denne boken her, tanker og hendelser og litt mer sånn menneskelig da. [...] som kan vekke noen følelser inni deg da, når du leser boken. Så det tror jeg er en ganske positiv ting (Marte, gruppe 4).

I en fortolkning av den gode medborger som en som bidrar til bedre menneskelig sameksistens, opplevde altså elever i de fleste gruppene at leseerfaringen gir dem et viktig bidrag til å være gode medborgere, fordi de fikk økt forståelse og empati med sine medmennesker.

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet er elevenes ytringer sett opp mot ulike medborgerskapsidealene. Dette omfatter hvordan elevene har fortolket romanen, men også hvilke forståelser av medborgerskap de uttrykte når det gjaldt seg selv som demokratiske medborgere. Hvordan elevene fortolket karakterene og deres livssituasjoner, påvirket hva de foreslo som mulige endringer for å bedre livene til Mo og Jamal. Det hadde også betydning for hvordan de eventuelt så sin egen rolle i mulige endringer for karakterene.

Elevene var ulike når det gjaldt i hvor stor grad de tenkte at individene har menneskelig agens og kan forme sin skjebne. I de fleste grupper fantes elever som kan sies å passe inn i et ideal om den *rettferdighetsorienterte medborger*, i den forstand at de la merke til hvordan samfunnets strukturer påvirket livsomstendighetene til Mo og Jamal. Disse elevene vektla systemisk urettferdighet når de leste romanen, og reflekterte over hvordan disse kunne endres. Flere av dem mente en del av urettferdigheten var resultat av politiske prioriteringer, og dermed noe som kunne løses politisk. De elevene som mente dette, var likevel ulike når det gjaldt forståelsen av seg selv som potensielle politisk deltakende medborgere. En del elever foreslo at de kunne stemme på partier som med sin politikk ville bedret livene til Mo og Jamal. Disse elevene så ikke på det å stemme som en måte å representere egne interesser, men også en mulighet for å skape et samfunn som tar vare på mennesker med andre behov enn dem selv.

Utover det å stemme, hadde ikke elevene ideer til politiske handlingsalternativer. For de fleste virket det å være et stort opplevd gap mellom dem som vanlige borgere og politikere. Noen ytret at politikere hadde makt til å løse situasjonen for karakterene, men kun én elev nevnte at det er mulig å påvirke politikere mellom valg. Noen elever så på Mo og Jamal som forsøksvis *deltakende medborgere*, som demonstrerer og skriver kronikker. Deres stemmeløshet i møte med storsamfunnet ble lagt merke til av en del elever, og karakterene var ikke stemmeløse overfor leserne. En del elever mente Mo og Jamal selv burde ta andre valg for å forbedre situasjonen sin, og for dem kunne ikke leserne bidra med noe for å bedre karakterenes tilværelse.

Noen elever tilsluttet seg idealet om den *personlig ansvarlige medborger*, som blant annet arbeider og betaler skatt. En del elever protesterte mot tradisjonelle forståelser av medborgerskap, som at godt medborgerskap innebærer politisk og sivil deltakelse i formelle organisasjoner og er handlinger rettet mot offentlighet eller statsmakt. I stedet vektla elevene handlinger i uformelle mellommenneskelige relasjoner. De argumenterte for at det også er verdifulle bidrag til samfunnet og uttrykk for godt medborgerskap. Leseerfaringen fra *Tante Ulrikkes vei* gav elevene økt empati og forståelse for sine medmennesker. Dermed kunne de møte andre mennesker med mer forståelse og mindre fordommer, ansikt til ansikt. Dette var et sentralt bidrag som lesing av skjønnlitteratur kan ha for å utvikle forståelse av medborgerskap.

6 Konkluderende diskusjon

I denne undersøkelsen har jeg utforsket hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elever på videregående skole. Jeg har observert arbeidet til en tredjeklasse på 28 elever i deres arbeid med *Tante Ulrikkes vei*. Elevenes egne refleksjoner og ytringer i etterkant av leseprosessen kom primært frem gjennom syv gruppeintervju. Disse er transkribert og tematisk analysert.

Et av forskningsspørsmålene var på hvilke måter elevene opplevde følelsesmessig eller kognitivt engasjement for karakterene. I alle grupper har jeg funnet at elevenes lesing av *Tante Ulrikkes vei* vekket følelsesmessig og/eller kognitivt engasjement. De fleste elevene uttrykte empati med Jamal sin livssituasjon og forståelse for at hjemmeforhold og økonomi skapte problemer for han. Drøyt halvparten av elevene uttrykte eksplisitt at følelsene ble vekket undervegs i lesingen. De ble frustrerte på karakterene sine vegne, eller kjente glede i de passasjene det gikk bedre med dem. Man kan si at de reagerte på karakterenes erfaringer som de ville reagert dersom en venn hadde fortalt om noe lignende. Dette er i overensstemmelse med det Nussbaum kaller «den skjønnsomme tilskuer», som kan bry seg, uten at egen lykke og trygghet står på spill (Nussbaum 2016, 189). Samtidig oppdaget jeg at følelsesmessig engasjement ikke var nødvendig for å uttrykke forståelse og vise kognitivt engasjement for karakterene.

Analysen viser at elevene møtte romanen med forskjellige lese måter og at det er en av grunnene til ulik følelsesmessig involvering. De aller fleste leste *Tante Ulrikkes vei* som en troverdig virkelighetsskildring og en del uttrykte at de så koblinger mellom romanen og virkeligheten. De så for eksempel likheter mellom venner og karakterene, eller antok at karakterene lignet noen virkelige mennesker. Dette er i overensstemmelse med Gunilla Molloys funn fra ungdomsskolen, der elevene levde seg inn i tekstene og trakk paralleller til egen situasjon (Rødnes 2014). For Frode i gruppe to fikk det at romanen er fiksjon, og at karakterene dermed ikke finnes i virkeligheten, betydning for hans følelsesmessige involvering. Han viste at følelsesmessig engasjement ikke nødvendigvis har betydning for lesernes kognitive engasjement. Frode uttrykte forståelse for karakterenes situasjon og kom med forslag til hva som kunne bidra til en bedre tilværelse for dem – i tillegg til å vurdere hvordan han som leser kunne bidra.

Elevene viste hvordan de fikk innsikt i utenforskap gjennom lesingen av *Tante Ulrikkes vei*. Karakterenes møter med andre menneskers fordommer og hverdagsrasisme får konsekvenser for karakterene – ikke minst for følelsen av tilhørighet til det norske storsamfunnet. Dette var tydelig for elevene, som omtalte konkrete opplevelser karakterene hadde. For Mo gjaldt det blant annet å bli tatt for å være ulovlig innvandrer, og å bli oppfattet som representant for Stovner i sosiale situasjoner. Elever i de fleste gruppene la også merke til Jamal sine konfliktfylte møter med lærere og arbeidslivet. De så hvordan han reagerte på fordommer og diskriminering. Selv om noen mente han overdrev sine reaksjoner, søkte flere å forstå hvorfor Jamal reagerte slik. De fremholdt at hvis en jevnlig møter fordommer, vil det også prege dine fortolkninger av verden. Særlig i gruppe fem, ble samtalen dreid mot en mer generell refleksjon over hvordan hverdagsrasisme kan prege mennesker, og hvordan et menneske kan forholde seg til fordomsfulle kommentarer. Før og etter lesingen fikk elevene spørsmål om utenforskap som handlet om hva som skal til for å føle tilhørighet i en gruppe og i et samfunn. En sammenligning viser at svarene etter lesingen av *Tante Ulrikkes vei* var mer utdypende og med flere detaljer. De fleste elevene hadde med nye innsikter, og syv relaterte eksplisitt til eksempler fra romanen i svarene sine.

Romanen skildrer oppvekst på Stovner i tidsrommet 2001 til 2006. Dette fikk betydning for elevenes lesning og forståelse, fordi de mente at det skjedde «for lenge siden». For noen gikk det ut over engasjementet at romanen omhandlet starten av 2000-tallet. En del av elevene uttrykte at det norske samfunnet forandret seg, når det gjelder fordommer som bidrar til utenforskap. I gruppe fem og seks hadde flere elever foreldre med innvandringsbakgrunn. Særlig i disse gruppene mente elever at flere hendelser fra boken ikke kunne skjedd i dag, fordi det er mindre diskriminering og fordommer nå. Geir i gruppe fem så imidlertid store likhetstrekk mellom romanens skildringer og samtiden. I de fleste andre gruppene stilte noen elever spørsmål ved om skildringene var relevante for Norge anno 2020, og ønsket å undersøke det nærmere.

De fleste elevene forholdt seg til romanen som troverdig virkelighetslitteratur og dette fikk betydning for engasjementet deres – i tillegg til deres forståelse av medborgerskap. De reflekterte over hva karakterene hadde trengt for at tilværelsen skulle bli bedre, og tenkte seg at virkelige mennesker kan erfare lignende hendelser som Mo og Jamal. Dermed knyttet elevene leseerfaringen til sin forståelse av andre mennesker. Hos drøyt halvparten av elevene fikk leseerfaringen betydning for hva de tenkte kunne være deres bidrag i etterkant av romanlesingen

– å møte andre mennesker med mer forståelse og toleranse. For elevene som ikke oppfattet at Mo og Jamal sine utfordringer var relevante i Norge anno 2020, var det heller ikke noe de som lesere kunne bidra med. For noen førte dette til at de heller ikke ble engasjerte i romanlesingen. Dette er interessant informasjon når man skal velge tekst i undervisningen. Dersom man vil at elevene skal se koblinger mellom det de leser og samtidssamfunnet, er det relevant å ta høyde for at tidsoppfatningen er ulik for lærere og ungdommer. Hva som oppfattes som «samtid» kan dermed være forskjellig.

Et annet aspekt som har betydning for hvordan litteraturen bidrar til forståelse av medborgerskap, var hvordan elevene forholdt seg til karakterenes synspunkt og perspektiver. En del elever uttrykte skepsis til noen av Jamals overbevisninger og reaksjoner. For dem var Jamal som en motstemme til lesernes egne overbevisninger. Flere gikk i dialog med uttalelsene hans, og for noen førte det til prinsipielle diskusjoner med medelever. En del elever ga også uttrykk for at de fikk økt forståelse for Jamal gjennom å lese romanen. Disse elevene fikk forståelse og empati for noen som er ulike dem selv. Selv om de var kritiske til uttalelsene, så kunne de forstå bakgrunnen for meningene hans. Ved å skifte perspektiv og sette seg inn i Jamals sted, har de også med seg nye refleksjoner i møte med andre mennesker som oppleves fremmede. Som Andersen skriver, er dette en viktig erfaring om man skal inngå i fellesskap med andre mennesker.

Elever fra flere grupper så for seg hvordan de selv ville tålt å være i Jamal sin situasjon. De ville heller ikke taklet tilsvarende hjemmeforhold eller økonomiske utfordringer på gode måter. Nussbaum skriver hvordan skjønnlitteratur lar oss se hvordan omstendighetene former livet til mennesker med noen av de samme forhåpninger som oss selv (Nussbaum 2016, 29). Dette var i særlig grad noe som stemte for elevenes møte med Jamal. Selv om flere elever oppfattet han som noe stereotypisk «ungdom fra Stovner», fikk de økt forståelse og empati gjennom leseerfaringen. I noen grupper oppfattet de også Mo som lik seg selv – en gutt med skolefaglige ambisjoner og relaterbare planer for fremtiden. De gjenkjente aspekter ved seg selv i beskrivelsen av Mo (jf. Felski 2008). For elevene fikk dette betydning fordi Mo og Jamal, på ulike måter, nyanserte en eksisterende stereotypisk oppfatning av ungdom på Stovner. Gjennom lesingen fikk elevene økt sin kunnskap om verden og bygget ned fordommer om Stovner og innbyggerne der.

De fleste elevene fikk, som sagt, empati med og forståelse for karakterene. Sosialpsykologen Batson (1997) fant i sitt eksperiment at mennesker som lytter levende til andre menneskers prøvelser og setter seg inn i den andres situasjon, vil kunne reagere medfølede. Deretter vil de oftere velge å hjelpe andre, dersom de kan og omkostningene ikke er for store (Nussbaum 2016, 203). Elizabeth Keen er på sin side kritisk og mener det ikke er naturlige steg fra det å oppfatte noe som urettferdig, til handlinger (Keen 2007, 17-19). Hun mener dette også avhenger av betrakterens vurdering av årsakene til at noen er i en vanskelig situasjon, og hvordan vi oppfatter vår egen posisjon til personen (Keen 2007, 17-19). Poenget fra Keen må sies å være støttet av mine funn. Hvordan elevene fortolket karakterenes situasjon, påvirket hva de tenkte kunne gjøres for å endre denne. Elevene var også uenige i hvem som hadde ansvar for å bidra til at karakterene fikk det bedre. Fortolkningen av Mo og Jamal sin livssituasjon fikk også betydning for hva elevene selv tenkte de kunne bidra med, som medborgere i samfunnet.

Elever i alle grupper omtalte hvordan omstendighetene legger begrensninger på Mo og Jamals liv. I alle grupper kritiserte elevene politiske prioriteringer – særlig at boligområdet ble pusset opp uten at familien til Jamal fikk mer støtte i sin situasjon. Empatien og forståelsen for at karakterene hadde vanskelige livserfaringer var noe elever i alle gruppene uttrykte tydelig. En del elever, særlig i gruppe tre og seks, vektla at karakterene kan ta andre valg og dermed endre sine livsbetingelser. De anerkjente at karakterene levde med vanskelige omstendigheter og gav dem ikke det fulle ansvaret for egen livssituasjon. Likevel tilla de Mo og Jamal mer agens. Elevene fremholdt mulighetene karakterene har for å handle annerledes – enten det var Mo, Jamal, eller mor til Jamal. Slik kunne karakterene endre retningen på livet, selv om det er utfordrende. Fordi individet selv må endre egen situasjon, mente elevene at leserne ikke kunne bidra. For disse leserne var det ikke naturlige steg fra det å oppfatte noe som urettferdig, til handlinger, fordi fortolkningen av situasjonen ikke åpner for det.

Et sentralt spørsmål har vært hvilke forståelser av medborgerskap elevene har uttrykt i etterkant av å ha lest *Tante Ulrikkes vei*. Dette er analysert med utgangspunkt i Joel Westheimer og Joseph Kahnes (2004) formuleringer av ulike medborgerideal: 1) Den rettferdighetsorienterte medborger, 2) Den deltakende medborger og 3) Den personlig ansvarlige medborger. *Den rettferdighetsorienterte medborger* var et ideal som delvis ble aktualisert i elevenes litterære samtaler. En del elever vektla omstendighetene som forklaringer på Jamal og Mo sine utfordringer og trakk frem underliggende årsaker til urettferdighet. Særlig var dette tydelig i gruppe én, to og fire, men også ytret i de andre gruppene. Elevene snakket om økonomiske

problemer, i tillegg til svikt i NAV, skolesystemet og barnevernet. Disse ble sett som urettferdige omstendigheter som burde rettes opp i, og som andre enn karakterene hadde ansvar for å endre. Noen mente «staten», «Norge», eller offentlige ansatte i tjenestene burde gjøre mer – særlig for Jamal. Bengt i gruppe syv mente at politikere burde lese *Tante Ulrikkes vei*, siden de har makt til å gripe inn i Mo og Jamal sin situasjon. De elevene som tenkte at karakterene er sviktet av statlige institusjoner, eller offer for manglende politiske prioriteringer, kan se et rom for politiske løsninger. Spørsmålet er likevel hvem som eventuelt har ansvar for, eller mulighet til, å endre karakterenes livsomstendigheter.

Elevene trakk ulike konklusjoner fra romanlesningen, når det gjaldt deres eget politiske engasjement. En del elever nevnte at de som lesere har mulighet til å bidra for å endre Mo og Jamals omstendigheter. I gruppe én og to foreslo de at det var mulig å «stemme på de riktige folkene» (Frode, gruppe 2). Elevene mente de kunne stemme på politiske partier som ville ivareta Mo og Jamal bedre, eller bidra til et mer rettferdig samfunn. Noen fra gruppe fire var enige i at de kunne stemme, men først etter jeg brakte det opp i samtalen. I idealet om den rettferdighetsorienterte medborger, kan borgerne arbeide effektivt for å få til politisk endring. En slik forståelse ble ikke uttrykt av elevene. Kun Nora i gruppe én nevnte muligheten for å engasjere seg politisk utenom valg, og dermed påvirke politikere. To elever nevnte at de i teorien kan bli politikere, men for begge virker det usannsynlig. Elevene oppfatter at det er mulig å bedre samfunnsforholdene, dersom de blir politikere, men som medborger er det lite politisk handlingsrom.

Nesten ingen elever hadde uttalelser som kunne passe inn i idealet om *den deltagende medborger* (Westheimer og Kahne 2004). De foreslo ikke at karakterene kan organisere seg for å endre egen tilværelse, eller formidle kollektive behov til styrende organer. Noen mener myndighetene burde spurt innbyggerne om deres behov, slik at de politiske prioriteringene ble bedre. Flere elever nevner også at innbyggerne ikke føler de har en stemme i møte med storsamfunnet, og derfor ikke får formidlet sine behov. Martin i gruppe tre løfter frem at Jamal prøver å få sin mening hørt, gjennom å demonstrere og skrive kronikk i avisen. Jamal når ikke frem med sine synspunkter i romanen, men leserne får med seg erfaringene hans.

Da jeg spurte gruppene om hvem den gode medborger eller samfunnsborger er, ble jeg klar over at flere forstod *den personlig ansvarlige medborger* som et rådende medborgerideal (Westheimer og Kahne 2004). Dette var et ideal som en del elever støttet, idet de nevnte at en

god medborger arbeider, betaler skatt, følger loven og bidrar i dugnader. Idealet ble nevnt i gruppesamtalene, men var også tema i for- og etterundersøkelsen. For de elevene som møter lesingen om Mo og Jamal med et slikt medborgerideal, kan man ikke forvente at leseopplevelsen resulterer i forslag om politiske handlinger. Selv om elevene får økt empati og forståelse for karakterenes livssituasjon, vil ikke politisk handling være en logisk konsekvens for dem. Dette helt uavhengig av om elevene skulle ønske å bidra til karakterenes livssituasjon. Sivil deltakelse virket heller ikke å være et logisk neste skritt for elevene, da ingen nevnte slike muligheter. Suzanne Keen påpeker at empati ikke nødvendigvis fører til altruistiske handlinger, og at dette blant annet avhenger av hvordan vi oppfatter egen posisjon relatert til personen. Elevene må oppfatte seg som borgere med mulighet for politisk deltakelse, for å kunne tenke på politiske bidrag til Mo og Jamal.

En klassisk forståelse av medborgerskap innebærer at borgerne har handlingsrom for politisk deltakelse, slik at de kan bidra til å endre samfunnet rundt dem. I undersøkelsen var det få elever som nevnte muligheter for politisk påvirkning, uavhengig av om de skulle ønske å ta dem i bruk. Det tyder på at det medborgerskapelige handlingsrommet virker lite som vanlig borger, selv om muligheten for å bli politiker er til stede. Lister understreker at å handle som en medborger forutsetter en *tro* på at man kan handle. Denne følelsen av agens styrkes på sin side gjennom kollektiv politisk handling (Lister 2003, 39). Undersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (2016) fant at norske elever i niendeklasse hadde gode demokratikunnskaper, men at dette likevel fikk «liten betydning for deres syn på seg selv som framtidige politisk aktive medborgere» (Sætra og Heldal 2019, 31). Fire år senere virker dette fremdeles å være tilfelle for disse elevene, som gikk i tredjeklasse på videregående skole – til tross for samfunnsvitenskapelig fordypning på studieforbereidende linje. Selv om elevene fikk empati og økt forståelse for Mo og Jamal gjennom romanlesningen, fører dette i liten grad til politiske handlinger. Samfunnsviter Janicke Heldal har argumentert for at elevene trenger opplæring *om* demokrati, *for* demokratisk deltakelse og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray 2012, 21-25). Lesingen av *Tante Ulrikkes vei* har gitt elevene opplæring *for* demokrati. Elevene fikk nye refleksjoner, kunnskap og innsikt. De engasjerte seg i karakterenes skjebne, og leseerfaringen gav dem økt forståelse for og empati med Mo og Jamal. Hvis elevene skal kunne handle politisk som medborgere i samfunnet, trenger de imidlertid mer praktisk erfaring fra slikt arbeid.

I ACT- prosjektet fant Cindy Horst, og hennes medarbeidere ved Fredsforskningsinstituttet i Oslo, respondenter som protesterte mot de tradisjonelle normene for aktivt medborgerskap. I mye av den normative diskursen om medborgerskap, er stedet for handling den offentlige sfære. Respondentene i ACT prosjektet, mente at aktivt medborgerskap ikke burde være begrenset til politisk og sivil deltakelse. De løftet frem uformelle og private bidrag til andre mennesker som deler av godt medborgerskap (Horst et al. 2018 og 2019). En lignende protest kom elevene i min undersøkelse med. Fra gruppe tre til syv løftet elevene frem et fjerde medborgerideal. For dem var «den gode medborger» et godt medmenneske i relasjoner til andre. Elevene vektla det å møte andre mennesker med godhet, åpenhet og forståelse. Å kunne forstå mennesker som er annerledes enn seg selv, og se at det finnes flere perspektiver på en sak, nevnte flere elever som viktige medborgerlige egenskaper. Noen av elevene uttrykte at de visste om tradisjonelle forståelser av medborgerskap, hvor politiske og sivile handlinger er verdsatt, men protesterte eksplisitt mot denne forståelsen av medborgerskapsbegrepet. De mente utøvelsen av medborgerskap også burde finne sted i mellommenneskelige relasjoner.

I en slik forståelse av medborgerskap oppfattet elevene lesingen av *Tante Ulrikkes vei* som særlig forandrende. Halvparten av elevene, deltakere i gruppe tre til syv, uttrykte eksplisitt at de kunne møte andre mennesker med mer forståelse, toleranse og mindre fordommer i etterkant av romanlesingen. For dem hadde romanlesingen bidratt til at de ble bedre medborgere – i direkte møte med andre mennesker. Fordi elevene gjennom romanlesingen levde seg inn i andre menneskers tanker, utfordringer og erfaringer, fikk de et innblikk i karakterenes liv som de ikke kunne få på andre måter. Adele mente at det å lese skjønnlitteratur bidro til «at man ikke behandler andre som bare statistikk» (Adele, gruppe 6). Dette kan forklares av Felskis bemerkning om at skjønnlitterær lesing er å «se som» et annet menneske, heller enn å «se at» verden kan oppfattes på en bestemt måte. Ved å få empati og forståelse med et annet menneske, kan man ikke behandle dem kun som statistikk. De fleste elevene uttrykte at de fikk økt forståelse og empati med karakterene. For flere av dem gav det inspirasjon til også å møte sine medmennesker med mer empati, forståelse og åpenhet.

6.1 Videre forskning

Den didaktiske forskningen befinner seg her i skjæringspunktet mellom litterære, didaktiske og samfunnsvitenskapelige prosjekter. Mine respondenter gir uttrykk for et gap mellom dem selv, som vanlige borgere, og politikere. For flesteparten finnes en forståelse av at man må bli politiker for å kunne endre samfunnsstrukturene. De fleste elevene snakket ikke om et reelt politisk eller sivilt handlingsrom for å kunne påvirke samfunnet, utenom å stemme ved valg. Det er også verdt å merke seg at disse elevene gikk i tredjeklasse på studieforberedende, og de fleste hadde valgt samfunnsfaglige fordypningsfag. Likevel vektla de fleste elevene mellommenneskelige relasjoner i sin forståelse av godt medborgerskap. Hvis samfunnet ønsker medborgere som kan delta politisk for å endre det bestående, må vi nok undersøke nærmere hvordan dette kan utvikles gjennom skolens undervisning.

Denne undersøkelsen har undersøkt elever i en tredjeklasse på videregående sitt møte med *Tante Ulrikkes vei*, og koblet det til ulike forståelser av medborgerskap. Det ville være interessant å undersøke hvilken betydning det å lese sakprosa, som omtaler lignende erfaringer om utenforskap, kan ha for elevenes forståelse av medborgerskap. Denne undersøkelsen fant at litteraturundervisningen gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette bidro til at flere av elevene utviklet empati og forståelse for karakterene, noe som elevene mente kunne bidra til økt toleranse og forståelse for andre mennesker. Samtidig hadde elevene ulike forståelser av medborgerskap, som sammen med ulike lesemåter gjorde at leseerfaringene var ulike for de forskjellige leserne. Dette er kun én undersøkelse av sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og det å utvikle forståelse av medborgerskap. Denne relasjonen er derfor verdt å undersøke nærmere.

7 Referanseliste

- Andersen, Per-Thomas. 2011. «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» i *Norsklæraren*. 2 /2011. s 15- 22. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bangstad, Sindre og Cora Alexa Døving. 2015. *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barrett, Martyn og [Ian Brunton-Smith](#). 2014. «Political and Civic Engagement and Participation: Towards an Integrative Perspective» i *Journal of Civil Society* 10 (1): 5-28. DOI:[10.1080/17448689.2013.871911](https://doi.org/10.1080/17448689.2013.871911)
- Bauger, Karina. 2019. «Utenforskap. En tematisk analyse av språk, grenser og identitet i Zesan Shakar sin roman Tante Ulrikkes vei (2017)». Masteroppgave i nordisk litteratur, NTNU.
- Berge, Kjell Lars og Stray, Janicke Heldal (red). 2012. *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørndalen, Kaja Eugenie Hartmann. 2021. «Det er langt fra Haugenstua til Y-blokka. En analyse av stedets betydning for litterære kulturmøter». Masteroppgave i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk fagdidaktikk, Høgskulen på Vestlandet.
- Bommarco, Birgitta. 2006. «Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning». Doktorgrad, Malmö högskola
- Bottomore, Tom, and T.H. Marshall. 1992. «Citizenship and Social Class, Forty Years On». *Citizenship and Social Class*, 53-93. London: Pluto Press. DOI:10.2307/j.ctt18mvns1.6.
- Braun, V., & Clarke, V. 2012. «Thematic analysis». I *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, redigert av In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher, 57–71. American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Børhaug, Kjetil. 2007. «Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule». Doktorgrad, Universitetet i Bergen
- Børhaug, Kjetil. 2008. «Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools» i *Journal of Curriculum Studies*, 40:5, 579-600. DOI: [10.1080/00220270701774765](https://doi.org/10.1080/00220270701774765)
- Christoffersen, Line og Asbjørn Johannesen. 2012. *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, John W. 2014. *Research design. International Student Edition*. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.

- Ekre, Elise Brustugun. 2021. *Litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse. En studie av niendeklasseelevers møte med Zashan Shakars Tante Ulrikkes vei*. Masteroppgave. Master i barne- og ungdomslitteratur. Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning. Høgskulen på Vestlandet.
- Engelstad, Irene. 2016. «Innledning» i *Litteraturens etikk*. Redigering og utvalg av Irene Engelstad. 7-22. Oslo: Pax forlag.
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell publishing ltd.
- Fodstad, Lars August og Astrid Mortensvik. 2018. «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevers legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring.» i *Acta Didactica Norge* vol 12. Nr. 3. Art. 5.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5867>
- Hjellestad, Tonje Brekke. 2021. ««Vi vil ha rettferdighet!»: En studie av temaet rasisme i The Hate U Give og Tante Ulrikkes vei». Masteroppgave i barne- og ungdomslitteratur. Høgskulen på Vestlandet.
- Horst, Cindy, Noor Jdid og Marta Bivand Erdal. 2018. «Rethinking the «Good Citizen»», *PRIO Policy Brief*, 9. Oslo: PRIO.
- Horst Cindy, Marta Bivand Erdal & Noor Jdid. 2019. «The “good citizen”: asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo», i *Ethnic and Racial Studies*, 76-95, DOI: [10.1080/01419870.2019.1671599](https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1671599)
- Huang, Lihong, Gro Ødegård, Kristinn Hegna, Vegard Svagård, Tarjei Helland og Idunn Seland. 2017. «Kapittel 6: Hva mener de? Holdninger til demokrati og medborgerskap» i *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. i NOVA Rapport 15/2017, 98-113. Høgskolen i Oslo og Akershus.
URL: <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5108>
- Igland, Mari-Ann. 2019 «Kjerneelement i norskfaget» i *Det nye (nye) norskfaget*. Redigert av Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu. Oslo: Fagbokforlaget
- Iser, Wolfgang. 1997. «The reading process: a phenomenological approach» i *Modern Criticism and Theory. A reader*. Redigert av David Lodge. London og New York: Longman
- Kallestad, Åse Høyvoll, «Å lese skjønnlitteraturen med løftet blikk» i *Norsklæraren* 4/2018. s 27-29. Oslo: Fagbokforlaget.
- Keen, Suzanne. 2007. *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press.
- Kidd, David Comer og Emanuele Castano. 2013. «Reading literary fiction improves theory of mind» i *Science* 342(6156) 18 okt 2013. DOI: [10.1126/science.1239918](https://doi.org/10.1126/science.1239918)

- Kommunal- og regionaldepartementet, «Om lov om norsk statsborgerskap (statsborgerloven)». Ot.prp. nr. 41, 2004-2005. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-41-2004-2005-/id395901/?ch=1>
- Kvale Steinar og Svend Brinkmann, 2018. *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave, 4. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lister, Ruth. 2003. *Citizenship. Feminist perspectives*. (2. utgave) New York: New York University Press
- Marshall, T.H., and Tom Bottomore. 1992. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press. DOI:10.2307/j.ctt18mvns1.
- Mouritsen, Per. 2019. «Citizenship as participation and membership. Contested boundaries of political communities». I *Active Citizenship Today*. PRIO Project Summary. Oslo: PRIO.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. 2005. «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking» i *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Redigert av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase, 9-31. Oslo: Det norske samlaget
- Nussbaum, Martha. 2016. «Den narrative forestillingsevne» i *Litteraturens etikk*. Redigering og utvalg av Irene Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. 25-57. Oslo: Pax forlag.
- Nussbaum, Martha. 2016. «Fornuftige følelser» i *Litteraturens etikk*. Redigering og utvalg av Irene Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. 167-194. Oslo: Pax forlag
- Nussbaum, Martha. 2016. «Moralske (og umoralske) følelser: om samfunnsborgerens oppdragelse» i *Litteraturens etikk*. Redigering og utvalg av Irene Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. 195-210. Oslo: Pax forlag.
- Panero, M. E., D, Weisberg, S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. 2016. «Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication». I *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46-e54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000064>
- Penne, Sylvi. 2012. «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» i *Den nordiske skolen – fins den?* Redigert av Nikalaj Frydenbjerg Elf og Peter Kaspersen, 32-58. Oslo: Novus Forlag
- Postholm og Jacobsen, 2018, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rancière, Jacques. 2004. «Estetikken som politikk» fra *Malaise dans l'esthétique* i *Estetisk teori. En antologi*. 2008. Redigert av Kjersti Vale og Arnfinn Bø-Rygg, 533-550. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rosenblatt, Louise. 1995. «The literary experience» i *Literature as exploration*. (5. utgave). 24-54. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, Louise. 2005. «The Transactional Theory of Reading and Writing» fra *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). R. Ruddell, et al., Eds. International Reading Association. (1994). 1057-92. I *making meaning with texts. selected essays*, 1-37. Portsmouth, NH: Heinemann
- Rødnes, Kari Anne. 2014. «Skjønnlitteratur I klasserommet: Skandinavisk Forskning Og Didaktiske Implikasjoner». I *Acta Didactica Norge* 8 (1): Art. 5, 17 sider. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>.
- Samoilow, Tatjana Kielland og Per Esben Myren-Svelstad. 2020. *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schrijvers M., T Janssen, O Fialho, G Rijlaarsdam. 2016. «The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach». I *L-1 Educational Studies in Language and Literature*. DOI: [10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01)
- Schrijvers M., T Janssen, O Fialho, G Rijlaarsdam. 2019. «Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies» i *Review of educational research* vol 89, no 1, 3-45. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Språkrådet. 2016. «Hen» URL: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/hen/> Publisert 18. mars 2016
- Språkrådet. 2021. «Kjønnsnøytralt pronomen: han, hun, hen?» URL: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kjonnsoytralt-pronomen-han-hun-hen/> (Artikkelen er oppdatert 22.6.2021.)
- Kleven, Øyvinn. 2019. «Lav valgdeltakelse blant unge voksne». Statistisk sentralbyrå. URL: <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/lav-valgdeltakelse-blant-unge-voksne>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). «Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap». I *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Tjøstheim, J. 2019. «Varianter av virkelighet Nasjonstemaet og personlig og kollektiv identitet i *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar og *Allt jag inte minns* (2015) av Jonas Hassen Khemiri». Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. «Tverrfaglige temaer» i *Læreplan i norsk (NOR01-06)* URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=no> (Lest 16.7.2021)

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

Yuval-Davis, Nira. 1997. «Citizenship and Difference» i *Gender & Nation*, 68-92 London: SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446222201.n4>.

Nb. Sidetall i online versjon av boken er ulike sidetall i den fysiske boken.

Ødegård, Guro. 2011. «Medborgerskap, politisk deltagelse og makt Et ungdomsperspektiv» Oslo: Institutt for samfunnsforskning. URL: https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/odegaard_guro_medborgerskap_ungdomsperspektiv.pdf

Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy» I *American Educational Research Journal* 41, no. 2, 237-269. URL: <http://www.jstor.org/stable/3699366>.

Aase, Laila. 2005a. «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» i *Det nye norskfaget*. redigert av Arne J. Aasen og Sture Nome, 35-47. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, Laila. 2005b. «Litterære samtalar». I *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Redigert av Bjørn Nicolaysen og Laila Aase, 106-125. Oslo: Det Norske Samlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Kvittering fra NSD, i eget dokument

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og innhenting av samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skjønnlitteratur og medborgerskap i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du opplever det er å lese romanen «Tante Ulrikkes vei» av Zeshan Shakar. Det finnes en del teorier som sier at det å lese romaner vil kunne endre den som leser, og jeg ønsker å undersøke om og evt. hvordan du opplever å bli endret gjennom å lese boka. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved Universitetet i Bergen, og holder på med en masteroppgave i nordisk litteratur. I oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til medborgerskap. Derfor ønsker jeg å intervju deg som er elev på videregående, for å undersøke om du opplever at det å lese en samtidsroman kan forandre deg, og i så fall hvordan?

Prosjektet går ut på å lese romanen *Tante Ulrikkes vei*, som er skrevet av Zeshan Shakar, og utgitt i 2017. Den fikk veldig gode anmeldelser da den kom. Lesing og arbeid med boken, er noe vi gjør sammen i klassen, og det vil ta ca. tre undervisningsuker. Noe må leses hjemme, og noe leser vi på skolen. Både før, underveis og til slutt vil du få spørsmål om boka, og om hva du er opptatt av i samfunnet. Målet er å finne ut om du opplever at det å lese boken gir deg innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Jeg lurer også på om du får nye refleksjoner, ny forståelse eller litt andre holdninger? Lærer du noe nytt? Opplever du å få empati med karakterene i boken? Opplever du at det er noen kobling mellom romanen og virkeligheten? Får du lyst til å gjøre noe med de utfordringene som karakterene møter? Alle disse spørsmålene er deler av begrepet «medborgerskap».

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet

Lesingen av boka og arbeidet med den, er en del av den obligatoriske undervisningen. Men,

det er helt frivillig å delta i forskningsprosjektet. Jeg samler bare inn informasjon fra dem som ønsker å delta. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Om du deltar i forskningen vil ikke det ha noe å si for forholdet til din norsklærer, eller for dine karakterer i norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Alt som samles inn av refleksjoner, samtaler og intervju, vil bli helt anonymisert i masteroppgaven. Jeg vil ikke skrive navnet ditt, alderen din, hvilken skole, klasse eller kommune jeg har vært i. Alle opplysninger vil bli lagret helt sikkert på Universitetet i Bergen sine servere, som er laget for å lagre forskning. Det du sier vil derfor ikke bli koblet til deg av noen andre. Alle lydopptak vil bli slettet når masteren er ferdig, noe som er planlagt i mai 2021.

Før vi leser boka, vil du få et spørreskjema der jeg spør om hvilke samfunnsutfordringer og temaer du allerede er opptatt av. Jeg spør også om hva du har valgt å skrive taler om, for å vite litt om hvilke saker som engasjerer deg mest. Dette vil være på papir. Kanskje spør jeg om å kunne se talen din, for å skjønne mer hvorfor og hvordan du har engasjert deg i dette temaet. Underveis i arbeidet med boka vil du få skrive refleksjonsnotat, ut fra spørsmål. Det vil skje på din PC, og samles inn av meg. Det vil også bli grupper som diskuterer boka sammen, i tillegg til klassesamtale. Jeg vil ta opp disse samtalene med en lydopptaker. I tillegg til at jeg vil observere undervisningen og ta notater. Til slutt vil du også få et spørreskjema, som kan besvares skriftlig. Jeg kommer til å be om noen frivillige til et gruppeintervju. Dette vil også bli tatt opp på lydopptaker. Jeg ønsker også å kunne se på arbeidet dere gjør med boka i etterkant, om det er podcast eller annet, for å kunne se hva dere ønsket å arbeide med i boka.

Har du spørsmål?

Ta kontakt med meg, Odrun Misje, på 41 65 20 80, eller omi094@student.uib.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg og Anna Bohlin, min veileder på masteren, vil ha tilgang til materialet. Jeg vil bare be om fornavnet ditt, og det vil jeg erstatte med en kode, sånn at ingen vet hva du har sagt eller skrevet. Jeg vil lagre datamaterialet på forskningsserver, som UIB har laget for å lagre forskning. Grunnen til at jeg trenger fornavnet ditt, er at jeg må kunne slette all informasjonen din, dersom du skulle ønske det.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opptak og informasjon slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 20. juni 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Odrun Misje, omi094@uib.no, 416 52 080. (student)

Anna Bohlin Anna.Bohlin@uib.no, 55 58 37 03 (veileder)

Du kan også kontakte UiBs personvernombud, som er Janecke Helene Veim, på mail:

personvernombud@uib.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt

med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eirik Vassenden,

Anna Bohlin

Prosjektansvarlige

Odrun Misje

Masterstudent

Jeg vil delta

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Skjønnlitteratur og medborgerskap i klasserommet”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema og skriftlige spørsmål
- å delta i muntlige samtaler i klasserommet
- å delta i intervju etter at boken er lest
- å gi tilgang til podcast eller annet sluttprodukt, i etterkant av lesingen av romanen.
- å gi tilgang til å lese talen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide for semistrukturert gruppeintervju

Gjennomført i etterkant av å ha lest *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar.

1. Hva handler denne boken om? Hva er viktige tema i boken? Begrunn
 - Tenker du annerledes om temaene boken handler om nå, enn før du leste den?
2. Er det noen situasjoner i boka som har gjort inntrykk på deg? Noe du f.eks. ble engasjert av, eller som rørte ved følelsene dine?
3. Hva tenker du om Jamal og Mo sin livssituasjon og oppvekst?
 - Hva er hovedutfordringene til Mo og Jamal, slik du ser det?
 - Hva slags endringer tror du kunne hjulpet karakterene?
 - Hvem, om noen, har ansvaret for at de har det slik de har det?
 - Hvordan ville du tenkt, følt, gjort, om du var i Jamal eller Mo sine sko, tror du?
 - Tror du det finnes mennesker i vårt samfunn som kan kjenne seg igjen i hvordan Mo eller Jamal har det?
4. Har du lært noe nytt gjennom lesningen?
5. Er det noe i samfunnet du tenker bør endres, etter å ha lest boken?
 - Ser du for deg at du kunne engasjert deg i noe selv?
6. Kan du si noe om form i romanen, f.eks. språket, eller hvordan romanen er bygd opp?
 - Hva har det å si for hvordan du opplever karakterene?
7. Hvis denne boken er en venn vi nå har brukt tid med. Hva tenker du boken ber oss legge merke til eller bry oss om?
8. Hva tenker dere er en god samfunnsborger/medborger?
 - Tenker dere at boken kan bidra til det for dere?
 - Tenker der bøker kan forandre den som leser?

8.4 Vedlegg 4: Intervjuguide til for- og etterundersøkelse

Forundersøkelse

Falskt navn:

1. Hva skrev du tale om tidligere i høst, og hvorfor valgte du dette?
2. Hvilke andre saker vurderte du å skrive tale om, og hvorfor? Skriv gjerne 1-7 tema, i prioritert rekkefølge.
3. Hva skrev du tale om tidligere år, og hvorfor valgte du disse temaene?
4. Hvilke saker/temaer er du opptatt av?
5. Hvilke utfordringer i samfunnet opplever du som viktige, for deg selv, for lokalsamfunnet, for Norge og for verden?
6. Er det noe du ønsker å endre i samfunnet? Hvorfor er dette viktig? (Hvilke forslag har du til endring?)

For- og etterundersøkelse: 5 refleksjonsspørsmål

1. Hva trenger vi mennesker for å ha gode liv?
2. Hva har det å si for et menneske hvordan andre snakker om det?
 - a. *På hvilken måte kan det ha noe å si for hvordan et menneske føler seg?*
 - b. *På hvilken måte kan det ha noe å si for hvordan man opplever seg selv?*
3. Hva gjør at noen føler seg som en del av en gjeng?
 - a. *Hva skal til for å være innenfor eller utenfor? Hvem påvirker det?*
 - b. *Hvem, om noen, har ansvar for at noen hører til?*
4. Hva skal til for at man skal føle seg «hjemme» her i samfunnet vårt?
 - a. *Hvem? Hvordan da? Hvorfor?*
 - b. *Har noen ansvar for at mennesker skal føle seg «hjemme» i samfunnet?*
5. Er det noen grupper i samfunnet som opplever at det er en «oss» og «de andre» holdning i samfunnet, tror du?
 - a. *Hvem? Hvordan da? Hvorfor?*

Etterundersøkelse: Noen korte spørsmål

Har du lest eller hørt på lydbok?

Har du lest hele boken? Hvorfor/hvorfor ikke? (+ o g- ved boka)

Litt om dine lesevaner:

Leser du på fritiden?

Hva er dine tidligere erfaringer med skjønnlitteratur? Liker du å lese for eksempel romaner?

Synes du det er en forskjell på å lese kortere tekster (noveller eller utdrag) og hele verk?

Hvis du skulle skrevet en tale i dag (etter å ha lest boka), hva ville du ønsket å skrive om? Skriv gjerne 1-7 tema, i prioritert rekkefølge.

8.5 Vedlegg 5: Undervisningsforløpet, en kronologisk oversikt

De tidsmessige rammene for prosjektet var seks skoletimer a 45 minutt før høstferien, og fire skoletimer etter høstferien. Dette var avsatt tid til forundersøkelse og etterundersøkelse, samt selve lesingen av boken. Det vil si totalt tre uker å lese og arbeide med boken, i tillegg til høstferien. Deretter fikk elevene to uker til å lage podcast og gjennomføre intervjuer. Elevene leste boken både sammen i klassen og hjemme. De fikk cirka femti sider å lese til hver time, og læreren brukte noe tid på å oppsummere og snakke om det som var lest i timene. I det følgende vil gjennomføringen presenteres kronologisk.

Observasjon av litteraturundervisningen i lesing av *Tante Ulrikkes vei*

Torsdag 24. september

Forundersøkelse. Startet å lytte til «Mo» på lydbok, de første 15 minutt av lydboken/frem til side 12. Elevene leste i hver sine bøker, mens vi lyttet til lydboken.

Mandag 28. september

Elevene leste/lyttet ferdig til «Mo» sin presentasjon av seg selv, med etterfølgende litterære klassesamtale: «Hvem er Mo?». Deretter lyttet/leste vi «Jamal» presentere seg selv, fra side 15-19, med litterær klassesamtale: «Hva er inntrykket deres av Jamal?». Elevene leste eller lyttet videre, med lekse å lese til side 69, etter 11. september, da «Jamal» slutter på skolen. Siste ti minutt ble brukt til å skrive «Leselogg 1», der elevene skrev ned sine inntrykk av «Mo» og «Jamal».

Torsdag 1. oktober

Litterær klassesamtale: «Hva har skjedd med Mo og Jamal?», med fokus på hvorfor «Jamal» dropper ut av skolen. Deretter gikk undervisningen over til å fortelle om 11. september som et historisk tidsskille, både i boken og i virkeligheten. Avisforsider fra dagen og Bush sin tale like etter ble også vist. Deretter ble hendelsen knyttet til «Jamal» og elevene ble bedt om å gå inn i Jamal sin situasjon og skrive et brev. Deretter leste eller lyttet elevene videre, med lekse om å lese til og med side 260 i høstferien, der «Forsker Lars Bakken» også har en midtveisevaluering av bokas innsamlingsprosjekt.

Mandag 12. oktober

Timen startet med «Leselogg 2», individuelt eller i grupper: «Hva tenker du/dere om det som har skjedd med Mo og Jamal så langt? Er det noen hendelser du synes er mer/mindre interessante? Hvorfor?». Deretter en litterær klassesamtale med formål å samle inn hovedpoeng fra «Leselogg 2». Klassen leste/lyttet deretter til «Lars Bakkens» midtveisevaluering og kommenterte på denne. Deretter leste/lyttet vi til «Mo», i det han forteller om æresdrap på Stovner, før en kort klassesamtale i etterkant: «Hva har skjedd og hva er Mo sin reaksjon?». Deretter leste/lyttet vi til «Jamal» og samtaler om hans utsagn: «De tegner på hele livet og gir faen». «Hva kan det bety?» «Hva er Jamals reaksjon på det som skjer med Farah?» Vi leste/lyttet videre i boka, før lekse til torsdag er å lese til side 328.

Torsdag 15. oktober

Timen startet med klassesamtale der de oppsummerte «Hva har skjedd med Jamal?». Så lyttet vi videre i boken, om Mo, før de samtalte i grupper: «Hva har skjedd med Mo den siste tiden? Hva tenker du om forholdet til kjæresten Maria?». Dette ble også løftet opp i litterær klasseromssamtale. Så skrev elevene et brev fra «Mo» til «Maria». Deretter leste/lyttet vi videre i boken, der «Mo» hører på *Holmgang*, en debatt mellom Carl I. Hagen og statsministeren. Deretter en samtale om hvorfor «Mo» reagerer på debatten. Vi leste/lyttet videre i boken, og hadde klassesamtale med spørsmål som «Hva tenker dere om det vi hørte»? Lekse å bli ferdige med boken til mandag 19. oktober.

Fra mandag 19. til torsdag 29. oktober

Semistrukturerte gruppeintervju og gruppearbeid der elevene skulle lage podcast.

Torsdag 29. oktober

Etterundersøkelse ble gjennomført siste 45 minutt. Jeg var i karantene denne dagen, og læreren måtte derfor ta opp klassesamtale om utenforskap, uten at jeg kunne observere. Her har jeg derfor måttet basere meg på å transkribere samtalen, men jeg kjenner nå klassen godt og skjønner hvem som sier hva. Gruppeintervjuene med gruppe seks og sju skjedde torsdag 5. november.

Underveis i lesingen: Skriftlige innleveringsoppgaver

Leselogger undervegs i lesingen

Leselogg 1: I starten av lesingen, etter at «Mo» og «Jamal» har introdusert seg selv: 10 minutters skriftlig oppgave med spørsmålene «Hvem er Mo» og «Hvem er Jamal», der de kunne skrive noen inntrykk av karakterene.

Leselogg 2: Etter høstferien, da halve boken var lest: 10-15 minutters oppgave der de skulle skrive ut fra følgende spørsmål, enten alene eller i grupper: «Hva tenker du/dere om det som har skjedd med Mo og Jamal så langt? Er det noen hendelser du synes er mer/mindre interessante? Hvorfor?». De som ville kunne levere lydfil, noe en gruppe gjorde.

Skrive brev som karakterene

Jeg ba om at elevene skulle skrive brev som om de var «Mo» og «Jamal». Det var naturlig å be dem skrive etter at karakterene hadde opplevd noe viktig, med en tanke om at brevene kunne si noe om hvordan elevene forholdt seg til karakterenes opplevelser og valg.

Brev fra «Jamal» til «Mor»

Da Jamal velger å slutte på skolen (side 70), fikk elevene en ti minutters skriveoppgave der de skulle sette seg inn i Jamals sted og skrive et brev til moren, med begrunnelse for valget.

Oppgaven var formulert slik av læreren: «Nå skal dere være Jamal og skrive et brev til mor. Være Jamal sin stemme. Hvorfor har dere sluttet på skolen? Hva har skjedd? Hvis dere vil være kreative, kan dere skrive som Jamal ville skrevet».

Brev fra «Mo» til «Maria»

Det andre brevet ba jeg om skulle komme i etterkant av at «Mo» ble stoppet på flyplassen for ulovlig innvandring (side 316). Læreren formulerte følgende oppgave: «Skriv et brev som Mo. Mye har skjedd med Mo den siste tiden, og han har kommet inn i en grublende tilstand. Han sliter egentlig med å sette ord på hva han grubler over. Tenk deg at han likevel finner ordene og skriver et brev til Maria, for å forklare hva han tenker og opplever – skriv brevet for han?»

Etter lesing av «Tante Ulrikkes vei»

Semistrukturerte gruppeintervju /litterær samtale

Syv semistrukturerte gruppeintervju er hovedkilden til informasjon i dette prosjektet. I etterkant av lesingen av boken gjennomførte jeg semistrukturerte intervju i smågrupper. Gruppene var valgt av elevene selv, og målet var mest mulig trygghet for deltakerne. Intervjuguiden under var utgangspunkt for samtalene, som likevel tok ulike retninger, avhengig av respondentene og begrenset av tid tilgjengelig.

Etterundersøkelse: Kort skriftlig spørreundersøkelse

Respondentene svarte til slutt på en kort skriftlig spørreundersøkelse om lesevaner, taleskriving og hvorvidt de hadde lest hele boken.

Elevarbeid: Podcast

Elevene laget en podcast i etterkant av lesningen. Disse er en muntlig vurdering i norskfaget. Podcastene ble laget i de samme gruppene som jeg intervjuet. Podcastene vil ikke bli gjennomanalysert, men jeg kan se hvilke tema, karakterer, relasjoner eller situasjoner de har funnet mest interessant, og dermed valgt å fokusere på når jeg ikke stiller dem spørsmål.

8.6 Vedlegg 6: Sammendrag

Tittel: «Kjempefrustrert på hans vegne der liksom». *Tante Ulrikkes vei* og medborgerskap – en klasseromsstudie.

Forfatter: Odrun Misje

Et overordnet mål for fagfornyelsen 2020 er å styrke skolens demokratiske dannelsesoppdrag. Under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* skal norskfaget bidra til å legge grunnlag for konstruktiv samhandling, men også ruste elevene for deltakelse i demokratiske prosesser. I denne undersøkelsen utforsker jeg derfor hvordan det å delta i litteraturundervisning, der elevene leser og arbeider med skjønnlitteratur, kan bidra til å utvikle forståelse av medborgerskap hos elevene.

Jeg har observert en tredjeklasse på studieforbereidende linje i deres arbeid med å lese romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar. Romanen tematiserer utenforskap i samfunnet og gir elevene et innblikk i livssituasjonen til to gutter som strever på flere måter. I etterkant av leseprosessen ble elevene intervjuet i smågrupper. De semistrukturerte intervjuene hadde karakter av å være litterære samtaler, hvor elevene delte leseerfaringer, fortolkninger og oppfatninger av romanen og karakterene. I tillegg deltok elevene i en for- og etterundersøkelse. I teorikapittelet presenteres blant andre Martha Nussbaums teorier om sammenhenger mellom lesing av litteratur og demokratisk medborgerskap. Teoretiske bidrag om medborgersapsbegrepet i nyere tid og formuleringer av ulike medborgerideal, er viktige. Leserorienterte teorier har også informert undersøkelsen.

Undersøkelsen viser at elevenes lese måte, deres engasjement, politiske konklusjoner og opplevd politisk agens, er sentrale faktorer i lesernes forståelse av medborgerskap. Dette gjelder i deres fortolkning av romanen og refleksjoner i etterkant. For å analysere elevenes fortolkninger, er Joel Westheimer og Joseph Kahnes tre medborgeridealer brukt. Disse er 1) Den rettferdighetsorienterte medborger, 2) den deltakende medborger og 3) den personlig ansvarlige medborger. Hovedfunn er at noen lesere møtte karakterene som rettferdighetsorienterte medborgere. De vektla systemsvikt og feilslåtte politiske prioriteringer og derfor mente at løsningene for karakterene var politiske. Andre elever tilla karakterene mer agens, og mente de måtte ta andre valg. Løsningene var dermed individuelle og private. Som følge av ulike fortolkninger, vurderte elevene sine egne medborgerskaplige bidrag til karakterene forskjellig. De fleste elevene uttrykte økt empati og forståelse med karakterene, og for flere ga romanlesingen inspirasjon til å møte sine medmennesker med mer forståelse,

toleranse og empati. Dette mente elevene var sentralt for en god medborger og de protesterte eksplisitt mot klassiske forståelser av medborgerskap. En konklusjon av denne undersøkelsen er at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til elevenes utvikling som medborgere i samfunnet.

8.7 Vedlegg 7: Abstract

Title: «Like, super frustrated on his behalf». *Our Street* and citizenship - a classroom study.

Author: Odrun Misje

An overarching aim of the National Curriculum 2020 is for the school to strengthen its task of democratic edification. The school subject *Norwegian* should contribute to laying the foundation for constructive interaction, but also for the pupils to be able to participate in democratic processes. In my thesis I explore how participating in a lesson plan centered on reading and processing literary fiction can contribute to the development of pupils in upper secondary school's understanding of citizenship.

In my research I have observed a class in a Vg3 program for general studies in their work with reading the novel *Our street* by Zeshan Shakar. The novel explores themes such as exclusion within society and offers a view into the life of two teenage boys who struggle in several ways. I have followed the reading process and conducted interviews in small groups. The semi-structured interviews has the character of a literary conversation, where the pupils have shared their reading experience, interpretations and impressions of the novel and its characters. The students have also participated in a survey before and after the reading process. The approach to analyze my findings is based partly on the ideas of philosopher Martha Nussbaum concerning possible connections between reading literature and democratic citizenship. I also interpret responses from the pupils through different understandings of the term citizenship. Contributions to the modern understanding of *citizenship* are therefore important. Reader oriented theories also inform aspects of the thesis.

My research shows that the way the pupils read the novel affected their engagement, their political conclusions, and their experience of political agency. These are central factors in the reader's understanding of citizenship. To analyze the interpretations I have used Joel Westheimer and Joseph Kahne's formulations of three conceptions of the "good" citizen. These are 1) justice oriented, 2) participatory, and 3) personally responsible citizen. The pupils emphasized to different extents the effect of circumstance on the characters versus Mo and Jamal's opportunities to change their direction in life. Justice oriented readers would emphasize the system and public institutions failing Jamal and seek political solutions. Other readers would emphasize

that Mo and Jamal have agency, and therefore can change their life directions. The different understandings also influenced what the pupils thought they could do themselves as fellow citizens. For several of the pupils the reading of this novel gave them inspiration to approach people they meet with more understanding, tolerance, and empathy - traits they also saw as central characteristics of a good fellow citizen. Several of the pupils protested classical conceptions of citizenship and emphasized this aspect of being a “good citizen”. Central findings from this research are therefore that reading of literary fiction can contribute to the development of pupils as fellow democratic citizens.

