

Vibeke Nysveen Trana

«Ja, for det er jo veldig stort mangfold i Norge i dag, liksom»

En kvalitativ studie av to litterære samtaler om *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø* i et mangfoldig klasserom



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Vibeke Nysveen Trana

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne studien er det undersøkt: *På hvilke måter kan litterære samtaler om klassisk litteratur og migrasjonslitteratur bidra til danning og identitetsutvikling i det mangfoldige klasserommet?* Læreplanen slår fast at norskfaget har en spesiell rolle når det kommer til danning og identitetsutvikling. Bakgrunnen for dette er at et større antall kulturer er representert i dagens klasserom enn tidligere. Det er derfor viktig at man som norsklærer, tilrettelegger litteraturarbeidet deretter – med hensyn til danning- og identitetsutvikling.

Et utvalg elever har deltatt i studien, og de har deltatt i litterære samtaler om tematikk og karakterer i et utdrag fra *Synnøve Solbakken* (Bjørnson, 1857a, s. 16–20) og et TV-serie-klipp fra *Skitten Snø* (Launing & Gosse, 2019b, 7:47-15:05). For å undersøke studiens problemstilling er det tatt i bruk fokusgruppeintervju som metode, intervjuene er semi-strukturerte. Arbeidet med utdraget og TV-serie-klippet har foregått simultant – dette for at elevene uavhengig av kulturell bakgrunn, skal kunne bli kjent med både hvem de er og *ikke* er.

Funnene viser at elevene reflekterer rundt tematikken, de har innledningsvis en rekke stereotypiske holdninger knyttet til kultur og kulturforskjeller – disse holdningene endrer seg likevel underveis. På den måten påvirker den litterære samtalen form, elevene til å tenke nytt, reflektere og føre dialog. Gjennom studien kommer det fram at kan bidra inn i en dannelses- og identitetsutviklingsprosess. Funnene peker likevel i retning av at dette kun skjer under forutsetning av at læreren som moderator må være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål som åpner for og stimulerer både refleksjon og dialog mellom elevene. Studiens funn peker også i retning av at det er viktig at læreren som moderator bør forberede elevene på at hensikten med den litterære samtalen ikke er å inneha rett svar. Litteraturen som skal tas i bruk bør også favne mangfoldet som er representert i klasserommet.

Abstract

This study takes a closer look at: In what ways can literary conversations about classical literature and migration literature contribute to Bildung and development of identity in a diverse classroom? The curriculum states that Norwegian as a subject has a special role when it comes to Bildung and the development of identity. The reason for this is that a larger number of cultures are represented in today's classrooms, than before. It is therefore important that teachers who teach students in the Norwegian subject, arrange the literature work accordingly – taking Bildung and identity development into consideration.

A selection of pupils has been taking part in the study. They have participated by engaging in literary conversations about the theme, characters, and the meaning of an excerpt from the novel *Synnøve Solbakken* (Bjørnson, 1857a, s. 16–20) and the TV series *Skitten Snø* (Launing & Gosse, 2019b, 7:47-15:05). Focus group interviews has been selected as the method to investigate the topic further. The interviews are semi-structured. The excerpts from the novel and the TV series have been examined simultaneously - so that the students, regardless of cultural background, can both get to know who they are and who they are not.

The findings from this study show that the students reflect on the topic. Initially they had several stereotypical perceptions related to culture and cultural differences. These perceptions continue to change throughout the literary conversations. In this way, the outlay of the literary conversation influenced the students to think differently, reflect and communicate. The study shows that literary conversations about the excerpt from the novel and the TV series probably can contribute to Bildung and identity development as a process. However, these findings point in the direction that this only takes place when the teacher as a moderator should be prepared to ask follow-up questions that stimulate both reflection and communication among the pupils. Furthermore, the teacher as a moderator also should prepare the students for the fact that the purpose of the literary conversation is not to find the correct answer. The literature being used should also incorporate the diversity represented in the classroom.

Innholdsfortegnelse

FORORD	7
1. INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN	9
1.1.1 Læreplanen og dagsaktualitet.....	10
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
1.3 PROBLEMSTILLING	13
2. TEORI.....	15
2.1 NORSK SOM IDENTITETSFAG	15
2.2 LITTERATUR OG LITTERATURDIDAKTIKK	16
2.2.1 Litteratur og kultur	16
2.2.2 Litteratur og danning.....	17
2.2.3 Migrasjonslitteratur.....	19
2.2.4 Analytisk og erfaringsbasert tilnærming til tekst.....	20
2.2.5 Litterære samtaler.....	21
2.2.6 Interkulturell kompetanse	22
2.3 OPPSUMMERING	23
3. METODE.....	24
3.1 VALG AV METODE.....	24
3.1.1 Fokusgruppeintervju som metode.....	24
3.1.2 Intervjustrukturen	25
3.2 UTVALG OG DATAINNSAMLING	25
3.2.1 Intervjuguide.....	26
3.2.2 Gjennomføring av datainnsamling	26
3.3 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	27
3.4 RELABILITET OG VALIDITET	30
3.4.1 Metodens styrker og svakheter.....	31
3.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	32
4. GJENNOMGANG AV SYNNØVE SOLBAKKEN OG SKITTEN SNØ.....	34
4.1 SYNNØVE SOLBAKKEN.....	35
4.1.1 Sammendrag av Synnøve Solbakken.....	35

4.1.2	<i>Sammendrag av utdrag fra Synnøve Solbakken</i>	36
4.2	SKITTEN SNØ	37
4.2.1	<i>Sammendrag av Skitten Snø</i>	37
4.2.2	<i>Sammendrag av klipp fra Skitten Snø</i>	37
4.3	SAMMENHENGER OG DIDAKTISKE BEGRUNNELSER	39
5.	RESULTATER	41
5.1	KULTURFORSKJELLER	41
5.2	HOLDNINGER TIL KULTUR.....	43
5.2.1	<i>Språk og kultur</i>	47
5.3	IDENTITET OG FORVENTNINGER	48
5.4	KOMPARATIVT BLIKK	50
5.5	OPPSUMMERING	51
6.	DISKUSJON	53
6.1	LESEROPPLEVELSER SOM VEKKER USIKKERHET OG REFLEKSJON	53
6.1.1	<i>Kultur og språk</i>	57
6.1.2	<i>Usikkerhet rundt kulturbegrepet</i>	57
6.2	KLASSISK LITTERATUR OG MIGRASJONSLITTERATUR	58
6.3	BEVÆPNET MED LITTERATUR I DANNINGS- OG IDENTITETSARBEIDET	60
6.4	KOMPARATIVT BLIKK	62
7.	AVSLUTNING	63
	REFERANSER	66
	VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA	72
	VEDLEGG 2: NSD GODKJENNING	76
	VEDLEGG 3: UTDRAK FRA TRANSKRIPSJON, MENINGSFORTETTING, KODING OG KATEGORISERING, FOKUSGRUPPE A	78
	VEDLEGG 4: UTDRAK FRA TRANSKRIPSJON, MENINGSFORTETTING, KODING OG KATEGORISERING, FOKUSGRUPPE B	79
	VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE	80
	VEDLEGG 6: FORBEREDELSESPØRSMÅL	81

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, spennende og ikke minst utfordrende. Innledningsvis visste jeg ikke hvor jeg skulle starte, eller hva jeg skulle ta fatt i. Veien har blitt til mens jeg har gått. Prosessen fra en fjern idé til problemstilling og ferdig produkt har ikke vært så enkel som jeg innledningsvis trodde den skulle være.

Gjennom hele prosessen har jeg hatt noen å feire med ved oppturer, men også hatt en enormt god støtte i nære og kjære gjennom nedturer. Jeg vil spesielt takke Kristian, Erjona og Tine for all forståelse de har hatt, all tålmodighet de har delt og all motivasjonen de har gitt. Jeg vil også takke veilederen min Ylva Frøjd for alle gode råd på veien. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke alle elevene som har deltatt i studien.

Oslo, 13/05-22

Vibeke Nysveen Trana

1. Innledning

Norge og skolen utvikler seg med tiden - samfunnet blir stadig mer mangfoldig og flerkulturelt, og skoleverket er nødt til å følge utviklingen. Tradisjonelt sett har pedagogiske teorier gjerne blitt utviklet med bakgrunn i et samfunn med én felles kultur, «mens mange av dagens samfunn er flerkulturelle. [...] Dette betyr at det vil være vanskelig, og kanskje umulig, å finne fram til et felles verdigrunnlag som gjelder for hele befolkningen, [...]» (Straume, 2016, s. 52). De endringene vi ser i dag krever at skolene og lærerne må tenke nytt. I løpet av de siste 50 årene har Norge blitt et mer og mer flerkulturelt land, dette har sammen med andre faktorer, gjort at læreplanene har måtte fornyes og tilpasses dagens samfunn. Med disse endringene er det også behov for ny forskning, denne studien tar sikte på å bidra med dette. Innledningsvis vil jeg beskrive oppgavens bakgrunn, redegjøre for relevant tidligere forskning og presentere oppgavens problemstilling, for så å kort skissere hvordan jeg vil gå fram for å besvare oppgavens problemstilling.

Kulturbegrepet har tidligere stått sentralt i forbindelse med nasjonsbyggingen i Norge. Begrepet har favnet den «nasjonalromantiske forestillingen om at et folk deler en felles historie og er bundet sammen av språk og folkediktning» (Kvamme, 2016, s. 63). Dette nasjonsbyggingsprosjektet har også blitt kritisert, fordi det «åpner for sosial ekskludering» (Kvamme, 2016, s. 64). Dette må hensyntas også i norskundervisningen, og litteraturen er og har alltid vært en viktig del av norskfaget. I dagens læreplan i norsk står det at norskfaget skal være et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Litteraturundervisningen skal bidra til dette.

Å velge litteratur som bidrar til kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, kan være en stor oppgave. I min studie har jeg derfor valgt å ta i bruk litteratur som representerer både norsk kulturarv, men også migrasjonslitteratur. Tanken er at elevene uavhengig av kulturell bakgrunn, får innblikk i andres kultur, men også kultur eller kulturproblematikk som kan virke gjenkjennbart. Det er derfor tenkt at denne studien vil undersøke lesing av et utdrag av Bjørnstjerne Bjørnsons bondefortelling *Synnøve Solbakken* (1857a) samt at de skal se ett klipp av episode 1 av TV-serien *Skitten Snø* (2019). TV-serien fra NRK er regissert av Katarina Launing og Aurora Gossé, og er basert på boken med samme navn, skrevet av Mahmona Khan (2011). Studiens datamateriale vil bestå av to litterære samtaler, med elever på 10.trinn, om de utvalgte tekstene. De litterære samtaler vil ha som

hensikt å undersøke hvordan en slik samtale om *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø* kan være med på å legge til rette for danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom.

Lesing av utdrag blir gjerne sett på som fragmentert, og elevene får ikke et fullstendig og helhetlig bilde over teksten (Penne, 2012). Jeg ønsker derfor å begrunne hvorfor det er valgt å benytte utdrag av tekster i denne studien. Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas (2019) har gjort en undersøkelse av læreres bruk av utdrag i norskundervisningen. De viser at målet med lesingen, bestemmer hvor vidt det er hensiktsmessig å bruke utdrag eller ikke. Lærerne som deltok i denne undersøkelsen, viser også til at bruk av utdrag gir elevene et større litterært repertoar. «Dette viser at forståelse av det litterære verket i seg selv ikke nødvendigvis er hovedformålet med lesing av utdrag, men heller at arbeid med utdrag er et middel for å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Hensikten i denne studien er derfor å undersøke aspekter som ligger utenfor det litterære universet. Litteraturen fungerer her som en inngang til en samtale om tekstenes tematikk, for så å prate om tematikken på et mer overordnet nivå.

1.1 Bakgrunn

Denne studien tar sitt utgangspunkt i den nye læreplanen (LK20), samtidig som den også henter inspirasjon fra dagsaktuell tematikk. Verden blir stadig mindre, kultur er ikke lenger begrenset av geografiske områder – den strekker seg på kryss og tvers av både lande- og kontinentalgrenser. Dette påvirker også hvordan skolen skal legge til rette for de elevene som går i den, og hensynene som må tas endres. Læreplanen endres med jevne mellomrom, gjerne for å tilpasse det samfunnet den skal utdanne og utvikle medborgere for. Jeg vil se nærmere på *Kunnskapsløftet 2020*, dagsaktualitet og hvilke hensyn en som lærer må ta i dagens mangfoldige Norge.

Fagfornyelsen har rettet fokus mer mot dagens mangfoldige Norge, og lærerne har nå nye retningslinjer for utdanningen de skal legge opp til og veilede igjennom. Et av de nye kompetansemålene etter 10. årstrinn i norskfaget løfter fram nettopp det mangfoldige samfunnet i Norge i dag. Elevene skal «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene for ungdomstrinnet har ikke tidligere tatt eksplisitt hensyn til mangfoldet i skolen, og i samfunnet generelt, på denne måten. Dette kan tale om et slags

fokusskifte i norskfaget. Mangfoldsbegrepet blir nevnt to ganger i den utgående læreplanen for norskfaget, og da i forbindelse med at elevene skal beherske både bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2013). I LK20 nevnes mangfoldbegrepet eksplisitt i kompetansemål, og det kan se ut til at begrepet har fått en ny og utvidet betydning med fagfornyelsen. Det kan virke som om det er et større fokus på språklig og kulturelt mangfold også utenfor norsk, samisk, svensk og dansk. Det vil derfor være nødvendig å se på hvordan man som lærer kan legge opp til undervisning som tar høyde for og hensyn til slike nyinnførte kompetansemål.

1.1.1 Læreplanen og dagsaktualitet

På grunn av det økende mangfoldet i Norge, har også skolen og den nye læreplanen rettet større fokus mot mangfoldet i skolen og samfunnet. Læreplanen fastslår at norskfaget har en uttrykkelig rolle når det gjelder å gi elevene «innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre stiller også den overordnede delen av læreplanen følgende krav til opplæringen:

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Skolen, og norskfaget med den, skal altså gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Dette skal bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Det er altså svært sentralt at man legger til rette for identitetsutvikling innenfor et inkluderende og mangfoldig fellesskap, og læreplanen knytter dette videre opp til språkkunnskaper og kulturforståelse i dagens samfunn. Skolen skal bidra til å åpne dører mot verden og fremtiden. Med bakgrunn i dette kan det leses at det er viktig at man som lærer i norskfaget legger til rette for en undervisning som tar hensyn til, og åpner for det voksende mangfoldet som er i Norge i dag.

Videre står det også at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er altså vel så viktig at man lærer om andres kultur som sin egen. Det står også at «elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor viktig at lærere legger til rette for dialog mellom elevene i klassen.

Norskfaget, og litteraturundervisningen med det, skal bidra til danning og identitetsutvikling. Dette er et aspekt som ikke er nytt ved *Kunnskapsløftet 2020*, men som har blitt videreført fra tidligere læreplaner (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 111; Kunnskapsdepartementet, 2013, 2019). Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) stiller spørsmål ved dette, og skriver om hvorfor det er problematisk. Han stiller blant annet spørsmål ved hvem sin identitet man ønsker å styrke og fremme. Skal vi styrke den vestlige, den nasjonale, lokalsamfunnets, skolens, gruppas eller individets identitet? (Nicolaysen, 2005, s. 21). «Kva med dei mangfaldige identitetane, dei diversifiserte, uendelege variantane vi no i det globaliserte samfunnet på forhalde oss til?» (Nicolaysen, 2005, s. 21). Denne studien tar derfor sikte på å inkludere litteratur som representerer et mangfold av kulturer. Med bakgrunn i denne problematikken og læreplanen kan det derfor være relevant å undersøke og utforske et utdrag fra *Synnøve Solbakken* og et klipp fra TV-serien *Skitten Snø* i et mangfoldig klasserom. Deretter vil jeg undersøke hvordan denne litteraturen sammen med en litterær samtale kan bidra til og legge til rette for danning og identitetsutvikling.

1.2 Tidligere forskning

Det er gjort flere studier på både hvorfor og hvordan *Synnøve Solbakken* kan brukes i klasserommet. I dette delkapittelet vil jeg se på et utvalg av tidligere forskning. Jeg vil også presentere et utvalg tidligere studier av migrasjonslitteratur i bruk i klasserommet – så vidt det er meg bekjent er det ikke gjort noen tidligere studier av *Skitten Snø*. Tidligere studier av hvordan migrasjonslitteratur blir brukt i klasserommet, vil derfor danne bakgrunnen for dette valget.

I forbindelse med Bjørnson-jubileet i 2010, skrev Inga H. Undheim (2013) en artikkel om *Synnøve Solbakken* som nasjonalroman. *Synnøve Solbakken* har hatt en «stor betydning for det norske nasjonale fellesskapet» (Undheim, 2013, s. 217). Undheim (2013) forklarer i sin

konklusjon at *Synnøve Solbakken* «ikke bare leses som, men begrunnes som nasjonal – ikke bare i sin grunntone, men også som en roman» (s. 231). Videre viser Undheim at *Synnøve Solbakken* fremdeles «bærer i seg spenninger som angår det norske fellesskapet – til tross for, eller kanskje nettopp på grunn av forenklete, ofte undervurderende, holdninger til forståelsen av så vel nasjonen og nasjonalismen, som nasjonale narrativer» (Undheim, 2013, s. 232). Undheim foreslår derfor at *Synnøve Solbakken*, tross sin høye alder, fremdeles er høyst aktuell i det norske samfunnet.

I likhet med Undheim (2013), har også Åse Marie Ommundsen (2011), undersøkt og utforsket hvordan *Synnøve Solbakken* kan brukes i dagens flerkulturelle klasserom. Hun har tatt utgangspunkt i intervjuer av flerspråklige jenter fra 10.trinn på Haugenstua ungdomsskole i Oslo, i forbindelse med Bjørnson-Jubileet i 2010. Der gjorde hun følgende funn: «Undervisning i *Synnøve Solbakken* kan, slik jeg ser det, med fordel ta tak i både de tidløst allmennmenneskelige og de dagsaktuelle problemstillingene kortromanen reiser.» (Ommundsen, 2011, s. 64). Videre foreslår Ommundsen (2011) at man kan knytte verket opp mot samtidslitteratur som tar for seg lignende problemstillinger.

Slike lignende problemstillinger kan man blant annet finne i migrasjonslitteraturen. Reidun Bottenvann gjorde i 2016 en intervjustudie av tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur (Bottenvann, 2016). Her undersøkte hun hvordan tre norsklærere i videregående opplæring ser på flerkulturelle perspektiver i norskfaget. Studiens formål var å belyse «lærerens refleksjoner omkring bruk av litteratur som tematiserer kulturmøter og kulturkonflikter.» (Bottenvann, 2016, s. 1). En av lærerne som Bottenvann (2016) intervjuer sier følgende:

«Ja, jeg tror kanon er forholdsvis liten, det er få tekster som går igjen, og igjen. Når det kommer til saktekster, prøver jeg ofte å leite i aviser, på nettet generelt. Når det gjelder skjønnlitteratur, der er fordi jeg har lite kjennskap til dette, har lest lite, så da holder jeg meg til det jeg finner i bøkene. Og da er det gjerne de samme 4-5 tekstene som går igjen, så velger man noen.» (Bottenvann, 2016, s. 85)

Det kan tenkes at det er flere lærere i denne situasjonen, som Bottenvann (2016) viser til, og at lærere ikke nødvendigvis har et stort tekstrepertoar når det kommer til migrasjonslitteratur. Det er derfor bevisst valgt en tekst som det ikke nødvendigvis er gjort andre studier på fra før.

Med bakgrunn i Bottenvanns (2016) funn, anser jeg at det er behov for et bredere utvalg av migrasjonslitteratur i undervisning.

Torill Strand (2009) presenterer et bredt utvalg av migrasjonslitteratur i boken *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet – mangfold, migrasjon og muligheter*. Hun har sett på boken *Svart Elfenben* (Svingen, 2005) i forbindelse med sine undersøkelser av litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Hun undersøkte boken nærmere ved hjelp av diskusjoner med en gruppe lærerstudenter. De kommer fram til viktigheten av å ta opp vanskelig tematikk i skolen. Samtidig framhever de hvor viktig det er at man som lærer i et mangfoldig klasserom går forsiktig fram og ikke trekker forhastede konklusjoner i arbeid med slike tekster, spesielt dersom man møter elever med lignende opplevelser som litteraturen tar for seg (Strand, 2009, s. 81). Videre løfter de også fram at det er viktig at man ikke leser migrasjonslitteratur som at karakterene danner en stereotypi av innvandrere generelt, men heller at enkelte aspekter kan være gjenstand for identifikasjon. Dette foreslår Strand (2009, s. 95) at man kan diskutere i en klasse.

Ommundsen (2011) og Undheim (2013) har gjort undersøkelser og funn som viser hvorfor *Synnøve Solbakken* fremdeles er relevant i dagens samfunn og klasserom. Bottenvann (2016) etterlyser et bredere repertoar om migrasjonslitteratur hos lærere, og Strand (2009) gir en gjennomgang av utvalgt migrasjonslitteratur. Hun undersøker og gir didaktiske begrunnelser for hvorfor den bør tas i bruk i det flerkulturelle klasserommet. Min studie vil både ligne på, og skille seg fra disse studiene. Jeg vil ta utgangspunkt i de funnene som er gjort før meg, samtidig som jeg ønsker kombinere dem, for å undersøke hvilke muligheter simultant og komparativt arbeid med *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø* skaper for danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom.

1.3 Problemstilling

I denne avhandlingen ønsker jeg å se nærmere på norsk som et dannelses- og identitetsfag, og mer spesifikt ønsker jeg å undersøke dette i et mangfoldig klasserom. For å undersøke dette, vil jeg benytte meg av både klassisk litteratur og migrasjonslitteratur, som sammen vil legge grunnlag for en litterær samtale med elever på tiende trinn.

Med bakgrunn i læreplanen, tidligere forskning, og dagsaktualitet, er oppgavens problemstilling derfor:

På hvilke måter kan litterære samtaler om klassisk litteratur og migrasjonslitteratur bidra til dannning og identitetsutvikling i det mangfoldige klasserommet?

Studien vil ha et dobbelt blikk, ved at den 1) undersøker elevenes utsagn, og 2) undersøker det litterære samtalen som didaktisk arbeidsmetode.

For å belyse problemstillingen vil jeg i det videre bevege meg inn i teorikapittelet, der relevant teori vil presenteres og settes i sammenheng med oppgavens formål. Deretter vil jeg presentere studiens metode og forskningsdesign, validitet og relabilitet, jeg vil også gjøre forskningsetiske vurderinger. En didaktisk gjennomgang av de utvalgte tekstene vil sammen med bakgrunn, metode og teori, danne grunnlag for datainnsamlingen. Dataene vil analyseres, for så å bli presentert i kapittel 5. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens funn, samt presentere forslag til videre forskning på bakgrunn av de funnene som er gjort.

2. Teori

2.1 Norsk som identitetsfag

Norskfaget skal bidra til elevenes identitetsutvikling. Sylvi Penne (2001) har i flere bøker og artikler, skrevet om norsk som identitetsfag (2010, 2012). I boken *Norsk som identitetsfag*, skriver hun blant annet om to forskjellige tenkemåter: «narrativ tenkning og abstrakt tenkning», først presentert av Jerome Bruner i 1987 som «the narrative mode and the paradigmatic mode». Disse tenkemåtene er vidt forskjellige, men likevel er de helt avhengig av hverandre. (Bruner, 1987, s. 11; Penne, 2001, s. 12). Der den narrative tenkemåten kan utvikles i samspill med andre i kulturen – «ved å fortelle, lytte til fortellinger, tolke fortellinger. [...] Den er først og fremst knyttet til livserfaring. [...] Den er også knyttet til den tiden som var, og den tiden som går» (Penne, 2001, s. 13). Den abstrakte tenkningen er først og fremst knyttet til intellektet, rasjonalitet og fornuft – samt språket vi bruker for å tolke omgivelsene våre og oss selv (Penne, 2001, s. 12). «Norsklæreren må legge forholdene til rette så elevene kan utvikle begge tenkemåtene.» (Penne, 2001, s. 12). Utviklingen av disse tenkemåtene er sentrale for elevenes dannelses- og identitetsutvikling, og kan ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori ved at man er i samspill med hverandre og kulturen (Vygotsky, 1997, s. 30). Lesing av og arbeid med litteratur kan være en måte å legge til rette for dette på, ved at man på denne måten kan få et innblikk i både fortid og samtid (Penne, 2001, s. 13). Samtidig er litteraturen med på å gi oss et språk som kan brukes til og være objekt for tolkning (Penne, 2001, s. 12).

Identitetsbegrepet står sentralt i norskfaget, og for å forklare dette begrepet tar Anthony Giddens (1991) i bruk begrepet «refleksivitet», «personlig refleksivitet» også kjent som «the reflexive project of the self» (Giddens, 1991, s. 9; Penne, 2001, s. 34). Giddens knytter dette begrepet til det moderne mennesket, og utvikling av individets identitet (Giddens, 1991, s. 32).

I det moderne samfunnet har individet gode muligheter for å bli seg selv og sin situasjon bevisst; å kunne reflektere over sin egen situasjon og vurdere egne handlinger. [...] Refleksjon kan være frigjørende fordi en kan ta stilling til eget selv og andre; en kan velge, opponere, trekke seg ut, hevde seg selv utover der «som menes». (Penne, 2001, s. 156)

Utvikling av refleksiv identitet kan i så måte ses i sammenheng med narrativ og abstrakt tenkning. Utviklingen av det moderne menneskets identitet er avhengig av samspill og kjennskap til både fortid og nåtid. For at norskfaget skal bidra til identitetsutvikling, er dette prosesser som må legges til rette for og stimuleres. Dialog, refleksjon og kunnskap om både historie og samtiden, kan med bakgrunn i Penne (2001), Bruner (1987) og Giddens (1991) teorier, sies å være sentrale elementer ved det moderne menneskets identitetsutvikling.

I det mangfoldige klasserommet er det flere hensyn å ta, i forhold til identitet og identitetsutvikling. Stein Laugerud, Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (2014) skriver at:

når en person flytter fra et land til et annet, får han eller hun rot i minst to kulturer, men røtter kan være så mangt. [...] Å tilhøre en kultur er ofte knyttet til spørsmål om hva slags identitet mennesker har eller mener å ha. [...] Vi har ikke bare en identitet, men en vev av identiteter, der flere lag blir lagt oppå hverandre og lager ulike mønstre. (s. 102–103)

Identitet har på denne måten mange aspekter, og det kan tenkes at det for en flerkulturell person vil innebære enda flere aspekter, enn for en som ikke er flerkulturell. Kari Spernes (2020) skriver om det hun kaller for «truet identitet», her skriver hun at det kan være spesielt vanskelig for flerkulturelle ungdommer å oppleve seg selv som annerledes fra flertallet. De opplever kanskje at flere av dimensjonene i sin identitet ikke blir akseptert av flertallet (Spernes, 2020, s. 141–142). Grunlaget for identiteten vår legges allerede da vi er veldig unge, og det kan tenkes at lesing av litteratur kan påvirke denne utviklingen ved at den litteraturen man leser som ung, kan være med på å forme våre egne erfaringer videre i livet (Penne, 2001, s. 174).

2.2 Litteratur og litteraturredidaktikk

2.2.1 Litteratur og kultur

Litteraturen endrer seg til stadighet, og dette gjerne i samsvar med samfunnet. Måten man leser en tekst på, er gjerne avhengig av både leserens og litteraturens kulturelle bakgrunn og kontekst – og litteraturundervisning i et flerkulturelt klasserom har gjerne to hovedmål, 1) kulturell innsikt og 2) identitetsdanning (Skarstein, 2005, s. 143). Thor Ola Engen og Lars

Anders Kulbrandstad (2004, s. 263) skriver at utdanning kan stå i veien for integrering og målet om kulturell pluralisme. I dagens skole er ikke lenger integrering et mål i seg selv, men man ønsker heller en skole som bygger på et inkluderingsprinsipp. Likevel skriver de at «hvis elevene lykkes i å tilegne seg skolens instrumentelle kunnskaper, kan den innholdsmessige påvirkningen fra majoritetskulturen samtidig bli så sterk at den ikke bare skaper positiv identifisering, men også følelsesmessig avvisning av minoritetskulturen og identitetsskifte» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 263). Det kan derfor tenkes at å jobbe parallelt med to verk, som representerer både den norske kulturarven, men også flerkulturell tematikk med migrasjonslitteraturen. Dette kan i større grad favne mangfoldet i klasserommet, fordi mangfoldet hensyntas i litteraturarbeidet.

Edward Said (2018) skriver om orientalismen, der han forsøker å skissere et kritisk bilde av Vesten, og spesielt Europas framstilling og holdning til Orienten. Han er ikke nødvendigvis opptatt av de geografiske områdene, men heller ideologiske konstruksjoner (Said, 2018, s. 2–3). Disse ideologiske konstruksjonene er menneskeskapte, og Said forklarer det med Vestens hegemoni ovenfor Orienten. Denne teorien er knyttet opp mot teorier om «den Andre» - ved et skapt skille mellom Vesten (oss) og Orienten (dem). Dette kommer også til uttrykk i film og litteratur, for eksempel i karakterdynamikk. Dette kan i seg selv være objekt for analyse i litteraturarbeidet. Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020) skriver i boken *Kritisk teori i litteraturundervisningen* om hvordan litteratur, film og media forsøker å fremstille kulturer på en mest mulig nyansert måte, selv om det ikke alltid er sånn. For det er ifølge Samoilow og Myren-Svelstad vanskelig «(for ikke å si umulig) å unngå stereotypidanning. De fleste av oss har visse forestillinger om mennesker og kulturer som vi bare kjenner på avstand» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 102). Dette kan komme til syne både i litteraturen, men også gjennom leserens opplevelser av litteraturen.

2.2.2 Litteratur og danning

Danning er et stort begrep, som ikke nødvendigvis er så enkelt å definere. I boken *Sans for danning* skriver Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad (2020) om dannelsesbegrepet. De plasserer det mellom kunnskap og innsikt og personlig utvikling (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Det er også denne definisjonen som legges til grunn for denne studiens bruk av begrepet danning – her er det dog knyttet til elever, litteraturarbeid og litteratursamtalen som norskdidaktisk arbeidsmetode. Røskeland og Kallestad (2020) har rettet hovedfokus mot

estetisk lesing av litteratur og danningspotensiale. De skriver blant annet at «en grunntanke er at litteraturen i kraft av sin estetiske utfordring og de lesemåtene den inviterer til, har et særlig potensial for å bidra til danning» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). De begrunner dette med at litteraturen «aktiverer innlevelse og følelser, men også innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn dem leseren erfarer i eget liv» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Videre forklarer de også hvordan litteraturen kan virke dannende ved at den tar vare på historiske perspektiver, og leseren har til enhver tid tilgang på perspektiver fra historiske tider, som ikke minner som sin egen, men som kan forklare den (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13–15).

For at litteraturen skal ha danningspotensiale er den nødt til å vekke reaksjoner hos leseren. Den kan både provosere og engasjere. Lesing av litteratur som tar for seg vanskelig tematikk, har gjerne også potensiale for å vekke reaksjoner – og dermed er det også et mulig danningspotensial til stede. Kallestad (2020) foreslår at lesing av slik litteratur med ungdommer bør gjøres som felleslesing, og begrunner dette med ungdomsleserens tendenser til å lese ukritisk. Ved hjelp av felleslesing kan man «avdekke hvordan teksten appellerer til våre følelser, holdninger, verdier og hvilke forhandlinger den eventuelt inviterer oss inn i» (Kallestad, 2020, s. 92). Danning i seg selv er ikke målbart, men det kan tenkes at denne arbeidsmetoden er det nærmeste man som lærer kommer det å kunne si noe om hvor vidt et litterært arbeid kan ha hatt en dannende effekt.

Italo Calvino (1986) argumenter for hvorfor man bør lese klassikere – han viser blant annet til at klassikere «formidler hvordan ulike menneskelige erfaringer er gjennomlevd. Den er et kontinuerlig virksomt sammenlikningsgrunnlag som kan gi struktur til erfaringene – sette dem inn i et verdisystem og i et estetisk system» (Calvino, 1986, s. 2; Penne, 2001, s. 175). På denne måten er klassikerne representanter for kulturen og de verdiene som verdsettes inne kulturen – dette kan komme til uttrykk ved at «selv når vi leser teksten for første gang, kan den gi oss en følelse av at dette har vi hørt om før. Det er fordi klassikeren har vært, og er, i virksomhet i kulturen» (Penne, 2001, s. 174).

Synnøve Solbakken er et eksempel på en slik tekst. Joar Aasen (2012) skriver følgende «trygghet på eget og fortrolighet med andres levesett gir et godt grunnlag for åpenhet og kontakt» (Aasen, 2012, s. 106). I et mangfoldig samfunn vil det derfor være viktig at man som samfunnsborger i et velfungerende demokrati, får kjennskap til ulike kulturer og levesett –

dette kan være med på å forebygge fremmedfrykt. Videre kan man se dette i sammenheng med Aasens framstilling av at det oppfordres til « [...] at forskjellige gruppers forestillinger og handlingsmønstre, holdninger og verdier med overlegg bringes fram. De ulike tradisjonene må forklares, og de må sammenlignes og diskuteres – åpent» (Aasen, 2012, s. 107). Dette er tanker og verdier som står i samsvar med dagens læreplan.

2.2.3 Migrasjonslitteratur

Rosenblatt (1995) retter søkelyset mot litteraturen i boken *Literature as exploration*, her ser hun blant annet litteraturen i sammenheng med identitet og danning. Hun viser til at litteraturen kan gi et verktøy og redskaper til å kunne håndtere vanskelige situasjoner i eget liv. Hun løfter frem to aspekter ved lesing av litteratur, identitetsaspektet og dannelsingsaspektet (Rosenblatt, 1995, s. 192–193; Strand, 2009, s. 40). Strand foreslår at «identitetsarbeidet kan for en del minoritetspråklige elever være en enda større utfordring enn for de «etnisk norske»» (Strand, 2009, s.50). Grunnen til dette kan kanskje være at disse elevene opplever å stå mellom to eller kanskje flere kulturer og rolleforventningene som hører med disse. Det å skulle finne seg selv opp i alt dette krever mer enn om man kun må forholde seg til én kultur. Det kan tenkes at det derfor er spesielt viktig at man som lærer i et mangfoldig klasserom, er nødt til å legge til rette for og stimulere danning og identitetsutvikling for et mangfold av elever.

Migrasjonslitteratur er et av begrepene om litteratur som gjerne tar for seg problematiske forhold innvandrere møter i hverdagen. Andre begreper som for eksempel «innvandrerlitteratur» og «flerkulturell litteratur» blir også brukt som det samme (Strand, 2009, s.46). Jørgen Magnus Sejersted (2003) viser likevel til små forskjeller mellom begrepet «migrasjonslitteratur» og «innvandrerlitteratur». Han skriver at begrepet «innvandrerlitteratur» kan virke kulturelt generaliserende ovenfor enkeltindivider. Han forklarer at «migrasjonslitteratur» er litteratur som «omhandler og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eit kulturelt område kommer i (varig) kontakt med ein annan, og i utgangspunktet framand kultur» (Sejersted, 2003, s.80). Torill Strand (2009) skriver om migrasjonslitteratur i boken *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet – mangfold, migrasjon og muligheter*. Hun skriver at dette er tekster som gjerne forteller om identitetsutvikling og globalisering i dag (Strand, 2009, s.9).

Migrasjonslitteraturen har fra 70-tallet og fram til i dag endret seg ganske drastisk. Fra å være litteratur som stakkarliggjør innvandrere, har migrasjonlitteratur blitt til litteratur som tar for seg konflikter som oppstår i familiære forhold og i møte med samfunnet for øvrig (Strand, 2009, s. 50). I dagens mangfoldige samfunn, er vi «nødt til å se den norske kulturarven i et mangfolds- og migrasjonsperspektiv» (Strand, 2009, s. 10). Strand har undersøkt «hvordan mange didaktiske muligheter som ligger i en leserorientert tilnærming, og hvordan litteraturen kan få betydning for den enkeltes identitetsarbeid og danningsprosjekt.» (Strand, 2009, s. 8). Hun løfter blant annet fram at det er en stor oppgave å skulle legge til rette for alle de ulike identitetene, men viser samtidig til hvor viktig det er at alle får innblikk i «identitetsfortellinger som kan bidra til å mestre konflikter og foreta egne valg» (Strand, 2009, s. 11).

2.2.4 Analytisk og erfaringsbasert tilnærming til tekst

Rosenblatt (1995) skiller mellom to ulike tilnærminger til tekst, *estetisk* og *efferent lesing*. Estetisk lesing innebærer å lese tekst ut fra personlige erfaringer og følelser, og på denne måten blir meningsinnholdet påvirket ut ifra hvem det er som leser. Efferent lesing går ut på at man henter ut informasjon fra tekst, uten å la seg påvirke av egne erfaringer og følelser. Skillet mellom de to går altså ikke ut på hvorvidt teksten gir leseren kunnskap, men heller om den på et slags vis tar del i leserens personlige verden (Rosenblatt, 1995, s. 292–293; Strand, 2009, s. 41). All lesing innebærer begge tilnærmingene til tekst.

I Norge har Kari Anne Rødnes (2014) gjort et lignende skille mellom erfaringsbaserte innganger til arbeid med litteratur og analytiske innganger til arbeid med litteratur. «Erfaringsbaserte innganger til litteraturarbeid er sterkt fremtredende innenfor den skandinaviske litteraturdidaktiske forskningen, særlig den norske og den svenske, og forskningen tegner et rikt bilde av denne måten å arbeide med litteratur på» (Rødnes, 2014, s. 3). Jon Smidt (1989) fant i sin doktogradsavhandling ut at elevene knyttet arbeidet med litteraturen til en subjektiv relevans. Dette knytter han videre opp mot «elevenes identitetsarbeid og han viser hvordan elevenes personlige prosjekt styrer deres opplevelse av teksten og av tekstarbeidet.» (Rødnes, 2014, s. 5; Smidt, 1989). Rødnes (2014) foreslår at et større fokus på hvordan elever prater om litteratur, vil kunne gi et tydeligere bilde av elevens tilegnelse av tekstforståelse (Rødnes, 2014, s. 6). Samtale om tekst er altså et nyttig verktøy når man jobber med erfaringsbasert tilnærming til tekst.

Videre skriver Rødnes (2014) om analytiske innganger til arbeid med litteratur. Det er få studier som har et direkte fokus på analytiske innganger til arbeid med litteratur. En rekke skandinaviske studier viser at et fokus på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene ikke får ta del i tekstens verden på samme måte som ved den erfaringsbaserte lesingen (Kjelen, 2015; Palmér, 2008; Sørhaug, 2018). Det kan virke som denne måten å jobbe med litteratur på, ikke engasjerer elevene på samme måte (Rødnes, 2014, s. 7). Det er likevel viktig at man ikke nedprioriterer det analytiske arbeidet, en rekke forskere som har sett på erfaringsbasert lesing eller lesing og identitetsutvikling, har løftet fram et behov for noe mer (Rødnes, 2014). «Det fremheves at for å komme videre i sine litteraturforståelser, har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap.» (Rødnes, 2014, s. 8). Det betyr at man i arbeid med litteratur ikke kan ha et ensidig fokus på kun det analytiske eller det erfaringsbaserte, men at man heller må bruke de to inngangene til å utfylle hverandre.

2.2.5 Litterære samtaler

Litterære samtaler er en didaktisk arbeidsmetode som kan sies å ha rot i sosiokulturell læringsteori. Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssone, knyttes opp til at barnet, eller eleven i denne studien, lærer bedre i sosiale situasjoner (Vygotsky, 1997, s. 30).

Litterære samtaler kan defineres som «[...] klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane. [...]» (Aase, 2005, s. 106). Laila Aase (2005) argumenterer for at den litterære samtalen kan spille en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Hun begrunner dette med at den tvinger oss til å stoppe opp og se tilbake på det vi har lest, og i tillegg blir vi tvunget til å erfare andres tolkninger av teksten. På denne måten hevder hun at den litterære samtalen er helt avgjørende for hvilken danningsfunksjon litteraturen og lesingen av den har, eller kan ha (Aase, 2005, s. 106).

Samtaler om litteratur kan skje både i og utenfor skolen, Laila Aase (2005, s. 108) hevder likevel at det er en vesentlig forskjell. Som grunnlag for denne påstanden, legger hun til grunn at det også er en forskjell mellom å lese litteratur i og utenfor skolen. Litterære samtaler er formelle, og skiller seg fra dagligdagse samtaler ved at de er iscenesatte (Aase, 2005, s. 107). Som tidligere nevnt, løftes dialogen, refleksjon og kunnskap om både historie og samtiden, fram som sentrale aspekter ved utvikling av det moderne menneskets identitet (Bruner, 1987;

Giddens, 1991; Penne, 2001). Dette samsvarer med sentrale aspekter ved identitetsutvikling som løftes fram i læreplanen. En litterær samtale åpner for både dialog, refleksjon og kunnskap om både historie og samtiden, i så måte kan det tenkes at den litterære samtalen har potensiale for danning identitetsutvikling (Aase, 2005, s. 106).

Gro Ulland (2016) reiser to spørsmål når det kommer til hvorvidt en litteratursamtale har dannelsespotensial. Først og fremst må en se på hvorvidt teksten det gjelder har dannelsespotensial, og dernest om selve samtalen har dannelsespotensial. Her løftes det altså fram spørsmål om både innhold og prosess. Videre skriver Ulland (2016) at vi kan forstå det slik at «litteraturlesingen åpner opp for danning ved å øve opp den estetiske og etiske dømmekraften» (Ulland, 2016, s. 108). På denne måten er litteraturens dannelsespotensiale trolig knyttet opp mot den estetiske, eller erfaringsbaserte tilnærmingen til tekst (Rosenblatt, 1995, s. 292–293; Rødnes, 2014, s. 3).

2.2.6 Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse handler om at man innehar kunnskap om andre kulturer og tankesett enn sitt eget, og hvordan dette gir ferdigheter til å kunne håndtere og kommunisere hensiktsmessig i ulike situasjoner, uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn noen har (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Ursula-Georgine Småland Goth og Bjørghild Kjelsvik (2020) skriver blant annet at «Interkulturell kompetanse er like nødvendig i afrikanske klasserom som i norske, når alle elevene skal møte anerkjennelse og bli sett som likeverdige deltakere i fellesskapet» (Goth & Kjelsvik, 2020, s. 261). Det kommer av at verden til stadighet blir mindre, i den forstand at kulturer ikke lenger begrenses av nasjonale grenser – men representeres av individer og er mindre avhengig av nasjonalitet enn tidligere.

Interkulturell kompetanse har mange likhetstrekk med definisjonen av danning. Anne-Brit Fenner (2011) trekker fram begrepene *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-apprendre* og *savoir-être*. Disse begrepene handler om ulike sosiokulturelle kompetanser – Fenner ser disse i forbindelse med utvikling av interkulturell kompetanse og trekker linjer mellom disse om dannelsesbegrepet (Fenner, 2011, s. 41). I likhet med Røskeland og Kallestad, skriver Fenner at danning, og den interkulturelle kompetansen med den, kun oppstår ved vekking av reksjoner og med dialogen som hjelpemiddel (Fenner, 2011, s. 41; Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14).

Anne-Brit Fenner (2011) har skrevet en artikkel om hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til utvikling av interkulturell kompetanse. «Lesing etterfulgt av kontrollspørsmål fra lærebok eller lærer, gir liten mulighet for utvikling av interkulturell kompetanse. Elevene må lese som deltakende subjekt og i første omgang tolke teksten ut fra sine forkunnskaper og personlige erfaringer.» (Fenner, 2011, s. 42). En kan derfor trekke linjer mellom interkulturell kompetanse og erfaringsbasert tilnærming til tekst – slik Røskeland og Kallestad gjør i *Sans for danning* (Fenner, 2011; Røskeland & Kallestad, 2020).

2.3 Oppsummering

Teorigjennomgangen har tatt sikte på å belyse teori som omhandler danning og identitetsutvikling – og gjerne sett i sammenheng med kulturelle og mangfoldige aspekter. Begrepene og teorien som er presentert her, danner fundamentet for resten av studien – for å videre kunne undersøke på hvilke måter litteratursamtalen om utdraget av *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø* kan bidra til danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom.

3. Metode

Denne studien benytter fokusgruppeintervju som metode og er derfor basert på kvalitativ forskningsmetode. Metodevalg vil bli nærmere beskrevet og begrunnet her. Generalisering er ikke et mål med denne oppgaven, hensikten er heller å bidra inn i et større forskningsfelt. Oppgaven har et hermeneutisk-fenomenologisk forskningsdesign. Innen fenomenologi «ønsker forskeren å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket.» (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 171). Mennesket skaper virkeligheten, og ikke motsatt. Forskere innen fenomenologi er opptatt av innholdet i datamaterialet, eksempelvis hva en informant forteller og snakker om i et intervju (Johannessen et al., 2016, s. 171). Dette vil også være i fokus i denne studien.

3.1 Valg av metode

Intervju som metode er mye brukt i kvalitativ forskning. Randi Neteland forklarer dette med at «et intervju er en velegna metode hvis du vil finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema» (Neteland, 2020, s. 51). Dette står i samsvar med Kvale og Brinkmann sin definisjon av det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17). Kvalitativ forskning tar for det meste sikte på å forske på nettopp menneskelige erfaringer, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema. Intervju kan gjennomføres og struktureres på forskjellige måter, fremgangsmetode og strukturering i min studie vil forklares nærmere her.

3.1.1 Fokusgruppeintervju som metode

De litterære samtaler har vært en tradisjon i norskfaget, det er likevel viktig å skille mellom metodologisk tilnærming og norskdidaktikk. Studien bygger derfor sin metodologiske tilnærming på fokusgruppeintervju som metode. Fokusgruppeintervjuene er utført som norskdidaktiske litterære samtaler. Hensikten vil være å løfte fram elevenes refleksjoner rundt tematikken i de utvalgte tekstene. To viktige sider ved fokusgruppeintervjuer er ifølge Tjora (2012) at man kan fange opp tanker og refleksjoner fra flere deltakere på én gang, samtidig som metoden kan virke mindre truende for deltakerne enn en til en – intervjuer (Tjora, 2012, s. 122–123). Problemstillingen søker å undersøke nettopp elevenes opplevelser og lesinger av

utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø* – fordi disse erfaringene og den dialogen fokusgruppen legger til rette for åpner døren til danning og identitetsutvikling som mål i seg selv.

3.1.2 Intervjustrukturen

Intervjuer kan struktureres på mange forskjellige måter. Intervjuet i denne studien er semi-strukturert, som vil si at intervjuet ikke kun er bundet til faste, forhåndsbestemte spørsmål – men heller åpner for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Tjora (2012) kaller det semi-strukturerte intervjuet for dybdeintervju, og foreslår at metoden er effektiv dersom tematikken i intervjuet kan oppfattes som privat, sensitiv eller problematisk for deltagerne. Han sier at semi-strukturerte intervjuer åpner for å komme tilbake til spørsmål lenger ut i intervjuet, dersom man ikke får samlet inn tilstrekkelig med data første gang man stiller spørsmålet (Tjora, 2012, s. 115). Spørsmålene i denne studien er stilt på en måte som har som hensikt å skape mest mulig refleksjon og diskusjon mellom elevene som deltar. Det er derfor kun forsøkt å moderere og lede elevene i riktig retning av tematikken som undersøkes. Samtidig deltar jeg selv, som moderator, minst mulig i samtalen. Jeg har heller forsøkt å støtte opp under elevenes selvstendige og kollektive refleksjoner. Intervjuguide ligger som vedlegg 2.

3.2 Utvalg og datainnsamling

Studiens utvalg er bestemt til å være geografisk avgrenset. Området er geografisk avgrenset til sentrale deler av Østlandet. Årsaken til dette, er at dette området legger best grunnlag for innhenting av nødvendig data til det som skal undersøkes, fordi dette geografiske området i større grad representerer et mangfold i elevsammensetninger, som er sentralt for denne studien.

Studiens utvalg består av to fokusgrupper med elever på 10.trinn – disse vil videre vises til som fokusgruppe A og fokusgruppe B. Fokusgruppe A består av 6 elever, mens fokusgruppe B består av 7 elever. Gruppesammensetningen for deltagerne i studien, er gjort tilfeldig. Elevene har ulik kulturell bakgrunn, og representerer på denne måten et mangfold. Studien beveger seg ikke inn på den enkeltes etniske bakgrunn, men ser gruppene som en helhet, og som en representant for et mangfoldig klasserom. Det er en relativt jevn, men tilfeldig

fordeling av gutter og jenter i klassen som deltar. Alle elevene som deltar i studien har samtykket til dette, og samtykket vil når som helst kunne trekkes tilbake. Hvordan dette kan gjøres er beskrevet i informasjonsskrivet som følger samtykkeskjemaet (se vedlegg 1) – i tillegg er deltagerne informert muntlig om denne rettigheten. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 3.4 – forskningsetiske vurderinger.

3.2.1 Intervjuguide

I forbindelse med utvikling av hvordan problemstillingen kan belyses metodologisk, er det utviklet en intervjuguide (se vedlegg 5). Intervjuguiden er utviklet for å fastsette en ramme for intervjuet, den fungerer likevel kun som en ramme. Som nevnt, vil intervjuet gjennomføres semi-strukturert. Spørsmålene som er forhåndsbestemte er forsøkt formulert på en måte som gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. De er også forsøkt formulert på en måte, som skal virke minst mulig ledende, i den form at de skal åpne for refleksjon, ikke for elevenes leting etter riktig svar. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) skriver at det er viktig å ta hensyn til intervjuobjektens alder, spesielt ved intervju av barn. Det er det forsøkt å formulere alderstilpassede spørsmål, som ikke er verken for vanskelige eller for lette, men heller har en mest mulig presis formulering (Kvale et al., 2015, s. 175).

3.2.2 Gjennomføring av datainnsamling

Gjennomføringen av datainnsamlingen ble strukturert i tre faser – der første fase gikk ut på å lese, lytte og se, i andre fase fikk elevene mulighet til å forberede seg til den litterære samtalen/fokusgruppeintervjuet og i tredje fase ble den litterære samtalen/fokusgruppeintervjuet gjennomført. I dette underkapittelet vil jeg gå igjennom disse tre fasene, og hva som ble gjort underveis i datainnsamlingen.

I første fase fikk elevene først lytte til og følge med i teksten av det utvalgte utdraget fra *Synnøve Solbakken*. I forbindelse med lesingen av dette utdraget, ble det tatt i bruk en lydbok (Bjørnson, 1857b) med opplesning av den samme teksten som elevene fikk utdelt. Dette for at elevene i størst mulig grad skulle få mulighet til å konsentrere seg om teksten – med minst mulig forstyrrende elementer. Tanken var også at terskelen for deltakelse på denne måten ble lavere. Elevene fikk deretter se et klipp fra TV-serien *Skitten Snø*.

I andre fase av datainnsamlingen fikk elevene mulighet til å forberede seg litt i forkant av den litterære samtalen/fokusgruppeintervjuet. Elevene fikk utdelt noen få spørsmål, som de fikk anledning til å diskutere sammen med læringspartner/sidemann. Bakgrunnen for dette var at elevene på denne måten fikk mulighet til å varme opp, og bli trygge på tematikken som skulle diskuteres i de litterære samtaler/fokusgruppeintervjuet. Forberedelsesspørsmålene var forhåndsbestemte, og ligger som vedlegg 6.

I fase tre av datainnsamlingen ble intervjuene gjennomført med bakgrunn i den forhåndsutviklede intervjuguiden – denne dannet den overordnede strukturen for intervjuet. Intervjuene varte i henholdsvis 15, og 20 minutter. Elevene ble i forkant av denne fasen forklart at hensikten er at de skal reflektere, ikke inneha riktig svar. Det er kun i denne fasen lydopptak er blitt benyttet.

3.3 Transkripsjon og analyse

Innledningsvis i dette delkapitlet vil jeg gjennomgå fremgangsmåten som er benyttet i studiens analyse. Først og fremst vil jeg presentere hvordan transkripsjonen av datamaterialet er utført. Jeg vil deretter bevege meg inn i hvordan datamaterialet har blitt kodet.

Avslutningsvis vil jeg forklare utviklingen av studiens kategorier.

For å ivareta krav til oppbevaring av personopplysninger, ble de litterære samtalerne i fokusgruppene tatt opp ved hjelp av *nettskjema-diktafon-appen* (Universitetet i Oslo, 2010). Disse opptakene ble så objekt for transkripsjon. I transkripsjonene som er utført, er det valgt å være mest mulig detaljert – for å unngå å overse viktig informasjon, som innledningsvis kunne sett uinteressant ut. Ved overføring fra muntlig til skriftlig språk, kan viktig informasjon gå tapt. Aksel Tjora foreslår likevel at man kan minimalisere denne risikoen, ved at vedkommende som modererer samtalen også transkriberer intervjuet (Tjora, 2012, s. 143–145). Dette er derfor valgt å gjøre i denne studien.

Den transkriberte teksten ble deretter plassert inn i en tabell, bestående av fire kolonner: 1) transkribert tekst, 2) meningsfortetting, 3) koder og 4) kategorier. Analysen er utført temabasert, og er inspirert av Aksel Tjoras (2012) analysemetode for kvalitativ data - SDI

(stegvis-deduktiv induktiv metode), ved at man jobber fra data mot teori, samtidig som man kontrollerer empirien mot teorien (Tjora, 2012, s. 175–176). Forskeren sitter alltid med en viss forkunnskap basert på teorier, det er uunngåelig at dette ikke påvirker forskningsprosessen. Analysen i denne studien vil derfor være basert på metodeteori om abduksjon. Abduksjon beveger seg mellom induksjon og deduksjon, og fremstiller ikke forskningsprosessen som en lineær prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–104). Meningsfortettingen gikk ut på å hente ut den viktigste informasjonen i elevsitatene – der hensikten var å gjøre det enklere å kode datamaterialet i neste steg.

Kodingen ble gjort med utgangspunkt i meningsfortettingen som ble utviklet i det foregående trinnet. Hensikten med kodingen var å utvikle «en detaljert merkelapp som beskriver en mindre del (en setning, et avsnitt, en del av et avsnitt) av et kvalitativt datamateriale.» (Tjora, 2012, s. 224). Kodene er systematisk utviklet, med sikte om å utvikle mer overordnede kategorier i neste steg, som danner grunnlag for gjennomgang av studiens resultater og funn (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 147; Tjora, 2012, s. 179,185). De aktuelle kodene som ble utviklet under bearbeiding av datamaterialet, er representert i diagrammet nedenfor, dette dannet videre grunnlag for å kategorisere datamaterialet i neste steg. Diagrammet visualiserer antall ganger koden har blitt gjentatt.

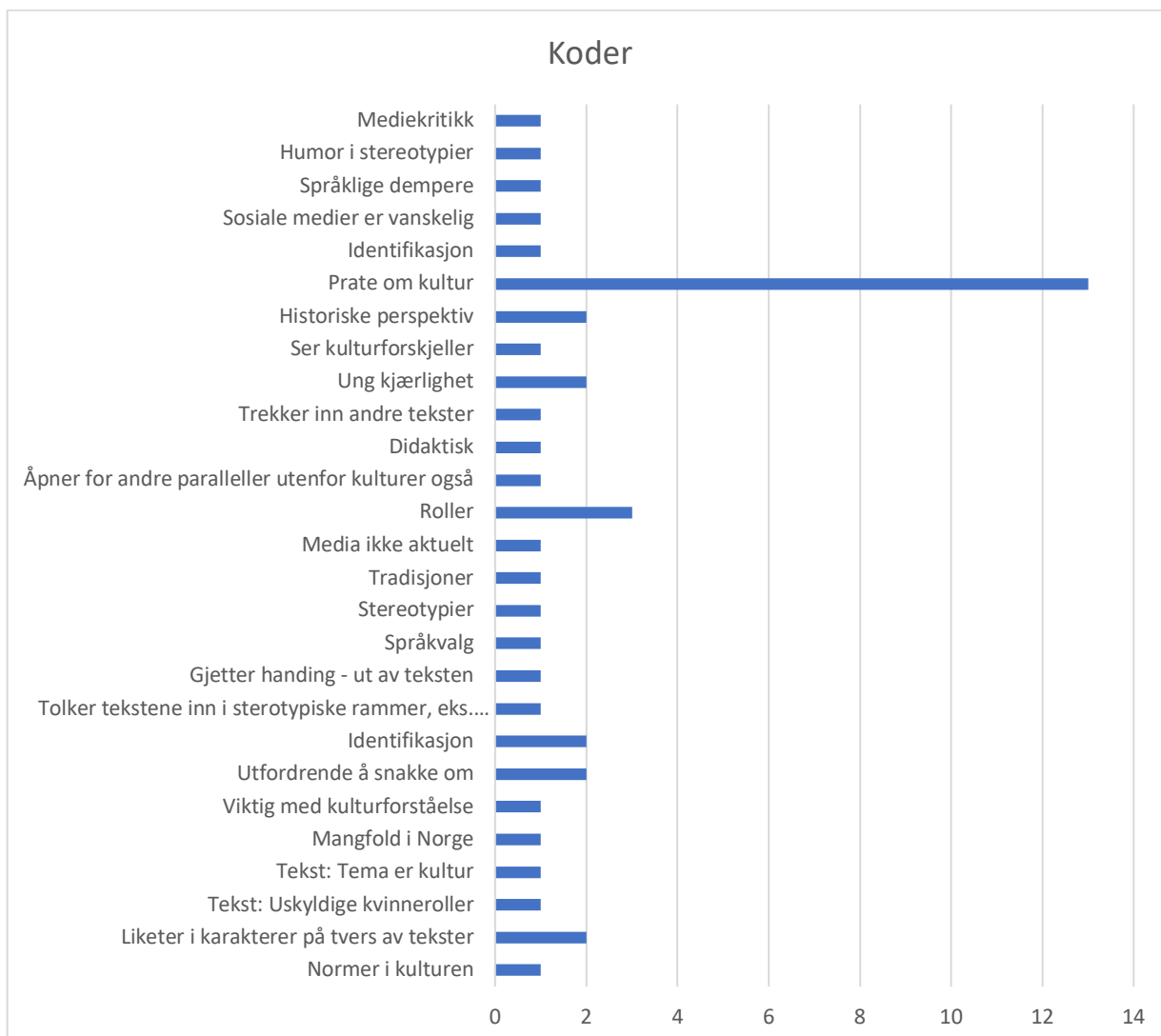


Diagram 3.1 – Oversikt over datamaterialets koder

Med utgangspunkt i og ved hjelp av kodene som vises i diagrammet (Diagram 3.1) ovenfor, ble det utviklet et utvalg kategorier. Kategoriene er ikke forhåndsbestemte, og kategoriene som er utviklet er utformet mest mulig tekstnært. Det er likevel ikke mulig å velge kategorier som står helt fritt og upåvirket fra studiens problemstilling, da det er problemstillingen som bestemmer hva som er relevant for studien (Tjora, 2012, s. 185). De utviklede kategoriene blir presentert i diagrammet (Diagram 3.2) nedenfor. Diagrammet viser antall ganger kategoriene blir gjentatt.

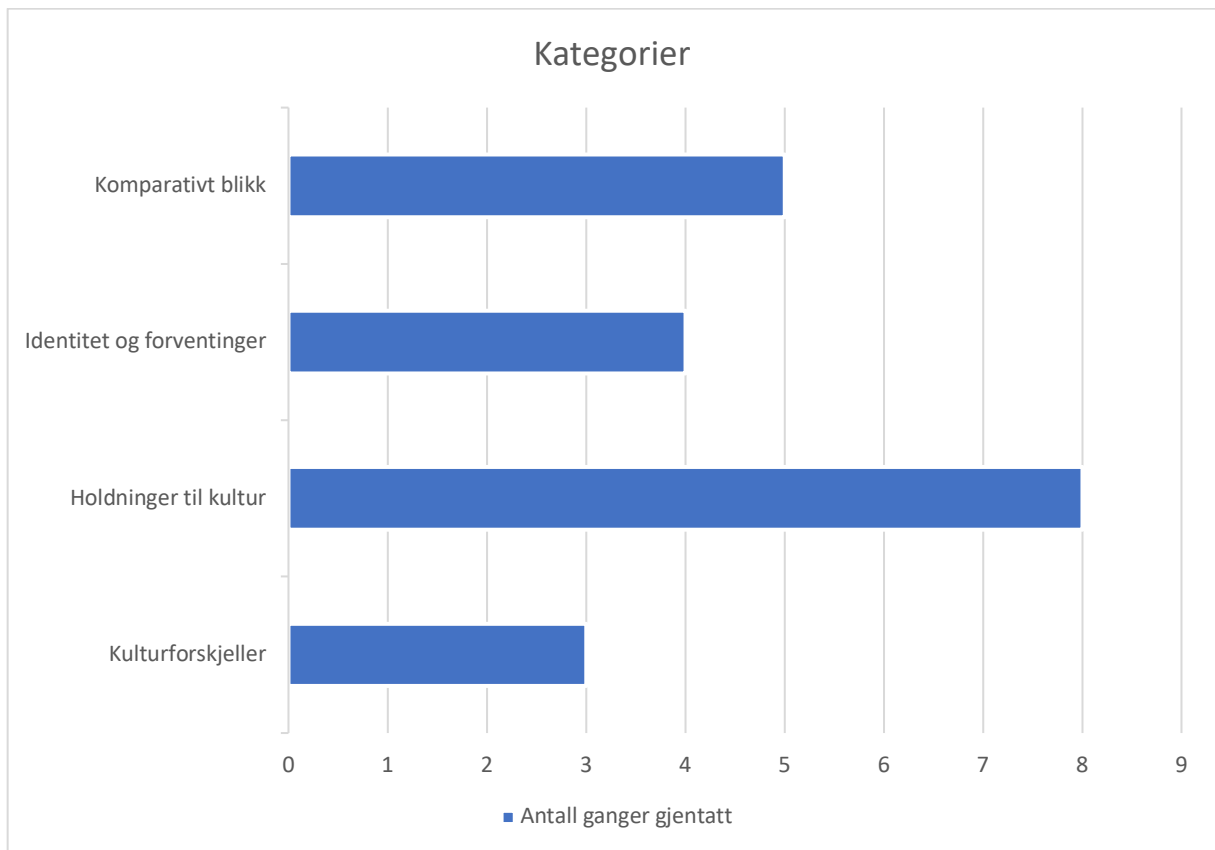


Diagram 3.2 – Oversikt over de utviklede kategoriene, som danner videre utgangspunkt for analysen

3.4 Relabilitet og validitet

Relabilitet og validitet omhandler oppgavens pålitelighet og gyldighet. Med bakgrunn i teori om metode, vil jeg i dette delkapittelet foreta vurderinger som omhandler denne avhandlingens relabilitet og validitet.

Innen det kvalitative forskningsintervju er det flere vurderinger en forsker er nødt til å ta, blant annet er det viktig at man setter seg inn i hva forskerrollen innebærer. Når man samler inn data ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju vil transkripsjonen alltid være påvirket av den som transkriberer. Dette gjelder både med og uten lydopptak. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer eksempelvis til hvilken meningsbetydning komma og punktum har, og hvor forskeren som transkriberer velger å plassere disse. Slike dilemmaer vil man til stadighet møte på i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at spørsmålet «hva er korrekt transkripsjon?», ikke er mulig å svare på. Videre poengterer de at dette spørsmålet ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å stille. Et spørsmål som de anser for å være mer konstruktivt

er «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212). Videre er metoden tilpasset studien ved at intervjuet vil være semi-strukturert, dette vil i større grad åpne for at elevenes egne refleksjoner styrket og løftet fram ved at moderatoren har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål hen ser som relevant i den bestemte situasjonen (Tjora, 2012, s. 115).

3.4.1 Metodens styrker og svakheter

Fokusgruppeintervju som metode har en styrke i at man får undersøkt fellesskapets tanker og ideer, og i at intervjuobjektene har mulighet til å støtte seg på hverandre om de blir usikre (Tjora, 2012, s. 123). Dette kan især være en fordel i en gruppe bestående av ungdommer, som til tider kan være usikre på seg selv og sine egne svar på spørsmål som blir stilt – på denne måten kan de føle på tilhørighet til gruppen. De får også erfare andre meninger og holdninger innenfor trygge og forutsigbare rammer.

Metodens svakhet er at den åpner for mulig passivitet hos deltagerne, ved at enkelte deltagere kan ta større plass enn andre. Dette kan føre til at ikke alle deltagerne får deltatt på ønsket måte. Slike faktorer kan trolig også være mer framtrødende i en klasse med et etablert sosialt system, og fordi gruppesammensetningen vil gjøres mest mulig tilfeldig, er dette en faktor som kan svekke metodens hensikt. Samtalens natur vil forsøke å skape mest mulig refleksjon hos elevene, men den skolske sammenhengen kan likevel være et hinder for dette. Elevene ønsker som regel å svare riktig på spørsmål, så det vil være spesielt viktig å forberede elevene på refleksjon, framfor riktige svar. Det kan også tenkes at elevenes svar vil påvirkes av at de er plassert i grupper, der ønsket om å bli akseptert og anerkjent av gruppen overgår elevens egen personlige refleksjon rundt tema.

For å i størst mulig grad unngå at elevene ble utrygge på sine egne svar, ble det innledningsvis, i forkant av fokusgruppeintervjuene, forklart at hensikten ikke er å sitte med riktig svar, fordi det i denne konteksten ikke eksisterer korrekte svar. Det ble derfor forklart at hensikten med fokusgruppeintervjuet er å ha en mest mulig vanlig samtale eller diskusjon, der elevene får dele sine tanker og meninger. De utvalgte fokusgruppene bestod av fem til åtte elever, denne antallsbegrensingen ble gjort i forkant av utførelsen av intervjuene. Dette ble gjort for å legge til rette for en mest mulig fruktbar samtale og diskusjon. Årsaken til dette var at dersom fokusgruppene hadde blitt for små, kunne samtalen stagnert. Og dersom

fokusgruppene hadde blitt for store, kunne enkelte deltagere bli passive. Elevene vil også få noen introduksjonsspørsmål som forberedelse før fokusgruppeintervjuet starter (se vedlegg 6), på denne måten er det tenkt at elevene får mulighet til å skape et slags fundament før fokusgruppeintervjuet starter.

Spørsmål som stilles i intervjuer, vil alltid kunne være ledende. Det er derfor forsøkt å stille mest mulig åpne spørsmål (se vedlegg 5). Valg av semi-strukturert intervju som metode, åpner også for å stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten kan misforståelser unngås. Det ble blant annet gjentatt et spørsmål på slutten av det ene fokusintervjuet, der elevene i større grad enn innledningsvis viste refleksjon rundt tematikken i samtalen.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

I forbindelse med utføringen av dette forskningsprosjektet er det flere etiske overveielser og vurderinger som er tatt, dette spesielt med tanke på at det gjelder forskning på barn. På grunnlag av dette, ble det bestemt at studiens deltakere ville være 15 år eller eldre. Årsaken til denne vurderingen, var at: “Barn og ungdommer kan som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år.” (NSD, u.å.-b). Videre er det søkt om tillatelse til behandling og oppbevaring av personopplysninger i form av lydopptak, via NSD, denne søknaden ble godkjent 11/02-2022 – se vedlegg 2.

Datamaterialet vil bestå av to fokusgruppeintervju som det er gjort lydopptak av. I den forbindelse er nettskjema.no og *nettskjema lydopptak-appen* tatt i bruk, denne tjenesten er utviklet av Universitetet i Oslo (2010). Datamateriale som inneholder personvernsopplysninger, må behandles forsvarlig. Det er gjort forskningsetiske vurderinger med bakgrunn i dette, i denne studien. Alle personopplysninger vil slettes etter prosjektets slutt. Elevene som deltar i studien, får all nødvendig informasjon i et informasjonshefte som følger med samtykkeskjema (se vedlegg 1) – dette informasjonsheftet er utviklet i henhold til mal fra NSD (NSD, u.å.-a). Dette informasjonsheftet inneholder blant annet informasjon om hvordan eleven enkelt, og når som helst, kan trekke tilbake sitt samtykke – i henhold til etiske retningslinter fra NESH (NESH, 2021). Elevene som deltar vil få informasjon om hva deltagelse innebærer, både skriftlig og muntlig.

Det er et spesielt maktforhold mellom barn og voksne, og i så måte er forholdet mellom barn og voksen asymmetrisk (Dalen, 2013, s. 36–37). Det er derfor noen spesielle hensyn å ta når intervjuobjektene er barn. Dette maktforholdet mellom elev og lærer er naturlig, men det er viktig at man som lærer, og spesielt som forsker, er bevisst på hva det innebærer. Dette er hensyntatt i studien.

4. Gjennomgang av *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*

I dette kapittelet vil jeg først presentere *Synnøve Solbakken* (Bjørnson, 1857a) og TV-serien *Skitten Snø* (Launing & Gosse, 2019a), for deretter å gi en noe grundigere gjennomgang av de utvalgte utdragene. Utdraget fra *Synnøve Solbakken* er valgt til side 16-20, og det utvalgte klippet fra *Skitten Snø* går fra 7:47-15:05 i første episode. Med bakgrunn i studiens hensikt, vil jeg mer spesifikt se nærmere på tematikk og karakterer. Årsaken til at det er valgt å se nærmere på akkurat disse tre elementene, er at det er dette som undersøkes i fokusgruppeintervjuene, og dette gjøres med utgangspunkt i et erfaringsbasert perspektiv på tekst. Bakgrunnen for dette ligger blant annet i Røskeland og Kallestads (2020) beskrivelser av hva som gir en tekst danningspotensial – teksten må vekke en reaksjon hos leseren, og denne reaksjonen er knyttet til erfaringsbasert, eller estetisk tilnærming til tekst (s.14). Jeg vil deretter ta for meg eventuelle likheter og forskjeller mellom de to tekstene. Avslutningsvis vil jeg gi didaktiske begrunnelser for valg av tekster og utdrag.

Valg av tekster er gjort på bakgrunn av blant annet Åse Marie Ommundsens (2011) artikkel om *Synnøve Solbakken* i det flerkulturelle klasserommet, her foreslår Ommundsen å lese *Synnøve Solbakken* i sammenheng med samtidslitteratur, gjerne i form av migrasjonslitteratur (s.64). Derfor er det i denne studien valgt å jobbe komparativt med et utdrag fra *Synnøve Solbakken* og et klipp fra TV-serien *Skitten Snø*. Der den ene er representant for historien, mens den andre er representant for samtiden. Det er også tenkt at denne gjennomgangen skal danne en bakgrunn og et utgangspunkt for studiens videre undersøkelser. For å foreta litterære samtaler, er det viktig at moderatoren er godt forberedt, og kjenner tekstene godt selv (Aase, 2005, s. 112–115). Dette forarbeidet vil derfor være viktig for de videre undersøkelsene, og for hvordan disse blir foretatt. Det vil også være sentralt for å sette elevenes ytringer i kontekst.

Denne gjennomgangen vil også legge grunnlaget for opplegget som gjennomføres for datainnsamling. Det er derfor tenkt en sammenheng mellom denne gjennomgangen og den litterære samtalen som fungerer som et semi-strukturert intervju – se intervjuguide i vedlegg 5.

4.1 Synnøve Solbakken

4.1.1 Sammendrag av *Synnøve Solbakken*

Synnøve Solbakken er ansett for å være en bondefortelling med stor nasjonal verdi. Den har tidligere også vært en del av et kanonisert utvalg av tekster som skulle leses gjennom opplæringen. Selv om skolen ikke lenger har et slikt bestemt kanonisert utvalg av tekster som skal leses gjennom opplæringen, er *Synnøve Solbakken* likevel en gjenganger i norske klasserom. Bjørnson tegner et bilde av et klassisk norsk bondesamfunn, samtidig som han har hentet inspirasjon fra sagalitteraturen. Dette gjør romanen til en kjent representant for den norske kulturarven.

Gjennom boka følger man Torbjørn Granlien og Synnøve Solbakken på vei fra barndom og konfirmasjon og på vei inn i voksenlivet. Denne reisen er med på å gjøre bondefortellingen til en *dannelsesfortelling* (Andersen, 2012, s. 228). På denne veien møter de på en rekke hindringer – der problemene som oppstår er med på å framheve kontrastene mellom karakteren Torbjørn og karakteren Synnøve.

På gården Granlien, der Torbjørn kommer fra, har det gjennom vært en tradisjon at annenhver generasjon av guttebarn får navnet Torbjørn og Sæmund. Det har vært en oppfatning om at navnet Torbjørn brakte ulykke med seg. «Men det ord gikk, at i Granlien hadde blott annenhver mann lykken med seg, og det var ikke han som het Torbjørn» (Bjørnson, 1857a, s. 6). Den generelle beskrivelsen av gården og området Torbjørn kommer fra, er preget av assosiasjoner til mørke og negativitet.

Dette står i kontrast til beskrivelse av Synnøve, som er en blid og ordentlig jente. Hun er en rak motsetning av karakterbeskrivelser som gjøres av Torbjørn. Hun leser, og går i kirken. Likevel kommer det fram at Synnøve synes Torbjørn er interessant og spennende – og utviklingen av relasjonen mellom de to er hendelsesforløpet man følger i romanen. Samtidig som man følger dette hendelsesforløpet, følger man også Torbjørns utvikling gjennom teksten, der han trosser sitt dårlige rykte, og forsøker å gjøre seg verdig for Synnøves hånd.

4.1.2 Sammendrag av utdrag fra *Synnøve Solbakken*

Det utvalgte utdraget (1857a, s. 16–20) fra *Synnøve Solbakken* gir et komprimert bilde av tekstens helhet. De samme hovedtrekkene kommer også fram i utdraget, men her zoomes det mer spesifikt inn på Torbjørn og Synnøves første møte. Utdraget starter med at de to er med familiene sine i kirken på «prekensøndag». Underveis viser de to interesse for hverandre, men enkelte kontraster blir tydelige. Blant annet begynner Torbjørn å slåss med en annen gutt i kirken – Synnøve og moren hennes legger merke til dette, og han får kjeft av sin far. Utdraget avsluttes med ««Du skal være så slem til å skryte og lyve og banne,» sa Synnøve da til ham, «at du ikke får lov til å komme, før du har lagt det av.» «Hvem har sagt det?» spurte Torbjørn forundret. «Mor.»» (Bjørnson, 1857a, s. 20). Her blir det tydelig at moren til Synnøve ikke er begeistret for Torbjørn, og man kan lese mellom linjene at hun ikke synes at Torbjørn er bra nok for Synnøve.

Synnøve framstår som en søt og uskyldig jente, og det står blant annet at hun er flink til å lese. De geografiske skillene mellom Solbakken og Granlien, er med på å tegne et flott bilde av hvor vakkert det er på Solbakken. Der har de masse dyr, og solen skinner til stadighet. Synnøve er opptatt av å oppføre seg ordentlig i kirken, og kjefter på Torbjørn for at han sloss i kirken, og banner. Det kommer likevel fram at Synnøve synes at Torbjørn virker interessant, og hun følger nøye med på hva han gjør.

Karakterbeskrivelser av Synnøve i utdraget står i tydelig kontrast til karakterbeskrivelser av Torbjørn – dette samsvarer med karakterbeskrivelser i verket som helhet. Han er i motsetning til Synnøve, det man kan kalle for en slags «urokråke», han sloss i kirken og banner. Samtidig kommer han fra gården, som det kan virke som om ligger i skyggen av Solbakken – de geografiske kontrastene, er med på å forsterke karakterkontrastene mellom Synnøve og Torbjørn.

Det ligger noe mer i denne spenningen mellom Synnøve og Torbjørn, og det er med på å formidle tekstens tematikk, som kan sies å handle om motsetninger som god og ond, lys og mørke. Samtidig som tematikken er med på å formidle et budskap mellom kjærlighet og kulturforskjeller – og problematikk knyttet til dette.

4.2 Skitten Snø

4.2.1 Sammendrag av *Skitten Snø*

Skitten Snø ble først utgitt som ungdomsroman i 2011, og er skrevet av Mahmona Khan. I motsetning til *Synnøve Solbakken*, er ikke *Skitten Snø* en *dannelsesfortelling*, slik som *Synnøve Solbakken*, den har heller likhetstrekk med *utviklingsromanen* (Andersen, 2012, s. 336). I senere tid, har boka blitt en del av en trilogi. *Fra Oslo til Lahore* og *Når du minst venter det*, ble utgitt i henholdsvis 2013 og 2015. I disse bøkene følger man den samme jentegjengen Sumera, Ambar, Anila og Charlotte gjennom en rekke spenningsfylte livshendelser. I senere tid har *Skitten Snø* blitt filmatisert og gjort til TV-serie, bestående av totalt 8 episoder.

I TV-serien får man et innblikk i det norsk-pakistanske-miljøet i Groruddalen, der man møter jentegjengen Sumera, Anila, Ambar og Charlotte. Sumera, Anila og Ambar går på samme skole. Sumera har fått jobb på Burger King på Stovner senter i Groruddalen, der blir hun kjent med Charlotte. Sumera får et godt øye til en vokter, Nicolas, som jobber på senteret, og blir etter hvert kjent med han. Hun møter Nicolas da hun står og venter på en gammel flamme, Wasim, etter jobb. Wasim dukker ikke opp, og Nicolas tilbyr seg å kjøre Sumera hjem. Hun takker ja, men da de kommer til bilen er den full av ting, han spør henne derfor om hun kan hjelpe han med å bære det opp i leiligheten. Da de kommer opp til leiligheten, låser Nicolas døra, slår henne bevisstløs og forgriper seg på henne. Det kan virke som om hun blir liggende på gulvet i noen timer. Hun klarer etter hvert å stikke av, men det hun ikke vet er at Nicolas har tatt bilder av henne. Han bruker bildene til å presse Sumera for penger. Charlotte oppfører seg rart rundt Sumera og Nicolas, og det kommer senere fram at hun har en sønn med Nicolas. Videre får man også vite at Nicolas er en serieovergriper. Sumera vil anmelde han, men har ingen bevis for hva hun har blitt utsatt for. Jentegjengen legger sammen en plan om å bryte seg inn hos Nicolas for å få tak i bildene han har tatt, for å samle bevis som kan brukes til å anmelde han. Det hele ender i en kamp mellom liv og død.

4.2.2 Sammendrag av klipp fra *Skitten Snø*

I denne utvalgte delen av første episode av TV-serien *Skitten Snø*, møter man venninnegjengen som består av Sumera, Ambar og Anila. De er i en bryllupsfest, og har

gledet seg til å danse og ha det gøy. Sumera er hovedpersonen i dette utdraget. Man møter også flere karakterer som, moren, faren og broren til Sumera, faren til Anila og Wasim og søsteren, Nila. Disse karakterene utgjør viktige roller i formidlingen av historien. Moren til Sumera snakker ned de andre familiene som er til stede i bryllupet, hun påpeker blant annet at pynten er noe kjedelig. Wasim ankommer bryllupet noe senere enn Sumera, men hun får en kraftig reaksjon da hun får øye på han. Hun går inn på toalettet for å snakke med venninnene Ambar og Anila. De påpeker at han er «gæren». Det ender likevel opp med at Sumera møter Wasim ute i gangen, på vei fra toalettet. De to veksler noen ord – og man kan lese på kroppsspråket til de to, at det både har vært noe og kanskje er noe mellom dem. Atif, broren til Sumera kommer ut i gangen, og får se at de to står og prater, han blir rasende – og det er tydelig at han mener at Wasim er farlig, og ikke bra nok for Sumera. Mot slutten av det utvalgte klippet, påpeker også moren til Sumera at det er synd at jenter som Nila ikke tenker over ting de gjør – for det bringer skam over hele familien.

Sumera er hovedpersonen i dette klippet. Hun virker som en helt vanlig tenåringsjente, med god relasjon til familien sin. Hun har to gode venninner, Ambar og Anila, som støtter henne i tykt og tynt. De deler ting seg imellom, om problematikk de møter på i hverdagen som flerkulturelle jenter.

Wasim er sønn av en annen familie, og bror til Nila. Uten at det blir sagt direkte, så kan det virke som om det har vært en romantisk relasjon mellom Sumera og Wasim. Venninnene og broren Atif sier tydelig ifra om at han ikke er bra nok for henne. Wasim står som en slags kontrast til Sumera, og det kan virke som han representerer et slags mørke.

Atif er storebroren til Sumera, og det kommer tydelig fram at han er veldig glad i lillesøsteren sin. Han stiller opp for søsteren sin, da han ser at hun trenger han. Eksempelvis i den episoden som finner sted i gangen, da Sumera møter Wasim. Kontrastene mellom Sumera og Wasim er med på å formidle klippets tematikk, som det kan virke som om er god og ond, lyst og mørkt – dette samsvarer med karakterbeskrivelsene gjennom TV-serien som helhet. Disse temaparene er med på å løfte fram klippets budskap – som befinner seg et sted mellom kulturforskjeller og forbudt kjærighet.

4.3 Sammenhenger og didaktiske begrunnelser

Det er enkelte likhetstrekk mellom Sumera og Synnøve, og Wasim og Torbjørn. I både utdraget av *Synnøve Solbakken* og klippet fra *Skitten Snø*, kommer det tydelig fram at familiene setter grenser for både Sumera og Synnøves følelser for henholdsvis Wasim og Torbjørn. Valg av partner må først og fremst godkjennes av familiene, og deres egne følelser blir satt til side.

Et annet fellestrekk kan ses i tekstenes tematikk. Kultur og kulturforskjeller står sentralt i begge tekstene. I begge tekstene, er det kulturforskjeller innad i en og samme geografiske område, og det kommer fram at det oppstår konflikter også innad i kulturene. I begge tekstene er det et slags klassesystem, eller en slags rangordning av familier, der enkelte familier blir sett ned på. I *Synnøve Solbakken* er det familien til Torbjørn, Granlien, mens i *Skitten Snø* er det Wasim og hans familie. Jentene Synnøve og Sumera blir fremstilt som kontraster til disse guttene.

Didaktiske årsaker til at disse tekstene er valgt ut til bruk i dette prosjektet, har vært nevnt noe tidligere. Der er likevel sånn at:

Vi leser litteratur av mange grunner, men uten personlig drivkraft er det få som blir glade i å lese og dermed forblir lesere. Vi leser for å underholdes, eller rystes, fordi vi er nysgjerrige på andre mennesker, og for å forstå oss selv og verden bedre. (Lillesvangstu, 2007, s. 19)

Jeg har derfor valgt litteratur som både kan begrunnes med faglig forankring i utvalgt teori, samt tidligere forskning som er presentert i bakgrunnen for studien – samtidig som det er viktig at litteraturen engasjerer elevene. Dette er altså det viktigste utgangspunktet for at elevene skal kunne ta del i en dannelsesprosess og identitetsreise, med litteraturen som hjelpemiddel eller utgangspunkt. Gro Ulland (2016) tar som tidligere nevnt opp to sentrale kriterier i artikkelen *Litteratursamtalens danningspotensial*. Hun skriver at det først og fremst er viktig at teksten det gjelder har danningspotensial, og at selve samtalen har danningspotensial (Ulland, 2016, s. 108). Rosenblatt (1995) viser til at litteraturen kan gi et verktøy og redskaper til å kunne håndtere vanskelige situasjoner i eget liv, ved at den gir erfaringer fra andres liv – på denne måten kan det tenkes at både *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø* kan ha et danningspotensial. Dette undersøkes nærmere ved hjelp av

fokusgruppeintervjuer i form av litterære samtaler, og videre analyser og drøfting av disse i de følgende kapitlene.

5. Resultater

Studiens problemstilling ønsker å belyse og besvare hvordan litterære samtaler om *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø* kan bidra til danning og identitetsutvikling i det mangfoldige klasserommet. Ved å analysere datamaterialet, har jeg som nevnt utformet kategorier – disse danner grunnlaget for hvordan funnene vil bli presentert. Jeg vil ta i bruk sitater fra elevene for å vise til konkrete eksempler. Sitater fra fokusgruppeintervjuene vil vise til moderator ved spørsmålet som er stilt, dette utheves i fet skrift. Fokusgruppene vil vises til som «fokusgruppe A» og «fokusgruppe B», og elevsvarene vil derfor markeres med enten A eller B, og nummer. Avslutningsvis vil jeg også oppsummere analysens hovedfunn.

5.1 Kulturforskjeller

Elevene knytter raskt tekstutdraget og TV-serie-klippet til kultur, dette er felles for både fokusgruppe A og fokusgruppe B. På spørsmål om de la merke til noen likheter mellom teksten de leste, og klippet de så, svarer fokusgruppe A, kort og konkret «kultur!», mens fokusgruppe B, går noe mer i dybden, som eksemplifisert under

Moderator: Hvilke likheter la dere merke til mellom teksten dere leste, og klippet fra *Skitten Snø*?

Elev B1: Altså i begge to så er det jo to personer som kommer fra litt ulike kulturer kanskje. I serien så fikk barna i den ene familien lov til mye mer, mens i den teksten så kom de fra forskjellige områder tror jeg. Så ser man kulturelle forskjeller ut fra hvilken husholdning de har vokst opp i da kanskje, og hvordan de oppfører seg der

Eleven viser til konkrete eksempler fra teksten, men lander på samme konklusjon som elevene i fokusgruppe A. Når elevene får spørsmål om eventuelle likheter eller forskjeller mellom karakterene i de utvalgte tekstene, løfter de fram følgende likhetstrekk:

**Moderator: Hvilke likheter eller forskjeller la du merke til mellom karakterene?
[...]**

Elev A1: Hun Synnøve virka som hun var veldig sånn snill og forsiktig ... uskyldig, liksom som person, så kanskje hun var litt lik hun der hovedpersonen i serien ... også kontra han der Torbjørn i teksten som drev å sloss samtidig med ...eh ... han derre mystiske mannen ...

Elev A2: Wasim!

På videre spørsmål om elevene mener det er viktig å snakke om kultur-tematikken i dag, og eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke de mener det, svarer de følgende:

Moderator: Hvorfor mener du det er viktig å snakke om denne tematikken i dag?

Elev A5: Fordi det meste går jo ut på kultur i dag

Elev A2: Ja, for nå er det jo veldig stort mangfold i Norge liksom. Så det er veldig lurt å kunne vite og forstå hva forskjellige kulturer er da.

Moderator: Hvorfor mener du det eventuelt ikke er viktig å snakke om denne tematikken i dag?

Elev A5: Ehhh...du må ikke liksom, snakke negativt om det da. Å prate om er et stort begrep liksom

Her trekker elevene fram at de mener det er veldig lurt å kunne vite noe om og forstå andre kulturer, fordi Norge er et land med et veldig stort mangfold. I fokusgruppe B knytter Elev B2, på samme måte som elevene i fokusgruppe A, men kanskje i noe større grad, enkelte historiske paralleller mellom tekstene:

Moderator: Den tematikken her, kultur og kulturforskjeller og sånn, opplever der at det er viktig å prate om i dag, i samfunnet generelt?

Elev B2: I episoden, så er det jo i nåtid, mens teksten er kanskje litt eldre, men det viser jo at det er et tema som fortsatt er viktig å snakke om da. Det viser jo at det er de samme problemene som kanskje oppstår ved kulturelle forskjeller da. Og man ser jo fortsatt likheter til samfunnet i dag liksom.

Elev B2 løfter her fram hvilken verdi ulike historiske perspektiver, og lærdom fra historiske hendelser, kan ha i dagens samfunn. Dette begrunner hen med at det er samme type problematikk som oppstår ved kulturelle forskjeller i dagens samfunn.

Elevene gir også uttrykk for enkelte stereotypiske holdninger til kultur, dette vil jeg komme tilbake til senere. Utover i den litterære samtalen med fokusgruppe A viser elevene andre perspektiver. De løfter blant annet fram at det ikke nødvendigvis handler om kultur, men heller om at folk er forskjellige og at konfliktene som skildres i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*, ikke nødvendigvis bunner i kultur og kulturforskjeller:

Moderator: Men hvis vi går tilbake til tekstene, så møtte vi Synnøve og Torbjørn, og moren til Synnøve, ser dere noen likheter eller ulikheter til karakteren i *Skitten Snø*?

Elev A2: Wasim, alle ser på han som...eh...på en negativ måte

Elev A1: Ja, han er farlig

Elev A5: Ja, det er jo det med familiene da, det virker som de ser ned på familien til Torbjørn og Wasim liksom. Ja for de gjorde liksom at familiene blir sett på på en negativ måte da liksom. Det handler kanskje ikke om kultur, men det handler jo om

liksom, hvordan familiene er da...for eksempel så sa jo hun moren at det er den strengeste familien og sånn...det var kanskje ikke så mange strenge i den andre teksten

Elev A1: Hun moren til Synnøve var litt streng da, hun fikk ikke prate til henne «før hun ble kalt på», det synes jeg var litt spesielt

Elev A5: Også virker det som i begge tekstene da, at de er forelska, men de får ikke lov av familien...og det er jo enda sånn, det er veldig mange som blir forelska i noen fra en annen kultur da, men som ikke får lov til å være med den personen

Elev A2: Ja, så blir det rykter

Elevene i fokusgruppe A er enige om at både *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*, i tillegg til å ta for seg kultur og kulturforskjeller som tematikk, også tar for seg forbudt kjærlighet mellom Sumera og Wasim og mellom Synnøve og Torbjørn, som tematikk.

5.2 Holdninger til kultur

I de litterære samtaler prater elevene om en rekke aspekter innenfor kultur og kulturforskjeller. De prater om at kultur kan være både lett og vanskelig, og beskriver det til tider som et slags minefelt. De løfter også fram en del stereotypiske oppfatninger om kultur og kulturforskjeller.

Både fokusgruppe A og fokusgruppe B viser til en rekke sentrale aspekter ved kultur og kulturforskjeller i dagens mangfoldige samfunn. Felles for begge gruppene, er at de ser på både vanskelige og mindre vanskelige sider av denne tematikken, og hvordan man prater om den. Elev A2 løfter blant annet fram begrepet fremmedfrykt, hen forklarer også fram at det kan være enklere for personer med tilhørighet til andre kulturer å være åpen for andre kulturer og kulturforskjeller:

Moderator: Hvordan opplever du at denne tematikken blir snakket om i skolen?

Elev A2: Det er mange som for eksempel er imot det da, fordi det er noe de ikke helt vet hva er da liksom ... ehm ... fremmedfrykt ikke sant. Men så er det også veldig mange som er åpen for det da, hvert fall de som har en annerledes kultur selv. De pleier å være litt mer åpen for det da, det er kanskje litt lettere ...

De andre elevene gir også uttrykk for at det er tematikk som er vanskelig å snakke om, dette er noe som går igjen gjennom begge fokusgruppeintervjuene – elevene sier det både eksplisitt og implisitt, dette blir nærmere omtalt i delkapittel 5.2.1 om språk og kultur.

Elevene i fokusgruppe B løfter også fram denne tematikken som et slags minefelt, og at man lett kan provosere andre når man prater om kultur og kulturforskjeller. Eksempelvis sier elev B1 at man må være forsiktig med hvordan man går fram når man prater om denne tematikken:

Moderator: Tenker dere at det er noen grunn til at man ikke bør prate om dette i dag? Eventuelt hvilke grunner er det?

Elev B1: Det er veldig enkelt at folk kan bli ...eh, ikke provosert, eller det kan jo hende de blir det, men kanskje litt sånn krenket, eller fornærmet [himler med øynene], av at man prater om hvor forskjellige noen kulturer er, eller kanskje din egen kultur er i forhold til andre og sånn, og det skjer veldig mye negativt, men det kommer an på kanskje hvis man prater for mye om det eller noe sånt da

For å undersøke elevenes forhold til å prate om vanskelig tematikk litt nærmere, fikk elevene et spørsmål om de tenker at man bør unngå å prate om denne tematikken, nettopp fordi den er vanskelig å prate om. Et av elevsvarene i fokusgruppe B var følgende:

Moderator: Men hvis det er et vanskelig tema, som dere har sagt at kultur og kulturforskjeller kan være, burde man unngå å prate om det? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?

Elev B4: Jeg tenker ikke at man bør unngå å prate om det, bare fordi det er et vanskelig tema. Men det er jo ganske vanskelig, for du vet liksom ikke helt hva som kan komme ut feil, det kan bli ... noen kan jo tolke det på en annen måte enn du mente

Elev B4 løfter her fram at hen er redd for å si noe feil, og at andre eventuelt skal misforstå det hen sier. På denne måten påpeker hen at det er vanskelig tematikk, men hen uttrykker usikkerhet rundt hvordan man eventuelt skal prate om det.

I forbindelse med spørsmålet som ble stilt ovenfor, ble det også stilt et oppfølgingsspørsmål – dette er eksemplifisert nedenfor. Elev B5 tar opp noe av det samme, at kultur og kulturforskjeller er et vidt tema, og at det er mange forskjellige måter å snakke om det på, og at det avhenger av hvem man snakker med og hvor man snakker om det:

Moderator: Er det sånn at dere er redde for å si noe feil om dere skal prate om denne tematikken? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?

[...]

Elev B5: Jeg føler det er et veldig vidt tema, så det er veldig mange forskjellige steder og måter man kan snakke om det på, og det er veldig mange forskjellige nivåer man kan snakke om det på. Men personlig så er jeg ofte ganske redd for å si noe feil når det kommer til dette her, for jeg vil liksom ikke fremstå som typ rasistisk eller noe sånn. Så er det liksom veldig enkelt å trå feil, og da er jeg liksom til og med redd for å trå feil hjemme, når det kommer til sanne ting.

Eleven uttrykker også en slags frykt for å skulle si noe feil når hen snakker om denne tematikken, og at hen er redd for å bli oppfattet som rasistisk. Hen sier at hen til og med er redd for å si noe feil når hen snakker om denne tematikken hjemme. Dette samsvarer med det flere elever har nevnt tidligere i fokusgruppeintervjuene, om at det er viktig for dem å holde seg enten positive eller nøytrale dersom de skal snakke om kultur og kulturforskjeller.

Elevene gjentar flere ganger at de forsøker å holde seg positive og nøytrale. De gir ikke uttrykk for utenforskap eller at dimensjoner ved sin identitet ikke blir akseptert, slik som Kari Spernes skriver at flerkulturell ungdom kan føle på (Spernes, 2020, s. 141–142). Selv om det ikke kom til uttrykk her, er det ikke nødvendigvis slik at det stemmer i enhver situasjon.

På den andre siden gir elevene uttrykk for at kultur og kulturforskjeller kan være vanskelig tematikk å snakke om, de viser også til situasjoner der tematikken kan være mindre vanskelig å snakke om. De uttrykker blant annet at det er enklere å snakke med venner om det, fordi man enklere kan si unnskyld om man sier noe feil, og det er generelt færre hensyn å ta når man prater med venner. På samme spørsmål som nevnt ovenfor, svarer elev B1 følgende:

Elev B1: Det med å si noe feil, eller å være redd for å si noe feil, det kommer kanskje an på hvem man snakker til, om det er en viktig person, så kan man passe litte gran på språket sitt, mens hvis det er en venn av deg som ikke bryr seg om noe, så kan man egentlig si hva man vil, men det kommer også an på hvor komfortabel du er med den vennen da – da er det også enklere å si unnskyld om man sier noe feil også. Men det er jo enklere om du snakker med en person du kjenner ganske godt, hvis, så klart, den personen ikke bryr seg, eller er helt chill med det.

Videre løfter samme elev fram at hen opplever at klassekameratene forsøker å holde seg mest mulig nøytrale eller positive når de snakker om kultur og kulturforskjeller:

Moderator: Har du noen gang opplevd at det har blitt pratet negativt om kultur på skolen?

Elev B1: Det kan være det, men så vidt jeg har opplevd, så har jeg ikke lagt merke til at noen har sagt noe negativt om det. Vi prøver å forholde oss nøytrale eller positive, tror jeg.

Elev B2: Men jeg har lagt merke til mye negativt, utenfor skolen da. For eksempel så er det fortsatt mange som bruker for eksempel «jøde» som skjellsord.

Elev B2 sier at hen har opplevd at det blir snakket negativt om kultur utenfor skolen, og eksemplifiserer med at det fortsatt er mange som bruker «jøde» som et skjellsord.

Videre var det et spørsmål som ble valgt lagt til underveis i den litterære samtalen med fokusgruppe A, var «*Hvordan tolket dere forholdet mellom Sumera og Wasim?*». Årsaken til at dette spørsmålet ble lagt til, var at elevene ikke ga så mye respons på andre spørsmål som omhandlet karakterene i tekstene. Elevene tolker relasjonen mellom Sumera og Wasim som en romantisk relasjon:

Elev A4: Hvem av dem var Sumera igjen?

Elev A2: Mashallah, de hadde en greie!

Elev A1: Ja, de hadde en greie, også liksom, forsvant han til et eller annet, mest sannsynlig langt unna, for han sendte ikke noen meldinger. Han slutta liksom å kommunisere med henne

Elev A3: Og hun likte ikke det da, også kom han tilbake, også kanskje de fortsatt han en liten greie, for han oppsøkte jo henne da ganske fort

Elev A2: Ja, enig

Elev A1: Ja, så

Elev A5: Det kan jo være at han også ble sendt til hjemlandet da, kanskje han ble tvangsgifta

Elev A1: Men ble han sendt til utlandet?

Elev A5: Kanskje begge to da... siden han ikke vil forklare hvorfor, det kan jo hende at det var derfor han kuttet kontakten, det kan jo være det at familien har gjort sånn at de måtte gifte seg med hverandre eller noe

Elev A2: ehm, hæ, de var søsken da!

Her ser man at elevene også leser utenfor teksten, de gjetter en slags videre handling, og det kan virke som disse antagelsene er basert på stereotypier av kulturene som er representert i *Skitten Snø*. De gjetter blant annet at Wasim kanskje ble tvangsgiftet, og bakgrunnen for denne antagelsen er at det i utdraget fra *Skitten Snø* blir tatt opp at Nila, søsteren til Wasim, muligens har blitt tvangsgiftet. Dette er ikke noe man får se i klippet. Slike stereotypiske oppfatninger av kultur, gjentar seg gjennom den litterære samtalen med fokusgruppe A. Elevene fikk spørsmål om hvordan de opplever at kultur og kulturforskjeller blir pratet om med venner, og kommer fram til en del stereotypiske holdninger og oppfatninger, og det ble derfor stilt følgende oppfølgingsspørsmål:

Moderator: Ja, hvorfor det? Hva legger du i «klassisk norsk»?

Elev A1: Liksom sånn, en skive med brunost, også står du på ski med bunad liksom...

Moderator: Hva innebærer det egentlig å være norsk?

Elev A1: Det er jo egentlig ikke det som er å være norsk da, men det er sånn tradisjonelt liksom

[Latter]

Det blir også vist til stereotypiske oppfatninger av hva det innebærer å være norsk. Her viser eleven likevel at det egentlig ikke er det hen mener at det vil si å være norsk, men at det er

knyttet til hva man tradisjonelt knytter til hva det vil si å være norsk. Elevene utdyper ikke dette videre. Selv om slike stereotypiske holdninger gjentar seg gjennom denne samtalen, skjer det en utvikling mot slutten av samtalen. Elevene får innledningsvis spørsmål om de la merke til noen likheter eller forskjeller mellom karakterene i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*. Da gir elev A1 følgende svar:

Elev A1: Hun Synnøve virka som hun var veldig sånn snill og forsiktig...uskyldig, liksom som person, så kanskje hun var litt lik hun der hovedpersonen i serien...også kontra han der Torbjørn i teksten som drev å sloss samtidig med...eh...han derre mystiske mannen...

Avslutningsvis blir dette spørsmålet gjentatt, og da svarer elev A5 dette:

Elev A5: Ja, det er jo dem med familiene da, det virker som de ser ned på familien til Torbjørn og Wasim liksom. Ja for de gjorde liksom at familiene blir sett på på en negativ måte da liksom. Det handler kanskje ikke om kultur, men det handler jo om liksom, hvordan familiene er da ... for eksempel så sa jo hun moren at det er den strengeste familien og sånn...det var kanskje ikke så mange strenge i den andre teksten.

Innledningsvis kan det virke som om elevene fokuserer på rene karakterbeskrivelser, mens de avslutningsvis ser på flere ytre faktorer og reflekterer mer rundt karakterene og relasjonene i tekstene.

5.2.1 Språk og kultur

Elevene knytter språk og kultur sammen. Nærmere bestemt knytter elev A5 kultur og sosiolekter sammen, og at hvilken sosiolekt eller dialekt du har kan gjøre at du blir sett på som mindre norsk enn andre. Hen sier også at det er mange som er positive til at man skal kunne snakke og bruke den sosiolekten eller dialekten man har.

Moderator: Hvordan opplever dere at denne tematikken blir pratet om i dag?

[...]

Elev A5: Ja, altså, om man tenker på sosiolekter da for eksempel, så er det jo noen som mener at noen sosiolekter eller dialekter for eksempel ikke er norske da. Så er det også mange som er for at man skal prate sin egen sosiolekt eller dialekt da.

Eleven løfter fram at det finnes mange forskjellige holdninger til det å snakke på dialekt og/eller på sosiolekt. Eleven knytter på denne måten talespråksvarianter opp mot kultur og tilhørighet.

Elevene bruker en rekke språklige dempere når de snakker om kultur, kulturforskjeller og alt som omhandler denne tematikken. Ord og fraser som «sånn», «litt», «da», «liksom» og «på en måte» går igjen hos flere av elevene.

Moderator: Hvordan opplever du at denne tematikken blir pratet om i sosiale medier?

[...]

Elev B5: Av det jeg har sett så er det både positivt og negativt, men når du tenker på de negative kommentarene og sånn så er det ikke sånn veldig ille, det er bare litt hate liksom – det er ikke personlig liksom

Elev B4: Jeg føler at det er litt sånn, eller hvis det er sånn at man er litt negativ til religion så er det på en måte litt å hate på religionen, så det er ikke like enkelt å finne hat mot religion, siden det på en måte er rasisme da, på en måte ... men jeg er helt sikker på at det finnes hvis man leter inni kommentarfeltet

Elevene har selv sagt eksplisitt at de synes dette er tematikk som er vanskelig å prate om, og de har også sagt at de er redd for å si noe feil, eller blir misforstått. Det kommer også implisitt til uttrykk her, ved hyppig bruk av språklige dempere, som gjerne er et uttrykk for usikkerhet.

5.3 Identitet og forventninger

Elevene viser til aspekter ved tekstene og karakterene i dem, som de både kan identifisere seg med og ikke kan identifisere seg med. Dette vil bli nærmere presentert i dette delkapittelet.

Moderator: Var det eventuelt noen av karakterene du ikke kunne kjenne deg igjen i?

Elev A3: Wasim og Nila, og det er sikkert fordi jeg ikke kjenner noe til Pakistan.

Elev A3 forklarer at hen ikke kan identifisere seg med Wasim og Nila. Hen begrunner dette med at hen ikke har noen kjennskap til Pakistan. Eleven begrenser på denne måten identifikasjon til geografisk og kulturell tilhørighet.

Videre forklarer elev A2 at hen opplever at man har forskjellige roller ut ifra hvem man er med eller hvor man er. Hen eksemplifiserer blant annet med hvilke forskjellige roller hen har på skolen, sammenlignet med hjemme.

Moderator: Hvordan opplever du at denne tematikken blir snakket om i familien?

Elev A2: ehh, det er veldig mange likheter også da, men det handler om at man tilpasser seg til det miljøet man er i da ... ehh, man har på en måte forskjellige roller da, liksom når jeg kommer til skolen så er jeg en elev, kanskje en venn, mens hjemme så er jeg bror også en sønn, også må jeg kanskje passe litt på søsknene mine og sånn.

Elev A2 kommer tilbake til noe av det samme mot slutten av den litterære samtalen.

Moderator stiller et oppfølgingsspørsmål i forbindelse med at elevene løfter fram forbudt kjærlighet, og at man kan bli utsatt for ryktespredning. På dette oppfølgingsspørsmålet forklarer hen videre om hvilke roller hen har, og hvordan vedkommendes handlinger kan påvirke familien:

Moderator: Hva tenker dere om det?

[...]

Elev A2: Eller hvis en i familien gjør noe dårlig, da ... så går det ut over hele familien da, så la oss si om jeg hadde gjort noe som var litt mer kontroversielt, da hadde det gått ut over barna mine, og foreldrene mine også

Elev A1 løfter også fram noe av det samme, at man har ulike roller ut ifra hvem man er med og hvilken situasjon man er i. Hen løfter blant annet fram at det er annerledes å snakke med venner, enn med andre:

Moderator: Hvilke forskjeller eller likheter opplever dere når dere prater om kultur og kulturforskjeller på skolen, med venner, på sosiale medier, i media og med familien?

Elev A1: Man er kanskje litt røffere når man prater med venner da, mer sånn negativ snakk liksom ... det blir kanskje litt mer negativt pratet om annen kultur, men jeg føler ikke at alle er seriøse når man sier det da, men det blir sett på som humoristisk

Hen tar også opp at man kan ha et litt mindre seriøst forhold til det man snakker om, når man snakker med venner – og at man heller oppfatter det som morsomt eller humoristisk om man snakker litt negativt om kultur, men at man ikke nødvendigvis mener det seriøst.

I fokusgruppe B viser elev B4 at hen kan identifisere seg med, eller kjenne seg igjen i aspekter ved både utdraget fra *Synnøve Solbakken* og klippet fra *Skitten Snø*. Eleven viser at hen har opplevd noe av det samme som karakterene i tekstene opplever:

Moderator: Hvordan kan du relatere deg til de karakterene i teksten eller serien opplever? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke? Har du opplevd noe av det samme?

Elev B4: ehm, jeg har opplevd at liksom, to familier ikke liker hverandre. Min familie har et sånt forhold til en annen familie, på grunn av noen greier, noen uenigheter.

Elev B4 sier at hen kan relatere seg til det som skjer i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø* – hen sier at hen har opplevd at familien har hatt et sånt forhold til en annen familie, som familiene til Synnøve og Sumera har til familiene til Torbjørn og Wasim.

5.4 Komparativt blikk

Elevene ser flere likhetstrekk mellom *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*, de sammenligner karakterer, og trekker også linjer til annen litteratur. Samtidig løfter de også fram enkelte kontraster mellom karakterer innad i hver enkelt tekst:

Moderator: Hvilke likheter eller forskjeller la du merke til mellom karakterene?

Elev A1: Hun Synnøve virka som hun var veldig sånn snill og forsiktig...uskyldig, liksom som person, så kanskje hun var litt lik hun der hovedpersonen i serien...også kontra han der Torbjørn i teksten som drev å sloss samtidig med...eh....han derre mystiske mannen...

Elev A1 tar mer spesifikt for seg kontraster mellom Synnøve og Torbjørn i utdraget fra *Synnøve Solbakken* – og det virker som om hen sammenligner Synnøve og Torbjørn med henholdsvis Sumera og Wasim. Videre knytter elev A1, tekstene og da spesielt tematikken, til annen litteratur. *Mulan* blir løftet fram som et eksempel på et slags klassesystem, og eleven viser også til at familien påvirker inngåelse av ekteskap, og er med på å bestemme partner for barnet sitt.

Moderator: Hva tenker dere om det? [Oppfølgingsspørsmål til: Men hvis vi går tilbake til tekstene, så møtte vi Synnøve og Torbjørn, og moren til Synnøve – ser dere noen likheter eller ulikheter til disse i *Skitten Snø*?]

Elev A1: Det er som den der *Mulan*-filmen, spesielt den nye da, hvor det er forskjellige klasser liksom, også i det samfunnet blir det sett på som en ære om dattera di gifter seg, men en som har høy status da, men om hun hadde gifta seg med en annen person liksom, så hadde det ikke vært like kult da, da hadde hun liksom fucka opp det

I fokusgruppe B løfter elev B2 fram både likheter, men også kontraster innad i hver enkelt tekst. Eksempelvis knytter hen det opp mot hvilke regler de ulike familiene i tekstene

forholder seg til, og at disse reglene er med på å skape ulikheter og kontraster mellom karakterene. Eleven forklarer at dette kan ha noe med hvor de ulike karakterene kommer fra, eller hvilke oppvekstbetingelser de har hatt:

Moderator: Hvilke likheter la dere merke til mellom den teksten dere leste, og klippet fra *Skitten Snø*?

Elev B2: Altså i begge to så er det jo to personer som kommer fra litt ulike kulturer kanskje. I serien så fikk barna i den ene familien lov til mye mer, mens i den teksten så kom de fra forskjellige områder tror jeg. Så ser man kulturelle forskjeller ut fra hvilken husholdning de har vokst opp i da kanskje, og hvordan de oppfører seg der

Videre sammenligner elev B2 karakterene Torbjørn og Wasim, samtidig som hen sier at Synnøve virker mer ordentlig, mens hen ikke ser den type karakteristikk i Sumera:

Moderator: Hvilke likheter eller forskjeller la dere merket til mellom karakterene i teksten og i TV-serien?

Elev B2: De to guttene, altså han Torbjørn, også han Wasim i den serien, er kanskje litt like. Ulikheter er kanskje at hu [Synnøve] i teksten er litt mer sånn ordentlig, mens hun [Sumera] i serien ikke har den type karakteristikk

Elev B3: At i begge to så ses familiene [familiene til Wasim og Torbjørn] ned på da

Elev B3 gjør en sammenligning mellom det at familiene til Torbjørn i *Synnøve Solbakken* og Wasim i *Skitten Snø*, blir sett ned på av de andre familiene. På denne måten gjør hen også en sammenligning av familiene til Sumera og Synnøve, ved at det er familiene deres som ser ned på familiene til Torbjørn og Wasim.

5.5 Oppsummering

Funnene gjort i de utførte fokusgruppeintervjuene har blitt presentert her. Elevene har gjennom den litterære samtalen fått reflektere rundt tekstene, og de har knyttet de opp mot egne liv, samtidig som de også har uttrykk for at det er enkelte aspekter ved tekstene som de ikke kan identifisere seg med. Et av de viktigste elementene som elevene i både fokusgruppe A og fokusgruppe B løfter fram er at kultur og kulturforskjeller er en tematikk som kan være svært vanskelig å prate om, de er redde for å trå feil. Dette kommer også til uttrykk i måten de velger å ordlegge seg på, med relativt hyppig bruk av språklige dempere. De gir likevel uttrykk for at det kommer an på hvem de snakker med, og hvor man eventuelt prater om det. Tidlig i de litterære samtalerne er elevene preget av noe stereotypiske holdninger til kultur,

men gjennom samtalen reflekterer de mer rundt tematikken. Studiens funn vil være objekt for diskusjon i neste kapittel.

6. Diskusjon

Problemstillingen for denne studien er som nevnt *På hvilke måter kan litterære samtaler om klassisk litteratur og migrasjonslitteratur bidra til danning og identitetsutvikling i det mangfoldige klasserommet?* For å svare på problemstillingen vil jeg her drøfte funnene som ble gjort i de litterære samtalene, og som ble presentert i kapittel 5 – opp mot teori og læreplan.

6.1 Leseropplevelser som vekker usikkerhet og refleksjon

Det kan være vanskelig å ta i bruk litteratur som tar for seg slik vanskelig tematikk i klasserommet. Et interessant funn som har vist seg i denne studien er at elevene selv gir uttrykk for at det er både vanskelig og problematisk å prate om kultur og kulturforskjeller. De er redde for å si noe feil, og å bli misforstått. De er likevel tydelig på at de ser viktigheten av å snakke om tematikken som tas opp i både utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*, selv om det kan være ubehagelig. Som et krav for at litteraturen skal virke dannende, skriver Røskeland og som nevnt at litteraturen må aktivere innlevelse og følelser. Litteraturen kan gi et innblikk i situasjoner og forhold som leseren ikke nødvendigvis selv har erfart (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Det kan derfor sies at litteraturen kan ha danningspotensiale ved at den kan vekke reaksjoner hos leseren – og i forbindelse med studiens resultater, kommer det fram at elevene opplever at kultur og kulturforskjeller er tematikk er vanskelig å prate om. De litterære samtalene vekker en rekke reaksjoner, ikke alle er verbale. Noen velger å trekke seg litt tilbake, mens andre viser noe mer uttrykte reaksjoner på det de har sett, lest og fått spørsmål om.

Elevene gir som vist uttrykk for usikkerhet da de prater om tematikken, kultur og kulturforskjeller. På den andre siden, viser de også til situasjoner der de synes det er enklere å prate om denne tematikken. Elevene uttrykker at dette avhenger av hvem de prater med, og hvor de prater om det. De sier blant annet at det er enklere å prate med venner om vanskelig tematikk, da kan de til og med tulle med det. De forteller likevel at de for det meste forsøker å holde seg «positive og nøytrale», samtidig som de sier at de er redde for å trå feil når de prater om kultur og kulturforskjeller. Ifølge Dag Skarstein (2005) er det gjerne to hovedmål med litteraturarbeidet i et mangfoldig klasserom. Den skal først og fremst gi kulturell innsikt, samtidig som den skal bidra til identitetsdanning (s. 143). Det kan tenkes at den usikkerheten

elevene uttrykker i de litterære samtaler rundt kultur og kulturforskjeller som tematikk, også er et uttrykk for viktigheten av og behovet for kulturell innsikt.

Gjennom de litterære samtaler får elevene diverse oppfølgingsspørsmål, og både i fokusgruppe A og B blir det tydelig at utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø* appellerer til elevenes holdninger. Fokusgruppe A gir innledningsvis uttrykk for en rekke stereotypiske holdninger – disse holdningene endrer seg likevel noe underveis i samtalen. I fokusgruppe B gir elevene tydelig uttrykk for at de synes tematikken kan være ubehagelig å snakke om – dette blir bekreftet ved oppfølgingsspørsmål. Felleslesing er et av forslagene Kallestad presenterer som forslag til arbeidsmetode i sammenheng med litteratur som tar for seg problematisk tematikk. Dette begrunner hun med at ungdomsleseren har en tendens til å lese litteratur ukritisk. Felleslesingens fordel er at man kan «avdekke hvordan teksten appellerer til våre følelser, holdninger, verdier og hvilke forhandlinger den eventuelt inviterer oss inn i.» (Kallestad, 2020, s. 92). Reaksjonene som kommer til uttrykk gjennom de litterære samtaler, kan på denne måten tenkes å kunne ha en dannende effekt. Danning er likevel ikke målbart på samme måte som andre læringsmål i skolen. Det kan likevel tenkes at denne arbeidsmetoden er det nærmeste man som lærer kommer det å kunne si noe om et litterært arbeid kan ha hatt en dannende effekt eller ikke.

Stereotypiske holdninger knyttet til kultur er et annet funn som er gjort i studien, elevene sier derimot ofte at de forsøker å holde seg mest mulig «positive og nøytrale». Elevene forsøker å danne seg et bilde av både hva som har skjedd tidligere, og hva som skjer videre i teksten. En av flere stereotypiske holdninger kommer fram da elevene foreslår at Wasim kanskje også har blitt tvangsgiftet, sånn som ryktene sier at har skjedd med søsteren Nila. Tatjana Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020) forklarer at for mange «er det vanskelig (for ikke å si umulig) å unngå stereotypidanning. De fleste av oss har visse forestillinger om mennesker og kulturer som vi bare kjenner på avstand» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 102). Det kan derfor hende at enkelte av elevene kun kjenner denne kulturen på avstand, noe Elev A3 også sier selv. Hen sier eksempelvis at hen ikke kan identifisere seg med Wasim og Nila, fordi hen ikke kjenner så godt til Pakistan. Selv om hen ikke kan identifisere seg med disse menneskene og denne kulturen, er det fremdeles en viktig erfaring å ta med seg i dannelses- og identitetsarbeidet, fordi det er med på å gi elevene en interkulturell kompetanse. Slike erfaringer er med på å gi elevene ferdigheter som er både viktige og nyttige å inneha i et

mangfoldig samfunn – på denne måten får de erfaring med andre kulturer og levesett enn sitt eget (Dypedahl & Bøhn, 2017; Fenner, 2011, s. 41; Goth & Kjelsvik, 2020, s. 261).

Det er lagt opp til erfaringsbasert arbeid med tekst i denne studien. På denne måten kan det tenkes at både *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*, avhengig av hvilken kultur man selv har – kan gi en form for interkulturell kompetanse. Det er viktig at elevene får blir kjent med sitt eget, men også med andre og andres levesett (Aasen, 2012, s. 106). Dette står i samsvar med den overordnede delen av læreplanens mål, som sier at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan ses i sammenheng med begrepet *interkulturell kompetanse*, som igjen er tett knyttet til dannelsesbegrepet (Fenner, 2011, s. 41). Kjennskap til ulike kulturer og levesett, kan være med på å forebygge fremmedfrykt. Dette kan igjen ses i sammenheng med det elev A2 som vist, sier om fremmedfrykt og holdninger til kultur og kulturforskjeller i samfunnet generelt:

Elev A2: Det er mange som for eksempel er imot det da, fordi det er noe de ikke helt vet hva er da liksom ... ehm ... fremmedfrykt ikke sant. Men så er det også veldig mange som er åpen for det da, hvert fall de som har en annerledes kultur selv. De pleier å være litt mer åpen for det da, det er kanskje litt lettere ...

Eleven ser altså at det eksisterer en variasjon av meninger og holdninger til kultur og kulturforskjeller. Aasen tar for seg denne problematikken og oppfordrer til at kulturforskjeller forklares, sammenlignes og diskuteres åpent (Aasen, 2012, s. 107). De litterære samtalene i denne studien, tar sikte på å gjøre nettopp dette. Elevene er som nevnt usikre i starten, men ved å stille flere oppfølgingsspørsmål, utvides horisonten til elevene i fokusgruppeintervjuene. De gir uttrykk for og reflekterer mer rundt flere og mer nyanserte tanker og ideer mot slutten av samtalen. På spørsmål om likheter og forskjeller mellom karakterer, svarer blant annet elev A1 som vist at «hun Synnøve virka som hun va veldig sånn snill og forsiktig, liksom som person, så kanskje hun var litt lik hun andre i serien...også kontra han der Torbjørn i teksten som dreiv å sloss samtidig med...ehh...han derre mystiske mannen...». Da dette spørsmålet blir gjentatt svarer elev A5 at:

Ja, det er jo dem med familiene da, det virker som de ser ned på familien til Torbjørn og Wasim liksom. Ja for de gjorde liksom at familiene blir sett på på en negativ måte da liksom. Det handler kanskje ikke om kultur, men det handler jo om liksom,

hvordan familiene er da ... for eksempel så sa jo hun moren at det er den strengeste familien og sånn...det var kanskje ikke så mange strenge i den andre teksten.

Dette peker i den retning av at elevene ved å sammenligne og diskutere ulike kulturer og tradisjoner åpent, slik Aasen (2012, s. 107) foreslår, oppnår en utvidet forståelse av fenomenet. Elev A5 reflekterer blant annet rundt hvor vidt det handler om kultur eller ikke, som vist i sitatet ovenfor.

For å avklare eventuelle misforståelser, og for å gi elevene mulighet til å utfylle tanker om karakterene, fikk fokusgruppe A et avsluttende oppfølgingsspørsmål som fungerte som en slag gjentakelse av et av de innledende spørsmålene i fokusgruppeintervju A: «*Men hvis vi går tilbake til tekstene, så møtte vi Synnøve og Torbjørn, og moren til Synnøve – ser dere noen likheter eller ulikheter til disse i Skitten Snø?*». Svarene elevene ga på dette spørsmålet, skilte seg noe fra svarene de tidligere ga på spørsmål som gikk ut på det samme. En mulig årsak til dette, kan være at elevene fikk andre tanker og refleksjoner gjennom den litterære samtalen. Det kan virke som om de beveget seg fra noe stereotypiske holdninger til mindre stereotypiske holdninger. Dette i seg selv er interessant, og hva årsaken til dette er kan diskuteres. På den ene siden kan det tenkes at elevene fikk andre inntrykk og oppfatninger av kultur og kulturforskjeller gjennom drøfting og refleksjon i den litterære samtalen. Det kan tenkes at elevene gjennom den litterære samtalen reflekterer rundt tematikken – og avslutningsvis drar andre slutninger enn innledningsvis i den litterære samtalen, det skjer altså en utvikling. På den andre siden kan det kanskje også være uheldig å stille samme spørsmål en gang til, fordi det kan gi elevene inntrykk av at de ga feil svar første gang – selv om dette ikke var hensikten med å stille spørsmålet på nytt. På denne måten kan de forsøke å gi et annet svar på spørsmålet denne gangen, i frykt for å ta feil. Det er likevel avklart med elevene i forkant av de litterære samtalen, at hensikten ikke er å svare riktig, men heller å reflektere og diskutere. At elevene utviklet tanker og refleksjoner gjennom de litterære samtalen kan tas til inntekt for hvordan denne arbeidsmetoden i klasserommet kan bidra til elevenes danning (Aase, 2005, s. 113–114).

6.1.1 Kultur og språk

Språk og kultur henger tett sammen, det sier også elevene i fokusgruppeintervjuene. En elev sier blant annet at man kan høre hvor noen kommer fra, ut ifra måten de snakker norsk på. Elev A5 sier at «det er jo noen som mener at noen sosiolekter eller dialekter for eksempel ikke er norske da.». Hva eleven legger i dette er åpent for tolkning, men det kan tenkes at eleven peker mot det som i dagligtalen kalles for «kebabnorsk», og på fagspråket for multietnolekt. Det at litteraturen gir elevene denne erfaringen, gjør at de får mulighet til å bli trygge på sitt eget, men også at de kan bli fortrolige med andres levesett (Aasen, 2012, s. 106). Dette er ferdigheter som kan knyttes til interkulturell kompetanse, og som er nødvendig i et flerkulturelt eller mangfoldig samfunn (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14).

Elevene uttrykker usikkerhet på tematikken både eksplisitt og implisitt. De tar i bruk en rekke språklige dempere som «sånn», «litt», «da» og «på en måte» går igjen hos flere av elevene. En slik reaksjon på noe, kan likevel virke identitetsskapende, ifølge Sylvi Penne (2001). Hun skriver at vi i dagens moderne samfunn har gode muligheter for å finne vår egen identitet – gjennom refleksjon, ved at man tar stiling til både seg selv og andre (Penne, 2001, s. 156). Det å velge å trekke seg ut eller tilbake kan også være en del av et individs identitetsarbeid, dette er også en viktig erfaring i arbeidet med å bli kjent med hvem man er, og eventuelt hvem man ikke er. I de litterære samtalene gir elevene uttrykk for at de har fått erfare både å kjenne seg igjen i, men også det å oppleve noe som fremmed – her er det mulig å trekke paralleller til dannelses- og identitetsutviklingsprosesser i gruppa og for elevene som enkeltindivider.

6.1.2 Usikkerhet rundt kulturbegrepet

Det blir til tider uklart hvilken forståelse elevene har av selve kulturbegrepet. Til tider trekker enkelte elever paralleller mellom kulturbegrepet og religionsbegrepet. På spørsmål om hvordan de opplever at denne tematikken blir snakket om (viser til kultur og kulturforskjeller fra tidligere) svarer elev B4 følgende:

Elev B4: Jeg føler at det er litt sånn, eller hvis det er sånn at man er litt negativ til religion så er det på en måte litt å hate på religionen, så det er ikke like enkelt å finne hat mot religion, siden det på en måte er rasisme da, på en måte ... men jeg er helt sikker på at det finnes hvis man leter inni kommentarfeltet

Her er det ikke helt klart om eleven setter likhetstegn mellom kultur og religion, eller bare nevner religion som noe som kan være en del av kulturen. Det kan tenkes at dette kan ha noe med hvordan spesielt media kan omtale kultur, slik Tatjana Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020) løfter fram. Elevene sier likevel selv at de ikke nødvendigvis er så opptatt av media, og det å lese aviser og lignende. Denne usikkerheten i seg selv er likevel også en reaksjon på det elevene har lest, sett eller fått spørsmål om – og kan i så måte være knyttet til en dannelses- og identitetsutviklingsprosess (Kallestad, 2020, s. 92).

6.2 Klassisk litteratur og migrasjonslitteratur

En litterær samtale åpner for både dialog, refleksjon og kunnskap om både historie og samtiden, i så måte kan det tenkes at den litterære samtalen har potensiale for danning identitetsutvikling (Aase, 2005, s. 106). Elevene fører både dialog, og reflekterer rundt historie og samtiden – som nevnt sier elev B2 følgende:

Elev B2: I episoden, så er det jo i nåtid, mens teksten er kanskje litt eldre, men det viser jo at det er et tema som fortsatt er viktig å snakke om da. Det viser jo at det er de samme problemene som kanskje oppstår ved kulturelle forskjeller da. Og man ser jo fortsatt likheter til samfunnet i dag liksom.

Elev B2 løfter her fram historiske perspektiver ved utdraget fra *Synnøve Solbakken* som fremdeles er relevant den dag i dag og de trekker paralleller til TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*. Dette kan ses i tråd med Italo Calvino (1986) begrunnelser for hvorfor man bør lese klassikere. Sylvi Penne (2001) sier blant annet at man bør lese klassikere fordi de gir oss kunnskap om forskjellige menneskelige erfaringer som er gjort før oss. Det å få innblikk i det andre har erfart før deg, kan være med på å strukturere erfaringene. På denne måten får man mulighet til å sette erfaringer inn i verdi- og etiske systemer (Calvino, 1986, s. 2; Penne, 2001, s. 175). Elevene ser på denne måten selv verdien av å lese klassikere, samtidig som de knytter dette til *Skitten Snø*. Lesing av klassisk litteratur i klasserommet kan på denne måten ifølge Penne (2001) være med på å legge til rette for danning og identitetsutvikling hos elevene.

I de litterære samtalerne som er gjennomført i denne studien, prater elevene om en rekke aspekter innenfor kultur og kulturforskjeller. De prater blant annet om at kultur kan være både lett og vanskelig å prate om, og beskriver det til tider som et slags minefelt. De løfter også

som nevnt fram en del stereotypiske oppfatninger om kultur og kulturforskjeller. Jørgen Magnus Sejersted definerer migrasjonslitteratur som litteratur som tar for seg kulturell problematikk som oppstår når et individ fra en kultur kommer i varig kontakt med en annen fremmed kultur (Sejersted, 2003, s.80). Elevene fester seg ved den samme problematikken som Sejersted (2003) nevner som typisk for migrasjonslitteratur, i både utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet *Skitten Snø* og drøfter denne tematikken i de litterære samtale. Elev B2 sier som nevnt:

Elev B2: Altså i begge to så er det jo to personer som kommer fra litt ulike kulturer kanskje. I serien så fikk barna i den ene familien lov til mye mer, mens i den teksten så kom de fra forskjellige områder tror jeg. Så ser man kulturelle forskjeller ut fra hvilken husholdning de har vokst opp i da kanskje, og hvordan de oppfører seg der.

Det kan tenkes at en slik forståelse av utdraget og TV-serie-klippet er med på å gjøre de spesielt relevant i et mangfoldig klasserom. Toril Strand (2009) sier blant annet at vi i dagens mangfoldige samfunn, er «nødt til å se den norske kulturarven i et mangfolds- og migrasjonsperspektiv» (s. 10). Det er derfor viktig at man som lærer i et mangfoldig klasserom legger til rette for danning og identitetsutvikling for mangfoldet, og ikke bare majoriteten (Engen, 2004). Ved å ta i bruk litteratur som representerer både den norske kulturarven, og litteratur som representerer kultur mangfoldet i samfunnet i dag, kan det tenkes at man favner mangfoldet av elever og deres kulturer som er representert i en klasse. Elevene selv, gir uttrykk for at de både kan og ikke kan relatere seg til det karakterene i tekstutdraget og TV-serie-klippet opplever – det er likevel viktig å få erfare begge deler. Ved å erfare noe en ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i selv, blir man også mer bevisst på hvem man selv er, eller ikke er. Litteraturen gir oss erfaringer med situasjoner vi enten kan eller ikke kan relatere oss til. Sylvi Penne (2001) løfter fram at «det vi leser som unge, kan gi form til våre framtidige erfaringer (s.174). Erfaringer med litteratur kan på denne måten kanskje hjelpe elevene med å ta egne selvstendige valg senere i livet. Elevene utvikler også på denne måten en interkulturell kompetanse. Som handler om at man har kunnskap om andre kulturer og levesett enn sitt eget, hvor dette igjen gir deg ferdigheter til å kunne håndtere og kommunisere hensiktsmessig i ulike situasjoner, uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn noen har (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14).

I fokusgruppe A ga elevene i utgangspunktet ikke så mye respons på spørsmål om de la merke til noen forskjeller eller likheter mellom karakterene i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-

serie-klippet fra *Skitten Snø*. Det ble derfor stilt et oppfølgingsspørsmål lenger ut i den litterære samtalen, der det mer spesifikt ble spurt om hvordan de tolket relasjonen mellom *Sumera* og *Wasim*. Elev A3 hadde tidligere gitt uttrykk for at hen ikke kunne relatere seg til disse karakterene, fordi hen ikke kjente godt nok til Pakistan. Elevene får i denne sammenheng erfaring med en konfliktfylt relasjon, og hvordan denne konflikten blir håndtert. Litteraturen gir elevene på denne måten mulighet til å stå på utsiden og erfare og observere andres relasjoner, disse erfaringene kan elevene ta med seg videre inn i eget liv. Det kan hjelpe de på vei i sitt eget identitetsarbeid. Røskeland og Kallestad (2020) sier eksempelvis at litteraturen både aktiverer innlevelse og følelser, samtidig som den også kan gi innsikt i situasjoner som elevene eller leseren ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i. Det er nettopp dette elevene får erfare her. Det at de i tillegg får samhandle og diskutere relasjonen er også en faktor som kan være med på å legge til rette for både danning og identitetsutvikling hos elevene. Det er også interessant at elevene leser utenfor den presenterte teksten, de forsøker å danne seg et bilde av hva som har skjedd før, og hva som vil skje videre. Dette vitner om at teksten har skapt en reaksjon hos elevene, noe som Kallestad mener er et av hovedelementene som må være til stede for at en tekst skal kunne sies å ha dannelsespotensiale (Kallestad, 2020, s. 92).

6.3 Bevæpnet med litteratur i dannelses- og identitetsarbeidet

Med bakgrunn i kultur og kulturforskjeller som tematikk, reflekterte og diskuterte elevene rundt hvilke ulike roller de har avhengig av situasjon og hvem de er sammen med. Denne refleksjonen og diskusjonen, er knyttet opp mot læreplanens stadfesting av at «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ble bevisst lagt opp til spørsmål om hvordan elevene opplever at kultur og kulturforskjeller blir snakket om på fem ulike arenaer 1) på skolen, 2) med venner, 3) på sosiale medier, 4) i media og 5) med familien. Årsaken til dette var et ønske om å bevisstgjøre elevene, og å få de til å reflektere over sin egen identitet og hvilke roller og rolleforventninger de møter i sin hverdag. En av elevene gjør som nevnt følgende refleksjon rundt spørsmål om hvilke likheter og forskjeller de opplever mellom hvordan kultur og kulturforskjeller blir snakket om på de fem forskjellige arenaene:

Elev A2: ehh, det er veldig mange likheter også da, men det handler om at man tilpasser seg til det miljøet man er i da ... ehh, man har på en måte forskjellige roller da, liksom når jeg kommer til skolen så er jeg en elev, kanskje en venn, mens hjemme så er jeg bror også en sønn, også må jeg kanskje passe litt på søsknene mine og sånn.

Eleven er bevisst på at hen har ulike roller, avhengig av hvem hen samhandler med og hvor. På denne måten kan det kanskje også tenkes at eleven får et mer bevisst forhold til hvem hen er, ved å gjøre slike refleksjoner. Elev A2 gjør som vist også refleksjoner rundt hvordan disse rollene og rolleforventningene kan påvirke og påvirker hen:

Elev A2: Eller hvis en i familien gjør noe dårlig, da ... så går det ut over hele familien da, så la oss si om jeg hadde gjort noe som var litt mer kontroversielt, da hadde det gått ut over barna mine, og foreldrene mine også

Elev A2 gir her et slags innblikk i deler av sin identitet. Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014) skriver om nettopp det at et individs identitet har flere lag, og de beskriver at det å tilhøre en kultur gjerne er knyttet til identitet – de illustrerer enkeltindividets identitet som en vev av identiteter (2014, s. 102–103). Det eleven forteller om seg selv og sine erfaringer her, kan tenkes å være med på å avdekke et av disse lagene – både for eleven selv og for gruppa.

Fundamentet for danning og identitetsutvikling i et moderne og mangfoldig samfunn, er samspill og det å inneha kunnskap om både fortid og nåtid – samt det å inneha et språk som verktøy for å tolke sine omgivelser (Bruner, 1987, s. 11). Man skal kunne uttrykke seg og opponere, dette innebærer samhandling som grunnlag. Slike prosesser skal skolen og lærerne legge til rette for og stimulere i undervisningen. Dialog, refleksjon og kunnskap om både historien og samtiden, kan med bakgrunn i Penne (2001), Bruner (1987) og Giddens (1991) teorier, sies å være sentrale elementer ved det moderne menneskets identitetsutvikling. Utdraget fra *Synnøve Solbakken* kan på denne måten gi elevene erfaring med fortiden. Det kan derfor også tenkes at ved å jobbe komparativt med utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø* så får elevene både erfaring med fortid og nåtid – samtidig som opplegget legger opp til at de må se nåtiden i lys av fortiden, og motsatt.

6.4 Komparativt blikk

Opplegget legger opp til at elevene leser utdraget og undersøker TV-serie-klippet *estetisk* eller *erfaringsbasert* – der hensikten er å legge til rette for og stimulere danning og identitetsutvikling. Elevene knytter selv tematikken til annen litteratur de kjenner fra før av. En av elevene ser blant annet likhetstrekk mellom tekstene og tematikken i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*, elev A1 nevner eksempelvis selv *Mulan*. Eleven kommenterer hvilke kulturelle aspekter som løftes fram i denne filmen, og knytter det opp mot en slags forbudt kjærlighet som også løftes fram i både *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*.

Elevene sammenligner karakterene i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*. Samtidig ser de også på enkelte kontraster mellom karakterene. På denne måten blir elevene kjent med ulike karakterer enn sin egen, og de får erfaringer med å se hvordan mennesker kan være veldig forskjellige fra en kultur til en annen, samtidig som det finnes utallige likheter. Aasen (2012) løfter fram viktigheten av nettopp dette. Det er viktig at man som lærer legger til rette for at ulike kulturer og kulturforskjeller blir pratet om og diskutert åpent i klasserommet (Aasen, 2012, s. 107). På denne måten kan elevene oppleve at det å være trygg på sitt eget levesett, men også på andres, danner et godt grunnlag for åpenhet og kontakt (Aasen, 2012, s. 106).

Elevene løfter også fram kontraster ved å se på hvilke regler de ulike familiene har og lever etter. De kommenterer blant annet at disse reglene er med på å skape kontraster og ulikheter mellom karakterene i tekstene. På denne måten får de erfaringer med andres kultur og levesett, som kanskje står i kontrast til sitt eget. Dette kan både være med på å gi elevene interkulturell kompetanse, ved at de får erfare samhandling mellom ulike kulturer. Det kan også tenkes å være med på å stimulere danning og identitetsutvikling, ved at elevene både kan kjenne seg igjen og ikke kjenne seg igjen i det de leser om. Litteraturen kan hjelpe elevene til å finne ut av hvem de er, ved at de kan identifisere seg med karakterer i litteraturen. Det er likevel også viktig at elevene får erfare kulturer og levesett som ikke nødvendigvis ligner på sitt eget, på denne måten kan elevene både bli kjent med og trygg på andre kulturer, samt få kjennskap til hva deres identitet ikke er.

7. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg først og fremst oppsummere studiens hovedaspekter, funn og drøfting. *På hvilke måter kan litterære samtaler om klassisk litteratur og migrasjonslitteratur bidra til danning og identitetsutvikling i det mangfoldige klasserommet?* I forbindelse med utforskningen av denne problemstillingen, og analyse av det datamaterialet som ble samlet inn, ble det utviklet noen overordnede kategorier *kulturforskjeller, holdninger til kultur – språk og kultur, identitet og forventinger* og *komparativt blikk*. Disse kategoriene er representative for studiens datamateriale, og strukturerer denne delen. Jeg vil deretter forsøke å gi svar på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg presentere forslag til videre studier.

Det er gjort tre hovedfunn i studien: verdien av oppfølgingsspørsmål i en litterær samtale, usikkerhet knyttet til dialog om tekstenes tematikk og identifikasjon knyttet til tekstenes karakterer og plot. Verdien av oppfølgingsspørsmål i en litterær samtale er spesielt knyttet til ett av studiens to blikk – med fokus på den litterære samtalen som didaktisk arbeidsmetode. De to andre hovedfunnene er knyttet til elevenes utsagn – det er likevel tydelige paralleller mellom funnene tross studiens doble blikk.

Elevene som har deltatt i denne studien reflekterer rundt tematikken i både utdraget og klippet, tidvis blir de også sammenlignet. Danning og identitetsperspektivet er i så måte gjennomgående for hele avhandlingen. Funnene peker i retning av at komparativt arbeid med et utdrag fra *Synnøve Solbakken* og et TV-serie-klipp fra *Skitten Snø*, i form av en litterær samtale i et mangfoldig klasserom, gjennom nøye planlegging, og innenfor gjennomtenkte rammer, kan bidra til danning og identitetsutvikling. Dette kommer spesielt til uttrykk ved den utviklingen som skjer underveis i de litterære samtalene – elevene starter innledningsvis med en rekke stereotypiske holdninger. Det skjer dog en holdningsendring underveis, og elevene får et mer nyansert syn på kultur og kulturforskjeller som tematikk. Dette kommer først fram da elevene blir stilt et oppfølgingsspørsmål – på denne måten kan det derfor tenkes at det er viktig at læreren som moderator i en litterær samtale må være godt forberedt på å måtte stille oppfølgingsspørsmål som bidrar til og stimulerer dialog og refleksjon.

Studien har som nevnt et dobbelt blikk med fokus på både 1) elevenes utsagn, og 2) den litterære samtalen som didaktisk arbeidsmetode. Funnene som er gjort, viser at litteraturen i seg selv kan vekke reaksjoner, og at denne prosessen kan bidra til danning (Kallestad, 2020, s.

92). Den litterære samtalen er likevel et verktøy som åpner og gir rom for elevenes refleksjoner, de får på denne måten både delt egne tanker, meninger og refleksjoner – samtidig som den litterære samtalen som arbeidsmetode tvinger elevene til å lytte til hverandre. Funnene viser at denne prosessen også gjør at elevene reflekterer, tenker over og deler meninger om medelevers innspill – denne dialogen kan tenkes å ha identitetsskapende muligheter (Ulland, 2016; Aase, 2005). Refleksjonene de gjør rundt, og erfaringene de får med kultur og kulturforskjeller som tematikk i forbindelse med litteraturen, er også med på å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse ved at de får erfare både sin egen og andres kulturer fra ulike ståsteder – og interkulturell kompetanse er som nevnt også tett knyttet opp mot danning (Fenner, 2011).

Funnene peker i retning av at litterære samtaler om klassisk litteratur og migrasjonslitteratur kan stimulere danning og idenitetetsutvikling i et mangfoldig klasserom. Det tyder likevel på at det visse forutsetninger som må oppfylt. Elevene som har deltatt i studien, viser evne til refleksjon og dialog gjennom de litterære samtalerne. Hvor vidt en litteratursamtale har danningspotensiale kommer an på to sentrale spørsmål som Ulland (2016) tar opp. Først og fremst må man undersøke hvor vidt teksten det gjelder, har danningspotensial, man må også undersøke om selve samtalen har danningspotensial. Her må man altså se på både innhold og prosess (Ulland, 2016, s. 108). I denne studien er det forsøkt å legge opp til at elevene får erfare både sin egen og andres kultur – på denne måten er det tenkt at elevene gjennom litteraturen får mulighet til å bli kjent med hvem de er og eventuelt også hvem de *ikke* er. Dette kommer også til uttrykk ved at spørsmålene legger opp til at elevene skal reflektere rundt hvor vidt de kan relatere seg til karakterene i utdraget fra *Synnøve Solbakken* og TV-serie-klippet fra *Skitten Snø*, eller ikke (Penne, 2001, s. 156).

Elevene startet med noe stereotypiske holdninger til tematikken som ble drøftet i forbindelse med den litterære samtalen, disse holdningene endrer seg dog underveis. Dette ble særlig stimulert av moderatorens oppfølgingsspørsmål. Da det avslutningsvis blir stilt et oppfølgingsspørsmål om karakterene i de to tekstene, reflekterte elevene mer rundt karakterene enn innledningsvis. Det kan derfor tyde på at litterære samtaler som didaktisk arbeidsmetode med fordel kan legge opp til oppfølgingsspørsmål. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål åpner for å stimulere dialog og refleksjon, samt at det gir læreren rom for å veilede elevene underveis.

I videre studier kan det være interessant å se på hvordan et annet utvalg av klassisk litteratur og migrasjonslitteratur hadde fungert i samme type setting – en slik studie kunne bidratt med et bredere utvalg av tekster i litteraturundervisninger. Samtidig kunne det styrket, eller stilt spørsmål ved denne studiens funn og resultater. Noe annet som også kunne være interessant å undersøke videre hadde vært å gå dypere inn i litteraturens syn på «den Andre», det vil si en mer postkolonial-rettet studie, og brukt dette ståstedet som utgangspunkt for en litterær samtale. Dette kunne utvidet elevenes forståelse av kulturbegrepet, i seg selv, og ikke minst «den Andre». Dette er tidligere gjort av blant andre Marianne Leemhuis (2017). Det kunne også vært interessant å jobbe med hele verket, av både *Synnøve Solbakken* og *Skitten Snø*, dette kunne åpnet for en litterær samtale med flere interessante elementer som ikke er med i utdragene som er valgt i denne studien.

Referanser

Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2.utg). Universitetsforlaget.

Andersson-Bakken, E. & Pedersen Dalland, C. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.

Bjørnson, B. (1857a). Synnøve Solbakken. I *Norbok*. Gyldendal.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2006082900066

Bjørnson, B. (1857b). *Synnøve Solbakken [Lydbok]* (M. Røhrt, Overs.). Cappelen Damm.

Bottenvann, R. (2016). *Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur*. <http://hdl.handle.net/11250/2433381>

Bruner, J. (1987). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=3300334>

Calvino, I. (1986). *Why Read the Classics?* (P. Creagh, Overs.).

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.

Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.).

Fagbokforlaget.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990416850244702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Fenner, A.-B. (2011). *Litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse*. 1(1), 41–43. https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2011/communicare-2011_fenner.pdf

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

- Goth, U.-G. S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng. I G. Hagesæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn.* (s. 245–268). Cappelen Damm Akademisk - NOASP.
<https://hdl.handle.net/11250/2732566>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Abstrakt forlag.
- Kallestad, Å. H. (2020). Forhandlinger om kjærlighet og begjær i ungdomsromanene - Natt på frognerbadet (2008) og Din vakre jævel! (2012). I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (s. 77–93). Universitetsforlaget.
- Khan, M. (2011). *Skitten snø.* Aschehoug.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. I *Norbok.* Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kjelen, H. (2015). *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar.* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/litterar-kompetanse.-portrett-av-tre-lesarar/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06).* <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: introduktion til et håndværk* (2.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A. (2016). Mangfold. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 61–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring: tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Launing, K. & Gosse, A. (2019a). *Skitten Snø* [TV-Serie].
- Launing, K. & Gosse, A. (2019b). *Skitten Snø - 1. episode* [TV-Serie].
- Leemhuis, M. M. (2017). Å føle med de andre i klasserommet. *Åpne dører mot verden*, 105–127. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-07>
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14–36). Fagbokforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Bind 2: Metodeboka 2 / Randi Neteland og Leiv Inge Aa (red.)*. Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Det Norske Samlaget.
- NSD. (u.å.-a). *Informasjon til deltakerne*. NSD. Hentet 26. mai 2022, fra <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>
- NSD. (u.å.-b). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. NSD. Hentet 22. februar 2022, fra <https://nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Ommundsen, Å. M. (2011). Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. *Norsklæreren*, 35(3), 57–64.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (2.utg). Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg). Modern Language Association of America.

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon - om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdydidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: estetisk vending i litteraturdydidaktikken* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Sejersted, J. M. (2003). *Norsk litterær årbok 2003* (J. M. Sejersted & E. Vassenden, Red.). Samlaget.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdydidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). *Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?* Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/hele-tekster-versus-utdrag--hvilke-tekster-velger-norsklarerne/>
- Smidt, J. (1989). Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen. I *Barnebokinstituttet*. Universitetsforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008061000063
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.

- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (1.utg, s. 47–60). Cappelen Damm Akademisk.
- Svingen, A. (2005). *Svart elfenben*. Damm.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990514729704702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Sørhaug, J. O. (2018). Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturredaktikk. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 4.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1130>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Undheim, I. H. (2013). Til seters - Synnøve Solbakken som nasjonalroman. I L. Bliksrud, G. D'Amico, M. Wulfsberg & A. Åslund (Red.), *Den engasjerte kosmopolitt: nye Bjørnson-studier*. Novus forlag.
- Universitetet i Oslo. (2010, juni 8). *Hva er Nettskjema - Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/index.html>
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology [E-bok]* (R. W. Rieber & J. Wollock, Red.; R. Van Der Veer, Overs.). Springer Science+Business Media, LCC. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=3081081>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring* (Rev. utg.). Oplandske bokforlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991218281824702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom

Formål og bakgrunn

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom. Her vil du både få se en episode fra en TV-serie, samt lese en eldre tekst. Disse to vil danne utgangspunkt for en felles samtale i klassen. Dere vil få forberedelsestid i gruppe i forkant av samtalen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Deltagelse i prosjektet vil ikke gå utover 90 minutter.

Prosjektets problemstilling er: *Hvordan kan aktualisering av klassisk litteratur ved hjelp av migrasjonslitteratur, legge til rette for danning og identitetsutvikling i et flerkulturelt klasserom?*

Datamaterialet hentes inn i forbindelse med min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi dette er en viktig debatt som pågår i samfunnet i dag. Jeg ønsker å undersøke hvordan skolen, og spesielt norskfaget kan legge til rette for god og trygg danning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom, og samfunn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta, vil du først og fremst få delta i en viktig diskusjon, du får mulighet til å ytre dine tanker og refleksjoner rundt tematikken. Du blir kjent med to tekster, og får jobbe utforskende og utradisjonelt med disse. Som nevnt vil opplegget avsluttes med en felles samtale om tematikken i tekstene, her får du mulighet til å forberede deg med medelever. Denne samtalen vil bli tatt opp. Årsaken til at samtalen blir tatt opp, er at dette vil være med på å gjøre datainnsamlingen til masteroppgaven mer nøyaktige og detaljerte. Opptaket vil bli gjort i nettskjema-diktafon(app), dette er en trygg og godkjent side for behandling av personopplysninger. Heretter vil alt behandles anonymt. Deltakelsen vil ikke ta mer enn 90 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer.

Dersom du velger å ikke delta, vil du fortsatt måtte løse/jobbe med samme oppgave, men du vil ikke bli observert, og heller ikke måtte levere inn din besvarelse.

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. Alle personopplysninger vil slettes/destrueres ved prosjektets slutt.

Det er kun studenten som utfører og er ansvarlig for prosjektet som vil ha tilgang til disse opplysningene. Utover dette vil opplysningene anonymiseres, og ditt navn vil erstattes med en kode – nettskjema er som nevnt en sikker og godkjent måte å oppbevare personopplysninger. Personopplysninger om deg vil ikke publiseres i prosjektet, du vil derfor ikke kunne gjenkjennes ved å delta i prosjektet.

Signatur og samtykkeskjema lastes også opp i nettskjema, og fysiske kopier destrueres etter opplastning.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes/destrueres når prosjektet avsluttes/opp-gaven er godkjent, noe som etter planen er senest 01/07-2022.

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 Sørøst-Norge* 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 Sørøst-Norge ved Ylva Frøjd
 - Telefon: [REDACTED]
 - Mail: [REDACTED]

Vårt personvernombud:

- Paal Are Solberg;
- telefon: 91860041
- mai: Paal.A.Solberg@usn.no eller personvernombud@usn.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

Prosjektansvarlig

Ylva Frøjd

Mail: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Student

Vibeke Nysveen Trana

Mail: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i arbeid med dannning og identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom
- at det blir tatt lydopptak av den litterære samtalen

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: NSD Godkjenning



Vurdering

Referansenummer

535668

Prosjekttittel

Identitetsutvikling i et mangfoldig klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ylva Frøjd, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vibeke Nysveen Trana, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

11.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

11.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Utdrag fra transkripsjon, meningsfortetting, koding og kategorisering, Fokusgruppe A

<i>Hva innebærer det egentlig å være norsk?</i>	Meningsfortetting	Koder	Kategorier
<u>Elev 1</u> : Det er jo egentlig ikke det som er å være norsk da, men det er sånn tradisjonelt liksom	Tradisjoner er knyttet til det å være norsk, men begrepet norsk innebærer mer.	Tradisjoner	Holdninger til kultur
Hvordan opplever du at denne tematikken blir snakket om i sosiale medier?			
<u>Elev 2</u> : Ja der er det ganske mye as <u>Elev 1</u> : Ja, kommentarfelt og sånn, jodel for eksempel <u>Elev 2</u> : Der prater folk veldig annerledes, enn om man prater face 2 face liksom. Neimen, siden folk er mer anonyme liksom, da sier folk det de virkelig tenker liksom. For eksempel om noen har <u>en dyp hat</u> for norske, så sier ikke folk det offentlig <u>Elev 1</u> : Ja, jeg så en gang en som spurte på jodel hvor nærmeste moské	Kulturtematikk i sosiale medier – mye negativitet Folk sier det de tenker i sosiale medier, spesielt hvis de er anonyme	Prate om kultur Prate om kultur	Kulturforskjeller Holdninger til kultur

Vedlegg 4: Utdrag fra transkripsjon, meningsfortetting, koding og kategorisering, Fokusgruppe B

Hvordan prater dere med familien om kultur og kulturforskjeller og mangfold?	Meningsfortetting	Koder	Kategorier
<p><u>Elev 3:</u> Hjemme så har jo alle samme kultur, så vi diskuterer det ikke så mye egentlig. Men man kan jo ha forskjellige meninger da, men vi diskuterer mer personer og ikke nødvendigvis kultur da</p>	<p>Samme kultur hjemme, ikke mye diskusjon. Forskjellige meninger, men ikke om kultur.</p>	<p>Roller Prate om kultur</p>	<p>Identitet og forventinger Kulturbegrepet</p>
<p>Hvilke forskjeller eller likheter er det mellom hvordan man snakker om kultur, kulturforskjeller og mangfold innen de fem arenaene vi har snakket om nå?</p>			
<p><u>Elev 1:</u> Det er jo kommunikasjon mellom mennesker alt sammen, enten det er formelt eller uformelt eller på en eller annen måte, det er jo ikke noe feil. Men det kommer an på, man snakker jo om et viktig tema, eller om man ikke gjør det, uansett hvem du er så kommuniserer du med mennesker på en eller annen måte. Så det er jo veldig viktig, for det kan jo påvirke meninger både positivt og negativt.</p> <p><u>Elev 4:</u> Men man prøver jo å gjøre det positivt da, man har jo ikke lyst til å spre hat. Så mest positivt</p> <p><u>Elev 2:</u> For eksempel sånn i vennskap og sånn så er man jo, da ... det kommer jo litt an på hvor tett vennskapet er, men da er man jo hyggelige mot hverandre, også på internett så er det færre</p>	<p>Kommunikasjon mellom mennesker – kan påvirke meningene både positiv og negativt.</p> <p>Ønsker å snakke positivt om kultur – vil ikke spre hat</p>	<p>Prate om kultur</p>	<p>Holdninger til kulturforskjeller</p>

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuspørsmål
<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke likheter la du merke til mellom tekstene du har lest?2. Hvilke ulikheter la du merke til mellom de to tekstene?3. Hvilke likheter eller forskjeller ser du mellom karakterene?4. Hva vil du si er temaet i tekstene?<ol style="list-style-type: none">a. Hvorfor?
<ol style="list-style-type: none">1. Hvorfor er det viktig å snakke om denne tematikken i dag?2. Hvorfor er det ikke viktig å snakke om denne tematikken i dag?3. Hvordan kan du relatere deg til det karakterene i disse tekstene opplever?<ol style="list-style-type: none">a. Om du ikke kan relatere deg til karakterene, hvorfor ikke?b. Om du ønsker, kan du utdype?4. Hvordan opplever du at denne tematikken blir snakket om?<ol style="list-style-type: none">a. På skolen?b. Med venner?c. På sosiale medier?d. I media?e. Med familien?f. Hvilke forskjeller/likheter opplever du eventuelt at det er mellom de fem arenaene som er nevnt?<ol style="list-style-type: none">i. Hvorfor tror du det er sånn?

Vedlegg 6: Forberedelsesspørsmål

Diskuter/Snakk sammen – Forberedelse

1. Hvem er hovedpersonene i tekstene?
 - a. Ser du noen likheter eller forskjeller mellom karakterene i utdraget fra Synnøve Solbakken og TV-serie-klippet fra Skitten Snø?
2. Hva kan tema i teksten og klippet være?
 - a. Hvorfor?
3. Hva tror du budskapet er?
 - a. Hvorfor?
4. Hva synes du var interessant?
 - a. Eventuelt hvorfor?