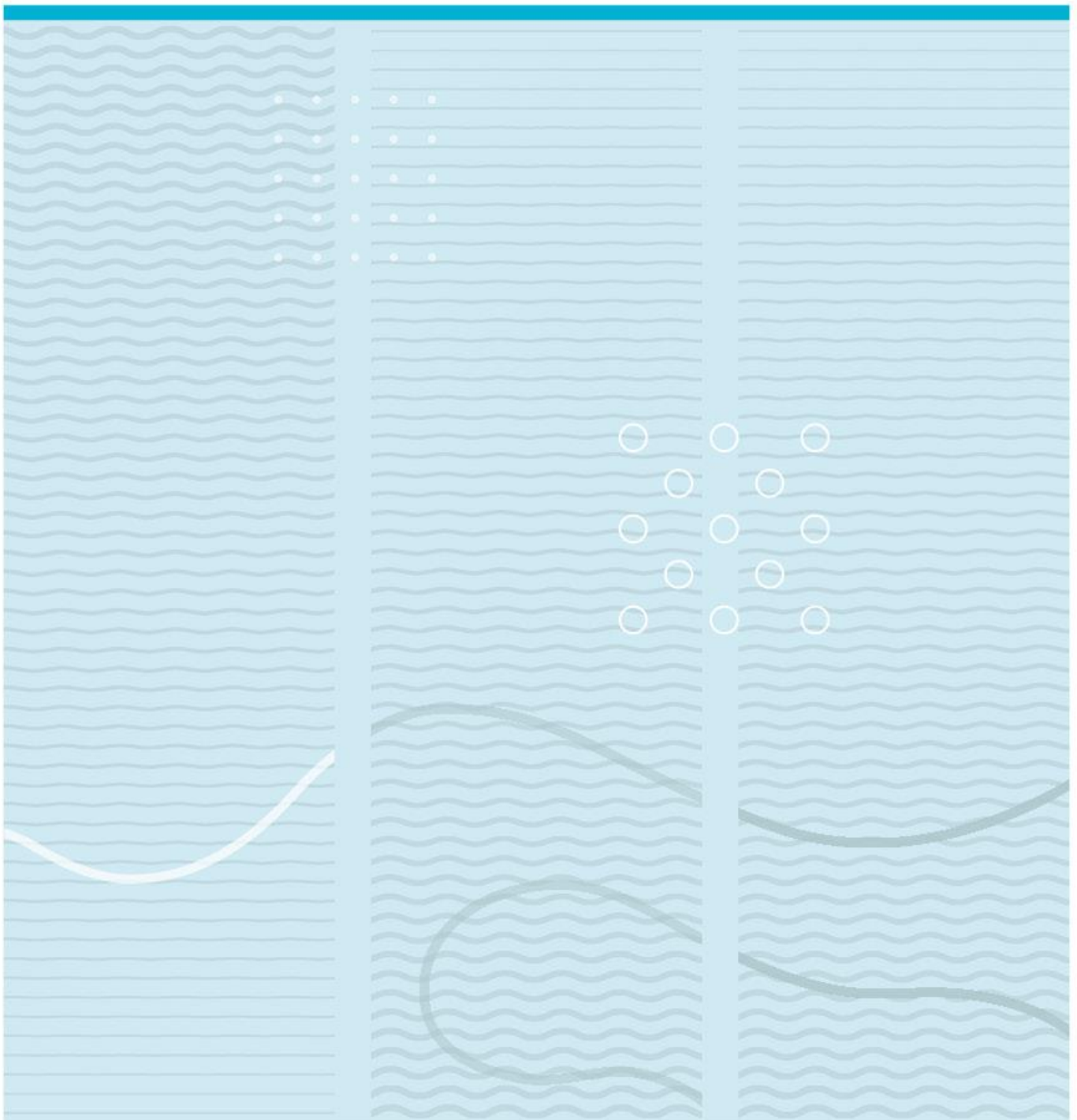


Mie Helene Jakobsen

Flerkulturelle elever og eventyr i norskundervisningen

En kvalitativ studie om flerkulturelle elever og inkludering av deres kulturelle referanser i norskundervisningen, med utgangspunkt i eventyr.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Mie Helene Jakobsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Problemstillingen som undersøkes i denne masteroppgaven er: *På hvilken måte kan lærere i grunnskolen legge til rette for at flerkulturelle elevers kulturelle referanse inkluderes i norskundervisningen, med utgangspunkt i eventyr?.* For å få innblikk i lærernes tanker, refleksjoner og erfaringer på feltet, har jeg tatt for meg forskningsspørsmålet: *Hvilke tanker har et utvalg lærere i grunnskolen om å anvende eventyr til å arbeide med ulike kulturer i klasserommet?.* Jeg ønsker i tillegg å undersøke hvilke opplevelser og tanker et utvalg elever har om at eventyr fra ulike land anvendes i norskundervisningen. Med det utviklet jeg følgende problemstilling: *Hvordan opplever et utvalg flerkulturelle og ikke-flerkulturelle elever i grunnskolen at eventyr fra ulike land benyttes i norskundervisningen?.*

I læreplanen nevnes det kort om eventyr i kompetansemålene, men hvilke eventyr og i hvilken grad det skal ta plass i klasserommet, er et valg som faller på læreren. Det er dette som ligger til grunn for min oppfatning om at eventyrets plass i norskundervisningen er i stor grad opp til hver enkelt lærer. Vi kan ikke med sikkerhet konstatere at eventyrets plass i norskfaget vil vare evig, og jeg synes det derfor er viktig å diskutere og reflektere over eventyrenes verdi og bruksområder i skolen. Studien har et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert dybdeintervju og delvis deltakende observasjon som metode. Resultatene viser at eventyr blir lite brukt for å inkludere elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Det er andre tilfeller i undervisningen hvor det faller mer naturlig for lærerne å fokusere på synliggjøring av elevenes ulike kulturelle tilknytninger. Jeg oppfatter likevel at lærerne synes det er viktig å synliggjøre elevenes ulike kulturelle referanser i undervisningen, til tross for at det ikke gjøres med utgangspunkt i eventyr. Med en delvis deltakende observatørrolle i et flerkulturelt klasserom, fikk jeg muligheten til å se elevenes reaksjoner knyttet til kroppsspråk, ansiktsuttrykk og utsagn når eventyr fra ulike land ble anvendt i norskundervisningen, og i tillegg samtale med elevene. Jeg fikk inntrykk av at de fleste opplevde det som spennende og gøy å ha om eventyr fra land flere av elevene hadde kulturell tilknytning til. Noen av elevene viste også tegn til forståelse av at eventyrets ulike elementer og struktur er like i norske eventyr og eventyr fra andre land. Studiens funn viser at eventyr kan anvendes som en kilde til, og et innblikk i, elevenes ulike kulturelle referanser i norskundervisningen. Jeg vil påstå at forskning og teori som er vist til i denne studien også støtter dette.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
FORORD	9
1.0 INNLEDNING	11
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	11
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.3 STUDIENS OPPBYGNING	13
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1 BEGREPSAVKLARING	14
2.2 FLERSPRÅKLIGHET OG FLERKULTURALITET	15
2.2.1 <i>Vi og dem</i>	16
2.3 DEN FLERKULTURELLE SKOLEN	16
2.3.1 <i>En inkluderende flerkulturell skole?</i>	17
2.3.2 <i>Ubehag i det flerkulturelle klasserommet</i>	17
2.4 (SKJØNN)LITTERATUR I DET FLERKULTURELLE KLASSEROMMET	18
2.5 EVENTYR	19
2.5.1 <i>Eventyr i et flerkulturelt perspektiv</i>	20
2.5.2 <i>Formidling av eventyr i klasserommet</i>	21
2.6 RELEVANT FORSKNINGSLITTERATUR	22
3.0 METODE	25
3.1 INTERVJU SOM METODE	26
3.1.1 <i>Semistrukturert dybdeintervju</i>	26
3.1.2 <i>Intervjusituasjonen</i>	27
3.1.3 <i>Intervjuguide</i>	28
3.1.4 <i>Utvalg av informanter</i>	29
3.2 OBSERVASJON SOM METODE	30
3.2.1 <i>Deltakende observasjon</i>	31

3.3	BEARBEIDING AV DATAMATERIALE	32
3.3.1	<i>Analyseprosessen</i>	33
3.4	STUDIENS KVALITET.....	34
3.4.1	<i>Troverdighet</i>	34
3.4.2	<i>Forskningsetiske hensyn</i>	35
4.0	FUNN OG ANALYSE	37
4.1	INTERVJUENE	37
4.1.1	<i>Den flerspråklige eleven</i>	37
4.1.2	<i>Synliggjøring av det kulturelle mangfoldet</i>	37
4.1.3	<i>Ubehag og utfordringer</i>	38
4.1.4	<i>Eventyr og kulturens plass i det flerkulturelle klasserommet</i>	40
4.1.5	<i>Lærerens tanker om elevenes opplevelser</i>	43
4.2	OBSERVASJONEN.....	44
4.2.1	<i>Eventyrenes kjennetegn, likheter og ulikheter</i>	45
4.2.2	<i>Elevenes kroppsspråk</i>	46
4.2.3	<i>Elevenes opplevelser knyttet til eventyr fra ulike kulturer i norskundervisningen</i>	47
4.3	OPPSUMMERING	48
5.0	DISKUSJON.....	49
5.1	SYNLIGGJØRING AV DET KULTURELLE MANGFOLDET	49
5.2	UBEHAG OG UTFORDRINGER	50
5.3	EVENTYRETS Plass I NORSKUNDERVISNINGEN.....	52
6.0	AVSLUTNING	58
6.1	REFLEKSJONER RUNDT VEIEN VIDERE	60
	LITTERATURLISTE	61
	VEDLEGG	65
	VEDLEGG 1: VURDERING FRA NSD/SIKT	65
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV, SAMTYKKESKJEMA	68
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE 1	72

Forord

For litt under 5 år siden startet jeg på det jeg trodde kom til å bli en uendelig lang reise av en utdanning. Denne mastergraden markerer med det slutten på en 5-årig utdanning. En utdanning det virker som jeg startet på i fjor. Det har gått så fort, og det er mange som skal ha ære for at det har vært en fantastisk opplevelse. Kanskje jeg skal si at det har vært et eventyr?

Først vil jeg takke veilederen min, Siri Nergaard, for fine faglige samtaler og god hjelp gjennom dette halvåret. Jeg setter pris på at du satt foten ned, og fortalte meg at jeg må stresser ned og få ordentlig nattesøvn! Med det vil jeg takke for beroligende ord da jeg kjente litt ekstra på stresset med å ro dette i land. I tillegg vil jeg takke informantene som stilte til intervju og observasjon.

Jeg vil takke min medstudent, Seline, for fine faglige og ikke-faglige samtaler i masterperioden. Takk for alle gode tips og triks, og for å alltid ha en positiv holdning. Med kantine-salat til lunsj har vi hatt lange dager i grupperommene på campus. Det har vært en fryd med deg!

Mamma og pappa fortjener også uendelig med takknemlighet for å alltid ha tro på at jeg klarer dette. Dere har vært utrolige støttespillere gjennom disse årene, og ikke minst i masterperioden. Jeg vil også takke dere for å ha oppdratt meg med gode verdier – verdier som gjør at jeg trer inn i læreryrket med stolthet. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min samboer, Henrik, for å ha holdt ut med en delvis sliten kjæreste. Takk for at du stadig har mint meg på at det er ferie om ikke lenge, og at masteroppgaven faktisk er siste ledd før en spennende og innholdsrik fremtid i ny jobb som lærer!

Horten, 28.05.2023

Mie Helene Jakobsen

1.0 Innledning

I innledningen skal jeg presentere tema for studien, og bakgrunn for valg av tema. Her kommer det frem en bakgrunn som både er samfunnsmessig forankret, og begrunnet i personlige oppfatninger og erfaringer. I tillegg skal jeg fortelle litt om hvorfor temaet er aktuelt i dag. Videre viser jeg til problemstillingen og to forskningsspørsmål. Til slutt redegjøres det for studiens oppbygning.

1.1 Tema og bakgrunn

Globalisering bidrar til et samfunn i stadig endring, hvor kulturer krysses og vi stadig knyttes tettere sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Statistisk sentralbyrå (SSB, 2023a) opplyser om at antallet av befolkningen i Norge som er innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, per 1. januar 2023 er 1.091.037, noe som utgjør nesten 20% av befolkningen i Norge. Ser man tilbake til 2010, lå antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre på rundt 10% (SSB, 2023b). Til tross for at spennet på årstallet er stort, ser man en tydelig økning i antall flerkulturelle mennesker i Norge. Skolen kan anses som et «minisamfunn» som representerer det store samfunnet. Det som skjer i samfunnet vil med det prege utviklingen og hverdagen i skolen, og vice versa. Skolen bærer derfor preg av et økende antall elever med flerkulturell bakgrunn. Spernes (2020, s. 14) hevder at den flerkulturelle tilstanden i skolen ikke kommer til å gå over. Det vil derfor være et økende behov for flerkulturell bevisstgjøring på flere områder i skolen.

Overordnet del i læreplanen setter kulturforståelse høyt med lange og informative setninger om å bevisstgjøre verdien av kulturelt mangfold i dagens skole. Dette nevnes blant annet gjennom et ønske om felles referanserammer, som skaper samhold og rom for mangfold. I tillegg nevnes det at "(...) elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette kan gjøres er det likevel lite informasjon om. Veien fra det som står skrevet i læreplanen og det som foregår i klasserommet kan være lang. Dette blir derfor et ansvar som faller på læreren, noe som kan medføre at den enkelte lærers interesser blir avgjørende for tid- og ressursbruk, og eventuell tilrettelegging av undervisningen for et flerkulturelt klasserom. Norskfaget skal være et kulturbærende fag i skolen, hvor eventyr skal få sin plass i norskundervisningen. Eventyr har vært en del av kulturens fortellinger i mange hundre år. I et flerkulturelt klasserom kan eventyr anses som spesielt egnet, fordi eventyr fra hele verden har

mange likhetstrekk både tematisk, og med hensyn til hvordan de er bygget opp. Jeg ønsker derfor å undersøke om gjenkjenning av fellestrekkene i eventyrene kan skape forståelse for at det som virker fremmed og ukjent, kanskje ikke er det likevel. Med det ønsker jeg å se på om inkludering av elevenes kulturelle referanser er noe man kan arbeide med i norskundervisningen, og om eventyr kan være en kilde til innsikt i det kulturelle mangfoldet. Hensikten er å forhåpentligvis øke interessen rundt bruken av eventyr i norskundervisningen, og se på hvilke bruksområder eventyr eventuelt kan vise seg å ha knyttet til kulturelt mangfold.

Bakgrunnen for studien ligger også i min egen oppfattelse om andre fag enn norskfaget som spesielt kulturbærende når det gjelder å inkludere andre kulturer enn den norske. Jeg har inntrykk av, og erfaringer med, at elevenes kulturelle referanser synliggjøres i fag som KRLE og samfunnsfag, hvor religion og kultur kommer eksplisitt til syne. I tillegg har jeg et inntrykk av at elevenes kulturelle referanser kommer til uttrykk i forbindelse med ulike høytider som markeres på skolen, for eksempel ved ramadan og id. I norskundervisningen har jeg erfart at det ofte anvendes eventyr som er norske, eller eventyr som er lettere tilgjengelig gjennom ulike eventyrbøker og videoer. Her kan eventyrene *Rødhette og ulven* og *De tre Bukkene Bruse* trekkes frem som eksempler, som også er filmatiserte og tilgjengelige som video på YouTube. Jeg ønsker med det å synliggjøre eventyrenes verdi, slik at dette kan videreføres og synliggjøres i klasserommet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke hvordan man kan anvende eventyr for å implementere elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen, har jeg utviklet følgende problemstilling:

På hvilken måte kan lærere i grunnskolen legge til rette for at flerkulturelle elevers kulturelle referanse inkluderes i norskundervisningen, med utgangspunkt i eventyr?

For å besvare en problemstilling som retter seg mot lærere, vil det være relevant å få innblikk i deres tanker og erfaringer på feltet. Med det har jeg kommet frem til et forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen, som er:

Hvilke tanker har et utvalg lærere i grunnskolen om å anvende eventyr til å arbeide med ulike kulturer i klasserommet?

Problemstillingen viser også til elever i skolen, og det vil derfor være relevant å trekke inn elever i et forskningsspørsmål. Et innsyn i elevenes opplevelse av at eventyr fra ulike land brukes i norskundervisningen, ønskes å synliggjøres gjennom forskningsspørsmålet:

Hvordan opplever et utvalg flerkulturelle og ikke-flerkulturelle elever i grunnskolen at eventyr fra ulike land benyttes i norskundervisningen?

Her er jeg også nysgjerrig på om elevene ser likhetstrekk i de ulike eventyrene, og om eventyrene med det bidrar til at elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn opplever at eventyrene har mer til felles med hverandre, både i form og innhold, enn de i utgangspunktet trodde.

1.3 Studiens oppbygning

De ulike delene i oppgaven er strukturert i kapitler med tilhørende underkapitler. Kapitlene er delt inn med hensyn til struktur i oppgaven. Første kapittel fungerer som en inngang til masteroppgaven. Her presenteres tema, problemstilling og bakgrunn for studien. Deretter kommer det et kapittel om relevant teori. Dette kapitlet er delt inn i temaer ut ifra hvilken type teori som presenteres, og som anses som relevant med hensyn til å besvare problemstillingen med forskningsspørsmål. Her blir også ulike begreper avklart. I det tredje kapitlet vises det til metoder som er anvendt i studien. I dette kapitlet tydeliggjøres også troverdigheten i studien, sammen med forskningsetiske hensyn. I det fjerde kapitlet blir funn som kom frem ved bruk av metodene presentert. Analysekapitlet inneholder også mine refleksjoner og tolkninger sett i lys av funnene. I det femte kapitlet blir funnene diskutert opp mot teori og relevant forskningslitteratur, og i det siste kapitlet trekkes alle tråder sammen til en oppsummering.

2.0 Teoretisk rammeverk

Teorien legger grunnlaget for empirien som presenteres senere i studien. Teorikapittelet er delt opp i ulike emner som anses relevant med hensyn til formålet med studien. Sentralt for studien er teori om det flerkulturelle og om flerspråklighet, nettopp fordi studien omhandler de flerkulturelle elevene i skolen. Den tredje inndelingen tar for seg den flerkulturelle skolen, som faller naturlig å inkludere i teorikapittelet basert på at forskningen foregår og handler om situasjoner i skolen. Forskning rettet mot skolen er et stort felt. For å tydeliggjøre hvilken retning innenfor skolen forskningen retter seg mot, ble det naturlig å snakke om den flerkulturelle skolen. Studien retter seg også mot skjønnlitteratur i klasserommet, mer spesifikt eventyr. Teori om dette er derfor relevant å vise til i denne studien. Relevant forskningsteori på feltet vises også til mot slutten av teorikapittelet, og tar for seg forskning som jeg anser relevant for denne studien.

Noen eldre eventyrteoretikere er inkludert i teorikapittelet, fordi de har vært sentrale og betydningsfulle på feltet. I tillegg lener noe nyere eventyrforskning seg på disse teoretikerne.

2.1 Begrepsavklaring

Elever med kulturelle referanser til flere kulturer enn den norske, omtales i denne studien som *flerkulturelle elever*. Grunnen til at jeg ikke benytter meg av termen flerspråklige elever om disse elevene er fordi denne studien i hovedsak vinkler seg mot elevenes kulturelle referanser, og ikke nødvendigvis deres referanser knyttet til språk. Selv om det å være flerspråklig og det å være flerkulturell i stor grad henger sammen, velger jeg å skille de to begrepene fra hverandre med hensyn til hensikten med studien. Dessuten kan flere barn ha flerkulturell bakgrunn uten å være flerspråklige. I intervjuet ba jeg informantene definere hva de legger i termen flerspråklighet. På denne tiden av masterløpet hadde jeg ikke avklart hvilke begreper jeg skulle ta i bruk i studien. Desto mer jeg jobbet med og utviklet studien, opplevde jeg at termen *flerkulturelle elever* passet bedre til elevene i studien. Med hensyn til at termene mer eller mindre går hånd i hånd, velger jeg likevel å inkludere informantenes definisjon av flerspråklighet i studien. Jeg synes det er viktig å belyse hva informantene legger i det å være flerspråklig. Dette kommer frem i analysen, men i teoridelen er begge termene presentert med hensyn til informantenes definisjon av flerspråklighet, og min refleksjon rundt flerkulturalitet som et mer adekvat begrep.

Elever som ikke har tilknytning til eller bakgrunn i andre kulturer enn den norske, beskrives i denne studien som *majoritets elever*. Spernes (2020, s. 154) nevner at begrepene majoritet og minoritet i utgangspunktet sikter til et mengdeforhold. Likevel kan begrepene ses på med politiske briller, hvor det ligger til grunn et maktorientert begrepssyn. Med det kan begrepet knyttes til et skille som oppstår mellom de med mer makt og de med mindre makt i samfunnet (Øzerk, 2016, s. 21). Jeg velger å benytte termen *majoritets elever* utelukkende for å omtale en større gruppe elever, uavhengig av deres status og makt både i samfunnet og i klasserommet. Majoritets elevene i denne studien utgjør en større gruppe enn det de flerkulturelle elevene gjør. Det er med det bevisst å ikke ta i bruk termen *minoritets elever* om de flerkulturelle elevene, nettopp for å unngå et fokus på status i omtalelsene, selv om hensikten med begrepene er avklart her.

2.2 Flerspråklighet og flerkulturalitet

Man kan kanskje tenke seg at definisjonen på flerspråklighet ligger litt i ordet – det å være flerspråklig vil si at du kan flere språk. Med det som utgangspunkt vil en enorm mengde med mennesker falle innunder denne termen. Flerspråklighet defineres på mange og ulike måter, og blir ofte definert ut fra språkkompetanse, hvordan språkene brukes, når og hvor språkene læres, og om man indentifiserer seg med språkene. I noen tilfeller brukes språkene tilpasset ulike situasjoner, for eksempel ved å snakke norsk i skolesituasjoner, og anvende et annet språk hjemme eller med vennegjengen (Hvistendahl, 2009b, s. 19). For å rette termen flerspråklighet inn mot denne studien, benyttes en definisjon som passer den flerspråklige gruppen av elever som er inkludert i forskningen. Dette er elever som er født og oppvokst i Norge, men i noen grad benytter seg av morsmålet hjemme. Svendsen (2009, s. 35-36) nevner at slik bruk av språket anses som situasjon- eller formålsbettinget. Definisjonen av flerspråklighet kan derfor være en som kan “lytte, forstå og snakke på en kommunikativt adekvat måte” (Weis, 2000, gjengitt i Aarsæther, 2017, s. 69).

I likhet med termen flerspråklighet, defineres kultur på ulike måter. Spernes (2020, s. 99) utviklet sin egen forståelse av kulturbegrepet med grunnlag i Klausen (1992), Eriksen (1993) og Bruner (1997) sin definisjon av kulturbegrepet. Hun nevner at kultur forstås som ytre- og indre kjennetegn. Dette er for eksempel felles kleskoder og matvaner, og holdninger og verdier. Videre nevner hun at disse kjennetegnene gjennom ulike former for kommunikasjon skaper menneskets forståelse av verden. Til slutt legger hun til at kulturtilstanden ikke er

statisk, men i kontinuerlig forandring knyttet til individets sosialisering i hjem og samfunn. Det å være flerkulturell kan knyttes til kulturbegrepet ved at et individ identifiserer seg med ytre- og/eller indre kjennetegn til flere kulturer enn én. Med det kan man se at å være flerspråklig og å være flerkulturell i stor grad går hånd i hånd - det handler om at et individ har referanser til flere språk og flere kulturer enn én.

2.2.1 Vi og dem

I et klasserom er alle elever på sett og vis ulike, noe som kan medføre at man setter et skille mellom elevene ut ifra om de er flerkulturelle eller ikke. Dette kan knyttes til det man kaller stereotyper, som i skolesammenheng kan være at læreren har en fast oppfatning om en gruppe, eller en person, basert på kultur, religion, eller nasjonalitet (Røthing, 2020, s. 17-18; Spernes, 2020, s.151). Stereotypi kan også knyttes til å sette et skille ut ifra om du er norsk eller ikke norsk. Holdninger og tanker knyttet til et “vi og de andre” er viktig å bevisstgjøre og problematisere. Spernes (2020, s. 159) viser til at man ikke vurderes som mer eller mindre normal ut ifra hvilke kulturelle referanser en har. I en klasse faller det naturlig at man er forskjellige på ulike grunnlag, og det å være forskjellig er det som skal være normalt.

Stokke og Tønnessen (2022, s. 30) legger vekt på at norske barn kan tilhøre flere kulturer, fordi vi i dag ser på det å være norsk som noe annet enn det man gjorde i den tiden før det var utbredt migrasjon i Norge. Med det bør man unngå et “vi og de andre”-skille mellom flerkulturelle og ikke-flerkulturelle elever, men heller se på en klasse som én gruppe med forskjellige elever. Da blir det som Spernes (2020, s. 151) nevner – ikke et “vi og de andre”, kun “vi”.

2.3 Den flerkulturelle skolen

Når man snakker om et flerkulturelt samfunn, er det hovedsakelig menneskene i samfunnet man sier noe om. På samme måte sier man noe om skolen når man omtaler den som flerkulturell. Kunnskapsdepartementet (2007) forklarer at «en flerkulturell (...) skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs» (s. 9).

Kunnskapsdepartementet sin beskrivelse av en flerkulturell skole kan ses i lys av et personale med holdninger knyttet til aksept av, og kontinuerlig arbeid med, det kulturelle mangfoldet. Videre nevnes det at ulike kulturelle, språklige og religiøse bakgrunner kan anses som en

verdifull kilde til kunnskap. I tillegg legges det vekt på at å se det kulturelle mangfoldet som normaltilstand for skolen, kan bidra til aksept, forståelse og anerkjennelse av ulikheter. Hauge (2014, s. 22) nevner at en skole med likeverdsbasert og handlingsrettet oppfatning som får til dette i praksis, kan omtales som den *felleskulturelle* skolen.

2.3.1 En inkluderende flerkulturell skole?

I den norske skolen skal elevenes ulikheter ivaretas i undervisningen (Hvistendahl, 2009a, s. 70). Skolen må utvikle en inkluderende praksis, som vil si en skole som er utviklet for alle, hvor hver enkelt elev kommer til orde. Det må ligge en flerkulturell pedagogikk og tenkning til grunn for hele skolens virksomhet dersom dette skal la seg gjøre. En av fremgangsmåtene for å realisere en inkluderende flerkulturell skole, er at undervisningen tilpasses hver enkelt elev slik at den oppleves relevant for alle. Dette kan gjøres ved å blant annet synliggjøre elevene og deres ulike erfaringer i undervisningen. Skolen må ta grep for å fremme tillit og respekt på tvers av kulturelle forskjeller. Utnyttelse av et flerkulturelt mangfold vil bidra til økt interesse og kompetanse, og skape forståelse og toleranse (Westrheim, 2012, s. 226-230). Med det kan en skole som ivaretar elevenes ulikheter realiseres.

I et klasserom der mangfoldet anvendes som ressurs, er det viktig at læreren har kjennskap til erfaringer og kunnskaper hver enkelt elev har (Spernes, 2020, s. 65). Læreren kan med det hjelpe elevene med eksplisitte koblinger til deres bakgrunnskunnskap. Kunnskap elevene har videreutvikles med utgangspunkt i det de kan fra før, noe som tydeliggjør at det å ta i bruk elevenes forkunnskaper er viktig for deres læring i klasserommet (Haukås, 2016, s. 4; Krulatz og Torgersen, 2017, s. 218). Spernes (2020, s. 218) legger vekt på at det kulturelle mangfoldet ikke kun må synliggjøres i forbindelse med blant annet høytidsdager. Dersom synliggjøring av elevenes kulturelle referanser kun foregår i særegne situasjoner, kan man risikere at eleven føler seg annerledes og spesiell. I likhet med Kunnskapsdepartementet, tydeliggjør Spernes at skolens mål bør være at kultur mangfoldet er en del av hverdagen og normaltilstanden. Hauge (2014, s. 144) peker også på at det flerkulturelle ikke er noe man pynter med i en bestemt periode.

2.3.2 Ubegag i det flerkulturelle klasserommet

Når man belyser kulturmøter i det flerkulturelle klasserommet, kan det oppstå ubegag både for læreren og elevene. Ubegaget som kan oppstå kan knyttes til blant annet holdninger og

opplevelser. Å kjenne på ubehag er noe de fleste ønsker å unngå, men «ved å undersøke ubehaget, framfor å rømme fra det, kan vi få bedre innsikt i våre egne forståelsesmåter og forestillinger, og vi kan forstå bedre hva som skaper ubehag» (Røthing, 2020, s. 59). Nergård (2017, s. 208) hevder at noen lærere unngår å introdusere enkelte temaer i frykt for at det kan oppleves støtende for minoritets elever, og legger til at frykt ikke bør være en grunn til at man unngår ulike temaer. Hun forklarer videre at det er måten temaene blir behandlet på som kan gi det et rikt utbytte. Det å unngå ubehag kan også bidra til å opprettholde holdninger knyttet til et «vi og de andre», fordi man unngår temaer som også er viktig å belyse for å skape aksept og forståelse i det flerkulturelle klasserommet. Ser man ubehaget i lys av litteratur, gir skjønnlitteratur «unike muligheter til å aktivere den enkelte elevs forestillingsverden og til å skaffe fram materiale for samtaler om temaer som det kan være vanskelig å behandle på en annen måte» (Nergård, 2017, s. 203).

2.4 (Skjønn)litteratur i det flerkulturelle klasserommet

Norskfaget vokste fram på tiden Norge var en ung nasjon, og litteraturen bar derfor preg av å undersøke hva det ville si å være norsk, og definere og beskrive hva den norske kulturen var. Med dagens flerkulturelle virkelighet bør vi igjen stille oss spørsmålet om hva det vil si å være norsk, og hva som med det kan anses som relevant litteratur å anvende i norskfaget. Litteraturen kan gi oss et innblikk i andres kulturarv ved at vi trer inn i kulturens fortellinger, og er viktig for å forstå hverandres kulturelle referanser. Den kulturforståelsen som litteraturen gir er nødvendig, fordi man trenger kjennskap til de verdiene som er til stede i det samfunnet alle skal være en del av (Moen, 1993, s. 90; Penne, 2001, s. 75; Danielsen, 2004, s. 159-160; Penne, 2012, s. 33; Stokke & Tønnessen, 2022, s. 29-30). Som nevnt tidligere, møter elevene skolen med ulik bakgrunn og erfaringer. Læreren bør, og må, hensynta og legge til rette for dette i norskundervisningen. Norskfaget i skolen anses som et skrive- og lesefag, og man kan derfor si at det faller naturlig å ta i bruk litteratur i faget. Litteratur som begrep kan favne om mye, og skjønnlitteratur er blant en av termene det faller innunder. Skjønnlitteratur er de tekstene som inneholder fiksjon. Tekster med fiksjon har oppdiktete personer, miljø og handling. Fiksjon og skjønnlitteratur er dermed overlappende begreper (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 21-22). Eventyr, som er fokus i denne studien, hører til fiksjonslitteraturen. Litteraturlæsning i skolen har mange hensikter. Blant annet kan det bidra til en unik opplevelse for den som leser, og for det fellesskapet som er i klassen. Stokke og Tønnessen (2022) hevder at «barn som blir glade i å lese litteratur, får så mye mer med på

kjøpet» (s. 23-24), og peker på blant annet kjennskap til personer, kulturer, utfordringer og konflikter som de fleste aldri kommer til å oppleve i det virkelige liv. Dette kan være med på å utfordre leseren til å utvide sin forståelse, i tillegg til å sette seg inn i det andre erfarer og opplever. Med det kan litteratur på ulike måter anses som et «flerbruksverktøy» i skolen.

Hauge (2014, s. 188-189) peker på flere måter å anvende og ivareta det flerkulturelle i klasserommet gjennom litteratur. En måte å gjøre det på er å velge tekster av forfattere som kommer fra land utenfor Europa og USA, og la elevene bli kjent med hovedpersonene og deres familier. I tillegg nevnes verdien av å utnytte at forskjellige kulturer har ulike fortellertradisjoner, ved for eksempel å la elevene forsøke seg på de ulike fortellermåtene, eller å lese litteratur med ulike fortellerstiler. Når elevene skal lage fortellinger, nevner Hauge at man kan oppmuntre elevene til å lage fortellinger med ulike kulturelle uttrykk. Her kan elevene benytte egne kulturelle referanser i tekstproduksjonen, eller referanserammer fra noen de kjenner. Dette er noe man også kan gjøre spesifikt med eventyr i klasserommet. Nergård (2017, s. 222-223) viser til at man kan diskutere trekk ved ulike tekster, og studere betydningen av detaljer i smykker, klesdrakter, interiør og atferd dersom dette er synlig i teksten. I noen eventyr vises og nevnes detaljer som smykker, klær og interiør gjennom bilder og tekst, og man kan da se på bildene som hører til teksten og diskutere detaljene ut ifra det.

2.5 Eventyr

I situasjoner hvor menneskegrupper har vært samlet, har eventyr i alle år blitt fortalt som underholdning og tidsfordriv. Eventyr er «fortellinger som har levd på folkemunne i århundrer og årtusener før de ble skrevet ned» (Fougner, 2005, s. 20). Eventyrene kan variere i form og detaljer ut fra kulturen de kommer fra, i tillegg til at det finnes flere tolkninger av ett eventyr. Til tross for eventyrsjangerens alder og krysninger på tvers av kulturer, hevder Brewer (2003) at eventyr har likheter som medfører at “they group themselves into some kind of entity” (s. 16-17). Mange av eventyrene har eksistert i tusener av år, og ulike tolkninger av eventyr vil florere i mange år til. Eventyrene bærer likevel med seg essensen i handlingen og strukturen, som vil si at eventyret ikke mister sin mening og sitt formål til tross for ulike tolkninger (Brewer, 2003, s. 17 og 33-34). Philip (2003, s. 40) hevder at Axel Olrik var den første til å bemerke seg at eventyr har en struktur som ikke kan fjernes uten at eventyret mister fullstendig mening. Dette ble kartlagt av den russiske eventyrforskeren og folkloristen Vladimir Propp.

Propp (1968, s. 26-70) beskriver hvert trinn i eventyrets struktur nøye, men det kan oppsummeres med strukturen hjem - hjemløs - hjem. Essensen i eventyrets struktur er at en helt blir kartlagt i starten av eventyret, og reiser fra hjemmet eller en trygghet. På reisen forsøker en kjeltring eller skurk å true eller lure helten, og får så informasjon fra helten som medfører at skurken gjør skade på en som helten står nær. Ofte er dette et av heltens familiemedlemmer. Dette utbryter en kamp mellom helten og skurken, og helten får hjelp fra en magisk agent eller en donor. Skurken blir bekjempet og straffet, og helten returnerer til hjemmet og ender med en gevinst. Knyttet til karakterene nevner Propp (1968, s. 20-21) at karakterenes navn og egenskaper er særegent i hvert eventyr, men deres funksjon og deres handlinger er like i alle eventyr. Karakterenes funksjon fungerer med det som et grunnleggende element i eventyr. Et annet element som nevnes er gjentakelse og magiske tall, og at dette ofte kan knyttes til tallet 3 ved at noe for eksempel gjentar seg tre ganger, en drage har tre hoder, eller at heltens tredje oppgave er den vanskeligste (Propp, 1968, s. 74-75). Forklaringen av eventyrenes likheter på tvers av kulturer knyttes til den muntlige traderingen. Fast persongalleri og struktur gjør det lettere å huske det som skal formidles (Fougner, 2005, s. 39).

Opprinnelig er ikke eventyr blitt til som barnelitteratur, men det viser seg likevel at det appellerer til barn. Barn tenker ofte ut fra binære motsetninger, som også finnes i fortellinger. Fortellingene kan med det bidra til forståelse av nye emner. I tillegg er barn rundt 10-års alder ofte interessert i det som er rart, merkelig og eksotisk (Egan, 2005, s. 16, 19, 86 og 100). Danielsen (2004, s. 139-140) spurte en gruppe barn hva det er med eventyr som gjør at barna liker de, og konkluderte med at det var opplevelsen barna hadde mens de hørte på eventyr som var grunnen til begeistring. Barna ga uttrykk for en spennende, skummel og morsom opplevelse, og la til at det "kiler i magen" og "er fint å høre på". Moen (1993, s. 39) legger også vekt på opplevelsen som litteraturen gir oss gjennom spenning, gråt, latter og det å leve seg inn i andres verden.

2.5.1 Eventyr i et flerkulturelt perspektiv

Litteraturen kan brukes til så mangt. I den flerkulturelle virkeligheten som vi lever i i dag, kan det være viktig som lærer å spørre seg selv om litteraturen man tar i bruk i klasserommet har noen form for kulturelle innslag fra ulike kulturer. Overvik & Karlsdottir (2020, s. 74) nevner at eventyr bærer med seg uttrykk fra kulturen som har skapt dem. Danielsen (2004, s. 47-48) omtaler eventyrene som kulturbærende fortellinger, og nevner at eventyret alltid tar farge av

den kulturen det lever i. Hun legger også til at eventyrene finnes i alle samfunn. Philip (2003, s. 39) hevder at “in every culture there is a tension between the needs of the community and the needs of the individual”, og at eventyr med det eksisterer som en balanse mellom disse to behovene. Med det kan man se at flere eventyrteoretikere gjennom årene er enig i at eventyr og kultur hører sammen.

Mennesker gir verden mening ved at man forteller sin verden, eller ved at man tar til seg andres fortellinger. Menneskets livsverden formidles, oppfattes og erfares narrativt gjennom et tredelt mønster. Det tredelte mønsteret kan ses i likhet med handlingsmønsteret til en fortelling, altså med en begynnelse, en hoveddel og en slutt. Det tredelte mønsteret i fortellinger forklares som hjemme - hjemløs – hjemme. Ved å få innblikk i eventyr fra ulike land, kan man se hvordan mønsteret speiles ulikt selv om strukturen er lik i alle eventyr. Eventyret byr også på prøvelser som viser viktigheten av å ha kjærlighet til andre, i tillegg til å være en kommunikasjonsform og forståelsesform i kulturen (Penne, 2001, s. 73, 75 og 78). Danielsen (2004, s. 59-60) hevder at mennesker fra ulike kulturer har utfordringer med å forstå mennesker fra andre kulturer, fordi det man gjør og ser i sin kultur er det man klarer å forstå som korrekt. Videre legger hun til at det er viktig at vi anvender fortellinger for å gjøre oss kjent med hverandres kulturer. Eventyrenes alder er i tillegg det «som gjør den til en enestående kunnskapskilde om våre tidligere tider» (Moen, 1993, s. 86), og med det en kilde til kunnskap om ulike kulturer.

2.5.2 Formidling av eventyr i klasserommet

Å formidle eventyr i det flerkulturelle klasserommet kan gjøres ved å muntlig fortelle eventyret. Bettelheim (1976) nevner at eventyr bør fortelles heller enn å leses “to attain to the full its consoling propensities, its symbolic meanings, and, most of all, its interpersonal meanings” (s. 150). For å ta dette videre i klasserommet, kan man si at elevens totale opplevelse knyttet til eventyr kan bli fullverdig ved at læreren leser eventyret for elevene, heller enn at elevene må lese eventyret selv. Karsrud (2021) hevder at «det som er fundamentalt, er at en har et engasjement i forhold til fortellingene og et ønske om å fortelle dem videre» (s. 103). Engasjementet kan bidra til å fange lytterens oppmerksomhet, og variasjon av stemmebruken kan anses som en viktig faktor for å holde lytterens oppmerksomhet (Fougner, 2005, s. 104).

2.6 Relevant forskningslitteratur

Det har vært utfordrende å finne forskning som retter seg mot å anvende eventyr med hensikt å inkludere elevenes kulturelle referanser i undervisningen, og forskning som undersøker om de ulike eventyrenes elementer og struktur kan bidra til kjennskap, forståelse og aksept av det som er fremmed og ukjent. Jeg har gjort flere litteratursøk og søkt hjelp hos bibliotekar, men vedkommende delte min erfaring med at det var utfordrende å finne tidligere forskning på feltet. Derfor trekker jeg frem forskning jeg anser som relevant med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmål, og at forskningen i noen grad kan vinkles mot funn i denne studien.

Å anvende det kulturelle mangfoldet som ressurs kan gjøres på mange ulike måter. Fra 2014 til 2015 gjennomførte Lund (2017, s. 39-43) tolv intervjuer med lærere om hvordan de i praksis prøvde å gjøre mangfoldet til en ressurs i deres skolehverdag. Her anser jeg mangfold som ulike språklige og kulturelle referanser, siden det er det som vektlegges i studien.

Lærerne tydeliggjør her at alle elever har samme krav på å bli hørt og sett, og nevner blant annet flagg i klasserommet, hilsener på ulike språk og oppmerksomhet rundt nasjonaldager som eksempler på hvordan mangfold synliggjøres og anerkjennes i det flerkulturelle klasserommet.

Penne (2012) gjennomførte en studie med lærere og deres syn på litteraturen som viktig og selvsagt. Her viser det seg at lærerne har lite fagdidaktiske begrunnelser, og at litteraturen som viktig heller grunner i hva læreren mener, synes eller tror. Det viser seg også at det er en ny medietid hvor stadig flere elever ikke er vant med å lese litteratur, og læreren opplever det utfordrende å få elevene til å lese. Lærerne i studien forteller at de driver en omskolering til mediesamfunnet som nå handler om å undervise i film, reality-tv og musikkvideoer (Penne, 2012, s. 33, 35 og 41). Lærerne i studien mener at litteraturen er viktig, men begrunnelsene for hvorfor er vage (Penne, 2012, s. 1).

En studie av Bottenvann (2016) om kulturmøter i tekster og læreres betraktninger om migrasjonslitteratur, viser at fokuset på kulturmøter i tekster blant annet avhenger av lærerens personlige preferanse. En annen lærer i studien bemerker at kulturmøter i tekst åpner for dramatisering, kreativt arbeid og elevaktivitet, i tillegg til at de flerkulturelle elevene kan “bidra med sitt på en annen måte inn i gruppa” (Bottenvann, 2016, s. 82). Lærerne i studien er enige om at å arbeide med kulturmøter i tekst er nyttig både for de flerkulturelle elevene og majoritetselvene. Studien omhandler migrasjonslitteratur og retter seg mot videregående skole, som i utgangspunktet er et annet felt. Likevel kan det trekkes paralleller til kulturmøter

i eventyr, og hvilke betraktninger lærere har knyttet til kulturmøter i tekst. At man kan trekke paralleller med det som foregår på grunnskolenivå og det som foregår på videregående, viser muligens behovet for å belyse kulturmøter i tekst, og samtaler det byr på, allerede fra elevene begynner på skolen i første klasse. Kulturmøter i litteraturen, og generelt i skolen, er noe som bør implementeres gjennom hele elevenes skoleløp.

Tilgang på eventyr fra ulike land kan ses i lys av lærebøker i norskfaget. I en studie av litteraturutvalg i lærebøker i norskfaget på sjette trinn, fant Kulbrandstad (2001) ut at tekstene i stor grad var hentet fra land i Europa. Hun pekte på mangel av tekster fra land som de fleste elever med flerkulturell bakgrunn kommer fra. Selv om denne studien angår lærebøker, kan det likevel kaste lys over en manglende utnyttning av ressurser som tekster fra ulike land bærer med seg. Kulbrandstad nevner at det delvis kan skyldes tilgangen man har på oversatte tekster fra ulike land, men nevner samtlige eksempler på tekstutvalg fra ulike land utenfor Europa. Eksempler på dette er Anne Hvenekilde som i 1979 utga *Eventyr fra 17 land*, og *Sagn og eventyr fra Sri Lanka* som ble utgitt samme år av Inger Margrethe Gaarder. Senere, i 1987, ga Hvenekilde ut *Vietnamesiske eventyr* sammen med Truong Chanh Kinh. Dette viser at mulighetene finnes, men det er likevel ikke oversatte eventyr tilgjengelig fra alle land.

Hauge (2014, s. 150-153) viser til en klasseromssituasjon hvor hun tok i bruk en tyrkisk barnebok i forbindelse med dramatisering. Dette skulle foregå i en klasse hvor to flerkulturelle elever følte seg utenfor fellesskapet. Den ene flerkulturelle eleven viste i tillegg tydelige tegn til å legge skjul på sin tyrkiske tilknytning. Den tyrkiske boken som ble anvendt i klasseromssituasjonen inneholdt ord som majoritetselevne ikke forsto, og gleden var stor blant elevene da de to tyrkiske elevene kunne oversette ordene i boken. Elevene gikk fra å være ekskludert fra fellesskapet på grunn av sin kulturelle referanse, til å bli inkludert i fellesskapet, både i klasserommet, i friminuttet og på fritiden. Studien viser hvordan ulike kulturelle tilknytninger kan anses og benyttes som en ressurs i fellesskapet, og at det er til nytte for alle elevene å belyse deres ulike kulturelle referanser i undervisningen.

En studie gjennomført av Overvik og Karlsdottir (2020) om bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever, trekker frem betydningen av eventyrenes logiske rekkefølge og struktur. Eventyrene i studien var et arabisk som var fra de flerkulturelle elevenes kultur, og et fra norsk kultur. Begge eventyrene var på norsk. Den logiske rekkefølgen i eventyrene medførte at elevene i studien klarte å få oversikt over hendelsesforløpet. Rekkefølgen i handlingen viser til de ulike funksjonene *hjem - hjemløs - oppdrag – kamp – seier – bryllup*.

Med samme grunnlag klarte elevene å skildre hovedpersonenes egenskaper, og gjenkjente karakterene gjennom deres pålitelighet og gjerninger. Overvik & Karlsdottir (2020, s. 78) nevner at minoritets elevene fort klarte å skille mellom hvem som var skurk og hvem som var helt.

I 2020 avsluttet Karsrud (2021, s. 46-49) et fortellingsprosjekt sammen med Torild Marie Olsen, som foregikk i et flerkulturelt klasserom hvor omtrent to tredeler av elevene var flerspråklige. Fortellingsprosjektet gikk ut på å jevnlig fortelle eventyr fra ulike kulturer. Klassemiljøet bar preg av elever med store sprik både språklig og sosialt, men dette endret seg drastisk i løpet av skoleåret. Den ene læreren i prosjektet nevnte at felles referanserammer knyttet til eventyr la grunnlag for at elevene kunne noe om det samme, og at de med det fikk tilknytning til hverandre. I tillegg ble det nevnt at elevene i prosjektet så at eventyrets grunnleggende verdier er like, og at dette skapte mer respekt og forståelse for hverandre. Fortellingene som ble anvendt i prosjektet var både norske og fra andre kulturer, noe som bidro til en deling av ulik erfaringsbakgrunn. Deling av ulik erfaringsbakgrunn medførte at elevene fikk bedre kjennskap til hverandre. Videre bemerket Karsrud hvilken verdi en gjennomgang av ord tilknyttet de ulike eventyrene hadde. Elevene fikk mulighet til å dele sin kunnskap rundt ord som kameler, ørken, bakstetrau og karavane, noe som gjenspeilte et engasjement hos elevene.

3.0 Metode

Metode kan ses på som et middel for å komme frem til ny kunnskap (Aubert, 1985, s. 196; Brottveit, 2018, s. 84). Metode som fremgangsmåte kan kategoriseres som kvantitativ eller kvalitativ, med utgangspunkt i hvordan man innhenter empirien og hva som anses som en relevant tilnærming til feltet man forsker på.

Læreren og eleven er skolens kjernevirksomhet, med eleven i sentrum og læreren som skolens viktigste ressurs (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29). Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan man som lærer kan bruke eventyr til å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i norskundervisningen. For å få innblikk i lærerens tanker og erfaringer knyttet til dette, falt valget på intervju som en av metodene. Siktemålet er barnetrinnet, og utvalget informanter er derfor to grunnskolelærere som jobber på hver sin 1-7 barneskole. For å få innsyn i elevenes opplevelse av at eventyr fra ulike kulturer inkluderes i norskundervisningen, falt det naturlig å ta i bruk metoden observasjon i tillegg til intervju. Målgruppen er elever i grunnskolen, og observasjonen forekom i en klasse på 3. trinn, som hadde eventyr som tema i perioden jeg var på besøk.

Intervju og observasjon er en mye omtalt metodekombinasjon, hvor «observasjon kan fortelle oss hva folk gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør» (Dalland, 2020, s. 102). Ved å ta i bruk to metoder, kan intervjuet klargjøre og utdype det som er observert. En kombinasjon av intervju og observasjon gir meg derfor muligheten til å vurdere og undersøke om det informantene sier samstemmer med det de gjør. Dalland (2020) nevner at «når vi bruker mer enn én metode, kalles det *metodetriangulering*» (s. 101). Intervju og observasjon som metode er i denne studien to kvalitative forskningsmetoder. Kvalitative metoder er ikke rettet mot å finne eksakte årsaker til et fenomen, men heller å bidra til å forstå fenomenet. Disse metodene benyttes for å fange opp opplevelser og meninger som ikke kan tallfestes. Noen kjennetegn ved kvalitative metoder kan være at man går i dybden på et felt, og med det ønsker å få frem noe særegent. I tillegg er man som forsker i direkte kontakt med det feltet man undersøker (Svenkerud, 2021, s. 91; Dalland, 2020, s. 54-55). I denne studien er jeg som forsker i direkte kontakt med informantene gjennom intervjuet, og med elevene gjennom observasjonen.

3.1 Intervju som metode

I et kvalitativt intervju ønsker man innsikt i hvordan og hvorfor ulike fenomener opptrer. Man ønsker å forstå livsverdenen slik informanten ser den, og avdekke hvilke erfaringer vedkommende har på feltet som undersøkes. Livsverden handler om den verden vi møter i dagliglivet. Med det kan intervju benyttes som metode dersom man ønsker å forstå et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20 og 46; Svenkerud, 2021, s. 91). Formålet med å ta i bruk intervju som metode i denne studien var for å undersøke hvilke tanker og erfaringer et utvalg lærere hadde med å ta i bruk eventyr for å inkludere ulike kulturer i norskundervisningen. I klasseromsforskning vil det være nyttig å undersøke læreres oppfatninger for å forstå hvilke valg de tar i klasserommet (Haukås, 2016).

3.1.1 Semistrukturert dybdeintervju

Studien har som sagt til hensikt å studere læreres erfaringer, meninger og holdninger knyttet til det å ta i bruk eventyr for å inkludere flerkulturelle elevers ulike kulturelle referanser. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert dybdeintervju. Et semistrukturert intervju har som mål å forstå informantenes perspektiv, og bærer mer preg av en samtaleform enn et strukturert intervju. I denne typen intervju ligger det til grunn at begge parter søker å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Et semistrukturert dybdeintervju inkluderer åpne spørsmål, og med det tilrettelegger for at informantene reflekterer over de erfaringene og meningene de har på feltet. Dette gir mulighet til å gå i dybden der informantene har mye å fortelle. Likevel skal ikke intervjuet foregå som en fullstendig åpen samtale. I et semistrukturert intervju er det utviklet en intervjuguide som forholder seg til bestemte temaer og forslag til spørsmål. Intervjuformen åpner også opp for muligheten til å trekke inn elementer som ikke nødvendigvis er tenkt ut på forhånd, men som likevel kan oppleves som relevant med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Tjora, 2021, s. 127-128).

Før intervjuets start avklarte jeg overfor lærerne at intervjuet ikke var en utspørring for å grave i deres tanker og erfaringer, men kun som et ønske om at de delte det de følte behov for å dele. I intervjusituasjonen lot jeg informanten føre samtalen i stor grad, i den hensikt at vedkommende kunne dele så mye som ønskelig uten avbrytelser. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål til det informantene delte. Svenkerud (2021, s. 100) nevner at

oppfølgingsspørsmål kan bidra til at informantene klarer å sette ord på det de ønsker å si. Det ble derfor stilt spørsmål som ikke var uttenkt på forhånd, men som jeg likevel anså som relevant å stille på bakgrunn av det informantene hadde sagt så langt. Når informanten ikke hadde mer å fortelle, gikk jeg videre til det spørsmålet jeg opplevde som mest relevant å trekke inn med hensyn til det informantene nettopp hadde snakket om. Med det fulgte jeg ikke intervjuguiden slavisk, men heller som et hjelpemiddel for å ikke spore av med hensyn til tema.

3.1.2 Intervjusituasjonen

Jeg utførte to intervjuer med to forskjellige lærere. Begge intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. De fikk selv velge hvor på arbeidsplassen de ønsket at intervjuet skulle foregå. Å overlate dette valget til informantene var for å gi de mulighet til å velge et sted hvor de følte seg trygge, og med det skape en trygg atmosfære og et godt grunnlag for intervjuet (Tjora, 2021, s. 135). Intervjuet med den ene informant, videre omtalt som Lærer A, foregikk på et lukket rom som var vedkommende sitt kontor. I utgangspunktet skulle intervjuet foregå i klasserommet til informant, men det ble endringer med hensyn til informantens ønsker. Intervjuet med den andre informant, videre omtalt som Lærer B, skulle også foregå i klasserommet, men her ble det også endringer da klasserommet lå et sted hvor det var fare for avbrytelse og støy etter skoletid. Dette intervjuet ble derfor gjennomført på et lukket kontor. Kontoret tilhørte ikke informant, men det var likevel liten fare for avbrytelse da kontorets "eier" var i møte. Valget ble slik da skolen hadde lite tilbud av lukkede rom med mulighet for total stillhet og ingen avbrytelse. Begge intervjuene foregikk etter skoletid.

Intervjuet startet med å tydeliggjøre informantenes rettigheter underveis i intervjuet. De fikk informasjon om sin rett til å trekke seg underveis, og muligheten til å unngå å besvare spørsmål. I tillegg tydeliggjorde jeg hvordan behandling av materiale ville foregå, med hensyn til hva det innebærer for dem å være informanter, og anonymitet. Informantene ble også gjort oppmerksom på taushetsplikten jeg som forsker har (Dalland, 2020, s. 82). Deretter fikk informantene noen enkle spørsmål om hvem de er, hvilken utdanning de har, arbeidserfaring og fag de underviser i. Tjora (2021, s. 160) nevner at enkle spørsmål om deres bakgrunn kan medføre at informantene opplever å beherske situasjonen, siden intervjuet starter med spørsmål informantene uten problemer klarer å besvare. Spørsmålene var også relevante

for studien, i tillegg til at de ga meg kontekstuell informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132-133). Tidsrammen på intervjuet ble satt til mellom 30-60 minutter. Jeg valgte å ikke sette en nøyaktig tidsramme for å unngå et tidspress.

I de situasjonene informanten brukte tid på å komme til poenget, lot jeg informanten få tid nok til å tenke på hvordan hen skulle formulere seg. Dette medførte at informanten til slutt kom til poenget, uten at jeg trengte å bryte inn. Jeg valgte å gjøre det på denne måten i stedet for å fullføre informantens setning umiddelbart, slik at informanten skulle oppleve at det var greit å bruke tid på å tenke seg om før hen svarte. I tillegg ble det ikke en situasjon der jeg tok ordet fra informanten, og kanskje ila informanten noe hen ikke hadde tenkt å svare. Det kunne ha medført at informanten mistet eller glemte det hen skulle si. "Både tid og oppfølgingsspørsmål kan hjelpe respondentene med å sette ord på det de vil si" (Svenkerud, 2021, s. 100).

3.1.3 Intervjuguide

En intervjuguide er en plan for å strukturere intervjuforløpet. Den skal bevare både den teoretiske og den menneskelige dimensjonen. Med det skal intervjuguiden forholde seg til problemstillingen, og legge til rette for en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 162-163). Intervjuguiden min er bygd opp med informasjon og innledende spørsmål om informanten som start. Her informerte jeg også om hensikten med studieguiden. Dette er for å legge et grunnlag for intervjuet, og for å skape en overgang til hovedspørsmålene som retter seg mot problemstillingen. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål som ga informantene mulighet til å dele det de eventuelt følte at de ikke hadde fått sagt. Til tross for at jeg utviklet en intervjuguide til intervjuet, ble ikke denne slavisk brukt. Dette er vanlig i et semi-strukturert intervju slik det jeg utførte (Svenkerud, 2021, s. 95). Jeg utviklet to intervjuguides som var forholdsvis like. Den ene intervjuguiden har et spørsmål knyttet til en situasjon som oppsto når jeg var på besøk i klassen i forkant av observasjonen, og som jeg ønsket at den ene informanten, Lærer A, skulle reflektere over og besvare. Situasjonen blir beskrevet senere i oppgaven. Utenom dette spørsmålet er intervjuguidene like.

Med hensyn til at jeg ønsket å høre om spesifikke situasjoner og hendelser som lærerne hadde erfaring med, fikk informantene tilgang på intervjuguiden kort tid i forkant av intervjuet. Dette gjorde jeg for at informantene skulle ha mulighet til å reflektere og tenke over sine egne erfaringer. Spørsmålene var ikke knyttet til en spesifikk klasse, som for eksempel klassen de

nå er lærer i. Svarene kunne derfor bygge på erfaringer fra langt tilbake i tid. Jeg vurderte dette som det beste utfallet for intervjuet, og med en tanke på at enkelte spørsmål knyttet til erfaringer muligens ikke ville blitt besvart dersom de ble spurt uten mulighet til å reflektere og tenke tilbake i tid. I en intervjusituasjon som er tidsbegrenset, kan lærerne muligens oppleve stress og usikkerhet dersom de ikke kan avgi et svar på kort tid, og faren for et svar som bærer preg av dette kan derfor være høy dersom de ikke er delvis forberedt på forhånd. I tillegg vurderte jeg informantenes tilgang på intervjuguiden i forkant av intervjusituasjonen, som en fordel med hensyn til at intervjusituasjonen skal bære preg av en behagelig atmosfære (Tjora, 2021, s. 132). Jeg er likevel klar over at tilgang på intervjuguiden i forkant kan påvirke troverdigheten ved studien, da informantene har mulighet til å forberede seg på forhånd. Med det har informantene også tid til å vurdere alternative svar, og da bestemme seg for hva de skal svare. Den ene informanten hadde med seg intervjuguiden med notater til intervjuet. Likevel opplevde jeg ikke at dette hadde mye å si for troverdigheten til svarene som ble gitt, da jeg fikk inntrykk av at begge lærerne var oppriktige og ærlige. Intervjuguiden ble ikke sett noe særlig på av informantene under noen av intervjuene.

3.1.4 Utvalg av informanter

Som fremgangsmåte for å få tak i informanter til studien tok jeg kontakt med rektorer, inspektører og annen administrasjon ved ulike grunnskoler i området jeg studerer og bor i. I tillegg tok jeg kontakt med noen skoler litt lenger unna for å øke muligheten til at noen skulle tilby seg å stille til intervju. Jeg henvendte meg også til en skole som har mange flerspråklige elever, da jeg anså dette som særlig relevant for min studie. I henvendelsen presenterte jeg studien min, både hva den gikk ut på og hensikten med den. Å finne informanter til studien har vært svært utfordrende. Det var kun et fåtall som svarte på henvendelsene mine, og de fleste ga beskjed om at forespørselen ble videresendt til lærerne på skolen. Dersom det var aktuelt, ville lærerne kontakte meg videre. To grunnskolelærere ved den ene skolen meldte interesse. Etter intervjuet med den ene av de to informantene, forsøkte jeg å få kontakt med den andre informanten for å avtale intervju. Etter flere forsøk på å få avtalt dette, innså jeg at det ville ende med å ikke få svar. Jeg valgte derfor å sette i gang prosessen med å rekruttere en ny informant. Den andre informanten ble en grunnskolelærer som jobbet på samme grunnskole som meg. Jeg hadde delvis kjennskap til vedkommende sine mange, varierte og erfaringsrike år som lærer, og regnet derfor denne læreren som relevant i studien. Med hensyn til at jeg tydelig presenterte studien og studiens hensikt i forbindelse med henvendelsen til

skolene, regnet jeg med at lærere med interesse og erfaring på feltet meldte seg. I tillegg opplevde jeg at utvalget informanter hadde interesse for feltet, og synes det var et viktig område å forske på. Med det kan utvalget anses å være strategisk. Et strategisk utvalg av informanter handler om å velge de som kan uttale seg på en reflektert måte basert på kunnskap og erfaringer rundt det aktuelle temaet studien tar for seg (Dalland, 2020, s. 79; Tjora, 2021, s. 145).

I utgangspunktet ville det vært hensiktsmessig med flere informanter for å få flere erfaringer og tanker på feltet. Likevel innså jeg at tiden kun tillot et utvalg på to grunnskolelærere, også fordi å avvente svar fra den ene informanten tok veldig lang tid. Postholm og Jacobsen (2018) nevner at det vil være krevende å benytte seg av et stort antall informanter, da dette tar både mye tid og ressurser. De nevner at det derfor i noen tilfeller kun vil være et fåtall informanter man har kapasitet til å intervju.

3.2 Observasjon som metode

I forskning som omhandler det som foregår i klasserommet er elevene en verdifull kilde til informasjon (Svenkerud, 2021, s. 101). Av den grunn ble observasjon som metode relevant i denne studien, da det kaster lys over det som foregår i klasserommet i en så nær naturlig situasjon som mulig. Relevansen kan trekkes til muligheten en observatør har til å se hvordan mennesker handler og samhandler (Dalland et al., 2021, s. 137). Observasjonen la med det til rette for å undersøke elevenes reaksjoner i form av kroppsspråk og ansiktsuttrykk, i tillegg til samtaler og samhandling mellom elevene.

I forkant av en observasjonssituasjon er det viktig med en grundig presentasjon av en selv og hva man skal gjøre til de som er en del av observasjonsstudien (Dalland, 2020, s. 107; Tjora, 2021, s. 89). En måneds tid før jeg skulle observere, var jeg på besøk i den gjeldende klassen for å presentere meg. Her fikk elevene mulighet til å stille spørsmål. I den anledning fortalte jeg også hvorfor jeg var der, og at vi skulle arbeide med ulike eventyr neste gang jeg var på besøk. Jeg snakket også med læreren om de ulike flerkulturelle elevene, og hvilken kulturell tilhørighet de har. Brottveit (2018) nevner at det kan være hensiktsmessig å oppsøke stedet man skal observere på forhånd “for å danne seg et inntrykk av hva som er mulige observasjonsarenaer, situasjoner og temaer for observasjon” (s. 99).

Observasjon som metode kan deles inn i ulike observatørroller ut ifra hvor deltakende observatøren er (Dalland et al., 2021, s. 136). Med hensyn til hensikten med studien, falt

valget på en deltakende observasjon og det er derfor kun denne metoden jeg velger å avklare i neste delkapittel.

3.2.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en kvalitativ observasjonsmetode hvor forskeren har en aktiv rolle i det som observeres. Den deltakende observatørrollen kan deles inn i kategorier ut ifra hvor deltakende forskeren er i observasjonen. I min studie falt valget på en *delvis deltakende observatørrolle*. Som delvis deltakende observatør kan man observere en aktivitet, et samarbeid, og ha muligheten til å samtale med elevene (Fangen, 2010, s. 74; Brottveit, 2018, s. 100-101; Dalland et al., 2021, s. 136-137). Deltakende observasjon ble valgt som metode fordi jeg ønsket innsikt i elevenes tanker og opplevelser rundt det at eventyr fra ulike land og kulturer ble anvendt i norskundervisningen. Dersom jeg hadde hatt en passiv rolle, ville jeg ikke fått muligheten til å stille elevene spørsmål, og med det risikert å miste muligheten til at elevene kunne reflektert rundt sine egne tanker og opplevelser. Med en deltakende observasjon får elevene avgitt mer direkte svar knyttet til deres tanker og opplevelser, og mine tolkninger vil derfor ta utgangspunkt i dem. I tillegg er elevenes kroppsspråk, reaksjoner og ansiktsuttrykk relevant for studien. Med en delvis deltakende observatørrolle fikk jeg muligheten til å trekke meg tilbake ved behov. Jeg vurderte derfor delvis deltakende observasjon som mer nyttig knyttet til hensikten med studien, i motsetning til en passiv observasjon.

Inntrykkene observatøren gjør seg i en observasjonssituasjon er viktig å ivareta, og må lagres (Dalland, 2020, s. 102). Underveis i observasjonssituasjonen valgte jeg å notere ned relevante hendelser, uttalelser og uttrykk blant elevene. En utfordring med å notere i en observasjonssituasjon kan være at elevene blir mer nysgjerrig på hva du noterer enn å gjøre det de i utgangspunktet skal (Dalland et al., 2021, s. 137). Det er derfor viktig å trekke seg tilbake når man noterer. Med en delvis deltakende observatørrolle er det vanlig “å delta i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene” (Fangen, 2010, s. 74). I situasjonene hvor jeg noterte, flyttet jeg meg derfor bakerst i klasserommet. Her hadde jeg en stol som sto bak en relativt høy kommode. Jeg ble derfor sittende delvis skjult når jeg noterte. Det virket som at elevene ikke hadde noe interesse av hva jeg drev med når jeg trakk meg bort fra deres synsvidde. Selv om jeg satt delvis skjult for elevene, passet jeg på å være

oppmerksom på eventuelle relevante situasjoner som oppsto mens jeg noterte.

3.3 Bearbeiding av datamateriale

Begge intervjuene som ble gjennomført i denne studien ble det tatt lydopptak av.

Lydopptakene ble transkribert av meg kort tid etter intervjuene. Underveis i transkriberingsprosessen er det mange valg å ta hensyn til, da oversettelsen mellom talespråk og skriftspråk krever flere beslutninger og vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Ved å gjennomføre transkriberingen selv fikk jeg dermed med flere elementer enn bare det som kan oversettes med skrift. Dette var blant annet latter, toneleie og andre lyder knyttet til kroppsspråk, uttrykk og det informantene sa. I tillegg fikk jeg med de situasjonene hvor informantene trakk i tvil det de sa, og der de virket ekstra engasjerte. Disse elementene kan fort finne plass i et intervju som er preget av en samtaleform slik som dybdeintervju er. Likevel kan de representere en utfordring for transkriberingsprosessen da det blir brukt mye småord, og informantene gikk delvis frem og tilbake med det de sa når de hadde noen utfordringer med å komme frem til poenget. Etter transkriberingen begynte analyseprosessen, og det er her jeg vurderte det informantene sa som relevant og ikke relevant med hensyn til formålet med oppgaven. Analyseprosessen beskrives i et eget underkapittel nedenfor. For å bevare informantenes anonymitet i transkriberingen og analyseprosessen, fikk de navn som Lærer A og Lærer B. Det er også disse navnene jeg anvender videre i studien.

I den deltakende observasjonen i klasserommet ble det vurdert lydopptak, men avgjørelsen falt til slutt på å ikke gjøre det. Dette ble nøye gjennomtenkt og begrunnet av praktiske årsaker. Å ta lydopptak i en klasseromssituasjon hvor tilnærmet 20 elever deltar, vil medføre mye støy og inkludere lyder som ikke er relevant for studien. Dette gjaldt spesielt for de situasjonene hvor jeg skulle gå rundt og snakke med elevene, og de andre elevene også snakket med hverandre i grupper. Det som derfor ble vurdert som mest nyttig var å notere alt som skjedde underveis, og at de samtalene jeg hadde med elevene ble notert umiddelbart etter samtalens slutt. Brottveit (2018) nevner at “i løpet av observasjonen(e) er det viktig å nedtegne det man ser og hører, så presist og utfyllende som mulig” (s. 99). Hun legger til at å være presis i notatene vil gi et bredere grunnlag for å renskrive og bearbeide observasjonsnotatene i etterkant. Notatene mine måtte holdes delvis korte for å rekke å notere alt som foregikk, og jeg valgte derfor stikkordsform når jeg noterte ting som kroppsspråk og hvilke elever som gjorde hva. Sitater fra elever ble skrevet ned slik de ble sagt. I notatene fikk

elevene korte navn slik som E1, E2, E3 som er forkortet for elev 1, elev 2, elev 3, etc. I kapittelet hvor jeg presenterer funn blir elevene omtalt som “Elev 1”, “Elev 2”, etc. Det er med hensyn til å få et nærere forhold til elevene i studien. En bokstav og et tall kan virke som et upersonlig kodenavn.

Etter at observasjonen var ferdig, skrev jeg inn notatene på datamaskin. De ble skrevet om i lengre og utdypende setninger, slik at de ble lettere å forholde seg til videre i transkriberings- og analyseprosessen. Her er det spesielt viktig å påpeke at notatene og transkriberingen er nedtegnet kun ut fra mitt ståsted, og at jeg ikke har opptak eller andre opplysninger å lene meg på. Dette materialet kan derfor være mer sårbart med hensyn til tolkninger enn datamaterialet som kan støtte seg på opptak, og som derfor kan opptre mer nøyaktig da det gir en mulighet til å høre på lydfilen gjentakende ganger.

3.3.1 Analyseprosessen

For å analysere datamaterialet valgte jeg å ta i bruk noen strategier fra metoden som kalles tematisk analyse. Det er ingen konkret enighet om hva en tematisk analyse er, og derfor følger jeg ikke oppsettet slavisk. Braun og Clarke (2006, s. 79) beskriver en tematisk analyse som en metode for å rapportere, identifisere og organisere temaer i datamaterialet. Tematisk analyse er en relativt vanlig metode å anvende i kvalitativ forskning. Metoden krever at man konstant flytter seg frem og tilbake i det innsamlede datamaterialet for å se sammenhenger og finne relevant data til de ulike temaene. Det første steget i en tematisk analyse er å gjøre seg kjent med det innsamlede datamaterialet. Ved å lese datamaterialet flere ganger, gjorde jeg det som kalles *repeated reading* (Braun & Clarke, 2006, s. 86-87). Når jeg leste gjennom datamaterialet flere ganger, markerte jeg det jeg anså som viktig med ulike farger. Dette medførte at jeg ble godt kjent med datamaterialet, som igjen gjorde det lettere å dele den markerte teksten inn i ulike temaer. Et tema “captures something important about the data in relation to the research question” (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Tema kan også kalles koder, og hjelper å systematisere datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2006, s. 1281). Når jeg delte opp i ulike koder og sorterte datamaterialet, tok jeg utgangspunkt i hva jeg anså som relevant med hensyn til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Datamaterialet og kodene representerte utsagn fra informantene i intervjuene, utsagn fra elevene, og kroppsspråk og ansiktsuttrykk fra elevene i observasjonen. De ulike kodene i analysekapittelet som retter seg mot intervjuet, er «Den flerspråklige eleven», «Ubehag og utfordringer», «Synliggjøring av

det kulturelle mangfoldet», «Eventyr og kulturens plass i det flerkulturelle klasserommet» og «Lærerens tanker om elevenes opplevelser». Kodene i analysekapittelet som retter seg mot observasjonssituasjonen, er «Eventyrenes kjennetegn, likheter og ulikheter», «Elevenes kroppsspråk» og «Elevenes opplevelse knyttet til eventyr fra ulike kulturer i norskundervisningen».

3.4 Vitenskapsteoretisk posisjon

Å posisjonere seg på forskningsfeltet kan knyttes til formålet med studien. Med utgangspunkt i dette har studien en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Denne studien har til hensikt å finne ut hvilke tanker og erfaringer et utvalg lærere har om å anvende eventyr i norskundervisningen med flerkulturelle elever, og hvordan elevene opplever undervisningen. Fenomenologer er interessert i hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, og det er dette jeg forsøker å finne ut av med intervju som metode. I tillegg retter studien seg mot en hermeneutisk posisjon. Hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I min studie forsøker jeg å tolke og forstå det som informantene deler av tanker og erfaringer. Videre har jeg observasjon som en av metodene, som krever at jeg til en viss grad tolker det som skjer i observasjonen. Ansiktsuttrykk og kroppsuttrykk kan antyde følelser, men jeg kan likevel ikke ilegge en person en følelse. Med det må jeg tolke elevenes uttrykk, i tillegg til det de sier.

3.4 Studiens kvalitet

I forskning er det ønskelig å fremstå med troverdighet. Med ulike kvalitetskriterier kan man vurdere funnene i den kvalitative studien. Dette kan knyttes til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Tjora, 2021, s. 259). Svenkerud (2021, s. 99) trekker disse begrepene inn i én term som hun kaller *troverdighet*. Det er denne termen jeg tar utgangspunkt i videre, da jeg forstår det som at begrepene Tjora viser til delvis går i hverandre. I tillegg er troverdighet det viktigste og mest relevante for min studie. I dette delkapittelet viser jeg også til forskningsetiske hensyn.

3.4.1 Troverdighet

En troverdig intervjustudie har nøye reflekterte vurderinger rundt intervjurollen, metodevalg og utvalg av informanter (Svenkerud, 2021, s. 100). Med hensyn til metodevalg, skal det vurderes i hvilken grad en metode undersøker det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne studien har til hensikt å finne læreres erfaringer og tanker om eventyr som en inngang til arbeid med elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Intervju som metode vil derfor anses som relevant, fordi jeg med denne metoden vil få svar på deres subjektive tanker og erfaringer. Gjennom intervjuet forholdt jeg meg objektiv i form av å unngå reaksjoner eller si meg enig eller uenig med informantene. Som jeg nevnte i metodekapittelet, tydeliggjorde jeg ovenfor informantene at jeg var ute etter deres erfaringer, og at disse ikke skulle vurderes som korrekte eller ukorrekte.

Tidligere i metodekapittelet tydeliggjorde jeg at funnene blir presentert med utgangspunkt i hvordan jeg har tolket materialet. Det er kun mine notater og mine tolkninger som ligger til grunn for hvordan funnene presenteres. Jeg er dermed klar over at dette kan svekke studiens troverdighet. Likevel er jeg tydelig på at notatene har foregått umiddelbart etter samtaler, situasjoner og inntrykk, og de dermed vil være så korrekte de kan bli. Tidligere i metodekapittelet har jeg også avklart andre mulige svake og sterke sider i observasjonssituasjonen. I tillegg har jeg redegjort for utvalget av informanter tidligere i kapittelet. Med det viser jeg en refleksjon og vurdering knyttet til metodevalg og funn hver for seg, og opp mot hverandre.

Generalisering kan også kalles overførbarhet, og går ut på at funn kan overføres til en annen kontekst som ikke er studert. Med andre ord vurderes generalisering ut fra et tilfeldig og stort utvalg av informanter, hvor funnene kan si noe om hvordan dette gjelder hele befolkningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I min studie er ikke hensikten å generalisere, og det lar seg heller ikke gjøre med et så lite utvalg informanter. Likevel kan studien si noe om hvorvidt funnene viser at det kan være, eller om det ikke nødvendigvis er, fruktbart å anvende eventyr i flerkulturelle klasser med hensikt om å implementere elevenes ulike kulturelle referanser.

3.4.2 Forskningsetiske hensyn

Forskningsetiske hensyn handler om å tenke gjennom og vurdere de etiske utfordringene et arbeid kan medføre (Dalland, 2020, s. 167). Dette er jevnlig gjort rede for gjennom metodekapittelet, men jeg skal likevel utdype noe. I forkant av intervjuet fylte jeg ut et samtykkeskjema utviklet av NSD (nå SIKT). I dette skjema er det informasjon om prosjektet,

anonymitet og personvern, bevaring av data, og informantenes rettigheter. Dette skrevet ble sendt til informantene i god tid før intervjuet, slik at de fikk mulighet til å lese gjennom og eventuelt stille spørsmål før intervjuet. Når vi møttes for å gjennomføre intervjuet, ble skjemaet underskrevet for samtykke. Som nevnt tidligere, tydeliggjorde jeg i intervjuet hvilke rettigheter informantene hadde knyttet til å trekke seg, unngå å besvare og forskerens bevaring av anonymitet gjennom hele studien.

Alt som kan knyttes til elevene som deltok i observasjonen er anonymisert. Den eneste opplysningen som kan knyttes til elevene, er at jeg har nevnt hvilket land de er fra. Med hensyn til at Lærer A også er anonymisert i alle notater og fremstillinger av data, og at det ikke er noe annet som kan knyttes til elevenes identitet, vurderte jeg at det ikke utgjorde noe risiko for elevenes personvern og anonymitet å nevne land som de har tilknytning til. Dalland et al. (2021, s. 135) nevner at de som forskes på alltid skal vite at de blir observert. Dette er en av grunnene til at jeg valgte å besøke klassen i forkant av observasjonssituasjonen, og med det avklare hvorfor jeg var der, og hvorfor jeg skulle komme tilbake senere. Lærer A skulle også informere elevenes foresatte om mitt besøk, slik at de fikk mulighet til å trekke barnet sitt fra forskningen dersom de ønsket det. Med det var både elevene og deres foresatte informert om min studie og hensikten med den.

4.0 Funn og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra de to intervjuene, og funn fra den deltakende observasjonssituasjonen. Underveis vil også noen begreper knyttes til funnene.

4.1 Intervjuene

Problemstillingen retter seg mot hvordan læreren kan ta i bruk eventyr for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i norskundervisningen. Det ene forskningsspørsmålet retter seg mot lærerens opplevelser og erfaringer knyttet til dette. Her presenteres funnene fra intervjuene.

4.1.1 Den flerspråklige eleven

Når Lærer A snakker om den flerspråklige eleven, trekker hun inn kulturbegrepet. Hun nevner at den flerspråklige eleven har “en kultur som henger på”. Med det kan man se at læreren ser en sammenheng mellom flerspråklighet og flerkultur. Lærer B får også spørsmål om hva hun legger i det å være flerspråklig. Her nevnes det en diversitet av språklighet ut ifra foreldrenes språklige bakgrunn. Det nevnes både én forelder som norsk, begge foreldre med samme morsmål som ikke er norsk, foreldre med ulikt morsmål og ulik vektlegging av språkbruk. For å oppsummere alle mulige diversiteter av flerspråklige referanser, nevner Lærer B at “der er jo like mange løsninger i en familie som det er elever egentlig”. Læreren nevner ikke eksplisitt hva hun legger i det å være flerspråklig. Likevel trekkes det inn mange elementer som gjør det mulig å forstå hva hun legger i termen. Læreren forstår av flerspråklighet kan med det anses å være et individ med referanser til ulike språk, sett ut fra foreldrenes språklige bakgrunn. Hun trekker også inn at hun vet via forskning at det er viktig at eleven tar i bruk sitt morsmål, og snakker dette språket. Lærer B trekker, i likhet med Lærer A, inn kulturbegrepet når hun snakker om flerspråklighet. Hun nevner at det er 2/3 av elevene i hennes nåværende klasse som har én eller to foreldre med kulturbakgrunn fra et annet land.

4.1.2 Synliggjøring av det kulturelle mangfoldet

Lærer A nevner at det kunne vært greit å starte med ulike kulturelle elementer i undervisningen allerede fra første klasse, og at det implementeres som noe naturlig. Eksempler som nevnes er bursdagssang på flere språk, si hei på ulike språk og ha ulike flagg i

klasserommet. Lærer B nevner også at slik implementering av elevenes ulike kulturelle bakgrunn er noe hun gjør, og har gjort i all sin tid som lærer. Dette ble nevnt i forbindelse med hvordan hun som lærer opplever å inkludere elevenes kultur i undervisningen. Siden det ble trukket inn i denne settingen, kan man anta at læreren mener at det er lettere å implementere elevenes kultur i undervisningen dersom det gjøres allerede fra elevene begynner på skolen. Det blir da en kontinuerlig prosess som bør foregå fra elevene begynner på skolen i første klasse, til de er ferdig med skolen. Med det blir det ikke noe man holder på med i en viss periode, eller unntaksvis, men en naturlig del av undervisningen på alle trinn. Lærer A legger også til at implementering av elevenes kultur fra første klasse muligens kan medføre en tettere dialog med foreldrene, og at de da kan være mer inkludert i situasjoner hvor man anvender elevens ulike kulturelle referanser i undervisningen.

4.1.3 Ubehag og utfordringer

Det å snakke om eventyr utløste en diskusjon om samfunnsendringer hos Lærer A. Samfunnsendringene ble knyttet til det digitale, og det nevnes at andre verktøy som blant annet Minecraft er det som fenger dagens elever. Hun forteller også at elevene i klassen ikke leser hjemme, fordi det er mer spennende med digitale medier enn å lese litteratur. Lærer A nevner at samfunnsendringene gjør at det er svært vanskelig å ta i bruk noe i klasserommet som elevene kan ende opp med å kjede seg med, og at hun med det “sloss litt med samfunnsendringene der altså”. Det trekkes også frem at elevene i klassen er mer eller mindre likegyldig til bruk av eventyr i undervisningen. Læreren peker på at hun er gammeldags som ønsker å holde igjen på eventyr i klasserommet. Her dannes det et bilde av eventyr som noe gammeldags, og at eventyr i undervisningen må bort for at det nye skal ta plass. Dette kan tolkes som at eventyret i seg selv er for kjedelig for dagens elever, og at læreren derfor må benytte seg av hjelpemidler for at eventyr skal oppleves som spennende nok for elevene.

Lærer B nevner at det å snakke om kultur bærer med utfordringer knyttet til religion. Noen er sterkt knyttet til sin kultur og religion, og har en innstilling om at andres kultur ikke er like viktig. Hun nevner videre at noen har et ønske om å ikke bli eksponert for andre kulturer enn sin egen, og at slike ting ofte kommer hjemmefra. Dette kan knyttes til det Eriksen (2001, s. 67) kaller for etnosentrisme, og handler om at man kun anser sin kultur som viktig og reell. Videre legger Lærer B til at det å bringe opp andres kultur i klasserommet medfører utfordringer, og nevner at hun noen ganger kjenner på at “uff, kan man ikke bare late som ingenting liksom, og la barn få være barn”.

Jeg tolker de flere nevnte utfordringene som nevnes som at Lærer B har mye erfaring knyttet til å inkludere elevenes kulturelle referanser, og opplever derfor at hun reflekterer over valgene hun tar i klasserommet og hvorfor hun tar de. Jeg får inntrykk av at læreren er opptatt av å imøtekomme alle ønsker og forventninger, og at dette skaper utfordringer som går på tvers av hverandre, og derfor ofte er vanskelig å løse. Med det ser jeg det som at læreren tar valg som også går på bekostning av noe annet, men som likevel er et forsøk på å gjøre det beste for fellesskapet.

Lærer A nevner også at hun tenker gjennom nyttige ting nå som hun er med i forskningen, fordi hun må sette ord på det hun gjør og ikke gjør. Hun nevner at det å delta i forskningsprosjektet har medført at hun tenker gjennom ting hun ikke før har tenkt på. Likevel nevnes de praktiske utfordringene som et element for at alt ikke lar seg gjennomføre. Hun nevner at i ideelle situasjoner hvor man har tiden til rådighet, og alt var på stell, hadde hun gjort masse. De praktiske utfordringene som friminutt, spisetid og lignende, setter en stopper for at det kan være “fri flyt” i klasserommet. Dette nevnes i forbindelse med hvordan hun ville bygd videre på et innspill fra en av de flerkulturelle elevene. Innspillet handler om et eventyr som ble nevnt av en av de flerkulturelle elevene, hvor resten av klassen reagerte med å svare at dette var et eventyr fra vedkommende sitt hjemland. Lærer A nevnte at hun umiddelbart ville sjekket sammen med elevene om det eventyret var tilgjengelig noe sted, og om de eventuelt kunne funnet det på nettet. Videre forteller Lærer A at hun ville “latt den ballen rulle videre, ta det mens det er ferskt”, og spurt flere flerkulturelle elever om de vet om noen eventyr som de kunne søkt opp. Lærer A legger til at det er en fin mulighet til å være nysgjerrige og utforske sammen, og ikke minst med hensyn til at de hadde om karakteregenskaper i eventyr på den tiden hun ble intervjuet. Hun forklarer at det kunne vært lærerikt å se om karakteregenskapene i eventyrene de finner, er like med karakteregenskaper som fremstilles i eventyr de nylig har jobbet med. Lærer A virker å være opptatt av å gripe elevenes innspill umiddelbart, og at innspillene kan legge føring for hvordan undervisningen utvikler seg. Hun viser også evne til å bygge videre på elevenes innspill, og trekke paralleller til det fokuset de hovedsakelig har i undervisningen. Jeg anser de nevnte praktiske utfordringene som bakgrunn for at det sjelden lar seg gjøre i lengden å “la ballen rulle videre”, og at Lærer A synes det er synd at en fin flyt skal avbrytes. Jeg stiller derfor spørsmål om utfordringer vektlegges så tungt at man unngår potensielt lærerike situasjoner i klasserommet, knyttet til det å implementere elevenes ulike kulturelle referanser med utgangspunkt i eventyr.

Lærer A legger til teamets interesser som en utfordrende faktor. Hun nevner at det er flere hensyn å ta i et team, og at til tross for at én lærer er veldig engasjert rundt eventyr i undervisningen, må du likevel møte teamets interesser og ønsker. Læreren har lovpålagte dokumenter å forholde seg til, slik som læreplanen. I lærerplanen for norskfaget er det nedfelt et mål som eksplisitt nevner at elevene skal møte eventyr i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette indikerer at læreren må ta i bruk eventyr i norskundervisningen. Jeg tolker det Lærer A sier som at hun ønsker å anvende eventyr i undervisningen, men at hvilken grad det får plass i norskundervisningen med hensyn til tid og ressurser, avhenger av teamet hun samarbeider med.

En annen utfordring som blir nevnt knyttet til å anvende eventyr fra ulike land og kulturer i norskundervisningen, er forarbeidet som kreves av lærerne. Både Lærer A og Lærer B nevner et forarbeid som krever både tid og ressurser, som er knyttet til det å finne eventyr fra ulike land. Begge lærerne legger til at det er vanskelig å finne eventyr fra de landene som treffer elevgruppa med hensyn til ulike kulturelle referanser. Dette er noe som blir nevnt flere ganger gjennom intervjuet. Jeg opplever at utfordringen knyttet til forarbeid blir et tungt vektlagt argument for at eventyr som kommer fra kulturer utenom den norske, ikke kan anvendes i like stor grad som de lett tilgjengelige norske eventyrene i norskundervisningen.

4.1.4 Eventyr og kulturens plass i det flerkulturelle klasserommet

Lærer A nevner at det “blir litt sånn læreravhengig, sånn hvem du er da” når vi snakker om hvordan læreren kan implementere eventyr fra ulike kulturer i norskundervisningen. Hun trekker inn at det noen ganger er voldsomme kulturforskjeller, og at det derfor krever en ekstra innsats av læreren. Videre nevner læreren at man i mange klasseromssituasjoner derfor må by på deg selv mer enn det som egentlig er forventet. Det kan tolkes som at hvilken plass og hvilke ressurser man setter i gang for å få til et velfungerende opplegg med eventyr fra ulike land, avhenger av hvem du er som lærer. Lærer A nevner at de har et prosjekt med eventyr som strekker seg over hele halvåret etter jul og frem til sommeren. Dette er noe som ligger til grunn for min oppfattelse av denne læreren som litt ekstra engasjert i eventyr.

I forbindelse med Lærer A sin bemerkelse om at elevene har lett for å kjede seg, legges det til at lærerens formidlingsmåte og valg av aktiviteter i undervisningen blir svært avgjørende for hvordan elevene møter eventyr. Hun forklarer det slik:

Jeg som tok utdannelsen min til L97 liksom, så var fortsatt det med de kulturbærende greiene veldig viktig. Nå er jo Minecraft blitt nykulturen liksom, heller enn Askeladden. Det er liksom et dilemma med å holde på det som har vært, men samtidig skal verden gå videre. Vi har ikke tid til å gjøre alt og må velge bort noe, og da tror jeg mye av dette her kanskje blir litt forsaket da. (...), så tenker jeg at det handler litt om hvordan vi som lærere klarer å formidle. Klarer liksom vi å formidle ting på en sånn måte som skaper nysgjerrighet? (...), men hvis vi ikke klarer å formidle det på en måte som fenger så tror jeg ikke de kunne brydd seg mindre.

Her belyser læreren mye i én uttalelse, og jeg bemerker meg særlig lærerens uttalelser om eventyrets plass i undervisningen. Læreren peker på en mulig løsning, og jeg tolker det som at Lærer A mener at lærerens formidlingsevne legger grunnlaget for hvordan man videre kan ta i bruk eventyr i norskundervisningen, for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i klasserommet. Jeg opplever lærerens løsningsforslag som at læreren er opptatt av å bevare eventyrets plass i undervisningen, og at det er viktig å finne løsninger for å møte dagens elever i klasserommet.

Essensen i eventyret er noe Lærer A nevner at hun anser som viktig å formidle til elevene. Hun tydeliggjør at eventyr ofte er veldig gamle, men at de likevel bærer med seg og formidler de samme egenskapene man trenger i dagens samfunn. Hun forklarer at det i alle eventyr handler om at det skal lønne seg å være høflig, hyggelig, tålmodig, respektfull og grei mot andre, og at det da vil gå deg vel. Læreren legger så til at disse eventyrene er aktuelle i dag som for 200 år siden, og at det derfor er viktig at de ikke forsvinner fra undervisningen. Jeg opplever at læreren er reflektert rundt eventyrets viktige plass i undervisningen, og at læreren er klar over verdien eventyrene kan formidle.

Når vi fortsetter videre på dette temaet, kommer Lærer A inn på likhetstrekk og ulikheter mellom eventyrene fra forskjellige land. Hun viser tegn til usikkerhet og forundring rundt eventyrenes start og slutt, om de er like i eventyr fra alle land. Videre legger hun til at det kan avklares med de flerkulturelle elevene dersom de vet det, eller at man kan forhøre seg med foreldre og/eller besteforeldre. Det legges også til at essensen i moralen, med det gode og det onde, sannsynlig vil være likt i alle eventyr. Lærerens usikkerhet rundt noen av likhetstrekkene kan knyttes til noe manglede kunnskap om eventyr som er utenom de godt kjente, men jeg opplever at hun likevel viser interesse for å finne ut av dette. Jeg anser det

også som at Lærer A er opptatt av at man kan skape nysgjerrighet og utforske sammen i fellesskap.

Eventyr blir i Lærer B sin klasse implementert som leselekse. Her får elevene i lekse å lese fra et læreverk som har eventyr fra ulike land. Eventyrene er fra Japan, Tyrkia og Kina. Lærer B legger til at eventyrene i leseleksa ikke treffer alle nasjonalitetene i klassen, men at hun synes det er viktig at man får inn historier fra andre land også. Hun legger til at fokuset hennes ikke har ligget på at det skal være nøyaktig fra land som elevene kommer fra, og begrunner det med at “det har nok litt med overkommeligheten i forberedelsene”. Jeg opplever at Lærer B synes det er viktig å jobbe med ulike kulturer og bli kjent med andre eventyr enn de norske, men at det er vanskelig å vinkle dem spesifikt mot de flerkulturelle elevenes kulturelle referanser.

Selv om jeg opplever at lærerne har lite erfaringer knyttet til bruk av eventyr for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i klasserommet, nevner både Lærer A og Lærer B andre tilnærminger. Lærer B nevner et prosjektarbeid som en gjenganger, og som faller i smak hos elevene. Dette omhandler blant annet flagg, hovedstad og naboland, og de skriver hvilken elev som er fra det gjeldende landet. Hun trekker inn likheter mellom land ved at alle har blant annet en hovedstad og naboland, og at man skaper nysgjerrighet rundt hverandres tilhørighet med utgangspunkt i dette. Et annet eksempel som Lærer B trekker inn handler om et tilfelle hvor de skulle snakke om barnekultur, og elevene skulle spørre en besteforelder om hva de lekte når de var små. Her ble det trukket frem både hoppe tau, spille fotball, hoppe paradiset og andre leker som også er mye lekt av barn i Norge. Knyttet til dette legger læreren til at vi egentlig er veldig like, til tross for at vi også er veldig forskjellige. Her legges det også til at “det er spennende at vi egentlig liksom er en stor del av verden inne i det lille klasserommet, det er jo gøy da. Vi reiser på en måte litt sånn sammen”. Dette gir meg inntrykk av at læreren ser på undervisningen som noe man gjør, erfarer og opplever sammen – det er ikke de flerkulturelle elevene mot resten av klassen. Når jeg spør hvilke fag hun pleier å gjøre slike aktiviteter i, får jeg til svar at hun ikke tenker så veldig mye fag, men at det faller mye naturlig i samfunnsfag og KRLE. Lærer A nevner at kultur og referanser faller mer naturlig i engelsken, hvor man kan presentere seg selv. Hun legger også til at elevene ved bursdagsfeiring får velge hvilke flagg de vil ha på pulten, og at de synger og spiller av bursdagssanger på ulike språk. Jeg opplever at begge lærerne mener det er viktig å inkludere elevenes kulturelle referanser i undervisningen, men at det er mindre ressurskrevende og

tidkrevende tilnærminger enn med eventyr som foretrekkes.

4.1.5 Lærerens tanker om elevenes opplevelser

Et av spørsmålene som ble stilt i intervjuet rettet seg mot hvordan læreren tror majoritetselvene og de flerkulturelle elevene opplever at eventyr fra ulike land anvendes i norskundervisningen. I forbindelse med utfordringer knyttet til eventyrenes tilgjengelighet og mengden forarbeid som kreves av læreren, nevner Lærer A at hun er redd det blir urettferdig for noen elever dersom hun kun finner eventyr fra noen land. Hun stiller seg spørsmålet “blir det liksom vondt verre da i stedet for å bare holde det til det norske?”, og legger til at hun synes det er ganske vanskelig. Jeg tolker det som at det ligger en følelse av ubehag for konflikter og redsel for å skuffe elevene til grunn for dette, til tross for at det ikke er lærerens feil at tilgjengeligheten på eventyr fra ulike land er så liten. Det vil da være lettere for læreren å holde seg til de eventyrene de fleste elevene er kjent med, for å unngå spørsmål fra elever og ubehageligheter.

Lærer B sitt svar på dette spørsmålet kan ses i likhet med det Lærer A nevner.

Her trekkes også lærerens egne erfaringer inn om elever som har blitt ubekvemme i forbindelse med å inkludere deres tilhørighet og referanser i undervisningen. Hun nevner også at det å kun trekke frem noen eventyr, kan føre til at noen elever da føler seg oversett. I tillegg legger hun til at det kan være vanskelig å avdekke en slik følelse, fordi noen elever ikke sier noe og derfor bare kjenner på urettferdigheten. I forbindelse med dette legger hun til at hun i stor grad tar imot det elevene byr på, og forklarer at “jeg er hvert fall veldig på at jeg ønsker det velkommen”. Jeg anser å ønske “det” velkommen, som at Lærer B mener elevenes ulike kulturelle referanser er velkomne i klasserommet dersom elevene ønsker det. Lærer B sine uttalelser kan knyttes til at det er bedre for elevene at hun bygger videre på det de byr på, enn å lage et opplegg med spesifikk inkludering av elementer fra deres ulike kulturelle bakgrunn. Å bygge videre på det elevene byr på kan også by på utfordringer som nevnes av Lærer B, knyttet til ubehag rundt det å trekke frem ulike kulturelle referanser i undervisningen. Lærer B vektlegger at det kan være mye elevene bringer med seg knyttet til sin kulturelle tilhørighet. Hun viser tegn til usikkerhet og en trist følelse i det hun nevner ulike livssituasjoner de flerkulturelle elevene og deres familie kan ha opplevd. Videre forklarer hun at det å snakke om kultur i klasserommet kan medføre samtaleemner som vekker følelser hos elevene, og legger til at hun er redd for å trå enten for nære eller ikke vise at hun bryr seg nok i slike situasjoner. Jeg tolker det som at læreren er usikker på hvordan hun skal håndtere slike

situasjoner, og legger dette til grunn for å ikke vinkle kultur inn mot ubehagelige samtaleemner. Dette kan også knyttes til lærerens praksis om å bygge på det elevene byr på, slik at hun som lærer unngår å gjøre noe som kan føre til ubehag for elevene.

Spørsmålet knyttet til hvilke tanker lærerne har om hvordan elevene opplevde inkludering av elevenes ulike kulturelle referanser i norskundervisningen, ga andre svar enn bare følelsen av ubehag. Muligheten for eleven til “å skinne” ble trukket inn som et viktig element av begge lærerne. Det vil si at eleven blir trukket frem i lyset for sin kulturelle referanse og tilhørighet. Lærer A pekte i tillegg på at “det er jo mitt ansvar som lærer å la alle få lov til å skinne litt innimellom”. Hun nevner at dette gjelder generelt alt – om du liker fotball, har fått deg hest, eller om det er språk og kultur – og at det i en undervisningssituasjon knyttet til eventyr og kultur byr på en gylden mulighet til å gjøre dette. Lærer B trekker frem eksempler hvor elevene har ønsket å vise frem bilder og videoer av hvordan de feirer id, og at de andre elevene reagerer med at det er fint og koselig. Hun har opplevd at eleven som viser frem sin kultur bærer preg av stolthet og glede. I tillegg har flerkulturelle elever tatt med kaker og bakst til klassen som har blitt servert i forbindelse med feiring av ulike kulturelle høytider. Lærer B legger til at de andre elevene syns det er spennende og viser tegn til å være noe misunnelig.

4.2 Observasjonen

Det ene forskningsspørsmålet retter seg mot elevenes opplevelse knyttet til bruk av eventyr fra forskjellige land i norskundervisningen. I dette underkapittelet presenteres funn fra observasjonssituasjonen. Klassen som ble observert her, er klassen til Lærer A som er den ene informanten i intervjuet. Her blir to elever med litauisk bakgrunn omtalt som Elev 1 og Elev 2. Eleven med tilknytning til Vietnam blir omtalt som Elev 3, og eleven med referanser til Bosnia nevnes som Elev 4. I observasjonen ble det gjennomført et undervisningsopplegg hvor læreren tok i bruk et eventyr fra Litauen som heter *Katten og Hanen*, og et eventyr fra Vietnam som heter *Fluga*. Eventyret fra Litauen ble vist som video fra YouTube med norsk tekst og litauisk tale. Læreren begrunnet det at eventyret ble hentet fra et nettsted med at YouTube var det eneste stedet eventyret var tilgjengelig. Eventyret fra Vietnam ble hentet fra Märtha Louise sin eventyrbok *Eventyr fra jordens hjerte – Rodinia*, som Lærer A hadde med seg hjemmefra. De to eventyrene ble valgt ut med hensyn til noen av elevenes kulturelle referanser.

4.2.1 Eventyrenes kjennetegn, likheter og ulikheter

Timen startet med at læreren skrev kjennetegn ved eventyr på tavlen, og de gikk gjennom dem i fellesskap før de leste og jobbet med noen spesifikke eventyr. Kjennetegnene var *startsetning, tid og sted, gjentakelser, moral, karakterer og magiske tall*. Elevene nevnte eksempler fra eventyr de tidligere hadde jobbet med. Dette var eventyr som *Pannekaka, Syvende far i huset, Bukkene Bruse og Askeladden som kappåt med trollet*. Lærer A kalte disse “de kjente og kjære” eventyrene. Læreren nevnte at de hadde jobbet en del med disse kjennetegnene før mitt besøk, i forbindelse med at de ble kjent med norske eventyr. Når de senere i timen skulle finne kjennetegn i eventyret fra Vietnam og eventyret fra Litauen, ble det nevnt eksempler med direkte utdrag fra disse to eventyrene. Jeg tolker dette som at arbeid med mer “kjente og kjære” norske eventyr, gjør at elevene lettere finner kjennetegn og elementer i ukjente eventyr som elevene blir introdusert til. Grunnen til at jeg her beskriver de to eventyrene som ukjente, er fordi ingen av elevene hadde hørt om de før. Dette ble bekreftet når læreren spurte de flerkulturelle elevene om de hadde hørt om eventyrene før, og de sa nei.

Før avspilling av eventyret fra Litauen fikk Elev 1 og Elev 2 en liten oppgave knyttet til det litauiske språket. De skulle hjelpe resten av klassen og læreren med å avklare om de sa “det var en gang”, slik som de andre eventyrene de tidligere har jobbet med startet. Elevene tok på seg oppdraget. Dette kan knyttes til det Lærer A nevnte i intervjuet om å “la elevene skinne litt”. Jeg så dette som en oppgave kun Elev 1 og Elev 2 skulle ha muligheten til å besvare, og de derfor fikk muligheten til å vise frem sine språklige og kulturelle referanser.

I tillegg til å finne kjennetegn, skulle elevene sammenligne de to eventyrene med eventyrene de kjente til fra før av. Dette var, som nevnt tidligere, eventyrene *Det syvende far i huset, Pannekaka, Bukkene Bruse og Askeladden som kappåt med trollet*. Her ble også de ulike elementene brukt for å finne likheter og ulikheter i eventyrene. Igjen vil jeg si at dette indikerer at elevene er godt kjent med eventyrets oppbygning og elementer, og at det gjør det lettere å sammenligne nye eventyr de blir introdusert til. De to eventyrene ble i klassen skrevet og tegnet i en selvlagd eventyrbok. Eventyrboka ble lagd av elevene i forbindelse med et langvarig prosjekt med eventyr, hvor elevene på et halvt år skulle bli kjent med flere eventyr. Formålet med boka var å skrive ned alle eventyrene de hadde blitt kjent med, og tegne noe relatert til eventyret.

På slutten av timen skulle elevene lage rollespill av de eventyrene de kjente fra før, og de to nylig introduserte eventyrene. I rollespillene ble det trukket frem og presentert flere av kjennetegnene i eventyrene. Et av de var kjennetegn ved de ulike karakterene, og gjentakelse. Jeg opplever det som at elevene har blitt relativt godt kjent med eventyret i denne timen, noe jeg tenker kan være fordi de jobbet med kjennetegnene, og med det oppbygningen, i eventyret. Lærerens innlevelse gjenspeiles også i rollespillene. Samme tone og røst i stemmen ble brukt av elevene slik læreren gjorde det i høytlesingen av eventyret *Fluga* fra Vietnam, og jeg tolker dette som at lærerens formidling av eventyret smitter over på elevene. I tillegg merket jeg meg at begge elevene fra Litauen var med i rollespillet av det litauiske eventyret, og eleven med vietnamesisk tilknytning var med i rollespillet av eventyret fra Vietnam. Det kan være at elevene kanskje kjenner på en tilhørighet til eventyret fra det landet de har kulturelle referanser til, og at de kjenner på en kulturell stolthet.

4.2.2 Elevenes kroppsspråk

Elevenes kroppsspråk var noe jeg bemerket meg i observasjonssituasjonen. I forbindelse med introduksjon av eventyret fra Litauen, smiler Elev 1. Ved gjennomgang av eventyret er det både smil og latter fra eleven. Når eleven senere blir spurt hva han synes om at eventyr fra Litauen blir brukt i undervisningen, svarer han "helt normalt". Jeg opplever likevel kroppsspråket og økt energinivå som en indikator på at han synes dette er stas og moro, og tolker derfor det han sier som en måte å ikke vise for mye iver foran de andre elevene. Den andre eleven fra Litauen, Elev 2, kvepper til og smiler stor idet han høyt sier "hæ?" når Lærer A introduserer eventyret fra Litauen. Jeg opplever at utsagnet til Elev 2 er i en overrasket og begeistret tone. Underveis i avspillingen av eventyret sitter eleven og tripper, lener seg over pulten og følger nøye med. En av majoritets elevene snudde seg og hvisket "yes" når læreren nevnte at de skulle ha litt ekstra eventyr denne dagen siden jeg var på besøk. Ved introduksjon av eventyret fra Vietnam, reagerer eleven fra Vietnam, Elev 3, i likhet med Elev 2 gjennom sitt kroppsspråk. Det er både smil og tripping, i tillegg til det jeg tolker som økt energinivå eller det som kan sammenlignes med en sprudlende følelse i kroppen. Jeg opplever disse reaksjonene som glede, interesse og engasjement hos flere av de flerkulturelle elevene. Kroppsspråket indikerer at de synes dette er moro. Majoritets elevene viser også tegn til interesse ved å følge med, og imøtekomme de flerkulturelle elevene sin glede.

4.2.3 Elevenes opplevelser knyttet til eventyr fra ulike kulturer i norskundervisningen

Når elevene skulle samarbeide om å finne kjennetegn i eventyrene, fikk jeg mulighet til å høre på deres samtaler og initiere til samtale med elevene. Dette fikk jeg også mulighet til når elevene skrev og tegnet de ulike eventyrene ned i en selvlagd eventyrbok. Jeg henvendte meg til Elev 1 når han jobbet med eventyrboka si, og han spør meg om vi kan ha enda et eventyr fra Litauen. Jeg spør om han kjenner til noen og om han leser eventyr fra Litauen hjemme, hvor han svarer “nei, men jeg har kanskje to stykker hjemme”. Når jeg spør flere av majoritets elevene hva de syns om å ha eventyr fra ulike land i norskundervisningen, får jeg i stor grad svar som “jeg vet ikke”. Likevel svarer en av elevene at “det var gøy, jeg kan litt litauisk fordi (Elev 1) har lært meg det”. Her får jeg vite at den språklige og kulturelle bakgrunnen anvendes i flere situasjoner, og jeg opplever derfor at det ligger en kulturell stolthet og tilhørighet til grunn. I forbindelse med samtalene jeg har med noen av majoritets elevene, forteller den ene at det er kult med eventyr fra andre land fordi “da kan vi lære litt om andre språk og de magiske tallene i andre eventyr”. Elev 4 får samme spørsmålet når de skal sammenligne eventyret *Fluga* med det andre eventyrene de har blitt kjent med. Hun forteller at “det er gøy å jobbe med eventyr fra andre land. Det er gøy med de ulike karakterene og at det er ganske likt i alle eventyrene”. Her blir elementer i eventyrene trukket frem, og jeg ser det som at eleven har forstått at elementene som finnes i norske eventyr også kan finnes i eventyr fra andre land. Igjen kan man trekke tråder mellom elevens utsagn og deres tidligere arbeid med elementer i norske eventyr.

En av situasjonene jeg bemerket meg var når læreren henvendte seg til eleven med bosnisk tilknytning, og fortalte at hun ikke hadde funnet eventyr fra Bosnia. Tidligere hadde Elev 4 nevnt et spesifikt eventyr fra Bosnia som hun hadde lest. Reaksjonen var det jeg tolker som et oppgitt ansiktsuttrykk, og et skuffende “hæ?”. Hun tok videre initiativ til å finne det selv, og skulle høre med foreldrene hjemme om de kunne hjelpe. Når jeg spurte Elev 4 om hva hun hadde syntes om å ha eventyr fra Bosnia i norskundervisningen, fikk jeg til svar at “det hadde vært gøy, men jeg har lest det før selv”. Jeg opplever derfor dette som at eleven viste særlig interesse for å vise frem eventyr fra sin kulturelle bakgrunn til resten av klassen, og kanskje kjenne på samme glede og stolthet som det virker som at de andre flerkulturelle elevene har opplevd.

Eventyret *Fluga* ble presentert for elevene gjennom høytlesing. Oppstarten av høytlesingen bærer preg av uro og lite fokus hos flere av elevene, og krever mye hysjing og avbrytelser fra

Lærer A. Når replikker i eventyret starter, leses eventyret med en helt annen innlevelse. Jeg opplever at Lærer A lever seg inn i karakterene. Stemningen i klasserommet blir helt annerledes, og bærer preg av latter og lyttende ører. Dette skaper en helt annen ro i klasserommet. Jeg opplever lærerens formidling som en avgjørende faktor for hvordan elevene møter eventyret i en høytlesingssituasjon.

4.3 Oppsummering

Jeg opplever at fokuset i intervjuene blir rettet mot utfordringer knyttet til det å ta i bruk eventyr for å inkluderes elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Til tross for at spørsmålene retter seg mot hvordan man kan gjøre det, blir det i stor grad vinklet mot potensielle utfordringer. Lærer A og Lærer B deler mye av de samme oppfatningene, selv om de er lærere fra ulike skoler. Jeg opplever at Lærer A reflekterer mer over hva hun kunne og burde gjort når hun i intervjuet setter ord på hvordan man kan implementere elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen med utgangspunkt i eventyr. Lærer B har et fokus som er mer rettet mot de potensielle utfordringene det kan by på. Lærer B trekker i tillegg sine egne erfaringer mer direkte inn i begrunnelsene sine enn det Lærer A gjør. I observasjonen opplever jeg at elevene er engasjerte, spente og interesserte når eventyr fra ulike kulturer som noen av elevene har referanser til, anvendes i norskundervisningen. Kroppsspråket og uttalelsene til de flerkulturelle elevene er noe jeg anser som en indikator på at de synes dette er spennende og gøy. Majoritetselevene viser også noe interesse for eventyrene som kommer fra land de flerkulturelle elevene har tilknytning til. I tillegg opplever jeg indikasjoner på noe som kan antas å være begeistring for sin kulturelle tilhørighet og kulturell stolthet. Flere av elevene viser også evne til å sammenligne de ulike eventyrene, og trekker eksplisitt frem ulike elementer i eventyrenes struktur.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal studiens funn diskuteres opp mot teori og relevant forskningsteori. Her skal jeg også vurdere funn i intervjuene og funn fra observasjon i lys av hverandre. Delkapitlene fra analysen er i dette kapitlet komprimert med hensyn til å diskutere de ulike elementene i lys av hverandre. Strukturen med hensyn til rekkefølge på elementene som blir tematisert, følger derfor strukturen i analysekapitlet i den grad det har latt seg gjøre.

5.1 Synliggjøring av det kulturelle mangfoldet

Både Lærer A og Lærer B nevner ulike tilnærminger for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i undervisningen, men det kommer frem at det faller dem mer naturlig å gjøre dette i andre fag, og i andre tilfeller som ikke nødvendigvis er koblet direkte til fag. Eksempler de nevner er å bruke ulike flagg og bursdagssanger ved bursdager, markering av høytidsdager, og hilse på ulike språk. Lund (2017) gjennomførte intervjuer med lærere om hvordan de i praksis forsøkte å gjøre det kulturelle mangfoldet til en ressurs i skolehverdagen, og viste til eksempler som flagg fra ulike land i klasserommet, oppmerksomhet på ulike høytidsdager og hilsener på ulike språk. Det virker som at dette er en vanlig tilnærming for å synliggjøre det kulturelle mangfoldet i klassen. Spernes (2020, s. 218) tydeliggjør at skolene ikke må bli en “festbruker” av kultur, hvor det kulturelle mangfoldet kun synliggjøres i forbindelse med ulike høytidsdager eller aktiviteter. Det er likevel viktig å markere ulike høytidsdager, men i samspill med at det kulturelle mangfoldet implementeres som en normaltilstand i skolehverdagen. Lærer B viser til et prosjekt som hun pleier å ha med ulike land, og Lærer A er tydelig på at kulturelle elementer bør innarbeides som noe naturlig allerede fra første klasse. Lærerne viser til sine egne erfaringer knyttet til det kulturelle mangfoldet, og viser at det synliggjøres også utenom høytidsdager og kulturelle aktiviteter. Lærer A sitt innspill om at implementering av elevenes kulturelle referanse er noe som bør gjøres allerede i første klasse, kan ses i sammenheng med å ta i bruk eventyr fra starten av skoleløpet. Elevene kan med det bli kjent med eventyrets struktur og egenart. Tidlig implementering av eventyr og elevenes kulturelle referanser kan gi en mer naturlig overgang til å knytte eventyr og kultur sammen. I tillegg tar eventyr opp ulike elementer som barn kan kjenne seg igjen i, noe som legger til rette for å engasjere elevene. Bottenvann (2016, s. 83) tydeliggjør at desto yngre elevene er, jo viktigere er det at elevene opplever at de kan gjenkjenne seg i det de leser. Gjenkjennelse kan i tillegg gå på tvers av hvilke kulturer eventyrene kommer fra, da de

har felles temaer og elementer som de fleste kan kjenne seg igjen i, uavhengig av deres kulturelle referanser og eventyrets opprinnelse. Eventyr kan med det bidra til at elevene kjenner seg igjen i et eventyr som ikke har opprinnelse fra deres kultur, og med det vise at mennesker i stor grad er relativt like, til tross for ulikheter knyttet til individets kulturelle referanser.

5.2 Ubehag og utfordringer

Lærer B nevner et ubehag som kan oppstå knyttet til det å bringe elevenes kulturelle referanser inn i klasserommet og undervisningen. Hun nevner et ubehag knyttet til hvordan hun skal håndtere eventuelle ubehagelige og vanskelige situasjoner. I tillegg nevner Lærer B et ubehag som hun har erfart at oppstår hos elevene knyttet til inkludering av deres kulturelle referanser i undervisningen. Ubehaget trekkes frem både i forbindelse med vanskelige situasjoner som elevene har opplevd som flerkulturelle, men også at elever har vist tegn til ubehag ved at deres kultur belyses i undervisningssituasjoner. I utgangspunktet er ubehag noe de fleste ønsker å unngå. Å være lærer innebærer en risiko for å møte det ubehagelige, uforutsette og uhåndterbare. Røthing (2020, s. 59-60) viser til at situasjoner som man ofte ønsker å unngå å snakke om, er knyttet til det vi med fordel bør undersøke og forstå mer av. Dersom man da unngår de ubehagelige situasjonene, mister man muligheten til økt refleksjon rundt et tema. Dette kan knyttes til begrepet *ubehagets pedagogikk*, som vektlegger ubehaget som en ressurs ved at det setter i gang refleksjoner og aspekter som kan bidra til empati og forandring (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3; Røthing, 2020, s. 62).

Når vi i intervjuet snakker om det å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser i norskundervisningen, nevner både Lærer A og Lærer B at de er redde for at noen elever føler seg oversett og urettferdig behandlet dersom det kun er noen eventyr fra enkelte land som anvendes i norskundervisningen, mens andre utelates. Lærer B nevner eksplisitt å *ta frem* en elev når hun snakker om dette. Det er vanskelig å si om læreren mener at hun fysisk tar frem noen elever som talsperson for sin kultur, eller om hun kun mener å belyse deres kulturelle referanser i overført forstand. Å benytte elever som talspersoner eller undervisere om deres kultur, kan synliggjøre og anerkjenne, men kan også bidra til eksotifisering og fremmedgjøring. I tillegg kan det oppleves som en byrde for den aktuelle eleven (Røthing, 2017, s. 97-100). En gruppe lærere som ble intervjuet om hvordan kulturelt mangfold ble ansett som ressurs i skolehverdagen, nevnte at den enkelte eleven ikke må stå til ansvar for å fortelle hvordan ting er i deres kultur (Lund, 2017, s. 42). Det er viktig å merke seg at elevene

er forskjellige, og at elever i de fleste tilfeller vil reagere ulikt. At elever vil reagere ulikt er noe man kan knytte til klasseromssituasjoner der en lærer unngår å ta opp et tema i redsel for hvordan elevene tar det. Røthing (2020, s. 67) trekker frem at det som kan utfordre noen elevers komfortsone, kan gi andre elever håp om bli sett og anerkjent. Jeg ser lærerens bemerkninger i lys av hennes erfaring på feltet, og regner med at bemerkningene har grunnlag i hennes erfaringer av at slike temaer har medført ubehag for enkelte elever. Likevel kan det være viktig at man som lærer reflekterer over hvordan man kan håndtere situasjonene når de oppstår, heller enn å unngå de. Dersom man unngår å bringe elevenes kulturelle referanser inn i undervisningen, kan dette også medføre at eleven opplever seg annerledes og utenfor fellesskapet, i likhet med det uheldig tilnærming til anvendelse av elevenes kulturelle referanser i undervisningen kan gjøre. Dersom man til stadighet unngår tema som kan by på ubehag, imøtegår man heller ikke det som bør være skolens mål: å være en hverdagsbruker av mangfoldet.

Lærer B sitt argument om ubehag kan vurderes i relasjon til spørsmålet om det er en grunn til å ikke bruke eventyr for å inkludere elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Læreren nevnte ikke spesifikt at hun brukte eventyr for å implementere de flerkulturelle elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen, og svaret hennes kan derfor anses som en begrunnelse for hvorfor hun ikke gjør det. Likevel nevner læreren flere måter hun implementerer og bygger videre på elevenes bakgrunn og innspill i undervisningen. Man kan derfor spørre om læreren har reflektert rundt det å snakke om og belyse elevenes kulturelle tilhørighet generelt sett kan medføre ubehagelige situasjoner for læreren og elevene. Ubehaget kan likevel dempes ved "at læreren på en positiv og bekreftende måte trekker frem og synliggjør den enkeltes bakgrunn (...) på en måte som skaper aksept, også når dette i utgangspunktet er noe fremmed eller ukjent for andre" (Lund, 2017, s. 39). Det ubehaget Lærer B nevner, knyttes ikke til bruk av eventyr for å implementere elevenes kulturelle referanser i undervisningen. Det kan derfor være vanskelig å stadfeste at kulturmøter i eventyr kan by på ubehagelige samtaler og situasjoner for læreren og elevene. Nergård (2017, s. 203) nevner at skjønnlitteratur gir en unik mulighet til samtaler om temaer som kan oppleves som vanskelig å behandle på andre måter. Derfor kan muligens eventyr møte samtaler og situasjoner knyttet til kultur på andre måter enn det å eksplisitt ta opp kulturelle temaer i klasserommet. Eventyr viser til en lykkelig slutt, og at det alltid er håp i det som virker håpløst (Bettelheim, 1976, s. 8). Med det kan eventyr vinkle de ubehagelige temaene som oppstår i samtaler om kultur, mot at ting kan ende bra likevel.

Foresatte og elevers holdninger til andre kulturer enn sin egen som mindre viktig, er noe Lærer B nevnte når vi snakket om det å inkludere de flerkulturelle elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Lærer B la til at dette er noe som skaper utfordringer med å implementere elevenes ulike kulturelle referanser i undervisningen generelt, og med eventyr. Uttalelsene til Lærer B kan, som nevnt i analysekapittelet, knyttes til begrepet Eriksen (2001, s. 67) kaller for etnosentrisme. Holdninger knyttet til etnosentrisme viser også hvorfor det er viktig at man nettopp belyser de flerkulturelle elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Kanskje det å belyse deres kulturelle tilknytninger ved å anvende eventyr, oppleves som en annen tilnærming, fordi eventyr appellerer til barn og gir innblikk i ulike kulturer på en annen måte enn hvis læreren eksplisitt forteller om kulturene til elevene. Danielsen (2004) hevder at “fordi fortellingene er så sentrale i enhver kultur, kan en heller ikke forstå en kultur uten å kjenne dens fortellinger” (s. 58). Det vil si at for å danne forståelse og respekt for hverandres kulturelle referanser, er man nødt til å få innblikk i de fortellingene som hører til ulike land og kulturer. Med hensyn til at fortellinger kan ses i lys av barns tenkemåte og interesser (Egan, 2005, s. 16, 19 og 86), og at eventyr er kulturbærende fortellinger, kan eventyr fra ulike land anses som en adekvat kilde til innblikk, respekt og kjennskap til de flerkulturelle elevenes ulike kulturelle referanser.

5.3 Eventyrets plass i norskundervisningen

Lærer A nevner at hun syns det er utfordrende å anvende eventyr i undervisningen, fordi det kolliderer med dagens samfunnstrender. Hun forteller at de fleste elevene i klassen ikke leser hjemme, og legger til at hun tror det er fordi de ikke tåler å kjede seg. Videre forklarer Lærer A at hun da sloss litt med samfunnstrendene. Egan (2005, s. 103) hevder at kjedsomhet kan motvirke effektiv læring og undervisning. Lærere i studien til Penne (2012) kan være en bekreftelse på utsagnet fra Lærer A, da de forklarer at stadig flere av dagens elever ikke er vant med å lese litteratur. I de situasjonene hvor elevene jobbet selvstendig med eventyrboka, og når de samarbeidet om å finne kjennetegn i eventyrene, fikk jeg mulighet til å samtale med elevene. Når jeg spør flere av majoritetselevne hva de syns om å ha eventyr fra ulike land i norskundervisningen, får jeg i stor grad svar som “jeg vet ikke”. Elevenes svar kan settes i sammenheng med det Lærer A forteller i intervjuet om elevenes likegyldighet til ulike eventyr i norskundervisningen. Dette kan også knyttes til at de leser lite litteratur, og at de derfor ikke har følt på at eventyr kan være spennende og gøy, i tillegg til at det vekker en glede i kroppen (Danielsen, 2004, s. 139-140). Jeg opplever likevel i observasjonen at de fleste elevene i stor

grad ikke syns det er kjedelig med eventyr, og at Lærer A får til en fin flyt med latter, engasjement og smil hos elevene idet hun leser opp eventyret *Fluga*. Forskjellen fra videofremvisning av eventyret *Katten og Hanen* fra Litauen, og høytopplesing av eventyret *Fluga* fra Vietnam, er at elevene er mer engasjerte fra starten av i videofremvisningen. I høytlesingen av *Fluga* er ikke elevene helt med fra starten, men det kommer seg etter hvert som dialogene i eventyret starter og læreren lever seg mer inn i karakterene. Karsrud (2021, s. 103) nevner at fortellerens engasjement i fortellingene og et ønske om å fortelle dem videre, er det fundamentale for å tre inn i fortellerrollen. Danielsen (2004, s. 166) nevner at “barn i småskolen har mental kapasitet til å tilegne seg muntlig formidlet stoff, særlig i form av fortelling”. Fortellerens engasjement kan også knyttes til det Lærer A tidligere nevner om at hvem du er som lærer avgjør hva du legger i det du driver med, og jeg opplever også i høytlesingen av eventyret *Fluga* og underveis i intervjuet, at Lærer A er ekstra engasjert i å bevare eventyrets plass i norskundervisningen.

Observasjonssituasjonen ga meg innblikk i hvordan Lærer A legger opp en undervisningsøkt i norskfaget med eventyr som tema. Timen bar preg av varierte arbeidsmåter, med både lytting, samarbeid og selvstendig arbeid med elevenes selvlagde eventyrbok. Eventyrboka skulle inneholde alle eventyrene som elevene hadde jobbet med over en periode, hvor hver enkelt bok ble unik med hensyn til hvordan elevene hadde opplevd og tolket eventyret. En selvlagd bok som elevene får tegne og skrive i, gir elevene mulighet til å bearbeide inntrykk og få utdyping av impulser eller en opplevelse (Fougner, 2005, s. 109). Elevene hadde mulighet til å prate med hverandre mens de tegnet, noe som kan legge grunnlag for at elevene deler sine inntrykk og opplevelser med hverandre. Samtalene kan bidra til forståelse av at elevene kan oppleve de ulike eventyrene forskjellig, basert på hvilke kulturelle referanser de har. Elevenes kulturelle referanser kan også spille inn på hvilke detaljer elevene tegner fra eventyret, som igjen kan åpne opp for samtaler om de ulike kulturelle trekkene som Nergård (2017, s. 222-223) viser til. De kulturelle trekkene kan for eksempel være smykker, klesdrakter og interiør. Læreren kan også oppmuntre elevene til å synliggjøre ulike kulturelle uttrykk i tegningene sine (Hauge, 2014, s. 188-189).

Lærer B nevner situasjoner hvor de flerkulturelle elevene tar med elementer fra kulturen de har tilknytning til inn i klasserommet, og at majoritets elevene opplever det som spennende og gøy. Eventyr inviterer til innblikk i kulturelle og religiøse fenomener og elementer, og Danielsen (2004, s. 128) nevner blant annet ulike religiøse bygninger, gjenstander, symboler og ritualer som omtales og vises til i eventyr. Hun trekker frem eksempler som eventyret

Tusen og en natt som gir et innblikk i islam, og at indiske eventyr tar oss med inn i hinduismen. Disse kulturelle elementene kan knyttes til det Propp (1968) kaller for ulike variabler i eventyr, som er blant annet klær og gjenstander. Med det kan man se at eventyr er en fin inngang til samtale om ulike kulturelle gjenstander og elementer, og at eventyret kan legge til rette for engasjement og undring rundt hverandres like og ulike kulturelle referanser. I noen eventyr kan man se likheter bare på små elementer som et måltid. Måltidet kan anses som et symbol på fellesskap, både i religion, fest og hverdag (Danielsen, 2004, s. 133). De ulike elementene i eventyrene er noe man kan vise til for å bevisstgjøre elevene om at alle mennesker har noe til felles. Gjennom oppdagelsen av like elementer i eventyr fra ulike land, og eventyr som kulturbærende fortellinger, kan man si at mennesker i utgangspunktet ikke er så ulike selv om vi har forskjellige kulturelle referanser.

Fougner (2005) viser til lærere som forteller at “de pakistanske barna vokser ti centimeter når et pakistansk folkeeventyr blir fortalt eller lest høyt i (...) klasserommet; endelig presenterer de noe som er verdifullt og spennende” (s. 21). Min tolkning av de flerkulturelle elevenes kroppsspråk i Lærer A sin klasse, kan ses i likhet med erfaringene som lærerne Fougner viser til har. Både i introduksjonen av eventyret *Fluga* og eventyret *Katten og Hanen* uttrykker de flerkulturelle elevene et kroppsspråk jeg anser som tegn på glede og spenning. Underveis i avspilling og høytlesing av eventyrene følger de flerkulturelle elevene spent med, tripper på plassen sin og lener seg over pulen. I tillegg byr elevene på både smil og latter. Danielsen (2004, s. 141) hevder at barnas kommunikasjon i en fortellersituasjon ofte er ordløs, fordi de heller kommuniserer med blikket og kroppen. Kroppsspråket til elevene i denne studien kan også knyttes til det Danielsen (2004, s. 139-140) forteller om et utvalg barn som forklarer at eventyr er spennende og morsomt, og at å høre på eventyr gjør at det kiler i magen. Jeg får også spørsmål fra Elev 1 om vi kan ha med et litauisk eventyr til, og anser dette som et tegn på at han likte å høre eventyr som kan knyttes til elevens kulturelle referanser. Karsrud (2021) nevner også en elev med tilknytning til den arabiske kulturen, som etter å ha deltatt på Karsruds fortellingsturné, mente at hun “burde komme tilbake og fortelle noen arabiske fortellinger” (s. 77-78). Dette viser tegn til at eventyr fra elevenes kulturelle referanser er gøy og givende å arbeide med.

At barn i dagens mediefikserte verden finner århundregamle eventyrfortellinger interessante, er noe man kan undre seg over. Lærer B nevnte i intervjuet at noen eventyr er filmatiserte, og at elevene har tilgang på eventyr gjennom film. Hun nevnte videre at elevene har kjennskap til de store eventyrene gjennom filmatiseringer, og at mange elever derfor ofte har sett eventyr

fra ulike land uten å være klar over det. Video og fjernsyn har til dels overtatt for muntlig tradisjonsformidling, også i andre land enn Norge (Fougner, 2005, s. 21). Elektroniske medier som TV og video byr på spenning med bilder, lydeffekter og musikk, og viser i tillegg gode fortellinger. De elektroniske mediene byr likevel ikke på direkte kommunikasjon mellom mottaker og avsender, og medfører at man ikke kan få svar på spørsmål man lurer på. Heller er det ingen der til å møte blikket ditt, eller legge til og trekke fra for å tilpasse fortellingen til mottakeren. Her spiller læreren en viktig rolle ved høytlesing av eventyr i klasserommet, og kan få til ting som elektroniske medier ikke kan (Danielsen, 2004, s. 140-142; Karsrud, 2021, s. 22). Som bekreftelse på at elektroniske medier ikke alltid foretrekkes, forteller Fougner (2005, s. 21) om den lave interessen for et digitalt eventyrprogram under en pakistansk kulturfestival i Oslo i 2002 som medførte at det ble avlyst, men legger til at ved den samme festivalen i 2004 var interessen enorm da det skulle fortelles et eventyr. Moen (1993, s. 82) tydeliggjør at det ikke handler om det ene mediets svakheter og det andres fordeler, men hvordan man kan utnytte de sterke sidene ved hvert av dem. At flere av elevene i Lærer B sin klasse har sett filmatiserte versjoner av eventyr, kan være med på å gjøre det lettere å ta det i bruk i klasserommet, enn dersom eventyret er fullstendig ukjent for elevene. Dersom elevene hadde hatt referanser til eventyret fra før, kunne det hjulpet de å plassere det når man skal jobbe med det i klasserommet med hensyn til kultur.

Både Lærer A og Lærer B har en felles oppfatning om forarbeidet som kreves ved å anvende eventyr for å implementere de flerkulturelle elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen. Knyttet til forarbeidet nevner lærerne utfordringer med å finne eventyr fra ulike land. Ser man Lærer A og Lærer B sine uttalelser i lys av Kulbrandstad (2001) sin studie om eventyr i lærebøker for norskfaget på sjette trinn, kan man kanskje vurdere om lærernes mangelfulle tilgang på eventyr fra ulike land skyldes lærebøkernes fokus og skolens ressursbruk. Lærere med et ekstra engasjement for eventyr vil kanskje selv ha funnet frem til ulike eventyr som de kan ta i bruk i klasserommet, slik som Lærer A hadde Märtha Louise sin eventyrbok, men dersom skolen ikke har tilgang på slike eventyr gjennom biblioteket, vil lærerens muligheter og tilgang også snevres inn. Studien til Bottenvann (2016, s. 85) viser også tegn til dette, hvor den ene læreren uttaler at hun har lite kjennskap til skjønnlitteratur som tematiserer kulturmøter fordi hun selv leser lite. Læreren i studien legger videre til at det er de samme fire til fem tekstene som går igjen i undervisningen hennes, fordi det er de hun finner i bøker hun har tilgjengelig. Man kan med det stille seg spørsmål om lærerne ville hatt mer fokus på eventyr fra ulike land i undervisningen dersom de hadde tilgang på flere eventyr

og eventyrbøker gjennom for eksempel skolens bibliotek. Det er noe som kunne vært interessant å forske videre på og eventuelt belyse i en studie.

I intervjuet kommer Lærer A inn på likhetstrekk i eventyr, og viser tegn til usikkerhet knyttet til eventyrets start med “Det var en gang”, og om dette er det samme i alle eventyr. I observasjonen får de to elevene med kulturelle referanser til Litauen, spørsmål om de i avspillingen av *Katten og Hanen* hører om eventyret starter med “Det var en gang”. Begge to bekrefter at det er samme start som det er i de norske eventyrene de har hørt før. Ifølge Fougner (2005, s. 22) kjenner man igjen eventyr til tross for at det ikke alltid starter med “Det var en gang”, og nevner eventyr fra Punjab som et eksempel på eventyr som ikke starter slik. Andre likhetstrekk i eventyrenes struktur og elementer er trolig grunnen til at man fort kan kjenne igjen sjangeren. Studien til Overvik og Karlsdottir (2020) viser at minoritets elever så likhetstrekk mellom et arabisk eventyr og et norsk eventyr på bakgrunn av rekkefølgen i handlingsforløpet. De gjenkjente også de ulike karakterene i eventyrene basert på deres egenskaper og funksjon. Likhetstrekkene kan knyttes til de ulike funksjonene som Propp (1968) hevder at finnes i alle eventyr, og som er særtrekk for eventyrsjangeren. Elevene fra observasjonen jeg gjennomførte i klassen til Lærer A, viste også evne til refleksjon rundt eventyrenes likhetstrekk. Den ene flerkulturelle eleven nevnte at det var gøy å ha eventyr fra ulike land, og at det var moro at det er ganske mye likt i de ulike eventyrene. Karsrud og Olsen (2021) sitt prosjekt viser tydelig den langvarige verdien det kan ha å jobbe med eventyr fra ulike kulturer i et flerkulturelt klasserom over tid. Elevene i prosjektet oppdaget at eventyrets grunnleggende verdier er like, noe som medførte at elevene fikk økt forståelse og respekt for hverandre. At eventyrene var både norske og fra andre land, bidro til at elevene delte sin erfaringsbakgrunn, som igjen medførte bedre kjennskap til hverandre. Det viser at et langvarig prosjekt med eventyr fra ulike land og kulturer, kan ha stor verdi både for klassemiljøet og for respekt, toleranse og kjennskap til hverandre. Lærer A startet opp et prosjekt med eventyr som skulle gå over lenger tid. Et slikt prosjekt kan bidra til at man kan gå mer i dybden i flere eventyr, og jobbe eksplisitt med kulturuttrykk i de ulike eventyrene. Om det er denne veien Lærer A har tatt med eventyrprosjektet er usikkert, men det ville vært interessant å undersøke dersom jeg hadde hatt mer tid.

Den ene læreren i studien til Bottenvann (2016) hevder at kulturmøter i tekst åpner muligheter til dramatisering, kreativt arbeid og elevaktiviteter. I klasseromssituasjonen jeg observerte fikk elevene mulighet til å arbeide kreativt med eventyrene de hadde lest tidligere, og de to eventyrene fra Vietnam og Litauen. De skulle dramatisere eventyrene med et rollespill som

skulle presenteres foran resten av klassen, og de fikk selv velge grupper og hvilket eventyr de ønsket å dramatisere. Som nevnt i analysekapittelet, bemerket jeg meg at de flerkulturelle elevene deltok i rollespill om eventyret fra det landet de har tilknytning til. Jeg opplevde med det at elevene responderte positivt på muligheten de fikk til å lage rollespill med eventyrene, og at deres deltakelse gjenspeiler at de selv opplever en tilhørighet til den aktuelle kulturen. Fougner (2005) hevder at “rolleleken er en god måte å bearbeide og forsterke inntrykk på” (s. 110), og legger til at barn lett engasjerer seg i rollespill. Ved å la elevene lage rollespill av eventyrene, kan det bidra til en bearbeiding av Lærer A sin høytlesing av eventyret *Fluga*, og videoavspillingen av eventyret *Katten og Hanen*. Elevene viser tegn til å bearbeide eventyrene ved å inkludere sentrale elementer fra eventyrene. Her viser elevene i tillegg at de forstår og bemerker seg eventyrets struktur og funksjoner. Dersom man videre hadde fordypet seg inn i eventyrene, kunne man gjort skuespillet til noe større ved å la elevene lage kulisser. Her kan det legges til rette for å lage kulturelle elementer som vises i eventyr fra de ulike kulturene.

Lærer A nevnte at eventyrets funksjon er noe hun reflekterte over når hun først gjennomførte en økt med eventyr fra land som noen av elevene har kulturelle tilknytninger til. Bottenvann (2016) nevner at det først er “når lærere blir utfordret på å begrunne egen praksis, at forbedringer og endringer i praksis er mulig” (s. 81). Man kan derfor se at undervisningsøkten Lærer A gjennomførte med eventyr fra land som tre flerkulturelle elever har tilknytning til, muligens gjorde at hun tenkte over verdien dette faktisk har både for de flerkulturelle elevene og majoritets elevene. Dette kan også knyttes til klasseromssituasjonen Hauge (2014) tok del i, som viser hvilken betydning det å ta i bruk elevenes kulturelle referanser i undervisningen kan ha å si for fellesskapet. At elevene kan hjelpe hverandre å forstå med utgangspunkt i eventyr om og fra kulturen de har sin bakgrunn i, viser at de kan oppleve hverandre som ressurser til forståelse og kunnskap.

6.0 Avslutning

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan eventyr kan anvendes i norskundervisningen for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser. Problemstillingen min er: *På hvilken måte kan lærere i grunnskolen legge til rette for at flerkulturelle elevers kulturelle referanse inkluderes i norskundervisningen, med utgangspunkt i eventyr?.* Med intervju som en av de kvalitative metodene jeg tok i bruk, fikk jeg inntrykk av at utvalget lærere i studien har færre erfaringer enn antatt knyttet til å anvende eventyr i norskundervisningen for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser. I forsøk på å besvare studiens problemstilling, trekker jeg derfor inn det ene forskningsspørsmålet som retter seg mot utvalget lærere i studien. Forskningsspørsmålet er: *Hvilke tanker har et utvalg lærere i grunnskolen om å anvende eventyr til å arbeide med ulike kulturer i klasserommet?.* Begge lærerne trakk frem en travel lærerhverdag som et element for at det å anvende eventyr i norskundervisningen med hensikt å inkludere elevenes kulturelle referanser ikke lot seg gjøre. Å finne eventyr fra de ulike kulturene som representeres i en klasse, viser seg å være tid- og ressurskrevende. I studien til Kulbrandstad (2001) viser det seg at det ikke bare er tiden som er lærerens utfordring når hen skal finne eventyr fra ulike land, men også tilgjengeligheten av de ulike eventyrene. Tilgjengeligheten blir også trukket frem som et sentralt element i lærernes begrunnelser. I tillegg legger Lærer A og Lærer B vekt på en frykt for at elevene kjenner på urettferdighet dersom de ikke anvender eventyr fra land som alle de flerkulturelle elevene har tilknytning til, men kun noen. Lærer A viste likevel tegn til en interesse for å anvende eventyr i norskundervisningen for å inkludere elevenes ulike kulturelle referanser, og forklarte at hennes deltakelse i studien har medført en økt refleksjon rundt utbytte av å ta i bruk eventyr med dette som formål.

Et av forskningsspørsmålene retter seg mot elevenes opplevelse av at eventyr fra ulike land som de flerkulturelle elevene har tilknytning til anvendes i norskundervisningen.

Forskingsspørsmålet lyder som følger: *Hvordan opplever et utvalg flerkulturelle og ikke-flerkulturelle elever i grunnskolen at eventyr fra ulike land benyttes i norskundervisningen?.*

For å besvare dette forskningsspørsmålet, tok jeg del i Lærer A sin norskundervisning med en delvis deltakende observatørrolle. Jeg observerte elevenes reaksjoner i form av kroppsspråk og ytringer, og fikk mulighet til å snakke med elevene når de arbeidet selvstendig med den selvlagde eventyrboka, og når de samarbeidet i grupper. Kroppsspråket hos de flerkulturelle elevene viser tegn til glede og iver når eventyrene *Fluga* og *Katten og Hanen* leses høyt og

spilles av på storskjerm. Flere elever ytrer at det er gøy og spennende med de ulike eventyrene. Elevenes tegn til glede, spenning og iver i forbindelse med arbeid med eventyr fra ulike land kan støttes av teori og forskning. I tillegg synliggjøres gjenkjenning av eventyrets struktur og elementer, ved at noen av elevene nevner hvor gøy det er å se at eventyrene er litt like, til tross for at de også er ulike.

Selv om fokuset hos lærerne i intervjuene i hovedsak var å forklare hvorfor eventyr ikke anvendes i norskundervisningen for å implementere elevenes ulike kulturelle referanser, er det ulike måter å gjøre dette på. Med teori og relevant forskningsteori i lys av lærernes refleksjoner og elementer fra observasjonssituasjonen, har jeg trukket frem eksempler på hvordan man kan implementere elevenes ulike kulturelle tilknytninger i norskundervisningen, med utgangspunkt i eventyr. Noe jeg bemerket meg fra observasjonen var elevenes selvlagde eventyrbok, som kan ha stort potensiale for samtale og arbeid med ulike kulturelle fenomener i norskundervisningen. Å tegne kan bidra til bearbeiding av inntrykk (Fougner, 2005, s. 109). Elevenes ulike kulturelle bakgrunn kan komme til syne ved at de opplever eventyrene forskjellig, og visualiserer eventyrenes elementer ulikt. Den selvlagde eventyrboka kan derfor vise hvordan elevene kan tolke noe ulikt, men at de sentrale elementene i eventyrene likevel synliggjøres. Det kom også til syne gjennom elevenes tolkning av eventyrene i en rollespillaktivitet. Her ble sentrale elementer i eventyrene vektlagt, i tillegg til at det var tolkede innslag fra elevene i rollespillene. I likhet med tegning, er rollespill en fin måte å bearbeide inntrykk på (Fougner, 2005, s. 110). Rollespill og tegning kan også bygges videre på, ved å for eksempel lage kulisser av kulturelle elementer, eller at elevene har på seg klær som gjenspeiler sentrale deler av en kultur. Forskning og klasseromserfaringer som vises til i teorikapitlet og diskusjonskapitlet, synliggjør også at barn i stor grad synes det er spennende og gøy med eventyr. Det viser seg å samstemme med reaksjonene og uttrykkene til flere av elevene jeg observerte.

Informantenes refleksjoner og erfaringer bekrefter mine innledende tanker om at elevenes ulike kulturelle tilknytning synliggjøres i stor grad i forbindelse med kulturelle og religiøse høytider. Det er ingen garanti for at eventyrets plass i norskfaget er evigvarende, og det derfor er viktig å reflektere og diskutere rundt eventyrets verdi i norskundervisningen. Jeg vil med bakgrunn i denne studien påstå at eventyr som kulturbærende fortellinger er en kilde til innsikt i, respekt og forståelse for hverandres kulturelle tilknytninger.

6.1 Refleksjoner rundt veien videre

Med mer tid eller dersom jeg skulle forsket videre, hadde jeg prioritert å besøke Lærer A sin klasse igjen for å undersøke hvordan prosjektet med eventyr utfoldet seg. Det ville vært spennende å se elevenes eventyrbok, og sett hvilke eventyr som fikk sin plass i bøkene. Med besøket ville jeg også forhørt meg med elevene hvordan de har opplevd prosjektet, og undersøkt hvilket forhold de har til eventyr ved prosjektets slutt. Videre ville det vært spennende å høre med Lærer A hvilke opplevelser hun har hatt med prosjektet, og undersøkt om hennes tanker knyttet til eventyr i det flerkulturelle klasserommet har endret seg eller forblir det samme etter å ha gjennomført et langvarig eventyrprosjekt.

Det ville også vært spennende å utforske hvordan man kunne bygd videre på eventyrenes felles struktur og elementer, når elevene allerede i første undervisningstime med eventyr fra ulike land gjenkjenner og peker på likhetstrekk mellom de ulike eventyrenes struktur og elementer.

Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 36-72). Gyldendal Akademisk.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf, Inc.
- Birkeland, K., Lyhmann, K. & Märtha Louise. (2007). *Eventyr fra jordens hjerte – Rodinia*. Bazar.
- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøter i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA - Norsk som andrespråk*, 32(1-2). 76-100. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1312>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewer, D. (2003). The Interpretation of Fairy Tales. I H. E. Davidson & A. Chaudhri (Red.), *A Companion to the Fairy Tale* (s. 15-38). D. S. Brewer.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 84-106). Gyldendal.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Eriksen, T. H. (2001). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 57-72). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fougner, J. (2005). *Under fortellingstreet: Eventyr fra Pakistan til Norge*. Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*. 13(1). 1-18.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). 1277-1288. Sage Publications.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hvistendahl, R. (2009a). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-94). Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009b). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13-30). Universitetsforlaget.
- Krulatz, A. & Torgersen, E. N. (2017), Språklige og sosiale fordeler av flerspråklighet. Fra forskning til pedagogisk praksis i engelskfaget. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 212-228). Gyldendal Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2001). *Grunnskolefaget norsk og målet om "innblikk i andre kulturar"*. Elektronisk publisering. Høgskolen i Vestfold. https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html#P835_139463
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave februar 2007. Nedlastet 23.04.23 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget: En vei til dannning, livsmestring og literacy*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs?. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal Akademisk.

- Moen, S.-R. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur?: Et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Ad Notam Gyldendal.
- Nafø Filmkanal. (2017, 14. September). *Katten og hanen litauisk tale, norsk tekst*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=VqZo9jK-sEc>
- Nergård, M. E. (2017). Ei jente fra Damaskus, en maurisk prins og en skolegutt fra Norge. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 203-235). Gyldendal Akademisk.
- Overvik, I. & Karlsdottir, R. (2020). Bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever. *Bedre skole*, 32(2). S. 74-79.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Penne, S. (2001). Norsk. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebatikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s. 49-89). Gyldendal Akademisk.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?: Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.
- Philip, N. (2003). Creativity and Tradition in the Fairy Tale. I H. E. Davidson & A. Chaudhri (Red.), *A Companion to the Fairy Tale* (s. 39-55). D. S. Brewer.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023a, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrereforeldre>
- Statistisk sentralbyrå. (2023b, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter kjønn, statistikkvariabel og*

år. Hentet 13. mai 2023 fra

<https://www.ssb.no/statbank/table/13880/tableViewLayout1/>

- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-68). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-233). Fagbokforlaget.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*. 28(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD/SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

17.12.2022

Referansenummer

401514

Vurderingstype

Automatisk

Dato

17.12.2022

Prosjektittel

Flerspråklige elever og eventyr

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Siri Nergaard

Student

Mie Helene Jakobsen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene

- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Flerspråklige elever og eventyr i norskundervisningen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan man kan inkludere elevenes kulturelle referanser i norskundervisningen, med utgangspunkt i arbeid med eventyr. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å forske på hvordan man kan bruke eventyr til å inkludere elevenes kultur i norskundervisningen. Studien vil fokusere på lærerens opplevelser, tanker og erfaringer rundt temaet flerspråklige elever og eventyr i norskundervisningen. I tillegg vil elevene inkluderes i studien gjennom observasjon, hvor det vil være fokus på deres bidrag i samtaler, tanker, idéer og produsert materiale. Datainnsamlingen vil bli brukt i en masteravhandling på Grunnskolelærerutdanningen 1-7.

Foreløpig problemstilling; *På hvilken måte kan læreren legge til rette for at arbeid med eventyr i norskundervisningen kan bidra til at flerspråklige elever føler seg inkludert?*

Til problemstillingen vil det være forskningsspørsmål knyttet til bruk av norske eventyr og eventyr fra elevenes kultur.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteravhandlingen skrives av Mie Helene Jakobsen med tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge ved campus Vestfold.

Veilederen for denne masteravhandlingen er Siri Nergaard.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få innspill fra lærere som har erfaring i yrket, og erfaring med flerspråklige elever i klasserommet. I tillegg har jeg fått inntrykk av at lærerne syntes tematikken er

interessant. Deltakelsen kan bidra til at jeg blant annet tar med meg tanker og idéer inn i min fremtidige jobb som lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare problemstillingen i studiet har jeg valgt å bruke to ulike datainnsamlingsmetoder, men ved behov vil det også bli gjennomført en refleksjonssamtale. Den første metoden er et dybdeintervju som i utgangspunktet vil vare mellom 30-40 minutter.

Den andre datainnsamlingsmetoden er observasjon, hvor jeg skal observere et opplegg som dere gjennomfører. Her vil jeg være en aktiv observatør ved å delta i og høre samtaler og tanker elevene kommer med, spesielt i tilfeller der de arbeider på egenhånd eller i gruppe med to eller flere. Det vil si at jeg som observatør i noen tilfeller kommer til å prate med elevene. Jeg kommer også til å være imøtekommende og åpen for andre situasjoner der elever tar kontakt. Dersom det oppstår noe i observasjonen som kan være interessant å reflektere med læreren, vil en refleksjonssamtale finne sted etter observasjonen.

Både i intervju og refleksjonssamtale ønsker jeg å ta opptak av samtalene. Dette vil ikke skje i observasjonssituasjonen, men jeg kommer til å notere ned samtaler jeg har med elevene.

Jeg kommer til å utvikle både intervjuguide, og den eventuelle refleksjonssamtalen underveis.

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. Når prosjektet er ferdig vil all data bli slettet slik at det ikke kan spores tilbake til deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er nevnt i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som har tilgang til dataene og personopplysningene. Lydopptaket vil bli lagret sikkert på studentens datamaskin som er beskyttet med passord. Lydopptakene vil også

bli transkribert, og blir ikke inkludert som en fil i masteravhandlingen. Personene som deltar, samt skolen i helhet, vil få fiktive navn slik at deltakerne vil forbli anonyme.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, seks uker etter innleveringsdato. Innleveringsdatoen er satt til 01.06.2023. Etter prosjektet er ferdig, vil alt av datamateriale slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Mie Helene Jakobsen (225658@usn.no) eller veileder Siri Nergaard (siri.nergaard@usn.no)
- Vårt personvernombud: Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: *Paal Are Solberg* (personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mie Helene Jakobsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Flerspråklige elever og eventyr i norskundervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

INFORMASJON OM INTERVJUET

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg ønsker innsikt i læreres opplevelser, erfaringer og tanker om det å inkludere flerspråklige elevers kulturelle referanser ved bruk av eventyr i norskundervisningen.

- Jeg kommer først til å stille noen spørsmål om deg før jeg går over på de andre spørsmålene om inkludering av de flerspråklige elevene sin kultur i norskundervisningen.
- Det er lov å trekke seg når som helst underveis i intervjuet, og det er også lov å la være å svare på spørsmål dersom du ønsker det.
- Anonymitet sikres ved at opptaket foregår på en app på telefonen som sletter opptaket etter endt dato. I masteroppgaven kommer jeg til å omtale deg som informant/respondent, og kommer derfor ikke til å nevne navn.

OM INFORMANTEN

- Hva er din utdannelsesbakgrunn?
- Hvilken erfaring har du som lærer?
 - Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvorfor valgte du å bli lærer?

INTERVJU

Underveis vil det være mulig å stille spørsmål, be om utdyping etc.

Jeg ønsker at dette blir tilnærmet en dialog, og ikke en utspørring.

Ingenting av det som blir sagt kommer til å dømmes, det er du som har erfaring i denne situasjonen. Jeg er interessert i å høre erfaringene og tankene dine, ikke vurdere de.

Spørsmålene retter seg mot din erfaring som lærer gjennom flere år, og ikke nødvendigvis kun knyttet til den klassen du er i nå. Det er derfor ønskelig at du også tenker tilbake til dine tidligere erfaringer og opplevelser.

- 1) Hva legger du i begrepet flerspråklighet?
- 2) Hvilke erfaringer har du med å inkludere elevers kulturelle referanser i norskundervisningen?
- 3) Hvordan opplever du det å inkludere elevers kulturelle referanser i norskundervisningen?
 - a. Er det noen situasjoner/temaer i norskfaget/norskundervisningen du synes det er lettere enn andre?
- 4) Hvilken betydning tror du inkludering av elevenes ulike kulturer i undervisningen har for elevene?
 - a. Hvordan tror du de flerspråklige elevene opplever dette, og hvilket utbytte vil de få av det?
 - b. Hvordan tror du majoritets elevene opplever dette, og hvilket utbytte vil de få av det?
- 5) Har du noen spesifikke situasjoner i arbeid med eventyr hvor du eksplisitt har tatt i bruk eventyr fra elevenes hjemland?
 - a. Hvis ja, hvordan foregikk dette? Hvordan opplevde du elevene i denne situasjonen?
 - b. Hvis nei, er det noe du kunne tenkt deg å gjøre?
- 6) Når jeg var på besøk i høst nevnte en av elevene et eventyr. Flere av de andre elevene reagerte med å svare at dette var et eventyr fra vedkommende sitt hjemland. Hvordan ville du bygd videre på dette i klasserommet?
- 7) Ønsker du å tilføye noe, eller utdype noe fra de tidligere spørsmålene?

Intervjuguide

INFORMASJON OM INTERVJUET

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg ønsker innsikt i læreres opplevelser, erfaringer og tanker om det å inkludere flerspråklige elevers kulturelle referanser ved bruk av eventyr i norskundervisningen.

- Jeg kommer først til å stille noen spørsmål om deg før jeg går over på de andre spørsmålene om inkludering av de flerspråklige elevene sin kultur i norskundervisningen.
- Det er lov å trekke seg når som helst underveis i intervjuet, og det er også lov å la være å svare på spørsmål dersom du ønsker det.
- Anonymitet sikres ved at opptaket foregår på en app på telefonen som sletter opptaket etter endt dato. I masteroppgaven kommer jeg til å omtale deg som informant/respondent, og kommer derfor ikke til å nevne navn.

OM INFORMANTEN

- Hva er din utdannelsesbakgrunn?
- Hvilken erfaring har du som lærer?
 - Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvorfor valgte du å bli lærer?

INTERVJU

Underveis vil det være mulig å stille spørsmål, be om utdyping etc.

Jeg ønsker at dette blir tilnærmet en dialog, og ikke en utspørring.

Ingenting av det som blir sagt kommer til å dømmes, det er du som har erfaring i denne situasjonen. Jeg er interessert i å høre erfaringene og tankene dine, ikke vurdere de.

Spørsmålene retter seg mot din erfaring som lærer gjennom flere år, og ikke nødvendigvis kun knyttet til den klassen du er i nå. Det er derfor ønskelig at du også tenker tilbake til dine tidligere erfaringer og opplevelser.

- 1) Hva legger du i begrepet flerspråklighet?
- 2) Hvilke erfaringer har du med å inkludere elevers kulturelle referanser i norskundervisningen?
- 3) Hvordan opplever du det å inkludere elevers kulturelle referanser i norskundervisningen?
 - a. Er det noen situasjoner/temaer i norskfaget/norskundervisningen du syns det er lettere enn andre?
- 4) Hvilken betydning tror du inkludering av elevenes ulike kulturer i norskundervisningen har for elevene?
 - a. Hvordan tror du de flerspråklige elevene opplever dette, og hvilket utbytte vil de få av det?
 - b. Hvordan tror du majoritets elevene opplever dette, og hvilket utbytte vil de få av det?
- 5) Har du noen spesifikke situasjoner ved arbeid med eventyr hvor du eksplisitt har tatt i bruk eventyr fra elevenes hjemland?
 - a. Hvis ja, hvordan foregikk dette? Hvordan opplevde du elevene i denne situasjonen?
 - b. Hvis nei, er det noe du kunne tenkt deg å gjøre?
- 6) Ønsker du å tilføye noe, eller utdype noe fra de tidligere spørsmålene?