

Migrasjonslitteratur i klasserommet

En kvalitativ studie av en gruppe ungdomsskoleelevers møte med romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup



Marthe Mollestad

Masteroppgave i nordisk språk og litteratur
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Universitetet i Bergen

Våren 2021

Forord

Jeg ønsker å rette en stor takk til faglærer og informanter i forbindelse med mitt prosjekt.

Takk for at dere åpnet klasserommet deres for meg.

Takk til veilederen min, Eirik Vassenden, som har bidratt med mange gode innspill og faglig hjelp underveis. Takk for at du hadde troen på prosjektet.

Til slutt ønsker jeg å takke familie, samboer, venner og medstudenter for støtte og motiverende ord.

Tusen takk!

Innhold

Forord	ii
Innhold	iii
1 Innledning	1
1.1 Kort introduksjon av romanen <i>Hva vil folk si</i> (2019).....	2
1.1.1 Ungdomsroman.....	3
1.1.2 Romanens relevans for prosjektet.....	3
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Læreplanen.....	5
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	7
2 Metode	9
2.1 Valg av forskningsdesign og metode.....	9
2.2 Observasjon og leselogg.....	11
2.3 Valg av informanter.....	11
2.4 Intervjuguide.....	12
2.5 Gjennomføring av intervju.....	12
2.6 Transkribering.....	13
2.7 Organisering og analyse av datamaterialet.....	14
2.8 Etske hensyn.....	14
2.9 Validitet og reliabilitet.....	16
3 Teori	18
3.1 Leserorientert litteraturteori.....	18
3.1.1 Iser: Møte mellom tekst og leser.....	19
3.1.2 Rosenblatt: Litteraturens utforskende muligheter.....	21
3.2 Drangeid om leseprosessen.....	24
3.3 Danning.....	27
3.4 Identitet og identitetsutvikling.....	31
3.5 Klasseromsarbeidet med den litterære teksten.....	32
3.5.1 Laila Aase: Danning gjennom litterære samtaler.....	33
3.5.2 Tidligere forskning på klasseromsarbeid med litterære tekster.....	35
3.6 Migrasjonslitteratur.....	37

4 Lærerfaglig analyse av romanen <i>Hva vil folk si</i> (2019)	42
4.1 Handlingsforløpet.....	42
4.2 Nisha og Mirza.....	43
4.3 Leseprosessorientert analyse av romanen.....	45
4.3.1 Leserens navigering.....	46
4.3.2 Leserens utfylling.....	47
4.3.3 Leserens fordobling.....	48
5 Gjennomgang av materialet	49
5.1 Innledning.....	49
5.2 Klassen som helhet og de ulike gruppene.....	49
5.3 Elevenes fokus.....	52
5.3.1 Pakistan og den pakistanske kulturen.....	53
5.3.2 Nisha.....	54
5.3.3 Nishas familie.....	55
5.3.4 Identitet og kultur.....	57
5.3.5 Romanens tankereferat.....	60
5.4 Elevenes involvering.....	62
5.5 Elevenes forståelse av seg selv og andre.....	65
5.5.1 Forståelse.....	66
5.5.2 Fordommer.....	66
5.5.3 Respekt.....	68
5.6 Elevenes opplevelse med migrasjonslitteratur.....	69
6 Dybdeanalyse av materialet	71
6.1 Elevene og leseprosessen.....	71
6.2 Kultur.....	77
6.2.1 Kunnskap.....	77
6.2.2 Erkjennelse.....	82
6.3 Identitet.....	87
6.3.1 Hva innebærer begrepet identitet?.....	88
6.3.2 Hvordan forstår elevene identitet?.....	92
7 Avslutning	99
7.1 Hva har jeg gjort?.....	99

7.2 Hva har jeg funnet ut?.....	99
7.3 Hva har disse funnene å si for de spørsmålene jeg stilte innledningsvis?.....	101
Litteratur.....	105
Vedlegg.....	109
Vedlegg 1.....	110
Vedlegg 2.....	113
Vedlegg 3.....	116
Vedlegg 4.....	118
Sammendrag.....	119
Abstract.....	120
Oppgavens profesjonsrelevans.....	122

1 Innledning

Intervjuer: Hva har det å si for dere at de [forfatterne] snakker om Pakistan?

Ingrid: Jeg føler at forfatterne får fram litt baksida med Pakistan, med kulturene der.

Intervjuer: Hva tror dere de vil oppnå med det?

Emil: Forskjellene, kanskje?

Ingrid: Ja?

Mia: Vise hvordan det er der, fordi jeg vet ikke så veldig mye om Pakistan, iallfall.

Dagens skole er en arena for mangfold. Klasserommet består av kulturer fra hele verden. For å kunne fungere i et flerkulturelt samfunn er det viktig at elever utvikler både forståelse og aksept for hverandre. Skolen har derfor i oppgave å skape «rom for andres annerledeshet» (Brenna 2001). Men hvordan kan skolen skape dette rommet? En mulighet er gjennom tekster. For de minoritetsspråklige elevene er det viktig å møte tekster fra kjente univers, hvor for eksempel geografiske steder, verdsett, navn på personer og familiestrukturer likner på det de kjenner hjemmefra. For de etnisk norske elevene kan slike tekster være en mulighet for å tilegne seg kunnskaper om og forståelse for andre kulturer, levemåter og verdier. Dag Skarstein understreker dette poenget: «Det fleirkulturelle klasserommet er ein stad der fleire sanningar må kome til orde. Dersom ein lukkast med dette, vil det ikkje berre gagne dei minoritetsspråklege elevane, men òg bli ein viktig del av danningprosessen til dei majoritetsspråklege elevane» (2005, 154). Elevene må eksponeres for det ukjente, for flere «sanningar» enn sin egen historie – sin egen livsverden. Klasserommet er blitt en kulturell rikdom, som vi må utforske og lære mer om. Også den overordnede delen for læreplanverket legger vekt på den berikelse som ligger i et flerkulturelt mangfold:

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Udir 2017a).

Elevene trenger ulike identitetsfortellinger som kan hjelpe dem til å mestre konflikter, foreta egne valg og å fungere i det flerkulturelle samfunnet. Det ligger et stort potensial i hvordan skjønnlitteratur kan brukes som et middel for utformingen av elevenes eget «livsprosjekt», samt til å skaffe seg nye perspektiver, bedre innsikt og dypere forståelse for omverdenen og sine medmennesker (Aase 2005a, 39). Det handler om å bruke skjønnlitteraturen til å

eksponere elevene for stemmer og ytringer fra alle tider og steder (Smidt 2018, 116). Dette prosjektet har som mål å la elevene få utforske og oppleve litteraturen ved at de får gjøre et dypdykk i en roman, uten et fokus på instrumentell øving i analyse. Det handler om å utvikle egen identitet og å lære om andre og seg selv, gjennom å møte litterære univers i et læringsfellesskap. Det handler om å forene opplevelsen av litteratur med refleksjon over hva vi kan lære av, samt også med eller gjennom litteraturen. Dette masterprosjektet har som formål å undersøke nettopp hvordan en lesning av en roman kan bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomstrinnet. Høsten 2020 utførte jeg et leseprosjekt av romanen *Hva vil folk si* (2019) med én 10. klasse, og som vi senere skal se har prosjektet bidratt med to viktige funn: elevenes beredskaper for å samhandle med andre har blitt utvidet og elevene har fått en dypere forståelse for hva begrepet identitet innebærer, som igjen har bidratt til at elevenes egen forståelse av seg selv har blitt utvidet.

1.1 Kort introduksjon av romanen *Hva vil folk si* (2019)

Romanen *Hva vil folk si* ble utgitt i 2019, og er skrevet av Hilde Hagerup og Iram Haq. Den handler om 16 år gamle Nisha, som er oppvokst i Oslo med pakistanske foreldre. Nisha blir sendt til Pakistan mot sin egen vilje, hvor hun må lære å tilpasse seg den pakistanske kulturen. Romanen handler om skam, ære og om det å befinne seg mellom to ulike kulturer, om å takle det som forventes av deg fra begge kulturene uten å miste deg selv på veien. Romanen er fiktiv, men bygger på Haqs egen opplevelse som 14-åring, da hun selv ble sendt til Pakistan mot sin egen vilje (Hagerup 2019). Haq er oppvokst på Stovner, men har pakistanske foreldre. Hun kan derfor ansees som en andregenerasjons innvandrer med en flerkulturell bakgrunn. Romanen er en adaptasjon av filmen med samme navn, som har fått mye oppmerksomhet. Blant annet skriver Vilde Sagstad Imeland (2017) at *Hva vil folk si* «er et troverdig portrett av hvordan æreskultur kan bli farlig når den brytes ned». Anmelderne er opptatt av hvordan Haq presenterer kulturene, og at hun tør å sette en dagsorden på denne samfunnsdebatten: «Selv om *Hva vil folk si* er en nyansert film så er det aldri noen tvil om hva som er Iram Haqs personlige prosjekt. Unge kvinner som rammes av sosial kontroll er et stort og i høyeste grad reelt problem, og med denne filmen setter Haq tydelig dagsorden for samfunnsdebatten» (Marte Hedenstad 2017). Filmene ble i 2019 innstilt som en norsk kandidat til «beste internasjonale/ikke-engelskspråklige» film. Romanen har ikke

fått like mye oppmerksomhet som filmen, noe som kan skyldes at den enda er relativt ny. Aspektet omvendt-adaptasjon velger jeg å ikke fokusere på i min masteravhandling, da jeg kun er opptatt av elevenes forståelse av og opplevelse med romanen.

1.1.1 Ungdomsroman

Hva vil folk si (2019) kan kategoriseres som en ungdomsroman. Svein Slettan (2020, 13) skriver at «Med ungdomslitteratur forstår vi litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe. Ungdom blir i denne sammenhengen vanlegvis avgrensa til tenåringar». Ungdomslitteratur blir ofte regnet som en del av barnelitteratur-kategorien, men det blir ofte kalt for barne- og ungdomslitteratur, for likevel å kunne synliggjøre ungdomslitteraturen innenfor denne bestemte aldersrammen. Likevel finnes det eksempler på litteratur man kan kalle for såkalt *crossoverlitteratur*, det vil si «bøger, som ikke umiddelbart passer ind i de eksisterende kategorier – børne- og ungdomslitteratur og/eller voksenlitteratur» (Øster 2012 sitert i Slettan 2020, 15). Dermed blir avgrensningen mellom barne- og ungdomslitteratur og voksenlitteratur mer eller mindre borte. Dette henger også sammen med at begrepet ungdomslitteratur noen ganger blir «brukt i ein vidare samanheng enn berre om tekstar som er utgitt for ungdom. Då kan ein for eksempel snakke om litteratur som *handlar* om ungdom, *passar* for ungdom eller *blir lesen* av ungdom» (Slettan 2020, 14). Det er for eksempel ikke vanskelig å finne romaner som er utgitt for ungdom, men som likevel har hatt appell til voksne, som eksempelvis romanen *Hva vil folk si*. Kategoriseringen av *Hva vil folk si* som en ungdomsroman har å gjøre med romanens struktur, handling og budskap. Romanen er lettlest og har mye dialog. Den har flere spenningspunkter, som gjør den lett å følge ettersom den drives av handlingen. Hovedkarakteren er selv en ungdom, og mye av handlingen dreier seg om typiske ungdomsforhold som skole, venner og familie. Romanens budskap handler om å finne sin plass i verden og å stå for egne valg, som er gjeldende områder for ungdommer. Likevel kan romanen falle inn under kategorien *crossoverlitteratur*, ettersom romanens aktualitet, tema og budskap også er gjeldende for voksne i samfunnet.

1.1.2 Romanens relevans for prosjektet

Jeg mener romanen *Hva vil folk si* egner seg godt som et leseprosjekt på ungdomsskoletrinnet. Hovedpersonen i romanen er selv en ungdom, som prøver å finne seg

selv og sin plass i verden. Hun er i en sårbar fase i livet hvor hun er i stadig utvikling, mye på lik linje med de fleste ungdomsskoleelever, vil jeg tørre å påstå. Stadig møter hun på forventninger fra personer rundt henne, men også fra seg selv. Samtidig møter hun på ulike fordommer i samfunnet generelt, og det blir derfor en kamp for henne å anerkjenne seg selv som den hun egentlig er. Romanen tar opp spørsmål om identitet og kultur, og viser til hvordan de valgene vi velger å ta, kan ha konsekvenser for oss. I løpet av romanen følger vi Nishas utvikling til å bli et mer selvstendig menneske som foretar egne valg og som står opp for seg selv. Hun valgte å ta et oppgjør med fordommene og forventningene, og man kan tolke det slik at hun på slutten av romanen valgte seg selv, fremfor alle andre.

Ettersom hovedpersonen i romanen har et forhold til flere kulturer, mener jeg *Hva vil folk si* er en god roman å forske på i det flerkulturelle klasserommet. Det er en realistisk fortelling, hvor forholdet mellom individ og samfunn er viktig. Romanen viser det Skarstein kaller for en «sanning», som var ukjent for de fleste elevene i klasserommet jeg forsket på (2005, 154). Gjennom lesingen ble elevene utfordret til å leve seg inn i og se verden med andre øyne enn sine egne, og som vi senere skal se førte dette til at de utfordret sin egen forståelse av både menneskene rundt seg, fordommene i samfunnet i dag og de ulike kulturene som romanen viser.

1.2 Problemstilling

Forskning på litteraturarbeid i klasserommet har poengtert at det på ungdomstrinnet i stor grad fokuseres på sjangerinnlæring og at det er lite rom for diskusjon og litterære samtaler under arbeidet (Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg 2019, 22). I tillegg er det slik at det er blitt et større fokus på «comprehension over creativity, cognition over feeling, and measurable skills over *Bildung*» (Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg 2019, 2). Det kan derfor være tenkelig at det har blitt et mindre fokus på det elevene selv mener de har fått ut av lesingen, altså hva de tenker, lærer og forstår av litteraturen. Dette ble for meg motivasjon til å lage et prosjekt som tok for seg akkurat dette feltet, hvor målet var å undersøke hvordan arbeid med litteratur kan fungere som et bidrag for elevenes dannelsingsprosjekt og identitetsarbeid. Det finnes noe tidligere forskning på dette feltet, hvor for eksempel Jon Smidts (1989, 1992), Dag Skarsteins (2013) og Torill Strands (2009)

forskninger har vært viktig inspirasjon for mitt prosjekt. Strands forskning retter seg mer konkret mot *migrasjonslitteratur* i klasserommet, men hun fokuserer i stor grad på de minoritetsspråklige elevene i klasserommet. Det finnes lite og mangelfull forskning hvor det er et konkret fokus på de majoritetsspråklige elevenes møte med migrasjonslitteratur som et bidrag for elevenes dannelsingsprosjekt og identitetsarbeid. Med dette som bakgrunn for masteravhandlingen valgte jeg å undersøke hvordan elever på 10. trinn leser, opplever og reflekterer over romanen *Hva vil folk si*, som kan kategoriseres som migrasjonslitteratur. I mitt prosjekt valgte jeg å hovedsakelig fokusere på de majoritetsspråklige elevenes møte med romanen, og denne avhandlingen kan derfor ansees for å være et bidrag på et relativt nytt felt. Jeg har formulert følgende overordnede problemstilling for prosjektet:

Hvordan kan en lesning av romanen Hva vil folk si bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomstrinnet?

For å kunne svare på problemstillingen på en mer detaljert og nyansert måte, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva fokuserer elevene på i den litterære samtalen underveis og i etterkant av lesningen?
- 2) Hvordan involverer elevene seg selv i romanen?
- 3) Hvordan påvirker denne romanen elevenes forståelse av seg selv og andre?
- 4) Hvordan opplever unge lesere skjønnlitteratur som forteller om migrasjon og integrering, om andre levemåter og andre verdier?

1.3 Læreplanen

I Kunnskapsløftet (LK06) er både danning, identitetsutvikling og bruk av skjønnlitteratur i undervisning gjeldende mål. Danning kan defineres som en «sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase 2005a, 37). Identitet kan forstås som menneskets forståelse av seg selv. Begge begrepene er tydelig forankret i formålet for den gjeldende læreplanen:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner for en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Udir 2013a).

Fra og med høsten 2020 trer Fagfornyelsen inn i norskfaget, og jeg velger derfor å vise til norskfagets relevans og sentrale verdier ved denne læreplanen også. Begge begrepene er fortsatt gjeldende:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Udir 2020).

Å arbeide med skjønnlitteratur er en viktig del av dannelsingsmålet og identitetsutviklingsprosessen i norskfaget. Under et slikt arbeid kan elevene hente ut ny kunnskap, utforske og samtidig lære om seg selv i møte med andre stemmer enn sin egen. Elevene kan oppleve tekster, dele egne leseerfaringer, tolkninger og vurderinger, og dermed utvide og utvikle egne tanker med hjelp fra andre. Samtidig kan elevene utvikle evner til å se ulike måter å lese en tekst på, og dermed utvikle sin kritiske sans. Selv om formålet med norskfaget uten tvil er viktig, ligger det nok som et slags bakteppe hos de fleste norsklærere. Jeg tar nok ikke betraktelig feil om jeg sier at fokuset hos mange norsklærere ligger på kompetansemålene i læreplanen. Likevel er det slik at kompetansemålene både fremmer et krav om og en mulighet for å kunne arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet. Blant annet fremmes det i kompetansemålene i norsk etter 10. årstrinn (Udir 2013b), innenfor området språk, litteratur og kultur at elevene blant annet skal kunne:

- Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur

Under området muntlig kommunikasjon skal elevene kunne:

- Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesning og dramatisering

Disse kompetansemålene viser at elevene skal kunne presentere og snakke om ulike tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, fra fortid og samtid. Elevene skal blant annet kunne vise til hvordan teksten er skrevet, til hvem, hva formålet med teksten er og hva den handler om. Målene er vide og åpne, og de rommer svært mye. Hos hver enkelt lærer ligger det derfor en stor valgfrihet både når det gjelder tekst og metode, for hvordan disse målene skal nås. En naturlig utvikling kan være at det fort blir instrumentell øving i analyse, og dermed mindre rom for utforskning av tekst. Samtidig skal elevene i norskfaget lære å snakke om tekster med et litteraturfaglig språk, slik at de på en mer presis måte kan skildre opplevelser og sider ved en tekst. Men når det å mestre et slikt språk blir et mål i seg selv, ligger det en fare for at både tekstlesingen og undervisningen kan bli svært instrumentell. Selv om slikt arbeid, altså å innhente ulike redskaper og strategier for å kunne skrive, også er viktig, så skal norskfaget også være et utforskende fag som rommer muligheten for personlig utvikling i arbeid med litteratur. Dermed må både redskapene, strategiene og det litterære språket utvikles over tid som en naturlig del av tekstarbeidet, slik at arbeidet ikke blir for instrumentelt og kunnskapsbasert. I mitt prosjekt har fokuset vært på å la elevene få muligheten til å utforske teksten.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler. Det første kapitlet omhandler oppgavens bakgrunn og problemstilling. Det andre kapitlet omhandler metodiske valg, hvor jeg viser til framgangsmåten for innsamling og bearbeiding av datamateriale. I dette kapitlet diskuterer jeg også det å forske på læringseffekten av et leseprosjekt, samt de etiske aspektene ved dette forskningsprosjektet. Det tredje kapitlet omhandler relevant teori for denne oppgaven. Det fjerde kapitlet omhandler min lærerfaglige analyse av romanen *Hva vil folk si*, hvor jeg tar ser på hvilket potensiale som ligger i å arbeide med denne romanen sammen med elever. Det femte kapitlet omhandler en gjennomgang av datamaterialet. Dette kapitlet er delt inn i underkapitler etter de fire forskningsspørsmålene, hvor jeg går gjennom datamateriale som er relevant for hvert forskningsspørsmål. Det sjette kapitelet omhandler en dybdeanalyse av datamaterialet, hvor jeg tar for meg selve problemstillingen for oppgaven og andre spørsmål som dukket opp under arbeidet med datamaterialet. I dette

kapittelet ser jeg på datamaterialet i lys av teorien presentert i det tredje kapittelet. I tillegg foretar jeg komparative peilinger til andre studier som viser overlappinger eller forskjeller til mitt datamateriale. Det syvende kapittelet omhandler avslutningen av oppgaven, hvor jeg tar for med både hva jeg har gjort og funnet ut, samt hva disse funnene har å si for de spørsmålene jeg stilte innledningsvis.

2 Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg valg av forskningsdesign og metode for datainnsamling. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med ikke-deltakende observasjon, semi-strukturerte intervju og loggføring som metode for datainnsamling. Jeg vil legge fram hvordan observasjonen og leseloggene, planlegging av intervju, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og transkriberingsarbeidet gikk for seg. Til slutt vil jeg diskutere noen etiske omsyn for dette arbeidet, både når det gjelder forskning på ungdommer og forholdet lærer – elev.

Jeg forsket på én 10. klasse, hvor leseprosjektet foregikk over 3 uker med totalt 5 leseøkter. Faglæreren leste høyt for elevene. Hele klassen ble observert under leseøktene og alle elevene skrev leselogger, men kun 6 av elevene ble intervjuet. Jeg kjente hverken faglærer eller klassen fra før. I forkant av leseprosjektet ba jeg kontaktlæreren om å sende ut informasjonsskrivet til alle de foresatte, slik at de kunne tenke seg om og drøfte opplegget med elevene. Jeg valgte å la de foresatte underskrive, ettersom jeg ønsket å få tak i elevenes etnisitet og mente derfor at foreldrene burde få en klar innsikt i prosjektet. Alle samtykket til prosjektet og ingen hadde noen innsigelser.

2.1 Valg av forskningsdesign og metode

I valg av forskningsdesign og metode er det viktig at det har en sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål. Min masteravhandling går ut på å finne ut hvordan en lesning av, samtale om og refleksjon rundt romanen *Hva vil folk si* kan bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomsskolen. Jeg valgte derfor å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Jeg plasserer undersøkelsen min i en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Innenfor den fenomenologiske tradisjonen har kvalitativ forskning hatt som mål å forstå sosiale fenomen ut fra aktørene sine egne perspektiv: «Kvalitativ metode er dermed oppteken av dei inste tankana individ har om ulike fenomen, den situerte og kontekstuelle forståing, sosiale mønster i ulike prosessar og liknande» (Krumsvik 2013, 116). Ut ifra en forståelse om at verden er slik menneskene oppfatter den, kan forskeren forsøke å beskrive

verden slik den blir opplevd av informantene (Kvale og Brinkman 2015, 45). I mitt tilfelle er det elevenes erfaringer med og opplevelse av romanen.

Ettersom jeg ønsket å samle inn datamateriale både underveis og i etterkant av selve lesningen, bestemte jeg meg for å ha både ikke-deltakende observasjon og leselogger underveis i lesningen og semi-strukturert intervju i etterkant av lesningen. Observasjon er en vanlig metode innenfor kvalitativ forskning og kan defineres som «[s]ystematisk overvåkning av adferd eller tale i naturlige situasjoner» (Kunnskapscenteret 2010, ordliste). Jeg fant det hensiktsmessig å observere interaksjonen i den konteksten jeg studerte ettersom nytt datamateriale kunne komme frem. Etter hver leseøkt skrev elevene leselogger. Jeg foretok en kvalitativ innholdsanalyse av leseloggene, hvor målet var å se på hvordan de ulike elementene i loggen kan forstås i sammenheng (Silverman 2010 referer i Krumsvik 2013, 145). Loggene har i denne avhandlingen blitt brukt som supplement til intervjuene, og derfor har ikke alle loggene blitt brukt. I etterkant av lesningen foretok jeg to semistrukturerte forskningsintervju. Et semistrukturert intervju er hverken et lukket spørreskjema eller en åpen samtale. For å gjennomføre et slikt intervju utarbeider forskeren en intervjuguide på forhånd som inneholder forslag til spørsmål. Intervjuet blir ofte transkribert og lydbåndopptaket og den skrevne teksten utgjør materialet for analysen (Kvale og Brinkmann 2015, 46).

Formålet med metodene var å få innsikt i elevenes erfaringer med og opplevelse av romanen, samt å se på deres evne til å reflektere rundt og deres forståelse av tematikken som romanen tar opp. Hvordan elevene snakker om romanen i etterkant av lesningen, hva de fokuserer på og om de kobler romanen til sitt eget liv vil kunne gi et bedre bilde av elevenes opplevelse med romanen. Det var derfor viktig at forskningsintervjuene kom i etterkant av lesningen, slik at elevene hadde en helhetlig forståelse av romanen. Et viktig poeng i denne studien er at jeg fokuserer på én tiendeklasse, hvor kun 6 av dem blir intervjuet. Dette fører til at jeg med min studie ikke kan si noe om ungdommer i Norge generelt, men kun denne klassen og nærmere sagt kun disse 6 elevene. Jeg kan heller ikke si noe om hvordan migrasjonslitteratur generelt fungerer i klasserommet, men jeg kan si noe om hvordan en lesning av romanen *Hva vil folk si* fungerte i ett klasserom.

2.2 Observasjon og leselogg

I forkant av leseprosjektet hadde elevene fått beskjed om at jeg skulle være tilstede i klasserommet under lesingen av romanen, og at jeg kom til å lage spørsmål elevene skulle svare på i etterkant av hver leseøkt. Jeg satt bakerst i klasserommet og observerte da faglærer leste høyt for elevene. Jeg noterte ned spørsmål som kom underveis i leseøkten, både fra elevene og læreren, men jeg la også merke til hvor i romanen elevene viste interesse ved å lage lyder og/eller ansiktsuttrykk. Under lesingen deltok jeg ikke, men da elevene skulle arbeide med leseloggene gikk jeg rundt for å hjelpe til med eventuelle spørsmål knyttet til leseloggene. På forhånd av leseøkten skrev jeg opp noen spørsmål på tavlen som elevene skulle svare på i slutten av økten. Spørsmålene var relaterte til det som skulle bli lest under leseøkten, og de ble utarbeidet for at elevene skulle 1) følge nøyer med under høytlesningen og 2) fungere som supplement til intervjuene. Spørsmålene handlet om både romanens handling, karakterer, tema og hvordan elevene oppfattet romanen. Jeg formulerte spørsmålene åpne, slik at elevene fikk skrive fritt, uten å føle det var et riktig svar. Etter hver leseøkt samlet jeg inn leseloggene. Ut ifra leseloggene kunne jeg se hva elevene fokuserte på, samtidig som jeg fikk et inntrykk av hvordan de forstod og opplevde romanen, som var til hjelp under utformingen av intervjuguiden. Da kunne jeg stille mer utdypende spørsmål.

2.3 Valg av informanter

Det finnes flere måter å velge ut informanter på. I mitt prosjekt ønsket jeg i utgangspunktet et variert utvalg av informanter, fordi jeg ønsket å få mange ulike perspektiv på et fenomen. Med et variert utvalg tenkte jeg på kjønn, etnisitet og faglig nivå. Jeg bestemte meg for at et utvalg av 6 informanter ville være formålstjenlig og satset på 3 av hvert kjønn. På den første dagen introduserte jeg meg selv og informerte klassen om hvordan opplegget skulle foregå, og at jeg i etterkant av lesningen ønsket å ha intervju med noen av elevene. Underveis i leseprosjektet la jeg merke til hvilke elever som engasjerte seg for lesingen, som stilte spørsmål underveis og som reagerte med ansiktsuttrykk på visse scener i boken. Jeg la også merke til hvilke elever som skrev utdypende og interessante svar i leseloggene. I etterkant av lesingen diskuterte faglærer og jeg hvilke elever som kunne være aktuelle å intervju. På

grunn av den pågående Covid-19 pandemien var noen av elevene borte i perioder av leseprosjektet og uheldigvis var en del av disse elevene elever med utenlandsk bakgrunn. Ettersom jeg ønsket å intervju elever som hadde lest hele romanen, valgte jeg derfor å ikke ta hensyn til elevenes etnisitet i valg av informanter. Faglærer og jeg bestemte oss for 6 elever basert på mine observasjoner, samt elevenes kjønn og faglige nivå. Alle elevene har etnisk norsk bakgrunn, med unntak av én elev som har europeisk bakgrunn, men som har vært bosatt i Norge i flere år. I etterkant av den siste leseøkten spurte jeg disse 6 elevene om de ville delta, hvor jeg utdypet om prosjektet og intervjuet. Elevene fikk tid til å tenke seg om og diskutere det med foreldrene før de bestemte seg. Alle elevene var svært positive og ga beskjed om at de ville være med. Jeg endte opp med 4 jenter og 2 gutter. Felles for informantene var at de ikke hadde noe imot å snakke om sitt forhold til lesing og den aktuelle romanen, noe som egnet seg godt for mitt prosjekt.

2.4 Intervjuguide

Det var viktig at spørsmålene i intervjuguiden var så åpne som mulig, slik at elevenes egne tanker om og oppfattelse av romanen kom frem. Kvale og Brinkmann (2015, 201) påpeker at en utfordring ved det kvalitative forskningsintervjuet er å ikke stille for ledende spørsmål. Som forsker måtte jeg derfor tenke på måten jeg formulerte spørsmålene på både i leseloggene og under forskningsintervjuene, ettersom det kunne være med på å påvirke responsen informantene ga. I forkant av leseprosjektet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide bestående av 3 deler: en del om elevenes forhold til lesing, en del om selve romanen og en del som gikk mer ut på elevenes refleksjoner rundt tema og opplevelse med romanen. Noen av spørsmålene baserte jeg på hva jeg selv synes er interessant ved romanen, slik at jeg kunne få innsikt i elevenes tanker rundt dette. Likevel passet jeg på at mine egne tolkninger ikke kom frem hverken i spørsmålene eller under selve intervjuet, for å unngå påvirkning.

2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene foregikk i undervisningstiden til elevene. Jeg ønsket at elevene skulle ha romanen ferskt i minnet under intervjuene og endte derfor med å ta elevene ut av timene etter den siste norsktimen med lesing. Basert på hvilke elever som kunne være borte fra enkelte fag, endte jeg opp med å ha 2 jenter og 1 gutt på hvert intervju. Mens jeg rigget til lydopptakeren informerte jeg kort om prosjektet og intervjuet en gang til, hvor jeg også forklarte hva slags tema vi skulle innom. Jeg spurte elevene enda en gang om de ønsket å være med. Jeg ga ikke ut intervjuguiden på forhånd, ettersom jeg ønsket en spontan «her og nå» samtale. Jeg ønsket ikke at det skulle være et formelt intervju, men heller en avslappet samtale hvor jeg var klar over at samtalen kunne ta uventede vendinger, men at jeg likevel kunne hente elevene inn igjen om de mistet konsentrasjonen. Formålet med intervjuene var ikke å ha et «spørsmål-svar» intervju, men en litterær samtale hvor romanen ble diskutert i et tolkningsfellesskap. Jeg ga elevene tid til å tenke seg om og oppfordret dem til å svare på hverandres responser. Begge intervjuene varte i omtrent 1 time. Under det første intervjuet fikk vi litt dårlig tid, og jeg hentet derfor denne gruppen inn igjen på et senere tidspunkt slik at jeg kunne ta opp noen av spørsmålene jeg syntes de svarte uklart/raskt på. Det jeg opplevde under intervjuene var at elevene var villige til å dele sine erfaringer med romanen, at de hadde mye å si og at de koblet romanen opp mot sitt eget liv og egne erfaringer. Jeg valgte bevisst å ikke ta notater underveis, ettersom jeg ønsket å være helt fokusert på samtalen. Jeg benyttet meg av intervjuguiden som et utgangspunkt, men stilte oppfølgingsspørsmål der jeg syntes det var behov for det. Jeg fant flere likheter i informantenes responser mellom gruppe 1 og 2, men også enkelte ulikheter, som førte til at oppfølgingsspørsmålene mine varierte i noen grad. I tillegg stilte jeg noen spørsmål basert på mine observasjoner i klasserommet. Etter at samtalen var over, noterte jeg enkelte tanker og observasjoner jeg hadde gjort meg underveis i samtalen.

2.6 Transkribering

Jeg valgte å transkribere datamaterialet selv, slik at jeg ble godt kjent med materialet. Jeg tok for meg ett avsnitt av gangen, og når jeg var ferdig med avsnittet hørte jeg på lydopptakeren på nytt for å sjekke at jeg hadde gjengitt teksten riktig. Når man skal transkribere må man ta en del valg (Kvale og Brinkmann 2015, 204). Jeg valgte å gjengi talen så direkte som mulig, og lot derfor den usammenhengende syntaksen det ofte blir når man

snakker være. Jeg prøvde å gjengi talen så nærme informantenes dialekt som mulig, men forholdt meg til rettskrivingsnormen. Jeg valgte å ta bort en del fyllord, ettersom jeg mener de ikke er relevante for innholdet, samt at det gjør transkriberingen lettere å lese. Jeg valgte å bruke kursiv på ord informantene la trykk på, utropstegn der informantene viste engasjement og spørsmåltegn der informantene virket usikre/undrende. Jeg har fylt in ord i hakeparentes der det kan være vanskelig for leser å forstå hva det er informantene viser til, hvem informanten snakker om/til eller hvor de kan være vanskelig å forstå sammenhengen i setningen.

2.7 Organisering og analyse av datamaterialet

Jeg satt i gang med å organisere datamaterialet da jeg var ferdig med transkriberingen. Arbeidet ble en kontinuerlig prosess frem og tilbake mellom deler og helhet. Jeg startet med å ta for meg leseloggene og deretter begge samtalene, hvor jeg noterte ned umiddelbare tanker om materialet som helhet. Deretter strukturerte jeg materialet inn i ulike kategorier: selve romanen, danning og identitet. Jeg plasserte deler fra leseloggene og passasjer fra samtalene inn i de ulike kategoriene, og strøk de delene av materialet jeg mente ikke var relevant for analysen. Deretter gikk jeg over de aktuelle delene på nytt og så etter hvilke deler som svarte på de ulike forskningsspørsmålene mine. Etter at jeg hadde gjort dette, fant jeg ut at det ville være mest oversiktlig å presentere materialet ut ifra de forskjellige forskningsspørsmålene. På denne måten vil man lettere kunne få en helhetlig oversikt over elevenes responser knyttet opp mot oppgavens fokus. Underveis i analyseringsarbeidet la jeg merke til at det ville være hensiktsmessig å først kun presentere materialet for leseren, ettersom det er flere deler å ta tak i, samt at det oppstod en del spørsmål fra min side. På denne måten vil leseren først få en oversikt over materialet og elevene før selve analyseringen og drøftingen av materialet begynner. Jeg valgte derfor å dele presenteringen og drøftingen materialet opp i 2 kapitler: kapittel 5 (gjennomgang) og kapittel 6 (dybdeanalyse).

2.8 Ethiske hensyn

Under et intervju er det viktig at intervjueren er klar over det asymmetriske maktforholdet mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Dette var spesielt viktig i mitt tilfelle da mine informanter var mindreårige elever. Et forskningsintervju blir aldri fullstendig åpent med en fri dialog mellom likestilte parter, nettopp fordi det er intervjueren som har vitenskapelig kompetanse og som definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann 2015, 52). For intervjueren er den gode samtalen bare et middel for å få frem fortellinger og skildringer som han kan fortolke. Intervjueren behøver ikke å utøve makt med overlegg, men han bør «reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale og Brinkmann 2015, 53).

På grunn av dette forholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet, ble det spesielt viktig for meg å informere om at jeg kun var forsker i klasserommet og ikke lærer. Jeg tydeliggjorde at det ikke ville ha noen konsekvenser for elevene om de valgte å ikke delta, og at deres svar ikke hadde noe å gjøre med deres prestasjoner på skolen. Under intervjuet tydeliggjorde jeg at det var ingen gale svar og at jeg ikke var ute etter å teste elevene på noe vis. Intervjuet skulle være en samtale om romanen, hvor jeg kun var interessert i å høre deres tanker om den. For meg ble det viktig å tenke over måten jeg stilte spørsmålene på under samtalen, slik at informantene ikke følte seg påvirket av hverken mine tanker eller maktsituasjonen i rommet. Jeg var observant på eget kroppsspråk og mine muntlige reaksjoner under samtalen. Jeg ønsket å skape en trygg situasjon hvor informantene følte de kunne svare uten å føle seg påvirket.

Et annet viktig hensyn å ta når man skal drive forskningsarbeid er at det er viktig å informere informantene om undersøkelsen, formålet med undersøkelsen og hva som er mulige fordeler og risikoer ved å delta. Informantene mine var mindreårige ungdomsskoleelever, hvor flere av dem ikke var kjent med begrepet masteroppgave. I løpet av min første økt med elevene brukte jeg tid på å forklare hva en masteroppgave er, hva prosjektet handlet om, hva prosjektet innebærer for dem og at de når som helst kan trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Dette var informasjon de foresatte fikk skriftlig før elevene møtte meg. I forkant av intervjuene ga jeg informantene tid til å tenke seg om og forklarte igjen at de kunne trekke seg både før, under og etter intervjuet. Videre er det viktig for informantene og intervjueren å være klar over at det kvalitative intervjuet stiller krav til å være

konfidensielt. Jeg ga klar beskjed om at alt elevene sa ville bli anonymisert og at ingenting kunne spores tilbake til dem. Denne informasjonen fikk også de foresatte. I etterkant av leseprosjektet ble det viktig for meg som forsker å vurdere nøye hva som skulle formidles og ikke, slik at anonymiteten ble opprettholdt.

2.9 Validitet og reliabilitet

Krumsvik (2013, 151) viser til at validitet, innenfor kvalitativ forskning, handler om at «ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje». Vil jeg ved hjelp av observasjon, leselogg og samtale finne ut noe om hvordan en lesning av *Hva vil folk si* kan bidra til danning og identitetsutvikling? Gjennom hele forskningsprosessen bør man som forsker drive med en kontinuerlig prosessvalidering, for å sjekke at man faktisk forsker på det man har tenkt til å forske på. I mitt tilfelle bør jeg stille et spørsmålstegn ved om informantene sine svar faktisk er det de innerste inne mener, eller iallfall tror de mener, eller om det er slik de ønsker å stå frem fremfor en voksenfigur. Selv om jeg både i klasserommet og under samtalene var tydelig på at min rolle var forsker og ikke lærer, var jeg likevel en voksenfigur og den som stilte spørsmål. Det kan derfor være tenkelig at informantene ved enkelte tilfeller kan ha vært påvirket av meg, og derfor svarte noe de trodde jeg ønsket å høre, nærmest en form for «eager to please». Ettersom prosjektet har en kvalitativ tilnærming, hvor det er informantenes egen forståelse jeg er ute etter, mener jeg derfor at personlige leselogg er en god metode som legger opp til at informantene kan svare uten å føle seg påvirket av noe eller noen. I tillegg var leseloggene en mulighet for elevene til å fokusere på det de hadde lyst til, slik at det de satt igjen med etter lesningen forhåpentligvis fikk en mulighet til å komme frem.

Et annet viktig poeng i denne studien er at det er vanskelig, om ikke nærmest umulig, å svare på hva man får ut av en tekst eller hva man sitter igjen med etter en lesning. Hvis ikke det går an å svare på hva man sitter igjen med etter å ha lest en roman, hva er da utbyttet av å undersøke det? Kan jeg bruke elevenes svar til å komme nærmere en forståelse av hva som skjer når vi leser? Som vi senere skal se har jeg ikke fått noe endelig eller entydig svar på den overordnede problemstillingen for denne oppgaven, nettopp fordi det er vanskelig å måle læringseffekt knyttet opp mot danning og identitetsutvikling. Tanken på målbarhet og det

som er vanskelig med det, fører til at det er vanskelig å konkret si hva elevene egentlig har fått ut av prosjektet. Likevel har studien gitt en mengde små svar som samlet sett kan gi indisier på hva som skjer når vi leser, som dermed validerer for studiens formål. Disse svarene baseres på hva elevene selv sier og hva jeg kan forstå av det.

En annen faktor jeg som forsker må tenke på er at informantene kan ha tatt med seg forestillinger eller fordommer hjemmefra, som kan være med på å påvirke svarene jeg får. Det finnes flere faktorer som kan ha vært med på å påvirke elevenes responser både underveis i leseøktene, i leseloggene og i samtalene. Jeg som forsker bør være klar over dette, men likevel godta svarene jeg får.

Reliabilitet handler om troverdighet og konsistens i forskningsresultatene, og om resultatene kan bli reproduisert på andre tidspunkter og av andre forskere med samme metode(r) (Krumsvik 2013, 158). Reliabilitet handler om pålitelighet, og i en forskningsprosess kan denne være truet på flere måter. Når det gjelder intervjuet kan for eksempel påliteligheten bli truet av måten intervjueren stiller spørsmål og om formuleringene har vært med på å forme informantenes svar, som er områder jeg har vært innom tidligere i dette kapitlet.

3 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg det teoretiske grunnlaget for masteravhandlingen. Den leseorienterte litteraturteorien vil være et viktig teoretisk grunnlag for å kunne forstå elevenes møte med den litterære teksten og hva litteraturlæsning kan bidra med. Her vil jeg hovedsakelig ta for meg Wolfgang Iser og Louise Rosenblatt sine resepsjonsteorier, ettersom disse er sentrale i mitt syn på litteraturredidaktikk. I og med at dette masterprosjektet handler om å undersøke elevers møte og arbeid med romanen *Hva vil folk si* trekker jeg her inn Magne Drangeids modell for en lærerfaglig analyse av et litterært verk, for å kunne beskrive hans modell før jeg selv analyserer romanen i kapittel 4. For å kunne presentere og diskutere begrepene danning og identitetsutvikling vil jeg støtte meg til Laila Aases og Thomas Ziehes forståelse av disse begrepene. Jeg vil ta for meg Aases og Rosenblatts syn på litteraturen i klasserommet, hvor jeg også presenterer og diskuterer tidlige forskning på området. Ettersom jeg har valgt en roman som kan klassifiseres som migrasjonslitteratur, vil jeg diskutere ulike litteraturviteres syn på hva slik litteratur er og hvilken funksjon denne litteraturen har.

3. 1 Leserorientert litteraturteori

I 1967 fremmer Roland Barthes at klassisk litteraturforskning aldri har lagt vekt på leseren – for leseren har forfatteren vært den eneste personen å ta med i litteraturen. Barthes artikkel er et motargument for den klassiske litteraturforskningens praksis om å inkorporere en forfatters intensjoner og biografi i fortolkningen av en tekst, og Barthes viser til at det er på tide å kaste denne forestillingen, for leserens fødsel må skje på bekostning av forfatterens død (Barthes 1994 [1968], 54). Denne overgangen ble en interesse på slutten av 60-tallet, og en kan si at det var to tyngdepunkt for denne teoretiske retningen – Tyskland og USA. Den leseorienterte litteraturvitenskapen kan grovt sett sorteres inn i to retninger: På den ene siden finnes den tysksentrerte *resepsjonsetetikken* og på den andre siden finnes den angloamerikanske *leserresponsteorien* (engelsk: reader-response theory). Begge retningene tar for seg noe ulike sider ved det overordnede spørsmålet om hvordan litterær mening skapes i leseprosessen.

3.1.1 Iser: Møte mellom tekst og leser

Innenfor resepsjonestetikken er Wolfgang Iser en av de mest sentrale teoretikerne. Han er opptatt av hvordan forståelsen av et litterært verk etableres, og han ser på sammenhengen mellom tekst og leser. Iser er opptatt av hva som skjer med leseren under lesingen. Han forsøker å forklare hvordan mening oppstår i møtet mellom leser og tekst, og hvordan denne meningen blir etablert gjennom selve leseprosessen. I hans artikkel «The reading process: a phenomenological approach» (1988) beskriver Iser leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser, der tekstens potensiale konkretiseres og aktualiseres i leseprosessen. Iser (1988, 212) hevder at et litterært verk har to poler: en artistisk, som forfatteren står for, og en estetisk, som leseren står for. Den artistiske delen kan forstås for å være den kunstneriske delen, altså selve teksten som forfatteren har skapt. Den estetiske delen kan forstås for å være selve realiseringen av teksten, som fullføres av leseren. Disse to polene møtes i det litterære verket, og man kan si at det litterære verket ligger halvveis mellom disse to. Verket er hverken identisk med teksten eller med realiseringen av den. Det er sammensmeltningen av teksten og leseren som bringer den litterære teksten til live – som skaper det litterære verket. Med andre ord innebærer det estetiske objektet en virtuell størrelse – teksten slik den framtrer i leserens hode: «This virtual dimension is not the text itself, nor is it the imagination of the reader: it is the coming together of text and imagination» (Iser 1988, 215).

Ifølge Iser blir den litterære teksten bearbeidet subjektivt hos hver mottaker. En tekst har potensiale i seg til utallige ulike realiseringer, og som lesere velger vi ofte forskjellige måter å realisere teksten på. Dermed kan ingen lesing av en tekst ta ut det hele og fulle potensialet. Idet man som leser skaper mening på én måte, utelukker man andre måter å realisere teksten på (Iser 1988, 216). Iser viser til at den måten en leser realiserer teksten på, gjenspeiles av leserens *faculties* eller disposisjoner (1988, 216). Leserens disposisjoner dannes på bakgrunn av blant annet utdanning, kulturelle bakgrunn, leserens kompetanse, alder og modenhetsnivå (Maagerø og Tønnesen 1999, 29). For leseren blir disse disposisjonene selve rammeverket i realiseringen av teksten, der leseren selv skaper det estetiske objektet i sitt eget sinn. Iser kaller resultatet av dette dynamiske møtet for *estetisk virkning*.

En tekst må være åpen, for at et slikt estetisk møte mellom tekst og leser skal finne sted. Iser viser til at for leseren er teksten en på forhånd gitt kombinasjon av gitte segment og forbindelser mellom disse. Disse segmentene, eller kulturelle kodene, blir bearbeidet i den aktuelle lesehandlingen, fordi det er leseren og teksten som samhandler og bestemmer hvordan segmentene skal settes sammen. På denne måten utfordrer teksten leseren til meddiktning, ved at teksten inneholder det Iser kaller for *tomrom* eller *tomme plasser* (1988, 216). En tekst inneholder både uttalte element, det som faktisk er skrevet, og forbindelser som teksten ikke selv uttaler – tomrom. Tomrommene kan altså forstås som hull i tekstens sammenheng, og de kan omfatte for eksempel hva slags forhold som finnes mellom karakterene i teksten eller hvordan ulike handlinger knyttes sammen. Disse ikke-uttalte forbindelsene må leseren selv trekke, og dermed blir lesingen en aktiv og kreativ prosess for leseren. Iser fremmer at tekstens mening finnes i selve *lesingen*, ettersom meningen oppstår som et produkt gjennom interaksjonen mellom tekst og leser (1988, 211). Interaksjonen mellom leser og tekst forekommer i tomrommene, altså i det som ikke blir uttalt i teksten. På denne måten består en tekst både av det som *er* skrevet og det som ikke er der, som leseren selv er med på å skape.

Leserens aktive rolle fører til at den skrevne teksten blir videreutviklet, og dermed blir leseren en medskaper av tekstens mening (1988, 212). Ved å forbinde de uttrykte og de uuttrykte elementene i en tekst på sin egen bestemte måte virkeliggjør leseren det meningspotensialet som ligger i teksten. Denne prosessen kaller Iser for konkretisering (1988, 212). En tekst kan inneholde få eller mange tomrom som kan være både store eller små. Avhengig av dette vil teksten åpne for et smalere eller videre spekter av ulike konkretiseringer. En leser kan dermed ha veldig ulik oppfatning av en tekst i forhold til en annen leser, eller leserne kan ha tilsynelatende nokså lik oppfatning. Leserens skaper et mangfold av sammenhenger i teksten som er større enn teksten i seg selv, og han ser både framover og bakover i teksten gjennom lesingen. Dermed kan oppfatningen av teksten bli endret i løpet av lesingen. Leserens forståelseshorisont blir gjennom lesingen stadig modifisert av nye deler og nye tomrom.

Iser konstruerer et begrep han kaller for en *implisitt leser*, for bedre å kunne forklare hvordan denne konkretiseringen av mening foregår. Den implisitte leseren er ingen virkelig

leser, men «en struktur i teksten som inviterer til respons» (Maagerø og Tønnessen 2001, 82). Den implisitte leseren er en form for leserolle som teksten inviterer leseren til å innta, for å lede leseren til den riktige forståelsen. Derfor kan man hevde at «den implisitte leseren er de midlene forfatteren bruker for å manøvrere potensielle lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvordan denne posisjonen er» (Maagerø og Tønnessen 2001, 80). Den implisitte leseren er en viss tekststruktur, som dannes som et mønster av ulike perspektiver på det teksten fremstiller. Selv om tekstens mening blir til i selve lesingen, er betingelsene for denne meningen innskrevet i teksten i en form av en slik implisitt leser.

Selv om den implisitte leseren utgjør rammene for leserens konkretiseringer, kan den virkelige leseren innenfor disse rammene virkeliggjøre sin leserolle på ulike måter. Leseren fyller ut tomrommene med utgangspunkt i sin egen situasjon og sine egne erfaringer, og dermed legger den fiktive teksten opp til at leseren selv kan delta i konstruksjonen av tekstens intensjon. Iser forklarer at oppgaven ved å fylle tomrommene «vil tvinge læseren til i høyere grad at involvere sin personlighæd» (1981 [1970], 123). Ved å gå inn i nye virkeligheter, som er ukjente for han, og ved å knytte teksten til egne erfaringer, vil leseren kunne se sin egen virkelighet i et nytt lys. Leseren kobler altså det ukjente i teksten opp mot sin egen virkelighet, som kan føre til at leseren ikke bare blir i stand til å formulere den ukjente meningen i teksten, men også noe i seg selv: «På denne måte erfarer vi ved hver tekst ikke blot noget om den, men også om os selv» (1981 [1970], 129).

3.1.2 Rosenblatt: Litteraturens utforskende muligheter

Innenfor lesersresponsteorien er Louise Rosenblatt en av de mest sentrale teoretikerne. Allerede i 1938 ga hun ut verket *Literature as Exploration*, og hun kan derfor regnes som en pioner innenfor den leserorienterte litteraturteorien. Hun er mindre opptatt av hvilke måter verket får sin mening på i møte med leseren (Iser), men ser heller på hvilke rammer *leseren* befinner seg innenfor. Rosenblatt hevder at det litterære verkets mening hverken bare befinner seg i verket eller bare hos leseren, men at meningen blir skapt i en transaksjon mellom leseren og teksten:

To emphasize the essentiality of both reader and text, in contrast to other theories that make one of the other determinate. Interaction, the term generally used, suggest two distinct

entities acting on each other, like billiard balls. Transaction lacks such mechanistic overtones and permits emphasis on the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of the reader and text in the making of meaning. The meaning- the poem- “happens” during the transaction between the reader and the signs on the page (Rosenblatt 1995, xvi).

Rosenblatt (1995, xv) skiller mellom to ulike måter å forholde seg til teksten på: *effe- rent* lesing og *estetisk* lesing. Gjennom den effe- rente lesemåten må leseren «focus attention primarily in the impersonal, publicly verifiable aspects of what the words evoke and must subordinate or push the fringes of consciousness the affective aspects» (Rosenblatt 1995, xvii). Denne lesemåten handler om at leseren går til teksten for å hente noe han trenger et annet sted – han fører noe ut av teksten. På denne måten kan teksten ha en umiddelbar nytteverdi for leseren, ettersom teksten svarer direkte på spørsmål leseren måtte ha. Den estetiske lesemåten forutsetter at vi i tillegg involverer hele spekteret av affektive reaksjoner og personlige assosiasjoner med teksten: «To produce a poem or play, the reader must broaden the scope of attention to include personal, affective aura and associations surrounding the words evokes and must focus on – experience, live through- the moods, scenes, situations being created during the transaction» (Rosenblatt 1995, xvii). Den effe- rente lesemåten handler om hva leseren får ut av lesingen, mens den estetiske lesemåten handler om hvordan leseren opplever og erfarer teksten på – hvordan leseren blir med inn i teksten gjennom følelser, innlevelser, opplevelse og engasjement. Leser- en skal både ha distanse og innlevelse til teksten. For Rosenblatt er lesemåtene ytterpunkter, men hun påpeker at mellom dem finnes det alle former for variasjoner og glidende overganger mellom lesemåtene. En tekst kan derfor leses på ulike måter, etter hvor leseren befinner seg mellom lesemåtene. Rosenblatt (1956, 67) hevder at mye av den tradisjonelle litteraturundervisningen implisitt har hatt et fokus på den effe- rente tilnæringsmåten, men at det egentlige formålet med litteraturundervisning er litteratur som utforskning – den estetiske tilnæringsmåten.

Litteraturlesingen i skolen har, ifølge Rosenblatt, et potensial til å bli erfaring vi tar med oss videre både i møte med annen litteratur og livet. Dette har å gjøre med litteraturens særegne måte å aktivisere leseren på, fordi «Literature provides a living through, not simply knowledge about» (Rosenblatt 1956, 66). Gjennom den estetiske lesemåten kan det for leseren utvikles en mer fleksibel måte å tenke omkring det som er «annerledes» for leseren

på, ettersom leseren opplever, engasjerer seg i og blir eksponert for andre måter å leve på og andre handlingsmønstre enn sitt eget liv. Slik lesing kan dermed føre til utvikling av leseren, og som vi senere skal se, har dette vært et tilfelle for noen av elevene i mitt prosjekt. Litteraturen i skolen har dermed en viktig plass i forhold til utdanningens oppgaver og muligheter, ifølge Rosenblatt. Hun viser til at litteraturen har en spesiell oppgave for elevenes utvikling og forståelse av seg selv, samt om menneskene og samfunnet rundt: «Because we are concerned with the total development of our students, we value the power of literature to enhance their understandings of themselves and of human problems» (Rosenblatt 1956, 73). Litteraturlesingen i skolen har, ifølge Rosenblatt, en viktig sammenheng med elevens utvikling av demokratisk tenkning, og hun viser til at litteraturen er en måte å gjøre eleven i stand til å takle emosjonelt ladete tema på, noe som er viktig i et demokrati. I Fagfornyelsens overordnede del for det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap*, står det at elevene skal «delta i demokratiske prosesser» (2017b). Dette krever at elevene utvikler demokratisk tenkning, og undervisningen av skjønnlitteratur har dermed et større formål:

Democracy implies a society of people who, no matter how much they differ from one another, recognize their common interests, their common goals, and their dependence on mutually honored freedoms and responsibilities. For this they need the ability to imagine the human consequences of political and economic alternatives and to think rationally about emotionally charged issues. Such strengths should be fostered by all the agencies that shape the individual, but the educational system, through all its disciplines, has a crucial role. The belief that the teaching of literature could especially contribute to such democratic education generated this book (Rosenblatt 1995, xv).

I likhet med Iser omtaler Rosenblatt *sammenheng og mening* som noe som involverer forfatterens tekst og det leseren bringer med seg til teksten. For Iser er det leserens interaksjon med og realisering av teksten som utgjør det litterære verket, men Rosenblatt foretrekker begrepet transaksjon framfor begrepet interaksjon, da hun oppfatter det siste som to enheter som mekanisk virker på hverandre. Hun viser til at leseprosessen heller kan forstås som en spiralformet bevegelse mellom tekst og leser: «The relation between reader and signs on the page proceeds in a to-and-fro-spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed» (Rosenblatt 1995, 26). Rosenblatt fremhever at all lesing av skjønnlitteratur må ta utgangspunkt i den estetiske lesemåten, hvor hun viser til at en tekst kan leses estetisk på ulike måter, alt avhengig av leserens tidligere erfaringer og

sinnstemning. Dette er i tråd med Iser's forståelse om at en tekst vil kunne realiseres ulikt for hver gang man leser den, fordi leseren vil gå inn i teksten med en annen forståelse og andre forutsetninger den andre gangen han eller hun leser teksten, enn den første. Rosenblatt fremhever at 'imagination' er spesielt viktig i lesing av tekster: «The capacity of the human being to evoke images of things and events not present, and even never experienced, or which may never have existed, is undoubtedly an important element in art» (1994, 32). I likhet med Rosenblatt legger Iser vekt på leserens forestillingsevne som et viktig element i lesing av skjønnlitteratur. Han fremhever at det er leserens forestillingsevne som selv skaper meningen i teksten. Iser skiller seg fra Rosenblatt ved at hun mener man trenger 'imagination' i enhver type litteratur både innenfor efferent og estetisk lesing, nettopp fordi leseren hele tiden må forestille seg det de verbale symbolene referer til (Rosenblatt 1994, 32). Både for Iser og Rosenblatt er leserens deltakelse nødvendig for å kunne skape mening i og utvikle en forståelse for teksten. Begge viser til at det må foreligge en form for involvering og berøring av teksten, leseren må bli med «inn» i teksten. Dette er viktig for meg og mitt prosjekt, da jeg blant annet skal undersøke hvordan elevene involverer seg selv i romanen *Hva vil folk si* (forskningsspørsmål 2).

3.2 Drangeid om leseprosessen

Magne Drangeid presenterer i boken *Litterær analyse og undervisning* (2014) en modell for en lærerfaglig analyse, der han ønsker «å skissere ei tilnærming som fortsatt gir grundig utforskning av teksten, men som samtidig tar utgangspunkt i leserens opplevelse» (2014, 19). Modellen vektlegger og fokuserer på mye av den teorien jeg tar utgangspunkt i og støtter meg til i min forskning, og den egner seg derfor godt som et utgangspunkt for en lærerfaglig analyse i mitt prosjekt. En lærerfaglig analyse handler om å undersøke tekstens didaktiske muligheter og utfordringer. For å kunne tilpasse undervisningen og tekst og leser til hverandre, er det avgjørende at læreren kartlegger tekstens potensiale når det gjelder forståelse, innlevelse og refleksjon. For meg ble det viktig å kartlegge romanen *Hva vil folk si*, slik at jeg kunne bidra med min egen kunnskap underveis i leseprosessen og under samtalene i etterkant av lesingen, slik at jeg kunne være en del av tolkningsfellesskapet.

Drangeid viser til at boken er inspirert av den relativt nye litteraturvitenskaplige retningen som kalles *kognitiv poetikk*, som «interesserer seg for hvordan leseren bygger mentale verdener ut fra både teksten og leserens egen erfaringsbakgrunn» (2014, 26). I modellen hans vektlegger Drangeid møtet mellom tekst og leser, samtidig som han tar med den mer tradisjonelle analysen, som tar for seg formelle trekk med sikte på fortolkning. På lik linje med Rosenblatt og Iser, mener Drangeid at den litterære analysen må inkludere leserens meningsskaping, og at den ikke bare skal være en systematisk analyse av selve teksten, selv om det også ansees som viktig (Drangeid 2014, 24). I Drangeids analyse er han opptatt av hva som skjer i selve leseprosessen, og han tar utgangspunkt i tre perspektiver: leserens navigering, leserens utfylling og leserens «fordobling».

Drangeids første perspektiv, leserens navigering, handler om at leseren bruker teksten som et kart for å fylle ut og utforske ulike tekstverdener. Dette kartet «angir steder, tider, hvor bestanddeler befinner seg i forhold til hverandre og hva som skjer» (Drangeid 2014, 50). Det er beskrivelser av dette som danner bakgrunn for det som skjer i verdenen. En tekstverden er mental og bygges og introduseres av teksten, men «leseren gjør verdenen fyldig og sammenhengende ut fra egne kunnskaper, minner og erfaringer» (Drangeid 2014, 25). Leserens navigering har mye å gjøre med tekstens struktur, fortellerstemme og synsvinkel. I løpet av teksten danner leseren seg et helt flettverk av mentale verdener – tekstverdener. Drangeids forståelse av tekstverdener kan sees i sammenheng med Ziehes forståelse av verdener og motverdener, men her i form av tekstverdener. Leserens vil hele tiden bli informert om hva en verden består av, men «det som uttrykkelig nevnes, blir likevel avgrenset til det som er relevant. Leserens må så slutte seg til resten av «bildet» og fylle ut noe vi oppfatter som en hel verden» (Drangeid 2014, 51). Etter lesingen vil leseren sitte igjen med en tekstverden som både har kommet av selve tekstens føringer, men «med fylde hentet fra kunnskap, minner og erfaringer som teksten aktiverer hos leseren» (Drangeid 2014, 51). Leserens blir dermed en del av leseprosessen, og teksten blir til i møtet mellom tekst og leser. Her ser vi at Drangeids første perspektiv i stor grad er i samsvar med både Iser og Rosenblatts teorier om det imaginære; at leseren bidrar med seg selv for å skape teksten – at det finnes en interaksjon eller transaksjon mellom tekst og leser. Verket er en virtuell størrelse, som skapes i samværet mellom tekst og leser.

Drangeids andre perspektiv på leseprosessen, leserens utfylling, handler om hvordan leseren gjør tekstverdener fyldige ut fra både personlig erfaring og generell kunnskap. Hvorfor er det slik at to lesere kan forstå én og samme tekst forskjellig? Dette har å gjøre med leserens måte å fylle de tomme rommene i en tekst på, og er i sterk tilknytning til Iser's teori om tomme rom i teksten. Drangeid er opptatt av det samme som Iser, at lesingen skal være en aktiv prosess, at leseren må fylle disse tomrommene med deler av seg selv. På denne måten blir leserne nødt til å involvere seg selv i romanen, hvor leserne nærmest lager sin egen forståelse av verket. Denne forståelsen kan derfor skille seg fra andre leseres forståelser.

Det er ikke alltid slik at lesingen blir en sanselig opplevelse for leseren, selv om leseren blir en del av verket ved å fylle ut tomrommene. En tekst kan være for skjematisk, for sammenfattende eller for allmenn, slik at den kun aktiverer generell og konvensjonell viten, og dermed ikke personlige erfaringer. Likevel er det slik at for unge lesere kan en skjematisk og fortellende tekst være å foretrekke, ettersom det kan være «enklere å fylle ut, så sant tilstrekkelig bakgrunnskunnskap er etablert. Fortellerens nærvær kan gjøre leserens «koordinering» enklere, og fordi detaljene er færre, vil framdrifta gjerne være større» (Drangeid 2014, 75). At en tekst er fortellende har å gjøre med tekstens framstillingsmåte, og ofte skilles det mellom to ulike framstillingsmåter: «telling» og «showing». Denne distinksjonen forbindes ofte med den russiske dramatiker Anton Chekov (Chekov 1954, 14). Telling er en refererende og sammenfattende framstillingsmåte, men som gjerne ofte er noe distansert. Showing framstiller personer mer direkte, og er en framvisning av handling i scener, uten bruk av sammendrag. Ofte veksler en tekst mellom disse skrivemåtene.

Drangeids tredje perspektiv, leserens «fordobling», handler om hvordan leseren «forstår den spesifikke framstillinga som uttrykk for noe mer» (Drangeid 2014, 77). Slik fordobling forekommer når leseren overfører det spesifikke til noe han eller hun oppfatter som større og med allmenn relevans, som er «selve kjernen i litterær kompetanse, og helt avgjørende for literacy forstått som *tilgang* til tekstkultur og danning» (Drangeid 2014, 77). I enhver skjønnlitterær tekst ligger det mer under overflaten enn kun hva teksten konkret handler om. Som regel er ikke handlingen tilstrekkelig nok for å forstå verket, og som leser må man dermed tolke det som ligger under overflaten. Drangeid (2014, 78) skriver at «Litterær fordobling handler om overføring fra noe konkret til noe abstrakt, til et idéinnhold eller en

tematikk». Dette kjennetegner metaforen, som kan gjøre fremstillingen mer sanselig, men som også kan dreie seg om hele teksten, og dermed skape en dobbel betydning.

3. 3 Danning

Danning eller *dannelse* er et omstridt begrep. Oppfattelsen av hva danning er har forandret seg gjennom tidene. Det har sine røtter i antikkens Hellas, hvor det sentrale begrepet «paideia» ble fremstilt som forståelsen av at danning gjelder hele mennesket og at alle mennesker har en potensiell evne til danning. Det moderne dannelsbegrepet er derimot sterkt tilknyttet den tyske Bildung-tradisjonen. På slutten av 1700-tallet og i begynnelsen av 1800-tallet var de tyske Bildungsteoretikerne opptatt av spørsmålet angående hvordan man kunne skape en kobling mellom et menneske og hans kultur (Løvlie 2003). Laila Aases mye brukte definisjon viser en sterk kobling til Bildungs-tradisjonen: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase 2005a, 37). Med oppvurderte kulturformer mener Aase «bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte» (Aase 2005a, 37). Aase understreker at hennes forståelse av danning ikke er identisk med identitetsutvikling (2005a, 38). Dannelsbegrepet har en tilknytning til bestemte verdier, bestemte utviklingsprosesser og en bestemt kunnskap, og skiller seg derfor fra identitetsutvikling, som handler om å utvikle sin forståelse av seg selv. Danning kan likevel fremme identitetsutvikling, men identitetsutvikling trenger ikke å føre til danning (Aase 2005a, 38).

Laila Aase knytter danning til begrunnelsen for norskfaget, og mener at norskfaget har et særlig dannelsoppdrag (2005a). Hun viser til at på en skole som også er dannende, i tillegg til kunnskapsformidlende, vil kunnskapsstoffet få en betydning for elevenes egen tenkning og identitetsutvikling. Gjennom skoleløpet utvikles elevenes være- og tenkemåter, og det er nettopp denne prosessen som kan kalles for danning. Disse være- og tenkemåtene formes gjennom grunnleggende verdier i kulturen, som er basert på både forståelse og kunnskap. I skolen blir det et kontinuerlig arbeid for å spore elevene inn en form for ønsket eller «funksjonell» form for selvforståelse, tenkning og handling. Disse elementene er tydelige i

den overordnede delen av læreplanverket, der grunnopplæringen er trukket frem som en viktig del av en dannelsesarena:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi (Udir 2017c).

Den overordnede delen viser at danning handler om å være et enkeltmenneske i et samfunn, og at man som en del av dette samfunnet må utvikle holdninger og verdier som omhandler det å kunne være et godt medmenneske, ta ansvar og være selvstendig. Elevene må gjennom det Aase forklarer som en sosialiseringssprosess, som kan føre til demokratisk utvikling (2005a, 37). Tidligere ble danning ofte forbundet med det å bli formet og kultivert i henhold til et borgerlig dannelsesideal, og for kirken var det derfor et oppdrag om å utvikle på forhånd bestemte meninger hos befolkningen i henhold til dette. I dag forbindes begrepet med viktigheten av å kunne tenke kritisk og analytisk. Vi skal tilegne oss og beherske det kulturgitte, og vi skal utvikle evnen til å overskride og vurdere det kritiske vi møter. I tillegg viser Løvlie til at danning i vår postmoderne tid også bør handle om å utvikle evnen til å takle forskjellighet (2003). Det handler om å gjøre elevene i stand til å orientere seg selv i forhold til *den andre*:

Selvdannelse er at afstemme ens egen holdning, så man kan komme det andet, de andre og det nye i møte. Det er meget vigtigt at lære at kunne bearbejde sin egen holdning. Nutidens individer synes at være knyttet meget stærkt til deres egne verdener: Det kan vise sig at blive et problem for de unge. For selvdannelse skal ikke fikseres på eller i den egne verden. At kunne se bort fra sig selv er en vigtig evne. Det moderne menneske står midt i to udfordringer. Det må evne at udvikle selvdistance og lære kunsten at kunne skifte perspektiv (Ziehe 2004, 230).

Thomas Ziehe viser til at metaperspektivet blir knyttet opp til identitet gjennom begrepet *selvdannelse*. Selvdannelse handler om å være i stand til å kunne skille mellom seg selv og noe annet. Gjennom dette andre skal man kunne se seg selv på «avstand». Ziehe mener at et slikt utenfra-perspektiv med tiden har blitt forvansket, og begrunner dette med at endringer i skolekulturen, «ungdoms-mentalitet» og hverdagslivet generelt har en direkte påvirkning på sosialisering av en kulturs medlemmer. Han viser til det generasjonsskiftet han

kaller for «den kulturelle frisetelse», og hans påstand er at den vestlige kulturen etter 70-årene har opplevd et sammenbrudd av tradisjoner. I stedet for å arve identiteten «velger» man nå identiteten. Likevel er det slik at denne friheten befinner seg i en verden full av begrensninger, og for de unge skaper dette en ambivalens fordi det «oppstår en kløft mellom den virkeligheten som de unge tror de kan skape på den ene siden og begrensningene for det individuelle handlingsrommet på den andre» (Skarstein 2013, 66). Det er kun gjennom stadig refleksjon over situasjonene man til enhver tid befinner seg i at denne ambivalensen kan håndteres, og Ziehe viser til at *selvrefleksjon* er den avgjørende redskapen de unge har for å overkomme ambivalensen. Ziehes forståelse av danning står nært opp mot den tyske tradisjonen, og han formulerer begrepet på samme måte som selvdanning, men med vekt på selvrefleksjon:

Med «Bild» i Bildung vil jeg forstå, at man går ud over sig selv, transcenderer sig selv og vender tilbage til sig selv. Det drejer sig ikke om forbilleder, men om en større evne til modtagelighed. At lære at blive i stand til at optage noget andet i sig selv end sig selv. [...] Dannelse drejer sig ikke mindst om den egne tilgang til sig selv (Ziehe 2004, 230).

Skolen har en viktig oppgave i å utvikle elevenes selvrefleksjon og muligheten til å se seg selv i et utenfra-perspektiv. Ziehe (2001) mener at skolen bør presentere ulike verdener, slik at elevene blir eksponert for andre verdener enn kun hans eller hennes egen personlige livsverden, altså den verdenen elevene lever hverdagslivet sitt i. Disse andre verdenene kaller Ziehe for motverdener, som vil kunne gi alternative erfaringer til elevene, både følelsesmessige, mentale og konkrete erfaringer. Skolen må bringe elevene til et annet sted, og det er nettopp det disse motverdene gjør. Ziehe ser det som nødvendig at elever trer over i det ukjente av og til, og han mener at elevenes læringstilbud må bygge bro mellom disse størrelsene. Men hvordan presenterer skolen slike verdener? Som vi skal se viser denne avhandlingen at det ligger et stort potensiale i å bruke migrasjonslitteratur til nettopp dette formålet. Elevene i dette prosjektet har blitt presentert for en motverden, hvor de fikk innsyn i en et annet land, en annen kultur og levemåte enn deres egen. Selv om dette er områder ukjente for elevene, som har bidratt til ny kunnskap og en dypere forståelse, tyder datamaterialet i denne avhandlingen også på at elevene kunne kjenne seg igjen i det de ble presentert for. Her ser jeg det nyttig å vise til Per Thomas Andersens forståelse av begrepet «globalisert biografi».

Både en indre mobilitet og en ytre mobilitet blir ofte beskrevet i nyere litteratur, og kan fortelle om grenser som krysses mellom ulike «verdener». Ofte finner vi norske romanpersoner som har sett mer av verden enn tidligere og som har vært på reise, slik som Nisha i *Hva vil folk si*. Nisha reflekterer over Pakistan fra sitt norske ståsted, og hun krysser derfor både geografiske og mentale grenser. Denne grenseoverskridelsen Nisha foretar, er i tråd med hvordan Per Thomas Andersen benytter begrepet «globalisert biografi». Andersen forklarer det som «en multikulturell romkategori som innebærer å krysse grenser mellom ulike verdener, dvs. forskjellige nasjoner, kontinenter, kulturer og raser. Og det avgjørende poeng er at denne grenseoverskridelsen finner sted i den enkeltes liv» (2006, 16). Andersen hevder at lesing av litteratur skrevet av forfattere med en «globalisert biografi» vil fremme både en eksotisk opplevelse av å møte noe som er ukjent eller annerledes, men også fremkalle *eksistensiell gjenkjenning*. Dette forklarer Andersen slik:

Den ytre mobiliteten, det plass-polygame motiv og følelsen av å være uten stedstilhørighet, svarer til en indre mobilitet og identitetsløshet som mange senmoderne mennesker i den vestlige verden synes de kan kjenne seg igjen i. Rike mennesker i den vestlige verden har fått sine biografier globalisert ved en ytre mobilitet gjennom tilgangen til reiser. Men livet er samtidig preget av sterk indre mobilitet i forbindelse med identitetsdannelse og valg av livsbane (2006, 17).

Er det ikke tenkelig at slik litteratur derfor kan angå oss uavhengig av kulturbakgrunn og bosted? Mange fra den vestlige verden kan kjenne seg igjen i følelsen av å ikke nå hverandre, eller følelsen av at folk som en gang var nære nå er vokst fra hverandre. Det finnes en generasjonskløft og en forståelse av kulturtap. På denne måten kan også slik litteratur være gjenkjennelig både for minoritetsspråklige og etnisk norske. Det å finne seg selv, sin plass i verden og å lage sine røtter er en del av å være ungdom. Andersens forståelse av betingelsene for identitetsdanning i moderniteten, gir grunnlag for å kunne hevde at migrasjonslitteratur kan stimulere identitetsutvikling hos elever med minoritetsbakgrunn og hos etnisk norske elever. Som vi senere skal se vil jeg hevde at min studie nettopp viser hvordan migrasjonslitteratur kan stimulere til identitetsutvikling hos elever med etnisk norsk bakgrunn, og at det ut ifra mitt materiale er tenkelig at det også er gjeldende for elever med minoritetsbakgrunn.

3.4 Identitet og identitetsutvikling

Norskfaget ble allerede i 1987 ansett som et identitetsfag, og fortsatt er dette nedfelt både i læreplanen LK06 og i Fagfornyelsen. En del av mitt prosjekt handler om å undersøke hvordan en skjønnlitterær tekst kan bidra til identitetsutvikling. Hvordan forstår elevene begrepet identitet? Har forståelsen deres endret seg etter å ha lest romanen? Hvordan forstår elevene hovedkarakteren i romanens identitet? Som vi senere skal se er dette områder elevene var innom både i leseloggene og i samtalene. For å kunne drøfte elevenes responser, finner jeg det hensiktsmessig å ha et teoretisk rammeverk av begrepet.

Begrepet *identitet* er mangetydig og problematisk. Det har sin rot i det latinske «idem»; «den samme». Det finnes flere ulike teorier om identitetsdannelse, hvor de fleste har avgrensning som kjerne – for at identitet skal kunne utvikles må det være bevissthet om at det finnes et «meg» – som er i motsetning til det som ikke er meg. Identitet betyr dermed «å være det samme som seg selv», men likevel betyr det å være unik, det vil si forskjellig fra andre (Vik 1999, 2). Identitet har dermed et tosidig meningsinnhold. Mollenhauer (1996, 138) viser til at det forholdet et menneske som sier «jeg» har om seg selv, nemlig er den mest grunnleggende betydning identitetsbegrepet kan tillegges. Mollenhauer ser på identitet som det forholdet jeget har til seg selv, som han påpeker kontinuerlig påvirkes av omverdenen. Identiteten er sosialt betinget, ettersom den ikke kan eksistere for seg selv. Den eksisterer i forhold til elementer i samfunnet. Selv om identiteten tydelig har å gjøre med individets forhold til seg selv, vokser den frem og formes i sosiale situasjoner, og forholdet til disse individene i disse situasjonene har derfor mye å si for identiteten. Identitet kan derfor bli brukt som en beskrivelse av en person i forhold til et sosialt miljø.

Som vi senere skal se er elevene i dette prosjektet både innom området identitet og personlighet, og jeg ser det derfor hensiktsmessig å tydelig definere begge begrepene etter hvordan de skal forstås i forhold til denne oppgaven. Ettersom jeg enda ikke har lyktes i å finne en tydelig, enkel definisjon av begrepet identitet, har jeg valgt å konstruere en definisjon. I denne oppgaven vil begrepet identitet forstås slik: Den oppfattelsen av hvem man er, hvilke sosiale grupper man tilhører, samt hvordan man reflekterer over sosiale situasjoner og sin egen selvforståelse. Personlighet vil i denne oppgaven forstås som

karaktistikker ved en person som forklarer konsistente mønster av atferd, følelser og tanker. Ofte kan identiteten fremkomme gjennom personligheten til en person og omvendt, og begrepene er derfor tett knyttet til hverandre.

Slik identitetsbegrepet brukes i dag er det noe paradoksalt. På den ene siden kan man forstå begrepet essensialistisk; det bygger på antakelsen om at det finnes identitetsmarkører som plasserer individet innenfor uforanderlige kategorier – identiteten er en fast og uforanderlig kjerne. Selv om de fleste vil kunne være enige i at vi er den samme personen hele livet, vil nok også de fleste være enige om at vi forandrer oss i løpet av livet. På den andre siden kan identitet forstås i et konstruktivistisk syn; identiteten er flytende og foranderlig og vil endre seg i møte med omgivelsene. Et slikt syn legger mer vekt på forskjeller, og endring og utvikling over tid. Man kan derfor si at man har flere identiteter som ikke henger sammen, og som er i endring gjennom hele livet. Blir man lei av å gå i samme type klær, kan man forandre på dette. Å utvikle identiteten inngår som en del av dannelsesprosessen.

Som vist i innledningskapittelet står det i formålsparagrafen at norskfaget skal utvikle elevenes identitet. Identiteten vår handler om hvem vi selv tror vi er, vil være og hvordan vi velger å se på verden. Ved å fortelle historier om ulike mennesker, følelser og hendelser, kan skjønnlitteraturen være med på å endre vårt syn, våre verdier og tanker om verdenen vi lever i. Skjønnlitteraturen er full av narrative fortellinger, som kan fungere som en viktig kilde for utviklingen av individet. Gjennom litteraturen kan elevene utvikles til å bli tenkende mennesker med egne holdninger og verdier, nettopp fordi litteraturen kan være med på å endre den vi er og hvordan vi tenker.

3. 5 Klasseromsarbeidet med den litterære teksten

Ettersom mitt prosjekt handler om å se på elevenes møte med en tekst og forståelse av en tekst, har arbeidet som ble gjort i klasserommet underveis i leseprosjektet mye å si. Som forklart i metoddelen bestemte jeg meg for å både ha ikke-deltakende observasjon, leselogger og litterære samtaler med noen elever i etterkant av lesingen. For meg ble det viktig å være klar over at hvilke spørsmål jeg stilte, og hvordan de ble stilt, kunne ha en innvirkning på om det ble en samtale som åpnet for refleksjon rundt deres erfaringer med

teksten. For å få til en slik samtale, hvor det er muligheter for vekst og utvikling hos leseren, er det flere faktorer som spiller inn. I artikkelen «The acid test for literature teaching» fremmer Louise Rosenblatt viktigheten av valg av tekst. Den må ha et kontaktpunkt med leseren, slik at den på en eller annen måte får en personlig relevans for leseren (1956, 69). Samtidig er det viktig at teksten ikke er for personlig, ettersom dette kan hindre en mulig utviklingsprosess (Rosenblatt 1956, 67). En annen faktor som spiller inn er læringsmiljøet i klasserommet. Elevene må føle seg trygge for å kunne uttrykke egne meninger. I tillegg er det viktig at maktstrukturen mellom lærer og elev blir nedtonet, slik at potensialet i arbeidet med teksten kan realiseres (Aase 2005b, 109). Rosenblatt (1956, 68) skriver at det er lettere å ha en samtale om en tekst, enn å skrive om den. Hun advarer mot å analysere en tekst kun for analysens del, og viser til at det heller er mer nyttig å reflektere over hva en tenker og føler både underveis og i etterkant av lesingen, og at disse tankene bør kobles opp mot andre erfaringer i livet. Rosenblatt (1956) fremmer en uro for at elevene ikke har utviklet evnen til å lese litterære arbeid, som krever deltakende lesing. I mitt masterprosjekt undersøker jeg dette, hvor nettopp disse spørsmålene står i sentrum. Mitt valg av roman og intervju-spørsmål er begrunnet i henhold til Rosenblatts forskning.

3. 5. 1 Laila Aase: Danning gjennom litterære samtaler

I de fleste klasserom forekommer det mange ulike former for samtale hver dag. En form for samtale man oftest finner i norskklasserommet er den litterære samtalen, som «i ein viss forstand er *formelle* og skil seg frå dagligdagse samtalar gjennom *formål* og gjennom *iscenesettinga*» (Aase 2005b, 107). Den litterære samtalen kan forekomme som klassesamtaler eller som mindre gruppesamtaler mellom elevene, eller mellom elever og lærer. Samtalen uttrykker leseerfaringer, og den har som mål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Den går altså ut på å snakke om tekster elevene har lest, og det særegne med denne formen for samtale er at elevene kan velge om hans eller hennes ytring kun skal gjelde teksten eller om ytringen er elevenes egen mening. Eleven kan både skjule seg og vise seg frem i samme samtale:

Det særegne med litterære samtalar er at vi snakkar om teksten, dvs. noko som ligg utanfor oss sjølve og våre røynsler i verda, og som er gitt ei språkleg form av ein forfattar. Samtalen byggjer på ei kollektiv lesarerfaring som i stor grad er styrt gjennom teksten. Samstundes les vi teksten gjennom vår forståing av både teksten og verda. Denne doble orienteringa gir den

litterære samtalen andre vilkår enn samtalar der elevane i stor grad diskuterer ut frå egne meningar og kunnskapar (Aase 2005b, 110).

I den litterære samtalen er det et ønske om at elevene skal være utforskende og undersøkende, og at de skal undre over, erfare og forstå hvordan en tekst kan være flertydig. Men lar læreren egentlig elevene ha en slik utforskende tilnærming til litteraturen eller bare leder han elevene mot lærerens egen forståelse av teksten? Under utformingen av intervjuguiden til de semistrukturerte intervjuene ble dette spørsmålet viktig for meg, fordi det viser viktigheten av åpne spørsmål. Birte Sørensen (1983) påpeker et viktig poeng på dette området: at lærerteksten og elevteksten kan være ulike. Læreren og eleven har ikke den samme tekstkompetansen. Elevene er i en prosess hvor de skal utvikle lesekompetansen, mens læreren allerede har en lang utdanning og mye erfaring bak seg. I tillegg nytter elevene tekstene på sine egne måter ut fra egne livsprosjekt (Smidt 1989 og 1992). Den personlige relevansen teksten har for en elev kan variere i stor grad fra elev til elev, og denne personlige relevansen kan også harmonere dårlig med lærerens autoritative tekst. Likevel er det ikke slik at læreren skal glemme eller gjemme bort denne kompetansen og hans forståelse for teksten, for å kunne være åpen for elevene i den litterære samtalen.

Men det didaktiske spørsmålet blir korleis elevane kan utvikle si eiga forståing, og korleis eigen lesarreaksjon og eiga tenking skal kunne hjelpe dei til dette. Det dreier seg om skilnaden på det å lære om noko og det å lære av og i noko. Og det dreier seg truleg ikkje om å overta teksttolkinga til læraren, men om å formulere og reformulere eiga forståing gjennom å høyre korleis andre les og formulerere leseforståing (Aase 2005b, 118).

Målet med den litterære samtalen er ikke en felles tolkning av en tekst, men det handler om å erfare at tolkninger kan styrkes, nyanseres eller endres i møte med andre tolkninger, og at flere tolkninger også kan være riktige. Lærerens faglige innsikt kan dermed være til nytte for elevene, ettersom den kan gi rom for nye måter å tolke, utforske og undersøke teksten på (Aase 2005b, 118). Den litterære samtalen skal skape et tolkningsfellesskap der læring skjer i kommunikasjon og interaksjon med andre.

På sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår egja. Slik kan den litterære samtalen vere avgjerandere for kva danningsfunksjon litteraturlesinga har (Aase 2005b, 106).

Det er i slike tolkningsfellesskap at ny mening kan oppstå, ettersom det skjer en forhandling om mening. Den litterære samtalen kan bli brukt som både et mål og et middel for å få elevene til å bruke sin egen og hverandres subjektive kunnskap i møte med litteraturen. Åsmund Henning skriver at målet for litteraturlesing bør være «[...] å utvikle elevenes forhold til den kunnskapen og de ferdighetene de faktisk har, sett i lys av både andre tekster, andre lesninger, andre lesere og ikke minst andre og kanskje viktigere sider av elevenes tilværelse» (2010, 89). Gjennom den litterære samtalen kan elevene bli utfordret av hverandres tanker og meninger, og han eller hun må stadig arbeide med å språkliggjøre sin egen forståelse av teksten. Samtalen kan derfor være en arena for utvikling av tenkemåter og språklige registre. I et slikt fellesskap kan de bli nødt til å tre ut av det vante, og utfordre sin egen verden, gjennom møte med andres forståelse. Den litterære samtalen kan oppfordre til å ikke bare lære om, men også å lære gjennom og med den litterære teksten i et tolkningsfellesskap. Danningsprosessen krever nettopp at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den ferdigheten elevene har for å samhandle med andre (Aase 2005b, 38). I arbeidet mot dannelsesmålene i norskfaget kan litteraturen bli brukt som et middel, og den litterære samtalen kan være arena for utvikling for elevene, og den er dermed sentral innenfor elevenes mulighet til danning i norskfaget.

3. 5. 2 Tidligere forskning på klasseromsarbeid med litterære tekster

Det finnes en del forskning på litteratur i klasserommet, og videre vil jeg presentere noe av denne forskningen jeg mener er relevant for min avhandling. Jon Smidt (1989, 1992) og Dag Skarstein (2013) sine forskninger på litteraturarbeid i klasserommet finner jeg interessant, ettersom begge peker på viktigheten av at elevene bør tre ut av sin vante livsverden, noe elevene i mitt leseprosjekt har gjort. Selv om Smidts forskning kan regnes som eldre forskning, mener jeg likevel at forskningen er relevant også i dag. Det finnes lite, og mangelfull, forskning på *migrasjonslitteratur* i klasserommet, men et av de mest omfattende forskningsarbeidene er Torill Strands verk *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* (2009), som jeg vil presentere her.

I 1989 ble Jon Smidts avhandling *Seks lesere i skolen: hva de søkte, hva de fant* publisert. Prosjektet handler om lesing av skjønnlitteratur i skolen, hvor han fulgte seks lesere over tre år. Smidt var selv norsklærer for elevene, som alle gikk i samme klasse. Subjektiv forankring

ble for Smidt en viktig del av litteraturundervisningen, som går ut på å legge til rette for at elevene kan kjenne seg igjen i konflikter som teksten tar opp (Smidt 1989, 31-32). På denne måten kan elevene bli engasjerte i arbeidet med litteraturen, ettersom arbeidet kan virke meningsfylt for eleven:

Teater og skole er svært like institusjoner på mange viktige punkt, men læreren kan komme nære teaterarbeiderens syn på tekst og mening: Teksten blir først til noe mer enn tegn på papir når den møter lesere, tekstens mening skapes av aktørene i spillet i klasserommet, tekstene må "nyoppføres" hver ny time eller klasse, og målet for den sosiale prosessen i klasserommet er at deltakerne skal oppleve situasjonen *meningsfylt, betydningsfull* (Smidt 1992, 17).

Smidt gir leseren en stor betydning, og han ser på litteraturlæsingen i skolen som et identitetsskapende arbeid. Smidt benytter seg av Ziehes to begreper: regresjonsinteresse og progresjonsinteresse (2008). Ifølge Ziehe rører eleven seg mellom det han kan kjenne seg igjen i og det han kan prøve å utvide under lesingen av en tekst. Ziehe viser til at eleven, så langt det er mulig, bør gå over mot progresjonsinteressen. Dette synet deler Dag Skarstein, hvor han viser til at Eleven må undervises på en slik måte at han/hun tvinges ut av sin selvsagte verden» (2013, 298). Elevene må ut av sin egen verden for utvidelse av det kjente, de må altså møte en motverden. For litteraturlæreren blir det derfor viktig å finne litteratur med en form for balanse mellom det kjente og det ukjente for elevene, slik at elevene ikke mister motivasjon eller leselyst (Skarstein 2013).

I 2009 ble Torill Strands verk *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* publisert. Denne erfaringsbaserte fagboken er av spesiell interesse for min forskning, da den også fokuserer på hvordan unge lesere opplever skjønnlitteratur som forteller om migrasjon, integrering, andre levemåter og verdier. Strand ønsker å «vise hvor mange didaktiske muligheter som ligger i en leseorientert tilnærming, og hvordan litteraturen kan få betydning for den enkeltes identitetsarbeid og dannelsesprosjekt» (2009, 8). Hun er opptatt av å undersøke hvordan litteratur både kan gi gjenkjenning, men også åpne nye dører for elevene. Målsettingen med arbeidet hennes er å «se arbeidet med litteratur både i didaktisk sammenheng og som ledd i en samfunnsmessig og aktuell verdidiskurs» (Strand 2009, 9). For Strand er migrasjonslitteraturen en måte å gjøre litteraturen i skolen mer aktuell på, og gjennom samtaler, skriftlige oppgaver, intervjuer og

diskusjoner har hun arbeidet med slik litteratur i ulike klasserom. Strands verk inneholder 8 forskjellige arbeid med litteratur i klasserommet. Hvert prosjekt tar for seg en eller flere romaner som kan kategoriseres som migrasjonslitteratur, og prosjektets informanter befinner seg enten i grunnskolen, den videregående skolen og i voksenalder.

De tre overnevnte forskningsarbeidene har vært en inspirasjon for mitt prosjekt. Smidt (1989) og Skarstein (2013) viser viktigheten med å ta elevene ut av den kjente livsverdenen, for å eksponere dem for noe nytt, en form for motverden, slik at deres livsverden blir utvidet og utviklet. Slike tekster bør likevel være i balanse med elevens kjente og ukjente. Som vi senere skal se kunne mine informanter trekke paralleller til romanen *Hva vil folk si*, da den handler om hvordan det er å være ungdom, men det var likevel deler ved romanen som var ukjent for elevene, da den også handler om hvordan det er å være ungdom med innvandrerbakgrunn, kulturkonflikter, integreringsprosesser og migrasjonsopplevelser. Som nevnt innledningsvis fokuserer Strand i stor grad på de minoritetspråklige elevene i klasserommet, altså hvordan de knytter egne erfaringer og livsverdener opp mot verket. Strand ble derfor viktig inspirasjon for meg, ettersom jeg ser på hennes forskning som mangelfull i den forstand at hun i liten grad fokuserer majoritetspråklige elevene.

3. 6 Migrasjonslitteratur

Gjennom årtusener har folkevandring vært en del av vår historie, og denne vandringen, eller migrasjonen, har ført med seg store endringer i de ulike samfunnene rundt om i verden. Et resultat av dette er blitt mer og mer flerkulturelle samfunn. Denne endringen har lagt et spor i litteraturen, og begreper som «innvandrerlitteratur», «migrantlitteratur» og «migrasjonslitteratur» har fått en plass innenfor litteraturhistorien. Som nevnt ovenfor er jeg i mitt prosjekt interessert i arbeidet med migrasjonslitteratur i klasserommet. Jeg forstår begrepet migrasjonslitteratur som litteratur som tematiserer kulturmøter, kulturkonflikter, integreringsprosesser og migrasjonsopplevelser. Det er tekster som ofte forteller om globalisering i dag og identitetsutvikling. Begrepet har fått en del oppmerksomhet innenfor den nordiske litteraturforskningen, og jeg vil derfor presentere og diskutere to litteraturvitere innenfor dette feltet for å kunne utvide og begrunne min forståelse av begrepet.

Den danske litteraturviteren Søren Frank deler i stor grad min forståelse av begrepet migrasjonslitteratur. I hans bok *Migration and Literature. Günter Grass Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad* (2008) foreslår Frank et skifte fra begrepet «migrant literature» til begrepet «migration literature». Frank viser til at det er migranten som er protagonisten i romanen i det tjuende århundret og at migrasjon har ført til endringer i oppfatning vår av «identity, belonging, and home» (2008, 1). Frank påpeker at det finnes visse tendenser i dagens litteratur, som å bruke diskursive strategier og å reflektere rundt tema, som ellers ville vært typisk for migrantlitteratur. På grunn av dette påpeker Frank at migrantlitteratur ikke dekker den litteraturen han viser til, og han mener derfor det er nødvendig med et skifte eller en form for utvidelse av begrepet:

This book therefore proposes a shift in terminology from “migrant literature” to “migration literature” – that is, a move away from authorial biography as the decisive parameter, emphasizing instead intratextual features such as content and form as well as extratextual forces such as social processes (Frank 2008, 3).

Frank viser til nødvendigheten av et skifte fra å kun fokusere på forfatterens biografi, til å bruke både interne og eksterne faktorer som utgangspunkt for klassifiseringen av litteraturen. Han viser til åtte kriterier eller subkategorier for begrepet migrasjonslitteratur, som han deler inn i to hovedkategorier: «social level» og «stylistic level» (Frank 2008, 16-21). Innenfor kategorien «social level» viser Frank til kriteriene: forfatterens biografi, karakterenes biografi, hybriditet og nasjonal identitet, Europa og europeisk litteratur og globalisering. Innenfor kategorien «stylistic level» viser Frank til kriteriene: «enunciation», som omhandler måten historien blir uttrykt på, komposisjon og narrasjon og språket. Frank påpeker at det ikke er nødvendig at alle kategoriene må bli oppfylt for at et verk kan kategoriseres som migrasjonslitteratur: «Migration literature is thus a term that does not entail a totalizing and complete definition; instead, it must be imagined as having blurred edges and no absolute lines of demarcation» (2008, 21). Ved å skifte eller utvide begrepet migrantlitteratur, kan man argumentere for at Søren Frank går vekk fra Magnus Nilssons forståelse om forfatterens biografi som enslig faktor for konstruksjonen av begrepet «innvandrerlitteratur».

Nilsson problematiserer begrepet «innvandrerlitteratur» i hans verk *Den föreställda mångkulturen. Klass och etnicitet i svensk samtidsprosa* (2010). Allerede i innledningskapitlet «Det etniska filtret» påpeker Nilsson at «innvandrerlitteratur», sett diskursivt snarere enn empirisk, er like mye et «produkt av föreställningen om Sverige som ett mångkulturelt samhälle, en litterär praktik som bidrar til framväxten av denna föreställning och en arena för kritik av densamma» (2010, 12). Nilsson velger å kalle samfunnet for «den föreställda mångkulturen», ettersom han mener at et «kulturellt homogent samhälle är en fiktion» (2010, 19).

Nilsson tar opp to viktige fenomener: «det etniska filtret» og «identitetspolitikk». Han viser til hvordan svensk samtidslitteratur preges av en opphøyelse «av etnicitet till nyckelord för forståelsen av litteratur som skrivs av författare med 'icke-svensk etnicitet'» (2010, 25). I den forbindelse påpeker Nilsson hvordan forfattere med synlig minoritetsbakgrunn i Sverige blir lest gjennom et «etnisk filter», eller påført et slags «innvandrerklistermerke» (2010, 15). Nilsson viser til hvordan forfatterens biografi har bidratt til å skyggelegge teksten, ettersom romaner har blitt tolket som et uttrykk for en etnisitet. Med andre ord blir verkets (mulige) mening basert på forfatterens etnisitet, og forfatteren selv blir underlagt en kategori han eller hun muligens ikke engang burde tilhøre. Man kan si at det er anmelderne av verkene som skaper en form for innvandrerrepresentasjon basert på det litterære verket. På denne måten blir forfatterne som kan gå under betegnelsen «ikke-svensk etnisitet», klumpet sammen til betegnelsen «innvandrerforfattere». Nilsson peker på en eksotifisering av forfattere med synlig minoritetsbakgrunn, og at denne klassifiseringen av litteraturen til ytterste instans kan «lede till rasifisering» (2010, 35). Dette sterke fokuset på kulturelle identiteter har ført til det fenomenet Nilsson kaller for *identitetspolitikk*, som kan forstås for å være en form for politikk der de marginaliserte gruppene krever en økt representasjon, synlighet og inkludering (Nilsson 2010, 24). Nilsson synes å mene at litteratur av forfattere med ikke-svensk etnisitet leses, uavhengig av forfatterens intensjon, som identitetspolitisk litteratur. I verk skrevet av forfattere med synlig ikke-svensk etnisitet krever leserne en form for «autentisitet», ettersom verkene tolkes som sanne beretninger om hvordan det er å vokse opp i et innvandrer miljø (Nilsson 2010, 28). Denne måten å lese verk på i dagens samfunn har ført til at forfattere har fått tilskrevet etniske forfatteridentiteter, og at deres verk dermed er blitt lest i samsvar med den identitetspolitiske lesestrategien (Nilsson 2010,

43). Nilsson synes å mene at det etniske filteret, den identitetspolitiske lesestrategien og kravet på autenticitet har ført til konstruksjonen av begrepet «innvandrerlitteratur», som kan sees som et produkt av denne forestillingen om et flerkulturelt samfunn.

Søren Frank og Magnus Nilsson synes å ha svært forskjellige forståelser av begrepet migrasjonslitteratur. Magnus Nilsson problematiserer begrepet «innvandrerlitteratur», fordi han ser på begrepet som en konstruksjon basert på forfatterens biologi. Han trekker fram poenget at begrepet ikke gjelder for alle forfattere, kun de med et synlig «eksotisk» utseende. På denne måten kan begrepet føre til en innskrenkning av både forfatteren og det litterære verket, og det kan i ytterste instans være rasistisk. Søren Frank synes derimot begrepet migrasjonslitteratur er en nødvendighet for å kunne klassifisere mye av dagens litteratur. Han ser bort ifra forfatterens biografi som den eneste gjeldende faktoren for klassifiseringen, ettersom han synes å mene at verkets tema og struktur også kan gjelde som faktorer. For Frank er ikke «innvandrerlitteratur» tilstrekkelig nok, fordi det er både innskrenkende og nærmest misvisende. Jeg ser meg enig i Franks forståelse av begrepet *migrasjonslitteratur*, og velger derfor å skrive det uten anførselstegn, fordi jeg ser på det som en nødvendig kategori i dagens litteratur. Jeg er enig i at utvidelsen fra begrepet migrantlitteratur, eller det Nilsson forstår som «innvandrerlitteratur», er nødvendig for å kunne unngå eller få en annen forståelse av flere av Nilssons poeng. Jeg ønsker å se på verket som en helhet i seg selv, men likevel ikke se helt vekk ifra forfatterens rolle i verket. *Hva vil folk si* er både skrevet av en forfatter med en flerkulturell bakgrunn, har karakterer med innvandrerbakgrunn og tar opp tema som kulturmøter, integreringsprosesser og migrasjonsopplevelser. Ut av min forståelse av begrepet migrasjonslitteratur vil jeg derfor kategorisere *Hva vil folk si* som migrasjonslitteratur. Som vi senere skal se er ikke dette begrepet en del av mine informanters vokabular, likevel kategoriserer de den som «en sånn type roman». De hadde en klar forståelse for at romanens tema, karakterer og struktur førte til at denne romanen falt under en type kategori. Det informantene pekte på er i samsvar med min og Franks forståelse av begrepet migrasjonslitteratur. På grunn av dette så jeg det ikke nødvendig å bruke begrepet hverken underveis i leseprosjektet eller under de litterære samtaler, fordi jeg merket at informantene hadde en forståelse for begrepet. For at jeg i denne avhandlingen skal kunne besvare forskningsspørsmål 3 og 4 ser jeg det ikke nødvendig at mine informanter bruker begrepet, så lenge de har en forståelse for det og

denne typen litteratur. De hadde en annen måte å snakke om denne formen for litteratur på, som forøvrig fungerte godt også for meg som forsker.

4 Lærerfaglig analyse av romanen *Hva vil folk si* (2019)

Denne masteravhandlingen går ut på å undersøke hvordan en lesning av romanen *Hva vil folk si* kan bidra til dannings- og identitetsutvikling hos elever på ungdomsskoletrinnet. Derfor blir det formålstjenlig å se på hvilket potensiale som ligger i å arbeide med denne romanen sammen med elever, og jeg har derfor valgt å gjennomføre en lærerfaglig analyse av romanen. Først vil jeg ta for meg handlingsforløpet og noen av hovedpersonene i romanen. Deretter vil jeg utføre en leseproessorientert analyse av romanen. En leseproessorientert analyse går ut på å se hva som skjer i selve lesingen av romanen, altså møtet mellom tekst og leser. Jeg velger å fokusere på ulike deler av romanen også elevene fokuserte på både i klasserommet, i leseloggene og i samtalene.

4.1 Handlingsforløpet

Romanen er delt inn i tre deler: Norge, Pakistan og Norge. I den første delen befinner Nisha seg i Norge sammen med familien hennes: moren, faren, broren Asif og søsteren Ameena. Hun går på ungdomsskolen sammen med venninnen hennes Emily. Nisha er forelsket i en gutt i klassen, Daniel, og en dag blir hun med han på en fest. Nisha tar med Daniel hjem midt på natten, men de blir fersket av faren til Nisha, Mirza, og han banker dem begge opp. Denne episoden ender med at Nisha havner på et ungdomshjem. Da Nisha forsøker å komme hjem igjen, ender det med at faren og broren hennes tar henne ufrivillig med på danskebåten og deretter sender henne med et fly til Pakistan: «Islamabad sto det på skiltet ved gaten. Jeg var et brev som skulle legges i en konvolutt. Jeg var en pakke som skulle sendes i posten. Airmail til Islamabad. Hovedstaden i Pakistan. 6600 kilometer fra Oslo. Hjemmefra. Hjem» (Haq og Hagerup 2019, 41).

Den andre delen tar for seg Nishas opphold i Pakistan sammen med hennes pakistanske familie. Etter at faren forlater henne i Pakistan, må Nisha lære seg å bli en pakistansk jente. Hun lærer å bake brød, kle seg etter pakistansk tradisjon og etterhvert begynner hun på den pakistanske skolen. Under dette oppholdet blir Nisha forelsket i fetteren sin, Amir. En kveld sniker de seg opp på taket, men må hoppe ned for å ikke bli oppdaget. Da løper de inn i et smug, hvor de møter tre politimenn som tvinger henne til å ha sex med Amir. Oppholdet i

Pakistan ender etter denne hendelsen, da familien hennes mener hun er en skam og at hun må sendes tilbake til Norge.

I den siste delen befinner Nisha seg tilbake i Norge, men ingenting er det samme. Hun starter på en ny skole, men går i pakistanske klær. Hun henger langt etter i de fleste fag, og hun får ikke kontakte de gamle vennene. Da familien hennes bestemmer at Nisha skal giftes bort til et familiemedlem i Canada, ender romanen med at hun sniker seg ut på natten uten å fortelle hvor hun skal, med de siste ordene: «Shab Bhakair, god natt. Fri vilje» (Hagerup og Haq 2019, 109).

4.2 Nisha og Mirza

Nisha

Nisha er hovedpersonen i romanen *Hva vil folk si*. Hun er 16 år gammel og sliter med å finne sin tilhørighet, ettersom hun føler en tilknytning til både den norske og den pakistanske kulturen. Hun lever et dobbeltliv. Hjemme er hun en pakistansk datter, mens på skolen og blant venner er hun en vanlig norsk jente, som har norsk kjæreste og som drar på fester. Hun er født og oppvokst i Norge, men må forholde seg til hennes pakistanske foreldre og den pakistanske kulturen. Nisha har ikke noe forhold til det familien kaller for hjemlandet, men likevel er det hjem for henne også:

Og bildet ble fremkalt og lagt i en løvtynn, blå konvolutt med et løvtynt, blått brev. [...] Og lagt på et laget med andre brev og fløyet hele veien til Islamabad, kjørt hele veien ut på landsbygda. Til vår landsby. Den jeg aldri hadde vært i, besøkt, kjent luktene av, lydene fra. Den jeg ikke kjente fargene til, menneskene i, mens som likevel var i *hjemlandet*. Bildet ble lagt i en konvolutt med brev og sendt hjem (Haq og Hagerup 2019, 13).

I sitatet ovenfor tillegges ordet hjemlandet trykk ved at det står i kursiv, som understreker ordets betydning for Nisha. For Nisha er Pakistan noe ukjent og fremmed, men likevel har landet en spesiell betydning for henne. Hun er oppdratt til å tenke på Pakistan som hjem, selv om hun ser på seg selv som norsk: «Jeg er fra Norge, sa jeg. [...] Jeg bor hos tanta mi, men jeg er fra Norge» (Haq og Hagerup 2019, 83).

I løpet av romanen går Nisha gjennom en tilvenningsprosess fra å være pakistansk i Norge til å være norsk i Pakistan. I den andre delen av romanen, hvor Nisha befinner seg i Pakistan, prøver hun å tilvenne seg den pakistanske kulturen. Etterhvert oppfører hun seg slik som hun skal, ifølge familien hennes i Pakistan. Hun baker naanbrød på riktig måte og går på pakistansk skole i pakistanske klær. Likevel bruker hun norsk balsam, og klarer ikke sove på natten på grunn av varmen. Nishas forståelse av den pakistanske kulturen er ikke den samme som familiens:

Du ser ut som en Bollywood-stjerne sa jeg. Det var godt ment. Hvem ville ikke se ut som en Bollywood-stjerne? Men mamma ble sur. Hun hengte alle kjolene tilbake i skapet og sa at hun hadde migrene, og at jeg var en dum unge, og at jeg måtte gå inn på rommet og leke selv og ikke plage henne (Haq og Hagerup 2019, 33).

Nisha er en kompleks romanperson med flere sider. I løpet av romanen går hun gjennom en enorm forandring, og romanpersonen utvikles og forandres flere ganger. Hun går fra å være et skolebarn i Norge til å ikke kunne lese eller skrive korrekt norsk lenger. Hun går fra å spise med kniv og gaffel til å undre over hvorfor foreldrene hennes spiser med kniv og gaffel, ettersom de kommer fra Pakistan, hvor man normalt spiser med hendene. Hun går fra å ville gjøre alt for å tilfredsstille foreldrene og familien hennes til å snike seg ut på natten for å rømme vekk fra familien uten å se tilbake. Denne forandringen blir hun selv klar over senere i romanen:

På vei til blokka vår måtte vi gå forbi en benk. Der satt det noen jeg hadde kjent den gangen jeg var en annen, i en annen tid, et slags parallelt univers. En av dem ropte på meg. Jeg tror det var han som het Ruben. Jeg husker ikke hva han. [...] Jeg bare gikk på glasuren og lagde spor og ødela alt (Haq og Hagerup 2019, 13).

Mirza

Mirza er faren til Nisha og spiller en stor rolle i livet hennes. Han er en middelaldrende mann, som bor i Oslo og driver butikken i Sannergata. Han er stolt over kulturen og hjemlandet sitt, og han viser ofte bilder og brev fra familien i Pakistan til familien i Norge. Mirza er opptatt av å være en flink norsk statsborger og samler derfor på alle kvitteringer for å ikke få «bot», selv om alle i familien vet at dette ikke stemmer. Han er opptatt av å vise frem sin norske familie og stiller dem derfor pent opp når de skal ta bilde, for så å sende bildet til familien i Pakistan. Mirza er en streng, men varm, far som vil det beste for datteren

sin. Helt i begynnelsen av romanen forklarer Nisha hennes forståelse av faren: «At en pappa skal gå inn og pakke dyna rundt barna sine hver kveld, selv om de er så store at de har sovna foran laptopen, at han likevel skal stryke dem over hodet, skru av leselampa for dem og hviske: *Shab Bakhair*. God natt» (Haq og Hagerup 2019, 7).

I løpet av romanen følger man Nishas forståelse og følelser overfor faren. Man kan tydelig se at hennes oppfattelse av han forandrer seg. I begynnelsen fremstår Mirza som en trygg og omsorgsfull far, som Nisha er tydelig glad i. Etterhvert viser han sider ved seg som Nisha aldri har sett før: «Jeg visste ikke om det var noe igjen av ham [Mirza] sånn jeg en gang hadde kjent ham, jeg visste ikke om det var sant at han noen gang hadde svingt meg rundt på gulvet i butikken og sagt at jeg var datteren hans» (Haq og Hagerup 2019, 46).

Enkelte scener i romanen får Nisha til å tvile på om hun egentlig har kjent faren overhodet. Han snakker annerledes, svarer annerledes og går annerledes i Pakistan enn i Norge. Han oppfører seg som en annen mann, som Nisha ikke klarer å forstå. Likevel er hun glad i han, og hun prøver å forstå hvorfor han gjør det han gjør. Hun prøver å forstå hvorfor faren mener at hun ødelegger livet hans og hvorfor han vil at hun skal ta sitt eget liv (Haq og Hagerup 2019, 90). Helt i slutten av romanen tyder det på at Nisha har en form for aksept overfor denne endrede romanpersonen: «At en pappa skal gå inn og pakke dyna rundt barna sine hver kveld, selv om de er så store at de har sovna foran en laptop, at han likevel skal stryke dem over hodet og hviske at han mente det godt» (Haq og Hagerup 2019, 108). Likevel kan det diskuteres om det egentlig er aksept for de premissene hun må leve etter, eller bare aksept for de rammene rundt som tvinger henne til det. Er det resignasjon, eller kan man kalle det forståelse? Nishas valg om å rømme helt i slutten av romanen tyder på at hun velger å ikke resignere seg for den skjebnen det virker som hun har foran seg.

4.3 Leseprosessorientert analyse av romanen

I arbeidet med den lærerfaglige analysen vil jeg hovedsakelig støtte meg til Magne Drangeids modell for en lærerfaglig analyse, som jeg presenterte i teorikapittelet. Modellen er i stor grad tilknyttet teoretikere jeg tidligere har vært innom. Videre vil jeg presentere sentrale deler ved romanen *Hva vil folk si* knyttet opp mot Drangeids modell. Som vi senere skal se

har noen av disse delene jeg nå vil trekke frem også vært sentrale for elevene i dette prosjektet.

4.3.1 Leserens navigering

Når vi leser fiksjonslitteratur «møter» vi en forteller som bygger opp og viser oss en verden. Dette skjer ved at leseren trer inn i og opplever teksten gjennom en synsvinkel, en «ego-posisjon» (Drangeid 2014, 51). En synsvinkel kan tildeles personer som opptrer i verdenen, slik som i romanen *Hva vil folk si*. Der møter leseren Nisha, og fortellingen blir fortalt ut ifra hennes perspektiv. Romanen er skrevet i jeg-form, og har dermed en personal forteller med en intern synsvinkel. Hilde Hagerup viser til at dette valget er bestemt: «Å lese boka skulle være som å se de samme hendelsene fra en annen vinkel, gjennom en annen prisme, et annet filter. [...] ganske raskt var både Iram og jeg sikre på at boka måtte skrives i første-person» (Hagerup 2019). Hagerup viser med dette til at boken skulle være gjenkjennelig for de som hadde sett filmen, men likevel stå på egne ben for et nytt publikum. Romanen skulle være «en versjon av historien som både lå tett opp til originalen, men samtidig fortalte noe annet» (Hagerup 2019). Det er vanskelig å presisere hvem som egentlig er fortelleren i en film eller om film egentlig har en forteller. Derimot har romanen *Hva vil folk si* en personal forteller. Ved å ta i bruk en slik fortellestemme og synsvinkel opplever leseren teksten gjennom Nishas handlinger og tanker, og danner seg dermed en tekstverden basert på dette. Drangeid (2014, 51) viser til at hver ny synsvinkel betyr et skifte til en ny tekstverden, men at verdener også kan skifte på andre måter, som for eksempel med tid og sted, noe som gjelder for *Hva vil folk si*.

Hva vil folk si har et kronologisk handlingsforløp, men inneholder flere tankereferat. Selve handlingen er skrevet i nåtid, mens tankereferatene er skrevet i fortid. Romanen veksler dermed mellom tid og sted, og leseren dras inn i ulike tekstverdener. Etterhvert må leseren flette disse sammen for å danne seg en helhetlig forståelse av teksten. Tankereferatene i *Hva vil folk si* gir leseren en dypere forståelse av romanpersonene, blant annet fordi flere av dem kommer på tidspunkt hvor man som leser har nytte av mer informasjon for å forstå romanpersonenes handlinger og følelser på et bestemt tidspunkt. Et godt eksempel finner man på side 62 i romanen, hvor Nisha tenker tilbake på et barndomsminne fra en bursdagslek som heter «Kims lek» (Hagerup og Haq 2019, 62). Leken går ut på at det finnes

ulike gjenstander på et bord, deretter blir noen fjernet før man skal gjette hvilke gjenstander som er borte. Nisha sammenligner seg selv med gjenstandene i leken, og leseren får dermed et dypere inntrykk og forståelse for hvordan hun ser på seg selv i den situasjonen hun befinner seg i.

4.3.2 Leserens utfylling

Flere steder i romanen *Hva vil folk si* legges det opp til at leseren må fylle ut det Wolfgang Iser kaller for tomrom i teksten, for å kunne skaffe seg en helhetlig forståelse av verket (1988, 216). Selv om man kommer tett på Nishas tanker og handlinger gjennom den personale fortelleren, velger forfatterne likevel å la det være opp til leseren å fylle inn ved enkelte scener. Et eksempel på dette er scenen hvor Nisha blir tvunget av politimennene til å ha sex med fetteren sin, hvor det også blir forklart at den ene politimannen tar ned buksen sin, men ikke mer enn det. (Hagerup og Haq 2019, 83). I løpet av denne hendelsen foregår det svært lite dialog, og leseren dras inn i Nishas tanker om hva det vil si å være norsk og å være oppvokst i Norge. Dermed får leseren liten forståelse for hvordan hun opplevde hendelsen og hva som egentlig gikk for seg. På denne måten blir leseren dratt inn for å fylle tomrommene, for å lage seg en forståelse over hva han eller hun tror har skjedd, og samtidig en forståelse for hvordan Nisha opplevde hendelsen. Et annet eksempel er da faren er kommet til Pakistan for å hente Nisha, hvor han tar henne med til et stup og vil at hun skal hoppe, men endrer mening i siste sekund. Denne scenen kan være forvirrende, fordi det finnes lite dialog og tanker fra farens side. Da er det opp til leseren å fylle inn og tolke seg fram til hvorfor faren valgte å gjøre det han gjorde, samt hvorfor han plutselig angret seg. Denne scenen viste seg å være veldig vanskelig for noen av elevene i dette prosjektet, da de følte den var for uklar eller skremmende, og som vi senere skal se valgte noen av elevene derfor å se vekk ifra denne scenen.

Selv om en tekst kan drives fremover av utfyllende beskrivelser, er det fortsatt handlingen, og struktureringen av handlingen, som er viktigst for fremdriften i teksten (Drangeid 2014, 76). *Hva vil folk si* består av flere høydepunkter på spenningskurven, og handlingen drives derfor frem i et raskt tempo. Dette var noe også elevene påpekte, hvor de viste til at det raske tempoet førte til at det var lett å følge med på handlingen, da de hele tiden ble eksponert for nye vendinger og drivkrefter i romanen. Elevene påpekte hvordan romanens

mange, tydelige tankereferat også førte til at det ble lett å følge romanen. Her viser elevene et bevisst forhold til ulike trekk ved en roman, altså formmessige og innholdsmessige trekk, som henger sammen med elevenes performanskompetanse og deres evne til å tenke paradigmatisk. *Hva vil folk si* har en tydelig kronologisk handling, fortellerstemme og synsvinkel, og romanen kan derfor anses som en skjematisk og fortellende tekst. Romanen egner seg godt for et leseprosjekt blant unge lesere, og spesielt i mitt tilfelle da de fleste av elevene er uerfarne lesere. Ettersom elevene har lite bakgrunnskunnskap om Pakistan og den pakistanske kulturen, samt hvordan det er å være innvandrere, bidrar romanens fortellemåte, synsvinkel og framstillingsmåte til at elevene kommer tett inn på dette nye feltet. Dermed kan elevene raskt danne seg kunnskaper på feltet.

4.3.3 Leserens fordobling

I *Hva vil folk si* blir leseren allerede i begynnelsen av romanen dratt med inn i et fortolkningsarbeid. En sentral metafor i romanen er dominobrikkene, som man først møter helt i begynnelsen av romanen, men som man hele tiden kommer tilbake til. Vi møter dominobrikkene når Nisha står ovenfor en situasjon hvor hun må ta et vanskelig valg eller når hun gjør noe hun selv mener er galt. For eksempel tenker Nisha på dominobrikkene når hun kysser Daniel, fordi hun vet hun ikke har lov til det. Leseren assosierer dominobrikkene med valg og resultatet av de valgene man tar. Dominobrikkene legger opp til et tolkningsarbeid hos leseren, og har betydning for hvordan leseren forstår teksten i løpet av leseprosessen og etter. På den ene siden kan man tolke dominobrikkene som at noe dårlig vil forekomme i romanen, men på den andre siden kan man tolke brikkene som Nishas forhold til de ulike kulturene. Uansett hva hun gjør vil den ene kulturen ha konsekvenser for den andre. Dette fortolkningsarbeidet kan føre leseren inn på et dobbelt spor, og leserens forståelse av denne spesifikke fremstillingen får betydning for leserens forståelse av romanen. I *Hva vil folk si* er heller ikke handlingen i seg selv tilstrekkelig nok for å forstå verket, og leseren må derfor hele tiden drive et fortolkningsarbeid for å forstå tematikken. Det som spesifikt skjer i romanen overfører leseren til noe han eller hun oppfatter som større og med allmenn relevans, og som vi senere skal se viser flere av elevene i dette prosjektet hvordan de tolker romanens handling som et uttrykk for kulturforskjeller, kvinneundertrykkelse og forskjellsbehandling.

5 Gjennomgang av materialet

5.1 Innledning

Fokuset i denne oppgaven er å undersøke hvordan en gruppe elever forstår, opplever og reflekterer over romanen *Hva vil folk si* (2019). I dette kapitlet vil jeg først presentere klassen som helhet, deretter både gruppe 1 og gruppe 2, før jeg går videre til forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene blir presentert separat, hvor jeg trekker inn både observasjoner fra klasserommet, sitater fra leseloggene og passasjer fra samtale.

Informantene er anonymiserte og blir presentert med fiktive navn. Gruppe 1 består av Frida, Sofie og Ole. Gruppe 2 består av Ingrid, Mia og Emil. Jeg prøvde så langt det var mulig å bruke et hverdagslig språk, hvor jeg unngikk å bruke norskfaglige, litteraturteoretiske begrep. Dette gjorde jeg for å unngå at elevene falt av i samtalen eller ikke forstod hva jeg sa, slik at flyten i samtalen ble opprettholdt. Jeg unngikk å bruke begrepet *migrasjonslitteratur* i samtale, ettersom jeg ikke ønsket at elevene skulle få en ide om hva romanen kan kategoriseres som. På denne måten fikk elevene selv formulert sin forståelse av romanen.

5.2 Klassen som helhet og de ulike gruppene

Klassen

I løpet av de ukene jeg var sammen med klassen, fikk jeg inntrykket av at det var et godt og trygt klassemiljø blant elevene. Elevene var ikke redde for å rekke opp hånden eller delta på andre måter underveis i undervisningen. De samarbeidet godt og gjorde det de fikk beskjed om, uten mye utenomstakking. Faglæreren hadde tidligere lest høyt for elevene, da hovedsakelig noveller eller utkast fra romaner, og elevene var derfor vant til høytlesning. For elevene var det normal praksis å legge vekk PC og mobil under høytlesningen. De fikk lov til å ta notater og/eller tegne underveis i lesingen, noe flere benyttet seg av. Som forsker fikk jeg inntrykk av at de fleste elevene fulgte med, og at flere ble genuint interessert i romanen. I løpet av leseøktene viste elevene engasjement ved ansiktsuttrykk og ved å spørre spørsmål

relatert til romanen. Spørsmålene ble enten besvart av faglærer eller andre elever. Etter omtrent 30-40 minutter med høytlesning, begynte flere av elevene å bli rastløse og miste fokuset. Da avsluttet læreren høytlesningen, og elevene fikk begynne på spørsmålene i leseloggen. Som forsker fikk jeg inntrykk av at elevene ble engasjert av spørsmålene, ettersom flere diskuterte spørsmålene med hverandre eller skrev stille helt til de fikk gå.

Gruppe 1

Dynamikken mellom elevene i gruppe 1 var god. Elevene snakket fritt med hverandre, fulgte nøye med når en tok ordet, og de kom ofte med responser til hverandres utsagn. De ga hverandre anerkjennelse ved å nikke og/eller smile. Gruppe 1 responderte nokså direkte på spørsmålene. Noen ganger synes jeg de responderte litt kort/uklart på enkelte spørsmål, og jeg forsøkte derfor å få dem til å utdype eller omformulere seg. Noen ganger måtte jeg dra samtalen litt i gang, enten ved å peke på en scene i romanen eller komme med et utsagn selv. Gruppe 1 engasjerte seg mer for noen spørsmål enn andre, og de syntes spesielt det var vanskelig å kommentere strukturen på romanen. I denne samtalen fikk vi litt dårlig tid, og vi måtte derfor ta de siste spørsmålene på nytt på et annet tidspunkt. Under denne andre samtalen fikk elevene bedre tid til å tenke seg om, noe som førte til at de ga lengre og mer utdypende responser. Jeg følte at elevene var mer komfortable under denne samtalen, og samtalen utviklet seg mer som en diskusjon enn den første. Elevene i gruppe 1 virket ikke påvirket av min tilstedeværelse, og som forsker fikk jeg inntrykk av at de responderte det de faktisk mente.

Sofie uttalte seg en god del i samtalen med gruppe 1. Hun er en reflektert elev, som klarte å trekke paralleller gjennom hele romanen. Sofie trengte ofte litt betenkningstid, og var sjelden den som startet samtalen. Da hun var liten leste Sofie ofte aviser, og hun er derfor opptatt av nyheter. Nå leser Sofie av og til, ofte periodevis. Hun liker fiktive romaner, som delvis er basert på virkeligheten. Sofie påpekte at hun liker å bli lest høyt for, men at det av og til var vanskelig å få med seg de små detaljene. Hun forklarte at det er lettere å ha en roman foran seg når noen leser høyt, fordi man av og til kan falle av. Likevel pekte hun på at *Hva vil folk si* inneholder flere tankereferat og dialoger, noe som gjorde det lett å følge med under høytlesningen.

Frida uttalte seg en del i samtalen med gruppe 1. Hun var opptatt av å trekke paralleller til hendelser i romanen når hun uttalte seg, noe som tyder på at hun ofte var ute etter å vise at hun hadde fulgt med under høytlesningen. Dette kan tyde på at hun så på meg mer som en lærer enn forsker, men utover i samtalen begynte hun å trekke mindre paralleller til romanen, og heller respondere på det de andre elevene uttalte seg om. Frida er glad i å lese skjønnlitteratur og har lest jevnlig i 2 år. Hun forstod raskt om en bok var interessant eller ikke. Hun liker best Fantasy-sjangeren og noen ganger fiktive romaner som baseres på virkelige hendelser. I likhet med Sofie liker også Frida å bli lest høyt for. Frida påpekte også at det noen ganger kan være vanskelig å huske de små detaljene når man blir lest høyt for, men at det ikke var et problem med *Hva vil folk si*.

Ole uttalte seg i liten grad i samtalen med gruppe 1. Han responderte da han ble spurt direkte av meg, samt på områder hvor han hadde sterke meninger, enten på hendelser i romanen eller på uttalelser fra de andre elevene. Ole trakk ofte paralleller til eget liv. I likhet med Frida og Sofie liker også Ole å bli lest høyt for, men han leser ikke selv på fritiden.

Gruppe 2

I likhet med gruppe 1 var også dynamikken i denne gruppen god. De snakket fritt med hverandre, og ga hverandre anerkjennelse ved å nikke, smile og/eller kommentere hverandres utsagn. Denne gruppen drev samtalen i betydelig grad mer enn gruppe 1, da disse elevene i liten grad trengte hjelp fra meg til å starte samtalen eller drive den videre. Disse elevene kommenterte hverandres utsagn ofte, og samtalen utviklet seg i større grad som en dialog mellom elevene enn mellom elevene og meg, som i gruppe 1. I likhet med gruppe 1 engasjerte også denne gruppen seg mer for noen spørsmål enn andre, og de syntes også det var vanskelig å kommentere strukturen på romanen. Denne gruppen brukte flere eksempler fra eget liv for å vise til hvordan de forstod romanen enn gruppe 1 gjorde. I denne samtalen hadde vi god tid, som igjen førte til at elevene fikk anledning til å tenke seg om før de responderte. I løpet av samtalen merket jeg at elevene var komfortable, noe de viste ved engasjement, kroppsspråk og heving av stemme.

Emil uttalte seg en god del i samtalen med gruppe 2. Han var ofte den første som responderte, da jeg stilte gruppen et spørsmål. Noen ganger virket det som om han svarte

før han fikk tenkt seg om. Han brukte ofte lang tid på å formulere det han skulle si, skiftet mening underveis i responsen sin og glemte noen ganger hva han skulle si. Emil trakk ofte paralleller til eget liv, og han var ikke redd for å være uenig med de andre elevene. Han kom ofte med innspill til de andre elevenes responser eller viste anerkjennelse ved kroppsspråk under deres uttalelser. Emil har nettopp begynt å lese jevnlig, og han liker best Fantasy-sjangeren.

I forhold til Emil trengte Ingrid mer betenkningstid før hun responderte på mine eller de andre elevenes uttalelser. Isteden for å starte samtalen, reflekterte Ingrid i større grad over de andre elevenes uttalelser. Hun bygget ofte videre på hva enten Emil eller Mia hadde respondert. I likhet med Emil trakk Ingrid også ofte paralleller til eget liv, men hun var også opptatt av å vise hvorfor romanen er aktuell for vårt samfunn i dag. Hun reflekterte over det norske samfunnet og nordmenn i dag. Ingrid begynte å lese da hun var rundt 4, og hun leser fortsatt jevnlig. Hun liker sjangrene Fantasy og krim.

Mia viste seg å være en mellomting av både Emil og Ingrid i samtalen med gruppe 2. Noen ganger kunne hun være den første som responderte på spørsmål fra meg, mens andre ganger trengte hun mer betenkningstid. I likhet med Ingrid responderte Mia ofte på det Emil eller Ingrid hadde uttalt. Mia var ikke redd for å være uenig med de andre i gruppen, men der hun var enig med dem, viste hun det ofte ved å nikke eller et enkelt «ja». Mia leser ikke like mye lenger, men dersom hun kommer over en god roman så leser hun den. Hun er glad i romantikk, og har lest en del da hun var yngre.

Alle i denne gruppen var enige om at det var behagelig å bli lest høyt for. De synes ikke de gikk glipp av eller mistet noe av romanen gjennom høytlesning. I likhet med gruppe 1 kommenterte de også at det er vanskelig å legge merke til de minste detaljene. Denne gruppen kommenterte at dette leseprosjektet var en ny arbeidsmåte for dem. De forklarte dette ved at faglærer tidligere kun har lest korte noveller for dem, hvor de deretter arbeidet med oppgaver relatert til novellen.

5.3 Elevenes fokus

Det første forskningsspørsmålet for dette prosjektet handler om hva elevene fokuserer på underveis og i etterkant av romanlesningen. Som forsker er det viktig å finne ut av hvilke elementer elevene fester seg ved, for å kunne forstå hvilke deler av romanen elevene synes var interessante. Underveis i leseøktene i klasserommet la jeg som observatør merke til hvilke spørsmål som oppstod, når elevene reagerte med kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og når elevene mistet fokus. I løpet av samtalene la jeg merke til hvilke spørsmål som engasjerte elevene mer enn andre, hva elevene valgte å fokusere på når de skulle respondere og hvilke elementer de kom tilbake til i løpet av samtalen. Jeg la merke til at mye av det som kom frem underveis i leseprosjektet også var deler som elevene fokuserte på i samtalene. Videre vil jeg presentere 5 elementer elevene fokuserte spesielt på både underveis og i etterkant av lesningen: Pakistan og den pakistanske kulturen, Nisha, Nishas familie, kultur og identitet og romanens tankereferat.

5.3.1 Pakistan og den pakistanske kulturen

Pakistan og den pakistanske kulturen var tema som i stor grad interesserte elevene. I løpet av leseøktene oppstod det flere spørsmål knyttet til disse temaene, blant annet: «Hva er Bollywood?» og «Hvorfor ble moren sur da hun ble sammenliknet med en Bollywood stjerne?». Elevene interesserte seg i stor grad for kulturforskjellene mellom den norske og den pakistanske kulturen. Under leseøktene reagerte elevene med for eksempel ansiktsuttrykk, og flere virket overrasket da visse scener, som omhandlet den pakistanske kulturen, kom frem. Et slikt eksempel er scenen hvor hovedpersonen i romanen skaffet seg en nesering, hvor hun ble fortalt av sine pakistanske slektninger at nesering er et vakkert smykke i Pakistan. Som observatør la jeg merke til at flere elever virket overrasket, noen gapte eller ristet på hodet. En annen slik scene var da hovedpersonen først kom til Pakistan og beskrev hvordan det så ut der. Flere av elevene fikk alvorlige ansikt og noen så på hverandre, noe jeg tolker var en handling for å få bekreftelse om at andre også reagerte på dette. Ved enkelte slike tilfeller stoppet faglærer høytlesningen, og la opp til en samtale rundt det som hadde skjedd. Under disse samtalene deltok få elever, og de som deltok responderte kort, trolig fordi de ikke kjente til det som ble diskutert eller følte de hadde nok kunnskaper til å diskutere. Ved ulike anledninger poengterte flere elever at de hadde få kunnskaper om disse temaene. For eksempel forklarte Frida, i samtalen med meg, at «vi [nordmenn] er kanskje veldig fokusert på det som skjer rundt oss, og ikke det som er andre

steder da, som for eksempel i Pakistan da. Vi vet jo ikke så mye om Pakistan». Var deres manglende kunnskaper om landet og kulturen noe av det som gjorde romanens innhold interessant?

5.3.2 Nisha

I nesten alle leseloggene begynte elevene med å beskrive romanpersonen Nisha. Da jeg la merke til dette, bestemte jeg meg for at et av spørsmålene elevene skulle respondere på i leseloggen, etter den siste leseøkten, var: «Hvordan ville du nå beskrevet romanpersonen Nisha?». Jeg kunne tydelig se at elevenes forståelse for romanpersonen hadde forandret seg. Blant annet skrev en elev først dette om romanpersonen: «Nisha er fra Pakistan, hun er skoleflink og litt sjenert. Hun liker å være litt rebelsk og være med venner». Etter siste leseøkt skrev den samme eleven dette om Nisha: «Nisha er tapper. Hun tør å ta de riktige valgene og stå opp for seg selv. Hun er sta, men samtidig lydig. Denne beskrivelsen er tydelig annerledes enn den første jeg skrev. Nå vet jeg mye mer om Nisha og har hørt om hvilke valg hun har tatt og hvordan hun reagerer på forskjellige ting». Da elevene skulle beskrive Nisha, etter at de hadde lest ferdig romanen, var de fokuserte på hvordan Nishass opphold i Pakistan hadde forandret henne. En elev skrev dette i leseloggen sin:

Jeg tror Nisha mener hun ikke er den samme, fordi alt hun har opplevd har forandret henne. Nå er Nisha innelukket, ensom og hun har ikke noe hun skulle sagt i familien. Turen til Pakistan har fått henne til å dekke over alle følelsene sine. Hun er på en måte blitt et «objekt». Hun føler seg ikke elsket, og hun har ikke noen hun stoler på, eller kan snakke med. Forskjellen på henne nå enn fra begynnelsen er at hun er mye mer innestengt og tristere.

Denne eleven beskriver Nisha som innelukket, ensom og trist. Elevens syn på Nisha er at hun er blitt et «objekt» mer enn et menneske. Denne elevenes forståelse av romanpersonenes utvikling er at utviklingen har vært negativ for Nisha. Likevel var det enkelte elever, til tross for romanpersonens klare nye, negative trekk, som klarte å se på utviklingen som noe positivt:

Det Nisha mener med at hun ikke er den samme personen lenger er fordi at hun har blitt en mer uavhengig kvinne. Hun har begynt å se på seg selv helt annerledes. Hun har begynt å se seg selv som en mer intelligent kvinne hun stoler på seg selv og tør å være seg selv, men foreldrene får henne til å være innestengt og ikke snakke om følelsene sine. Hun har ingen venner lenger eller familie siden de har stengt hun ute.

På slutten av romanen rømmer Nisha hjemmefra, noe som var en hendelse elevene bet seg merke i. I leseloggene begrunner flere av elevene at Nisha velger å rømme på grunn av at hun ikke ønsker å bli giftet bort. De mener at hun har fått nok av den pakistanske kulturen og foreldrene hennes. I samtalen med gruppe 2 tok jeg dette opp, slik at elevene fikk diskutere dette i plenum. Da trakk gruppen frem at valget hennes var modig, ettersom hun tidligere i romanen aldri hadde stått opp for seg selv.

Intervjuer: Jeg tenker på slutten av romanen, hva gjorde hun da?

Emil: Hun stakk jo hjemmefra.

Mia: Hun rømte.

Emil: Det var ganske modig, egentlig. Å bare dra.

Mia: Ja, veldig.

Emil: Hun hadde jo ikke noe annet sted å dra, eller kanskje Emily, men å dra fra sin egen familie er ganske, eller rømme [...].

Mia: Gjennom hele begynnelsen så virker hun, som at hun ikke [...]. For eksempel når de snakker med barnevernet så lyver hun for familien. Også virker det som at, helt til slutt, så skjønner hun at det ikke er bra for henne å være i den familien. Så tør hun å stå opp for seg sjøl, til sist.

Da elevene fikk snakket om dette i plenum, ser vi at fokuset deres går fra hva hun gjorde til hva dette valget sier om henne. Elevene legger altså merke til romanpersonenes endring i personlighet. Hvorfor virker denne endringen å være av særlig interesse for elevene? Som vi senere skal se har dette å gjøre med hvordan elevene bruker romanpersonen både til å identifisere og å speile seg med.

5.3.3 Nishas familie

Nishas familie var et fokusområde for elevene. De var opptatte av hvordan familiens kultur påvirket personligheten og handlingene til romanpersonene. I tillegg var elevene interessert i hvordan både familien i Norge og familien i Pakistan påvirket Nishas personlighet og utvikling gjennom romanen. En elev skrev i leselogg sin at «Tanten og onkelen har fått kontroll over henne. [...] jeg tror familien vil fjerne tilhørigheten hennes til Norge». Da elevene trakk frem den pakistanske familien, viste flere elever til scenen hvor onkelen brenner Nishas pass. De forklarte at han gjorde dette for å illustrere at hun nå er «deres datter» og ikke den norske familiens datter. Her viser elevene til hvordan familiens valg påvirker Nishas identitet.

Av Nishas familie var det spesielt faren, Mirza, som interesserte elevene. I leseloggene kommenterte flere av elevene handlingene hans, eksempelvis at han slo og spyttet på Nisha. Flere begrunnet Mirzas handlinger som et resultat av hans forhold til kulturen sin, men at han gjorde det for Nishas eget beste. I leseloggene trakk elevene også frem Mirza som en av romanpersonene som gjennomgikk en tydelig forandring etter at han kom til Pakistan:

Nisha sitt syn på faren etter at de kom til Pakistan, er at hun trodde at hun kjente han, men det viste seg at hun ikke gjorde. Siden hjemme i Norge hadde han alltid åpnet dører for gamle damer og flyttet seg på bussen hvis det kom en gravid dame. Altså at han gjorde seg litt usynlig for verden rundt seg. Mens i Pakistan så tar han så mye plass, han flytter seg ikke for folk, han slipper de i hvert fall ikke fram i køen. Så han har forandret seg siden de dro fra Norge.

Denne eleven la merke til hva slags handlinger faren foretar i Norge i forhold til i Pakistan. Eleven bemerker at faren «gjør seg litt usynlig» i Norge, nærmest tilpasser seg hvordan den norske befolkningen oppfører seg, mens han i Pakistan oppfører seg på en annen måte. Eleven legger merke til hvordan de forskjellige kulturene påvirker Mirzas personlighet og handlinger. Hva har denne endringen å si for elevenes forståelse av karakteren? Forstår elevene Mirzas valg og handlinger som et resultat av at han prøver å tilpasse seg den norske kulturen eller hans forhold til den pakistanske kulturen? Som vi senere skal se er elevene inne på begge disse områdene. En annen elev peker på at Mirza ikke er seg selv i Norge, og at hans personlighet må vike for å kunne fungere i det norske samfunnet:

Jeg tror Nisha sitt syn på faren etter de kom til Pakistan, er at han føler seg mere hjemme og kanskje hører litt mer til der. Han tar sin plass og føler ikke han må være en annen for å gli inn i folkemengden. Han ble nok litt mer bestemt og streng. I Norge måtte han nok være mild og snill for å bli «godtatt», men i Pakistan kan han være seg selv og tar sin plass.

Under samtalene med begge gruppene ønsket jeg å undersøke nærmere hva elevene tenkte om begge familiene til Nisha. Da jeg spurte gruppe 1 hvordan de oppfattet både Nishas familie i Norge og familien i Pakistan, trakk de frem at familien i Norge kunne være mer tilpasningsdyktige og at familien i Pakistan forskjellsbehandlet Nisha i forhold til de andre barnene. Gruppe 1 trakk også frem hvordan maktforholdet mellom medlemmene i familien i Norge er fordelt, hvor Ole pekte på at det har å gjøre med kulturen deres. I forhold til gruppe 1, fokuserte gruppe 2 i større grad på Nishas familie i Pakistan, da jeg spurte det samme spørsmålet:

Ingrid: Jeg føler at de som var i Pakistan var enda mer kjønnsdiskriminerende [avbrutt av Mia].

Mia: Kvinneundertrykkende.

Ingrid: Ja. Nisha fikk jo ikke lov til å gjøre så veldig mye.

Mia: Ja, også synes jeg at de som var i Norge, det er sånn som mange tenker at de er. At de er veldig strenge, og at de vil følge kulturen fra der de er fra.

Emil: Når for eksempel fetteren, Amir, og hun [Nisha] hadde den scenen med politiet, så ble hun spytta på og kalt hore, mens Amir var sånn: «Ja, vi gjorde noe dumt», men det gikk greit. Det er forskjell på rettigheter. Det er sånn de lever.

Også elevene i denne gruppen var opptatte av maktforholdet innad i familiene, i tillegg til kvinnesynet hos enkelte av romanpersonene. De poengterte hvordan familien ser på kvinnene i samfunnet. Mia fremmer en fordom, som hun påpeker muligens flere i Norge har angående innvandrere, nemlig at de ønsker å følge kulturen de er fra, selv om de bor i et annet land. Det er interessant å legge merke til i hvilken grad elevene egentlig er bevisste på egen kunnskap, og på den måten integrerer kunnskapen sin i refleksjonen og diskusjonen. Når Ingrid trekker frem at familien i Pakistan er mer kvinneundertrykkende enn familien i Norge, legger Emil til at det handler om levemåte og rettigheter innad i kulturen og familien. Hans forståelse av enkelte hendelser i romanen bærer preg av hans tidligere kunnskaper, slik som også Ole viser til når han poengterer at det handler om kultur. Begge integrerer det de allerede kan, og på den måten skaper en grad av metarefleksjon under diskusjonen. Men hva skjer når elevene blir presentert for kunnskaper de tidligere ikke hadde? Hvordan påvirker det elevenes forståelse av både romanpersonene og handlingen i romanen?

5.3.4 Identitet og kultur

I forkant av selve leseprosjektet ønsket jeg å få en oversikt over elevenes forståelse av begrepene identitet og kultur, slik at jeg kunne undersøke om de hadde den samme forståelsen i etterkant av lesningen. Dette er to sentrale områder i romanen, som også er spesielt viktige for mitt prosjekt. I forkant av selve lesningen ba jeg derfor faglærer om å spørre elevene om deres tanker rundt begrepene. Det var ikke mange elever som deltok i denne diskusjonen, og de som responderte ga korte responser, hvor flere var enige om at begrepene ikke hadde noe å gjøre med hverandre. Har elevene denne forståelsen for forholdet mellom begrepene også etter romanlesningen? Som vi skal se fikk flere av elevene en forståelse for en forbindelse mellom begrepene i etterkant av lesningen. På grunn av

denne diskusjonen i forkant av lesingen, så kan det være tenkelig at elevene var observante på disse temaene under selve lesingen. Dette kan derfor diskuteres for å være en mulig svakhet ved prosjektet. Gjennomgående i både leseloggene og i begge samtalene var elevene opptatt av Nishas forhold til både identiteten og kulturen hennes. Da elevene beskrev Nisha, utdypet flere hvordan hun både har et forhold til den norske og den pakistanske kulturen, samt hvordan disse forholdene påvirket henne som person og hennes valg.

Det var ingen elever som mente at Nisha kun var norsk. Flere var enige i at hun tilhørte begge kulturene: «Jeg vil si hun tilhører begge kulturer. Både norsk, som vennene hennes og pakistansk som foreldrene hennes». En annen elev formidler hennes forståelse for Nishas følelser ovenfor kulturene: «Nisha er vant til den norske kulturen hvor alle har fri vilje. Alt blir gjort på en annerledes [måte] i Pakistan. Dette liker ikke Nisha». Denne eleven viser til forskjellene i hvordan, spesielt kvinner, har lov til å oppføre seg innenfor kulturene. Dette området kommer også Emil inn på i samtalen med gruppe 2, hvor han trekker frem at Nisha har en «norsk tenkemåte». Emil viser her at hun oppfører seg og handler som om hun tilhører den norske kulturen, men at hun identifiserer seg med den pakistanske:

Emil: Det landet og den kulturen du er vokst opp i [...] hun er jo vokst opp i norsk kultur, men hun er alltid sånn: «den norske kulturen er ikke hennes kultur. Det er den pakistanske som egentlig er det». Når hun beskriver hvordan hun tenker [...] jeg vil ikke si det er norsk tenkemåte, men jeg føler det gjenspeiler kanskje litt hvordan jeg selv tenker i spesielle situasjoner, for det er sånn hvordan man er oppvokst og hvordan man handler.

Flere av elevene forandret forståelsen sin av Nishas forhold til den pakistanske kulturen, etter å ha lest om hennes opphold i Pakistan. Nisha begynte å gå i pakistanske klær, lage pakistansk mat og gå på pakistansk skole. Etter at hun kom tilbake til Norge igjen, fortsatte hun med dette. Da begynte elevene å endre deres forståelse av hennes identitet. Hva var det som gjorde at elevene endret deres forståelse av hennes identitet? Og hva legger egentlig elevene i begrepet identitet? Som vi senere skal se har dette å gjøre med blant annet utseende, handlemåte og tenkemåte, nettopp det som forandret seg da Nisha kom tilbake fra Pakistan. Flere av elevene gikk fra å si at hun var en del av begge kulturene, til å beskrive henne mer som pakistansk, eller kun pakistansk:

Jeg tror hun sakte men sikkert ser på seg selv mer som en Pakistansk jente. Hun har forandret personlighet, med å bare tie og ikke si imot tanten. Hun har blitt tøffere på utsiden, fordi det virker som følelsene hennes ikke har så mye å si lenger. Hun kan ikke påvirke valgene til familien. Hun kan ikke lenger si sine meninger. Det virker som jenter er mer undertrykt i Pakistan, men hun lærer seg å leve med det. Noe som dessverre er ganske trist. Hun vil nok helst hjem til Norge, men må innstille seg på å bli i Pakistan.

I forhold til leseloggene, utdypet elevene i større grad i samtale hvordan Nishas forhold til kulturene påvirket hennes væremåte og avgjørelser. I tillegg kom enkelte inn på hvordan kulturene påvirket hennes forståelse av seg selv. Hvordan forstår elevene at kulturen påvirker hennes forståelse av seg selv? Som vi senere skal se har denne erkjennelsen nemlig noe å si også for elevenes forståelse av seg selv. I passasjen under, som er hentet fra samtalen med gruppe 2, ser man tydelig hvordan elevene forstår Nisha. Ingrid påpeker at Nisha lever et dobbeltliv, ettersom hun skiller mellom hvordan hun oppfører seg blant de ulike romanpersonene. Elevene beskriver Nishas personlighet, og viser til at hun er stille og trist. Emil, Mia og Ingrid legger alle merke til hvordan romanen viser Nishas tanker mer gjennom tankereferat enn dialog. Her funderer elevene på om skrivemåten kan ha noe å gjøre med romanpersonenes forhold til de rundt seg:

Emil: Hun har utenlandsk bakgrunn, som bor i Norge. Hun har norske venner. Foreldrene er veldig strenge på hvordan hun skal oppføre seg, og at hun må ha gode karakterer.

Mia: Jeg føler at hun er to forskjellige personer, fordi når hun er med familien så er hun veldig pliktoppfyllende, iallfall i begynnelsen, men så finner de jo ut at hun er litt annerledes. Men rundt vennene hennes er hun veldig vanlig ungdom, som liker å gjøre ting som egentlig ikke er lov.

Ingrid: Hun lever litt et dobbeltliv. Hun er flink på skolen, men samtidig gjør hun ikke akkurat det hun skal.

Intervjuer: Hvordan er personligheten hennes?

Ingrid: Jeg føler at hun er redd for å skuffe foreldrene, så hun gjør det hun kan for å ikke gjøre det.

Elevene legger merke til hvordan Nisha holder en del informasjon hemmelig for foreldrene, og forstår at en del av det livet Nisha lever, ikke vil bli akseptert av foreldrene. Her viser elevene en forståelse for at Nishas personlighet blir påvirket av levemåten hennes. Hun er ofte trist og stille. Hun forteller mer i form av tankereferat enn replikker, som kan være en mulig grunn for valg av skrivemåte i romanen.

Mia: Hun sier ikke følelsene til noen andre. Hun bare holder de for seg sjøl.
Emil: Hun skjuler litt det andre livet, til foreldrene. Når de spør hvor hun har vært, så er det ikke alt hun sier, eller så sier hun hun er andre steder.
Intervjuer: Hvorfor tror du hun gjør det?
Emil: Hvis hun forteller hva hun egentlig har gjort, så er hun ikke den pliktoppfyllende dattera, den dattera de vil ha.
Intervjuer: Ja. Er hun veldig glad, energisk, eller?
Emil: Jeg føler ikke hun er glad hele tida, egentlig. Det er mer sånn å beskrive [blir avbrutt av Mia].
Mia: Hun er ganske stille.
Emil: Ja, eller stille. Hun beskriver veldig mye tankene. I boka så beskriver hun mye.
Mia: Tenker mye.
Emil: Tenker veldig mye, ja. Føler ikke hun er så mye glad, egentlig.
Mia: Introvert.
Emil: Det er mye mer tanker enn replikker.
Intervjuer: Men hvorfor tror dere hun bare sier det inni hodet sitt og ikke sier det høyt?
Ingrid: Hun er kanskje litt redd for hva folk tenker om det.
Mia: Ja.
Intervjuer: Hva mener du med «folk»?
Ingrid: Foreldrene. Det er viktig for dem at alt er riktig.

Både sitatene og passasjene ovenfor fokuserer på Nishas forhold til sin egen identitet, samt hennes forhold til den norske og den pakistanske kulturen. Som leser, og forsker, kan man undre seg over en del spørsmål angående dette. Hvordan *forstår* egentlig elevene begrepene identitet og kultur? Hva innebærer en identitet for elevene? Mener elevene at man kan forandre på identiteten sin? Hvordan forstår elevene seg selv og andre etter å ha lest romanen? Dette er spørsmål som krever en dypere analyse av både elevenes leselogger og samtaler, og vil derfor bli diskutert i kapittel 6.

5.3.5 Romanens tankereferat

Ettersom elevene ikke hadde romanen foran seg da de ble lest høyt for, var jeg interessert i å undersøke hvordan de oppfattet romanens struktur. Da jeg spurte dem om strukturen i romanen, trakk elevene fram romanenes rekkefølge, hvor de pekte på at hovedpersonen i romanen først befinner seg i Norge, deretter Pakistan så Norge igjen. I tillegg trakk noen frem at romanen inneholdt en del pakistanske ord, for eksempel ordet *Khotti*. Det som interesserte meg var at flere av elevene trakk fram romanens tankereferat, slik som i passasjen ovenfor. Det er interessant hvordan elevene bruker begrepet *tankereferat*, ettersom dette virket å være et begrep de hadde god forståelse for, og derfor brukte det uanstrengt. Begrepet virket å være tydelig integrert i elevenes vokabular, som igjen kan tyde

på at de tidligere har brukt det eller lært om det i en form for litterær analyse. Da jeg spurte gruppe 1 hva de husket best med romanen, responderte Ole at det nettopp var fortellemåten han husker best:

Ole: Jeg synes det. Det jeg husker best fra boka er at det er veldig gode tankereferat av Nisha, at hun har veldig utspekulert og detaljert.

Frida: Ja, vi fikk veldig vite om det hun tenkte. Det er veldig bra skrevet.

Intervjuer: Når dere sier det, da mener dere [...] Altså for eksempel så var det ofte noe som skjedde, også stoppet det opp, også gikk vi inn i tankene til Nisha. Det er det dere mener med tankereferat?

Frida: Ja.

Ole: Ja.

Intervjuer: Hvorfor tror dere de [forfatterne] hadde med sånn [tankereferat]?

Ole: Det er kanskje for å sette deg [leseren] litt mer inn i hun sitt liv da og hvordan hun er, og hvordan hun kommer til å reagere eller tenke på tingene.

Sofie: Kanskje litt hvordan det har forandra seg, fordi det virker som at hun egentlig har hatt en veldig god og fin oppvekst, men så kommer hun til det punktet hvor hun må giftes vekk, eller hun må videre i livet.

Selv om Ole bruker begrepet *tankereferat*, er han her inne på romanens frie, indirekte diskurs. Han poengterer at denne fortellemåten var et positivt trekk ved romanen. For å tydeligere forstå hvordan elevene opplevde denne fortellemåten, bestemte jeg meg for å stille et oppfølgingsspørsmål helt på slutten av samtalen med gruppe 1, hvor jeg spurte hva denne fortellemåten hadde å si for leseopplevelsen deres:

Frida: Jeg følte man kunne leve seg litt mer inn i det. Fordi, normalt når det bare blir beskrevet hvor det er, så er det jo litt vanskelig å skjønne hele poenget, eller hvorfor hun gjorde det, hvorfor hun løp vekk hjemmefra.

Sofie: Jeg synes det var lettere å bli kjent med Nisha og hvem hun var på innsiden, fordi man skjønnte litt hvordan oppveksten hun sin har vært, og hvordan hun har det. Så jeg likte det veldig godt.

I denne passasjen er både Frida og Sofie inne på hvordan denne frie, indirekte diskursen i romanen er en måte for fortelleren å vise romanpersonenes tanker, uten å måtte lage en dialog. De peker på at fortellemåten fører til at man kan leve seg inn i romanen, samt forstå hvorfor hovedpersonen handlet slik hun gjorde ved enkelte hendelser. Her er elevene inne på romanens særegne måte å ta med seg leseren inn i litteraturen på, og nettopp denne måten å lese litteratur skal vi se har stor betydning for elevene i dette prosjektet.

5.4 Elevenes involvering

Det andre forskningsspørsmålet for dette prosjektet lyder slik: «Hvordan involverer elevene seg selv i romanen?». Det handler om hvordan elevene i løpet av lesningen trekker paralleller til eget liv, samt hvordan de gjenkjenner seg selv i for eksempel romanens romanpersoner, miljø og handling. Jeg var allerede inne på dette spørsmålet i avsnittet ovenfor, hvor jeg viste til at et mulig svar på dette spørsmålet er at elevene involverer seg i romanen via fortellemaneren. Spørsmålet omhandler identifikasjon, og jeg skal her vise til enkelte sitater fra leseloggene og passasjer fra samtalen som omhandler dette.

Da elevene skulle beskrive romanpersonen Nisha, la jeg merke til at flere trakk paralleller til sitt eget liv for å begrunne meningene deres om henne. For eksempel viste enkelte til hendelser i eget liv som enten var likt eller ulikt Nishas. Da elevene skulle beskrive Nishas forhold til de ulike kulturene, skriver en elev dette i leseloggen:

Jeg ser på Nisha som en vanlig jente. Jeg tror kanskje hun er muslim, men jeg tenker hun bør ha de samme rettigheter som alle andre jenter. Kanskje hun har litt andre leveregler enn noen andre, men hun bør få være med hvem hun vil. Jeg tror hun ser på seg selv som norsk og pakistansk.

Denne eleven sammenlikner sitt liv med Nishas, hvor hun trekker frem egne meninger om hvordan hun mener unge kvinner bør få leve. Hun viser til hvordan levereglene for norske jenter er i forhold til hvordan de kan være for pakistanske jenter. En annen elev påpeker det samme: «Jeg tror hun er en muslim, men siden hun er en muslim betyr ikke at hun ikke får lov til å leve livet sitt. Altså at hun må få lov til å være med hvem hun vil uten å komme i sånn trøbbel for det». Dette kan tyde på at elevene er overrasket over måten Nisha lever sitt liv, og at deres meninger baseres på hvordan de selv lever sitt liv.

Ved flere anledninger påpekte elevene at de kunne kjenne seg igjen i både romanpersonene, miljøet og handlingen i romanen. Elevene er her inne på hvordan de identifiserer seg med det de leser. For eksempel poengterte elevene i gruppe 1 blant annet at Nisha omtrent er like gammel som dem, og at en del av miljøet i romanen er likt deres eget. I den første delen av romanen befinner Nisha seg i et ungdomsmiljø, hvor mye av handlingen foregår på en

ungdomsskole blant klassekameratene hennes. Elevene peker på at dette er momenter som gjør det lettere for dem å sette seg inn i situasjonen, nettopp fordi de kan identifisere seg både med romanpersonen, miljøet og deler av handlingen. Et spennende moment er hvordan enkelte av elevene til en viss grad ser likhetstrekk mellom sin egen familie og Nishas familie i Norge. En elev utdypet dette i leseloggen sin:

Min familie er ikke veldig religiøse så det og veldig høre til en religion og leve veldig etter den er ikke jeg vant med. Men det å ha strenge foreldre kan jeg relatere til. De kan ofte være ganske skeptiske hvis jeg skal være ute lenge eller har vært lenge borte. Så jeg skjønner litt den med strenge foreldre, men ikke den religiøse delen. At man skal leve etter noen veldig strenge regler, hvis ikke blir man «straffa».

Denne eleven kjenner igjen hvordan det føles å ha strenge foreldre. For eksempel at man må leve etter visse regler for å ikke bli «straffet». Selv om elevens foreldre ikke er strenge av hensyn til regler knyttet til religion, er hennes forståelse fortsatt at de er strenge. Hun kan derfor kjenne seg igjen i måten Nisha må leve på. En annen elev viser i leseloggen hvordan hun også kjenner seg igjen i Nishas liv. Denne eleven peker på at hun kjenner igjen det å ha det vanskelig blant familien av og til, og hvordan det er å ha strenge foreldre og hvordan det er å føle på fordommer:

Boken kan jeg relatere litt til mitt eget liv, fordi jeg har opplevd lignende hendelser som Nisha, bare i en mildere grad. For eksempel at det kan være vanskelig i familien i blant. Det kan for eksempel at jeg har andre regler enn vennene mine. Jeg kjenner også en del på det med fordommer, fordi jeg driver med hest. Jeg har fått høre at det er teit, at hesten gjør alt jobben og at det bare er bortkastet penger.

Ettersom jeg la merke til at enkelte elever kjente seg igjen i romanpersonen Nisha, valgte jeg å stille spørsmålet; «Hvordan ville dere reagert, hvis dere var Nisha?», under begge samtalene. Dette gjorde jeg både for å få frem elevenes synspunkter på dette, men også for å få de som allerede delvis hadde respondert på dette i leseloggene til å utdype utsagnene sine. Under samtalen med gruppe 1 forklarte Ole at han hadde blitt sint, dersom han var i Nishas posisjon. Sofie påpeker at hun hadde blitt fortvilet, og at hun ikke hadde visst hva hun skulle ha gjort, dersom hun var Nisha. Sofie kjenner seg igjen i måten Nisha føler at alt hun gjør ikke er godt nok ovenfor foreldrene.

Ole: Altså, som vi er nå?

Intervjuer: Ja?

Ole: Da hadde jeg blitt fly forbanna.

Intervjuer: Hvorfor det?

Ole: Jo, fordi [...] altså jeg er jo vant til at vi blir hørt på, at vi får lov til å velge litt. Så, at folk skulle bestemt over meg 100%: «nei, det skal du!», nei det [...]. Da hadde jeg vært forbanna.

Intervjuer: Ja, det skjønner jeg. Og dere [Frida og Sofie]?

Frida: Nei jeg [...], jeg føler jeg ikke er så vant til store argumentasjoner. Jeg blir veldig sånn [...] eller jeg blir veldig fort irritert, men det går også ganske fort over. Jeg hadde kanskje løpt vekk i noen sekunder, men kommet tilbake.

Sofie: Jeg tror jeg hadde blitt ganske fortvila, fordi når man har prøvd sitt beste over alt, også har de [foreldrene] trodd at de [...] fikk ho til å bli sånn som de, også var det ikke godt nok heller. Så ingenting er greit nok da. Da hadde jeg blitt ganske, jeg visste ikke hva jeg skulle gjort.

Da gruppe 2 skulle respondere på det samme spørsmålet, var det kun Mia som svarte direkte på spørsmålet. Hun viste at hun, på lik linje med Sofie, også ville følt seg hjelpeløs i Nishas situasjon, at hun ikke visste hva hun ville gjort dersom hun ble utsatt for de samme hendelsene. På grunn av dette valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål, hvor jeg ønsket å fokusere på Nishas valg om å forlate familien. Da viste elevene forståelse for Nishas valg, ikke bare overfor seg selv, men også overfor familien.

Mia: Jeg tror jeg hadde følt meg veldig hjelpeløs, iallfall. Det var ikke noe hun kunne gjøre for at de skulle tenke noe annerledes om hun. Selv om hun ikke egentlig hadde gjort noe galt, så var det hun som hadde gjort alt galt. Jeg vet ikke helt hva jeg hadde gjort.

Intervjuer: Jeg tenker på slutten av romanen, hva gjorde hun da?

Emil: Hun stakk jo hjemmefra.

Mia: Hun rømte.

Emil: Det var ganske modig, egentlig. Å bare dra.

Mia: Ja, veldig.

Emil: Hun hadde jo ikke noe annet sted å dra, eller kanskje Emily, men å dra fra sin egen familie er ganske, eller rømme [...].

Mia: Gjennom hele begynnelsen så virker hun, som at hun ikke [...]. For eksempel når de snakker med barnevernet så lyver hun for familien. Også virker det som at, helt til slutt, så skjønner hun at det ikke er bra for henne å være i den familien. Så tør hun å stå opp for seg sjøl, til sist.

Intervjuer: Hun valgte seg sjøl til sist, eller?

Mia: Ja!

Emil: Ja! Hun valgte familien foran alt, egentlig. Eller, ja, hun gjorde det [valgte seg selv] egentlig, sånn livet. Hun prøvde jo å dra fra Pakistan også, sånn med den telefonen og e-mail.

Elevene viser forståelse for hvorfor Nisha velger å rømme, men samtidig tenker de over hvorfor hun valgte å bli værende så lenge som hun gjorde. Ingrid peker på konsekvensene

Nisha kan få ved å si sannheten, som derfor er med på å påvirke valgene hennes. Mia viser forståelse for båndet mellom foreldre og barn, og at det kan være vanskelig å bryte et slikt forhold. I denne passasjen går Mia over fra å bruke det 3. personspronomenet «hun» til å bruke «du» som står i 2. person entall. Dette blir ofte brukt for å vise til flere, eller så kan det kaste lys bakover mot en selv. Her kan det være tenkelig at Mia bruker dette pronomenskiiftet for å vise hvordan det kan være relevant for eget liv, ved at hun ser seg selv i teksten. Mia viser tydelig i denne passasjen hvordan hun identifiserer seg med romanpersonen Nisha.

Intervjuer: Husker dere da hun kom tilbake til Norge, så fant barnevernet denne mailen hun hadde sendt til Emily, og da løy hun og sa at hun bare var sint idet hun skreiv den. Hvorfor tror dere hun gjorde det?

Emil: Det er jo ganske alvorlig å kidnappe noen [...], og det er jo fengselsstraff på det. Hun ville jo ikke at faren skulle ut i fengsel.

Mia: Det er veldig vanskelig å snu ryggen til de som har oppdratt deg, og som du alltid har holdt med og som har forsørget deg, uansett hvor mye galt de har gjort. Det ser man jo ofte på forskjellige voldtektssaker, at de lyver, fordi det er familien deres.

Ingrid: Hun vet jo ikke hva som skjer hvis hun sier hva som er sant. Hun vet ikke hva som skjer med familien, eller hva som skjer med henne. Hun vil jo ikke bringe enda mer skam på familien enn det hun allerede har gjort.

Hvor langt klarer egentlig elevene å identifisere seg med romanpersonene, miljøet og handlingen? Når Ole sier at han ville ha nektet, dersom han var i Nishas posisjon, tyder ikke det på at han distanserer seg fra henne? I likhet med Ole har også Frida og Sofie vansker med å svare på hva de ville gjort, dersom de var i Nishas situasjon. Likevel har elevene medfølelse og sympati for Nisha, hvor de viser en forståelse for hvorfor hun ikke bare kan flykte, slik også Ingrid og Mia påpeker. Kan årsaken til at elevene ikke klarer å svare på spørsmålet være fordi de ikke klarer å sette seg inn i situasjonen hennes? Eller handler det om at elevene forstår situasjon ut fra deres ståsted, deres livsverden, og derfor er uenig med det de blir presentert? Som vi senere skal se er dette et tilfelle i gruppe 2, hvor Emil velger å tenke imot det romanen presenterer han for.

5.5 Elevenes forståelse av seg selv og andre

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan romanlesningen har påvirket elevenes forståelse av seg selv og andre. Det er tydelig fra forrige delkapittel at elevene både

identifiserer seg med enkelte av romanpersonene, romanens miljø og handling, men hva bidrar dette egentlig til? Selv har elevene påpekt at romanen har vært lærerik, men på hvilken måte og hvordan? Gjennomgående i både leseloggene og samtalene kommer elevene inn på dette temaet, hvor de viser til at romanen har gitt dem kunnskaper om og en dypere forståelse for andre mennesker og kulturen deres, samt respekt eller en form for aksept. Dette forskningsspørsmålet handler om hvordan romanen kan bli brukt som et middel for å utvikle bedre forståelse av seg selv og andre mennesker i det flerkulturelle samfunnet i Norge.

5.5.1 Forståelse

Gjennomgående i prosjektet påpekte elevene at de hadde få kunnskaper om Pakistan og den pakistanske kulturen. Fra dette kan det være tenkelig at elevene derfor hadde liten forståelse for hvordan det fungerer i landet og kulturen, samt om menneskene som lever etter pakistansk kultur. Ved flere anledninger forklarte elevene at romanen bidro med ny kunnskap på disse områdene, samt en dypere forståelse for mennesker som lever mellom to kulturer. Dette er noe Sofie kommer inn på i hennes leselogg, hvor hun argumenterer for at romanen er lagd for at man som leser skal få innblikk i hvordan det er å leve mellom to kulturer, samt hvordan Pakistan og den pakistanske kulturen er: «Jeg tror boka vil vise jenter sitt syn på hvordan de har det i ulike kulturer. Hvordan det er å ha en kultur i et annet land. Den viser også fordommer vi har i Norge. Boken er nok laget for at man skal få et innblikk i hvordan det er, og de som har det sånn ikke skal føle seg alene».

Her er det interessant hvordan Sofie påpeker at romanen også er verdifull for mennesker som lever med andre kulturer enn den majoriteten i landet lever med. Hun viser til at leserne kan kjenne seg igjen, og dermed ikke føle seg alene om sin opplevelse med det. Vil en lesning av romanen *Hva vil folk si* bidra med det samme også for etnisk norske elever? Og hva bidrar denne nye kunnskapen egentlig til?

5.5.2 Fordommer

Fordommer var et tema som gjentatte ganger ble tatt opp i løpet av leseprosjektet. Da jeg spurte elevene i gruppe 1 hva de trodde hensikten med romanen var, forklarte Sofie at romanen kan fungere som et middel for å få bort enkelte fordommer nordmenn har:

Sofie: Og kanskje få vekk litt fordommer, også? Fordi at [...] de er jo vanlige personer, det er ikke noe galt med de. Men sånn som han gymlæreren til Emily [...], nei til Nisha, ble jo sjokka fordi hun kunne løpe. Men det er jo ikke noe annet med hun, fordi hun er jo samme som oss, bare litt andre kulturer hjemme.

Sofie viser her til hvordan romanen kan bidra med ny kunnskap på et felt man tidligere ikke kunne mye om, som igjen kan resultere i at tidligere fordommer forsvinner. Er det ikke nettopp slik innsikt, eller et slikt møte med det ukjente, som vi lærere ønsker at litteraturen skal gi elevene? Også i samtalen med gruppe 2 kommer elevene inn på dette temaet. Da jeg spurte dem om de hadde lært noe av romanen, responderte Emil at romanen er med på å gi han en dypere forståelse for hvordan det må være for hans venn med utenlandsk bakgrunn, og foreldrene til vennen, å leve med en annen kultur i Norge enn majoriteten av befolkningen. Jeg har valgt å gi Emils venn det fiktive navnet Josef. Emil viser eksplisitt til at romanen har hjulpet han med å forstå andre på en annen måte enn tidligere.

Emil: Jeg tror jeg aldri hadde klart å [...] eller forstått for eksempel hvordan Josef sin kultur er og han sine foreldre. Jeg ville aldri ha forstått den hvis ikke [...] men når du får høre det fra en bok, fra noen som har opplevd det selv, det gir et annet innsyn enn det jeg hadde fått av å bare se utenifra. Du ser det ikke bare, men du føler det mer også.

Her bruker Emil ordet «føle» for å forklare hans opplevelse med romanen. For han var ikke leseopplevelsen kun å registrere, eller «se», det betydde noe dypere for han. Emil forklarer:

Emil: Når jeg leser denne boka så er det noe helt annet enn å snakke med den personen. Du føler det samme som de føler, og du får da innsyn i deres liv. Jeg føler at når man leser en bok så har ikke jeg fordommer. Hvis jeg møter hun [Nisha] og snakker med hun, så har jeg kanskje fordommer, at jeg tenker kanskje noe annet enn det jeg hadde fått hvis jeg hadde lest boka.

Et annet spennende moment i dette sitatet er hvordan Emil ser på forholdet mellom å møte en person og det å lese om en romanperson. Her peker han på at han trolig ville hatt fordommer mot en person med utenlandsk bakgrunn, men at dersom han leser om en romanperson med utenlandsk bakgrunn, ville han kanskje hatt andre tanker. Mener han da at det er lettere å forstå romanpersoner enn å forstå mennesker i samfunnet? Det kan være tenkelig at han har dette synet fordi man ofte raskt kommer tettere inn på en romanpersons

tanker og begrunnelser for handlinger, enn man gjør med en virkelig person. Som vi senere skal se har dette å gjøre med romanens særegne måte å involvere leseren på.

5.5.3 Respekt

Da jeg spurte elevene i gruppe 1 hva de trodde hensikten med romanen var, responderte de ikke kun at den kan fungere som et middel for å få bort enkelte fordommer, men at den også kan bidra til at leseren utvikler respekt. Flere av elevene poengterte at romanen bidrar med kunnskap på felt de tidligere ikke kunne så mye om, som dermed førte til at de fikk en bredere forståelse på feltet. Elevene trekker frem hvordan denne utvidede forståelsen av Pakistan og den pakistanske kulturen resulterte i en form for respekt eller aksept både for kulturen og menneskene i samfunnet som lever med denne kulturen:

Sofie: Jeg tror den er ment for å påvirke oss, sånn at vi respekterer alle i samfunnet, eller får vite litt hvordan andre egentlig har det, som er litt ulik fra oss.

Frida: Den er veldig lærerik, å se hvordan andre kulturer har det.

Intervjuer: Men når du [Sofie] sier den har påvirket oss, synes du selv at den har påvirket deg?

Sofie: Ja, jeg synes å få et litt mere innblikk av hvordan de har det, og at man kan vite hva noen kommer fra, og kanskje hvordan noen har det, sånn at vi kan respektere de og de sin kultur.

Sofie poengterer at romanen gir henne et innblikk i en annen persons liv, hvordan personen har det og hvor personen kommer fra, slik at hun som leser danner seg forståelse for denne personen og dermed kan utvikle en form for respekt eller anerkjennelse for personen. Dette synet deler Emil i gruppe 2, hvor han, etter å ha blitt stilt det samme spørsmålet, viser til at romanenlesningen har ført til at han har fått mer respekt for andres kultur.

Emil: Ja, det vil jeg si. Jeg tror jeg har mer respekt i andres kultur, og hvordan det er for andre å bo her [i Norge] med en helt annen kultur, og hvordan de må tilpasse seg med sin egen og med andre sin.

Ingrid: Jeg føler jeg får sett mye mer hvordan det er, under overflaten, for flere folk, spesielt for pakistanske familier. Det er jo ikke sånn at det er sånn for alle, men at det ikke alltid er så perfekt som det da virker som.

Emil: Tror jeg legger merke til hvor viktig kultur er for folk, egentlig. For meg selv, jeg har ikke egentlig tenkt over det, men hvis jeg hadde bodd i Pakistan og måtte leve under pakistansk kultur. Etter å ha lest den boka, så kanskje det hadde sett helt annerledes ut. Kanskje jeg ikke hadde likt det? Det [lesningen] har endra hvordan jeg tenker, da.

Emil trekker frem hvordan romanen har vist han hvordan det kan være for andre å bo i Norge med en helt annen kultur enn majoriteten i samfunnet, samt hvordan det kan være for noen å måtte tilpasse seg i samfunnet. Han viser til at denne kunnskapen og den forståelsen han har fått av romanpersonene, har ført til at han har fått respekt for dem. Denne respekten for romanpersonene og deres kultur, poengterer Emil at kan overføres til andre, virkelige mennesker i Norge i dag. I sitatet ser vi også at Ingrid legger vekt på at romanen har gitt henne et innblikk i hvordan det kan være for pakistanske familier å bo i Norge, hvor hun viser til at man ikke alltid ser det som er under overflaten. Ingrid peker her på et viktig faktum; at romanen har lært henne noe som muligens vanskelig lar seg læres på andre måter. Mener Ingrid at det å lese en roman om en annen kultur kan gi et annerledes innblikk og forståelse for kulturen, enn hvis man hadde snakket med eksempelvis en pakistaner i virkeligheten, eller det å lese en fagbok om pakistansk kultur?

5.6 Elevenes opplevelse med migrasjonslitteratur

Da jeg skulle velge en roman for dette leseprosjektet, ønsket jeg å finne en som tar for seg dagsaktuelle temaer, samt en som viser en verden sannsynligvis nokså ukjent for de elevene jeg skulle ha prosjektet med. Jeg ønsket å undersøke hvordan elevene opplevde å lese en slik roman, og det siste forskningsspørsmålet for dette prosjektet omhandler nettopp dette; «Hvordan opplever elevene skjønnlitteratur som forteller om migrasjon og integrering, andre levemåter og andre verdier?». Da jeg spurte elevene under samtalene hvordan de opplevde romanens tema, responderte de med at det var interessant, gøy, spennende, lærerikt og nytt, slik Frida og Sofie påpeker i denne passasjen:

Frida: Det er jo veldig interessant.

Sofie: Jeg synes det er gøy å på en måte sette seg inn i noe annet enn noe [...]. Man kan relatere seg litt til det, men man må kanskje se på det med et litt annet syn eller [...] man har på en måte ikke opplevet det helt sjøl, så da må man se på [romanen] litt annerledes enn andre bøker

Frida: Man lærer jo sikkert mye av det på en måte, man kan [...] eller du kan jo sikkert lese en avis om barn som blir sendt til Pakistan, men det gir kanskje ikke så mye inntrykk som boka. Og det er jo veldig realistisk.

Både Sofie og Frida forklarer at romanen tar for seg områder som er ukjent for dem, og trolig for flere andre ungdommer. De legger vekt på at det ikke er noe de har opplevd selv, og at det derfor er lærerikt for dem. Frida poengterer at slike temaer, som andre kulturer og levemåter, er nødvendig i en globalisert verden. Elevene lever i et flerkulturelt samfunn, hvor de stadig møter på andre kulturer enn sin egen. Vil ikke romanen da kunne fungere som en måte å komme tettere inn på disse andre kulturene på? Jeg ønsket å undersøke mer av hva Frida mente med dette. Da jeg spurte gruppe 1 om de så på det å ha lest romanen som en fordel, dersom de eventuelt skulle fått en elev fra Pakistan, responderte de med:

Frida: Ja, man må jo lære om det. Hvis du ikke vet noe annet enn det du i omkretsen, i hjembyen, da er det sjokkerende nesten når du kommer i en annen del av verden. Man må jo lære om det.

Intervjuer: Men, hvis dere for eksempel hadde fått en i klassen som var fra Pakistan, tror dere det hadde vært viktig for dere å ha lest den boka, da?

Frida: Ja!

Sofie: Ja, for da vet man litt på en måte hva de er fra. Det er ikke nødvendingens så synlig heller. Det kan være veldig mye mer på innsida enn det man ser. Og at vi må ta de imot ordentlig og riktig. Ikke bare gå forbi de og ignorere de, men bli kjent med den, for det er jo mer enn det vi bare ser.

I denne passasjen fokuserer både Frida og Sofie på kunnskapsdelen ved romanlesningen, nemlig å danne kunnskaper om en annen kultur gjennom lesningen av romanen. De leser romanen gjennom det Rosenblatt kaller for den efferente lesemåten, ved at de leser for å hente ut noe fra teksten de kan bruke et annet sted, altså føre ut noe av teksten (1995, xvii). Men er elevene bevisste på dette forholdet? Skiller egentlig elevene mellom det å få vite fakta og det å bli vist erfaringer fra «innsiden»? Hva har det å si for elevene å bli eksponert for ny kunnskap gjennom romanlesning? Elevene er i ulik grad bevisste på hvor de har fått denne kunnskapen de sitter igjen med etter å ha lest romanen. Det er tydelig at flere har hentet kunnskap gjennom å leve seg inn i romanen, gjennom identifikasjon og speiling med romanpersonene. Men hva slags type læring er egentlig spesifikt for skjønnlitteratur? Hva er det de lærer nettopp fordi det er en roman de leser? På hvilken måte er denne nye kunnskapen lærerik for dem, slik de selv poengterer? Har elevenes bakgrunn påvirket elevenes opplevelse av romanen? Dette er spørsmål som krever en dypere analyse av datamaterialet, og vil derfor bli diskutert i neste kapittel av denne avhandlingen.

6 Dybdeanalyse av materialet

Da jeg gjennomgikk materialet systematisk, oppstod det en del spørsmål. Disse vil jeg forsøke å besvare i dette kapitlet, for mer presist å kunne svare på den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen: «Hvordan kan en lesning av romanen *Hva vil folk si* bidra til identitetsutvikling og danning hos elever på ungdomstrinnet?». Jeg har delt kapitlet inn i 3 hoveddeler: leseprosessorientert analyse, kultur og identitet. Jeg vil foreta en dybdeanalyse av materialet, hvor jeg også ser på materialet i lys av tidligere nevnt teori, samt andre forskningsprosjekter på romanlesning i klasserommet. Etersom det er en mulighet for at elevene kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse og rolle som voksenfigur og lærer, vil det i dette kapitlet være en gjennomgående diskusjon av hva de *sier* de har lært og hva de faktisk *viser* at de har lært. Jeg vil derfor se på materiale både fra observasjon i klasserommet, leseloggene og de litterære samtaler, hvor jeg vil forsøke å undersøke om språket og tenkemåten endrer seg i de forskjellige datamaterialene. Hovedfokuset i dette kapitlet vil likevel ligge i de litterære samtaler, ettersom den litterære samtalen er en arena for tolkningsfellesskap. Som vi skal se brukte elevene både sin egen og hverandres subjektive kunnskap i møte med litteraturen. I den litterære samtalen ligger det derfor et stort potensiale for utvikling av elevene, og er dermed sentral innenfor elevenes mulighet for danning og utforsking i norskfaget.

6.1 Elevene og leseprosessen

I kapittel 4 gjennomførte jeg en lærerfaglig analyse av romanen *Hva vil folk si* (2019), hvor jeg først tok for meg handlingsforløpet og noen av hovedpersonene i romanen. Deretter fokuserte jeg på de tre ulike perspektivene Magne Drangeid presenterer i sin modell for en lærerfaglig analyse: leserens navigering, leserens utfylling og leserens «fordobling». Drangeid er opptatt av at en slik analyse må inkludere leserens meningsskaping, slik at det ikke kun blir en systematisk analyse av selve teksten (2014, 24). Det var enkelte deler ved romanen som elevene i dette prosjektet enten interesserte seg spesielt for, eller hadde vansker med å forstå. Videre vil jeg ta for meg disse delene i lys av Drangeids perspektiver, hvor jeg ser på forholdet mellom tekst og leser, samt hva dette forholdet har å si for elevenes forståelse for romanen.

Et av de siste spørsmålene jeg ba elevene svare på i leseloggen var: «Likte du denne boken? Hvorfor / Hvorfor ikke?». Det som var interessant rundt elevenes responser på dette spørsmålet, var at flere av elevene som responderte med at de likte romanen, begrunnet dette med at det var romanens struktur, fortellerstemme og/eller virkemidler som gjorde den god. En elev skriver eksempelvis dette i leseloggen sin:

Jeg syns boken var veldig god, den var god til å skildre hvordan Nisha har det, omgivelsene rundt, og hva som skjer. Den har også gode metaforer, som gjør boka mer spennende, den har noen gode repetisjoner, sånn som med dominobrikkene. Jeg synes den er veldig godt skrevet generelt.

Denne eleven har lagt merke til måten forfatterne skildrer enkelte romanpersoner, omgivelsene og handlingen, og legger dette til grunn for hans evaluering av romanen. I tillegg mener han at romanens virkemidler, eksempelvis metaforer og repetisjoner, fører til at romanen er spennende. En annen elev peker også på virkemidler som en gjeldende faktor i hennes evaluering av romanen: «Jeg likte denne boka veldig godt. Jeg synes måten de får frem tankene til Nisha er veldig lett og forstå. Jeg synes også måten virkemidler er brukt er veldig bra. For eksempel frampekene og skildringene». Denne eleven legger vekt på virkemidlene romanen bruker for å få frem Nisha. Her er det tenkelig at eleven hovedsakelig peker på fortellestemmen og tankereferatene i romanen.

Elevene har en bevissthet rundt leserens navigering gjennom teksten. Romanens fortellestemme, synsvinkel, handlingsforløp og virkemidler er alle med på å påvirke leserens forståelse av romanen. Ettersom romanen har en personal fortellestemme med en intern synsvinkel, dras leseren inn i romanen gjennom hovedpersonens øyne. Tankereferatene i romanen bidrar til å gi informasjon på enkelte områder hvor det eksempelvis er lite dialog. Disse enkelte områdene med lite dialog kan oppfattes som det Iser kaller for tomme plasser, ettersom det er forbindelser som teksten ikke selv uttaler (1988, 216). Det er på disse plassene teksten utfordrer leseren til meddikting. Ved å ha med disse tankereferatene, som ofte kommer rundt områder i romanen hvor det er opp til leseren å meddikte, kan tankereferatene bidra til at tomrommene delvis blir lettere å fylle. Det kan være tenkelig at enkelte elever argumenterer for at romanen er god, ettersom den er såpass tilgjengelig for

leseren. Romanen er både lett å følge og veldig beskrivende. Fortolkningsarbeidet romanen legger opp til at leseren skal gjennomgå er, etter min mening, ikke veldig krevende eller inneholder rom for å sitte igjen med svært forskjellig oppfattelse av romanen. Dette bidrar til at romanen kan kategoriseres som relativt lettlest, som for utrente lesere er et godt utgangspunkt å starte med. Grunnen til at flere av elevene velger å trekke frem romanens struktur som en faktor for at de likte romanen, er trolig fordi strukturen i *Hva vil folk si* er såpass tilgjengelig for leseren, som dermed kan bidra til at innholdet i romanen blir tilgjengelig for leseren.

Selv om elevene i stor grad var enige i at romanen var lett å følge, var det enkelte områder eller hendelser som elevene synes var vanskelig å forstå. Dette førte til at elevene fikk forskjellig oppfattelse av hva som har hendt. Dette har å gjøre med den prosessen Iser kaller for konkretisering, som handler om hvordan leser forbinder de utrykte og de uttrykte elementene i en tekst på sin egen bestemte måte (1988, 211). Avhengig av hvor mange og hvor store hull som finnes i teksten, vil denne konkretiseringsprosessen føre til at lesere kan ha ulik oppfatning av en tekst. Utfallet av konkretiseringsprosessen kan derfor være med på å påvirke elevenes helhetlige forståelse av romanen, samt hva de blir opptatte av. En av mine hypoteser var at voldtektsscenen i romanen ville være en av scenene elevene var mest opptatt av, da spesielt jentene. Dette viste seg å ikke stemme. Hverken i samtalen med gruppe 1 eller gruppe 2 var det spesielt fokus på denne scenen fra elevenes side. Dette er spennende å se, ettersom Torill Strand hadde en helt annen opplevelse i et av sine prosjekt.

Torill Strand (2009, 17-45) arbeidet med romanen *Bortførelsen* av Mette Newth (1987) i en 7. klasse (tilsvarer 8. klasse i K06). Hun fulgte syv elever tett gjennom hele prosessen; fire av disse var etnisk norske og tre minoritetsspråklige. *Bortførelsen* handler om et ungt inuitt-par som blir lokket ombord på et skip og fraktet til Bergen. Romanen forteller om inuittenes skikker og levemåter, om klasseskille og undertrykking i den tidas Norge. I likhet med romanen *Hva vil folk si*, har også *Bortførelsen* en grusom voldtektsscene som er nokså vagt beskrevet. I Strands prosjekt var flere av elevene, både minoritetsspråklige og etniske norske, opptatte av denne scenen. En av elevene med etnisk norsk bakgrunn var opptatt av denne scenen gjennom hele prosjektet, og valgte å skrive om denne hendelsen på skrive dagen. En annen elev med minoritetsbakgrunn viste seg å være svært berørt, og i

samtalen Strand hadde med denne eleven i etterkant av lesningen, snakket eleven mye om hendelsen. Strand viser til at dette emnet trolig er tabubelagt i hjemlandet til elevens foreldre, hvor Strand videre forklarer at hun «vil tro at nettopp kollisjonen mellom en kultur som i mindre grad omtaler voldtekt, sjøl om frykter for voldtekt kan være svært stor, og en kultur som fokuserer mye på både voldtekt og sex, er sterk og forvirrende» (2009, 32).

Hvorfor er det slik at elevene i Strands prosjekt i mye større grad fokuserer på voldtektsscenen enn elevene i mitt prosjekt gjør? Det kan være flere tenkelige årsaker til dette. Før det første er elevene i mitt prosjekt eldre enn Strands. For det andre er alle elevene jeg var i samtale med etnisk norske, med unntak av én elev som har europeisk bakgrunn, men som har bodd i Norge i flere år. Det kan være tenkelig at elevene ved tidligere anledninger har snakket om dette temaet, og at det derfor ikke var et nytt tema eller en ny leseopplevelse for dem. For det tredje kan en mulig årsak være at voldtektsscenen i *Hva vil folk si* er for uklar for enkelte av elevene i mitt prosjekt. Det som kan være vanskelig med denne scenen er at det er lite dialog og den går raskt over til et tilbakeblikk. Leser får derfor kun indikasjoner på hva som egentlig har hendt. Denne mulige årsaken stemmer godt overens med elevenes leselogger. Da jeg spurte elevene om de kunne gjenfortelle hva som skjedde i smuget med politimennene i leseloggene sine, fikk jeg delvis forskjellige svar. En elev skrev dette om hendelsen:

Det som egentlig skjedde i smuget med politimennene var at Nisha ble voldtatt. Hun og Amir hadde bare kyssa, også hadde politimennene merket det. Hun måtte ta av seg alle klærne og Amir ble tvunget til å ta på henne. Politiet filmet alt og en av politimennene hadde hånda i buksa. Politiet tok med seg Amir og Nisha hjem til familien, og truet de med å legge ut videoen hvis ikke de gir 20000 rupi.

Denne eleven er tydelig på at Nisha ble voldtatt og at politimennene ga ordren, men ikke deltok selv i handlingen. En annen elev hadde en litt annen oppfattelse av hva som skjedde. Eleven påpeker selv at hun ikke er sikker på om politiet selv deltok i handlingen, men hun formidler at mennene både filmet og slo Amir:

Politimennene tvang henne og fetteren til å ha sex. Jeg er ikke helt sikker på om politimennene gjorde noe med dem, men de filmet i hvert fall og slo fetteren hennes. Etter det sa dem ikke noe om at de hadde tvunget ungene til noe de sa bare at de skulle legge ut bildene og videoene på nett om familien ikke ga dem penger.

Selv om elevene delvis har forskjellig oppfattelse av hva som skjedde, er dette en tydelig negativ hendelse både for Nisha og Amir. Det er derfor tenkelig at elevene sitter igjen med den samme forståelsen overfor romanpersonene, selv om de kan ha ulik oppfattelse av hva som skjedde. Med andre ord kan man si at selv om elevene fyller dette hullet på forskjellige måter, sitter de igjen med den samme forståelsen – dette er en negativ opplevelse både for Nisha og Amir. Dette tomrommet forfatterne legger opp til kan for enkelte elever virke uklart og igjen være en grunn til at den ikke blir fokusert på. I tillegg er dette et tema som i nyere tid er blitt mindre tabubelagt i Norge, og som oftere tas inn som et viktig tema å snakke om i skolen. Selv om mine elever virket å være mindre opptatt av denne scenen, var det likevel én elev i gruppe 2 som trakk inn hendelsen uoppfordret. Da jeg spurte elevene hvordan de oppfattet Nishas familie, både den i Norge og den i Pakistan, responderte Emil med å trekke inn denne hendelsen. Emil ville frem til forskjellsbehandlingen mellom mann og kvinne i Pakistan. Han pekte på at de har forskjellige rettigheter. Dette viser at Emil engasjerer seg i kulturforskjellene i romanen, som også var et tema elevene i Strands prosjekt engasjerte seg for. Dette kan tyde på at selv om elevene i liten grad er opptatte av voldtektshendelsen, har de en viss forståelse av hva som skjedde og en viss forståelse av hva hendelsen har å si for romanpersonene. Dette viser også at det ikke er selve hendelsen de er opptatte av, men hvorfor den skjedde og virkningene av den.

I tillegg til voldtektshendelsen, var scenen med stupet vanskelig å forstå for flere av elevene. Denne scenen kan være vanskelig å forstå, ettersom det ikke er åpenbart hva faren tenker, i tillegg til at han plutselig angreer seg og begynner å gråte. Da jeg spurte gruppe 2 hvordan de oppfattet denne scenen, responderte Mia slik: «Jeg synes det var litt vanskelig å forstå. Jeg skjønnte ikke helt hvorfor han [...]». Mia gir direkte uttrykk for at hun synes denne scenen var vanskelig å forstå. Ingrid var helt stille, og valgte derfor å ikke utdype noe om den. Emil prøvde å ro i land en mulig forklaring for hvorfor faren handlet slik han gjorde. Emil begynte med å utdype at selv om faren fremdeles er glad i datteren, er hun ikke lenger slik hun skal være, ifølge faren. Både Ingrid, Mia og Emil hadde vansker med å finne en tydelig grunn for farens handlinger, og de unnlot trolig derfor å fordype seg i denne scenen.

Dette med at informanter velger å unngå et spørsmål, eller svare noe annet enn det spørsmålet egentlig handler om, er en problematikk også andre forskere av romanlesning i klasserommet har stått overfor (Birkenes 2018, Wirak 2008). Det som er spennende i mitt tilfelle, er at Mia, som direkte ga uttrykk for at hun synes denne scenen var vanskelig, også sitter igjen med den samme forståelsen for faren og hans forhold til Nisha, som de andre elevene har. Dette er ikke det samme utfallet Ingvild Birkenes hadde i hennes prosjekt. Birkenes (2018) utførte et leseprosjekt på en ungdomsskole, hvor hun valgte romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland. Romanen har en kompleks komposisjon, med flere ulike synsvinkler og fortellestemmer, i tillegg til at romanen ikke er kronologisk fortalt. Da en av Birkenes' informanter skulle gjengi handlingen, går eleven rett inn på bakgrunnshistorien (2018, 55-56). Denne eleven svarer ikke direkte på spørsmålet, men går litt rundt grøten. Trolig har romanens struktur og fortellemåte ført til at eleven har vansker med å navigere seg i teksten, noe som har resultert i at elevene ikke husker handlingen. Selv om denne eleven i Birkenes sitt prosjekt handler på samme måte som noen av mine elever, er ikke utfallet det samme. Hvorfor er det slik at Mia, som hverken svarte eller prøvde å svare på mitt spørsmål, sitter igjen med samme forståelse som de andre elevene? Det kan være mange faktorer som påvirker dette, blant annet at dette er en enkelthendelse og at *Hva vil folk si* er en ungdomsroman, i tillegg til at romanens tomme rom ikke er for utilgjengelige for en ungdomselev, vil jeg påstå.

Det er tenkelig at forfatterne av *Hva vil folk si* har latt enkelte scener være opp til leseren å fylle, men på en måte som til en viss grad allerede er forhåndsbestemt. Tomrommene er ikke åpne nok til at de kan fylles helt forskjellig, fordi leseren er allerede inne på en bestemt vei laget av forfatterne. Selv om de to elevene ovenfor har ulik oppfattelse av hva som kan ha skjedd, har de likevel en felles forståelse at noe negativt skjedde med romanpersonene. Også etter scenen med stupet sitter elevene igjen med en nokså lik oppfattelse av romanpersonene, selv om ikke alle elevene klarte å formulere hvorfor faren valgte å handle slik han gjorde. Nok en gang overlates det til leseren å fylle dette hullet, men likevel tyder disse funnene på at forfatterne har ledet leseren inn på en vei. Leserens står ikke helt på bar bakke, fordi man forstår at faren angret seg, ettersom han begynner å gråte. Likevel er det ikke klart hvorfor han ønsket at Nisha skulle hoppe eller hvorfor han plutselig angret seg. Dette kan da være med på å påvirke leserens forståelse overfor faren, og de kan dermed

sitte igjen med en ulik oppfattelse av både han og hans forhold til Nisha, selv om dette ikke viste seg å være tilfellet i mitt prosjekt. Det kan tyde på at selv om denne scenen er nokså «åpen» for tolkning, sitter de igjen med den samme helhetlige forståelse av romanpersonen. Man kan dermed si at leserens utfylling avhenger av hvordan forfatteren legger opp til at leseren skal fylle tomrommene, hvor «vide» eller «åpne» de er og om forfatteren allerede har ledet leseren inn på en vei eller ikke. *Hva vil folk si* er en ungdomsroman, noe som både kan merkes på tema, men også på skrivestil, noe som kan merkes både på tema og skrivestil, og som vi har sett er med på å påvirke elevenes forståelse av romanen.

6.2 Kultur

Har elevene egentlig lært noe nytt etter å ha lest romanen? Hvordan forstår egentlig elevene begrepet *kultur*? Dette er spørsmål jeg undret meg over da jeg analyserte materialet, som omhandler en del av den overordnede problemstillingen for denne masteravhandlingen, nemlig hvorvidt og hvordan romanenlesningen kan bidra til danning hos elevene. I dette underkapittelet skal vi se hvordan elevenes forståelse for både Pakistan og den pakistanske kulturen, samt Norge og det norske samfunnet, har endret seg. Vi skal også se hvordan elevenes forståelse av romanpersonenes valg og handlinger både har å gjøre med hvilke fordommer som finnes i samfunnet elevene lever i, men også religionen romanpersonene er tilknyttet. Dette underkapittelet omhandler hvordan leseprosjektet har endret elevenes forståelse av enkelte områder tilknyttet kultur. Kapitelet vil vise hvordan leseprosjektet har gitt elevene en tilgangskompetanse til både et annet land, en kultur og mennesker, samt måter å snakke om forskjeller og kulturkonflikter på.

6.2.1 Kunnskap

Intervjuer: Hva har det å si for dere at de [forfatterne] snakker om Pakistan?

Ingrid: Jeg føler at forfatterne får fram litt baksida med Pakistan, med kulturene der.

Intervjuer: Hva tror dere de vil oppnå med det?

Emil: Forskjellene, kanskje?

Ingrid: Ja?

Mia: Vise hvordan det er der, fordi jeg vet ikke så veldig mye om Pakistan iallfall.

Gjennomgående i både klasserommet, leseloggene og samtalene med begge gruppene fikk jeg inntrykket av at elevene kjente svært lite til Pakistan og den pakistanske kulturen før de

hadde lest romanen, slik som Mia nevner i sitatet ovenfor. I klasserommet la læreren opp til en liten diskusjon om dette temaet før selve lesingen, og da hevdet elevene at de kjente til for eksempel tvangsekteskap og at landet var fattig, men ikke særlig mer enn det. I samtalen med gruppe 1 pekte Frida på nødvendigheten av at vi lærer om andre land og andre kulturer, fordi hun ser en direkte nytte av det. I arbeidet med romanen *Bortførelsen* møtte Strand en elev med omtrent lik tankegang som Frida. Strand (2009, 29-31) peker på at en slik begrunnelse for å lese en roman kan være med på å skape engasjement for lesningen, fordi elevene ser en direkte nytte av det, noe som elevene i mitt prosjekt også ga uttrykk for. Elevene leser gjennom den efferente lese måten, hvor de henter ut informasjon og kunnskap fra teksten som de trenger et annet sted. På denne måten vil teksten ha en umiddelbar nytteverdi for leseren. Etersom flere av elevene i mitt prosjekt selv var klare over deres manglende kunnskaper, kan det være tenkelig at de dermed møtte teksten med et håp om å lære om det ukjente, altså at de «stilte seg inn» for å lese gjennom den efferente lese måten. Med dette i tankene ønsket jeg å undersøke hva elevene selv mente de satt igjen med etter å ha lest romanen.

Emil: Det var nytt.

Intervjuer: Det var nytt? Hvordan da?

Emil: Nei, jeg trodde ikke at forskjellen på kulturen var sånn at du nesten så ned på den norske kulturen. Jeg skjønner at man følger sin egen kultur, den man er vokst opp i, men å se ned på en annen kultur, på en annen måte, akkurat som noe negativt.

Det mest tydelige sitatet fra forskningsmaterialet hvor elevene direkte forteller at de har lært noe nytt, er sitatet ovenfor. Her peker Emil på at den norske kulturen blir sett ned på i romanen. For han var det ikke kjent at den norske kulturen ble sett annerledes på enn den pakistanske kulturen i romanen, nærmest i en negativ retning. For Emil ble dette en ny innsikt i kulturelle forskjeller. Senere i samtalen formidlet Emil at han, etter å ha lest romanen, fikk en ny forståelse for hvor mye oppvekst kan ha å si for en person: «Jeg tror oppvekst har mye mer å si enn personlighet og identitet enn det jeg kanskje trodde før. Det er mer hva man har opplevd og hvordan man har oppvokst». Emil responderte med dette da jeg spurte elevene hvordan de oppfattet begrepene *identitet* og *kultur*, etter å ha lest romanen. Emils respons kan være slik å forstå at oppvekst, altså hvor man er født og hva man har opplevd, er med på å forme en person. Her er Emil inne på at kulturen man vokser

opp i, kan ha en påvirkning på en persons identitet, mer enn han tidligere trodde. Emil viste en forståelse for at man ofte følger den kulturen man er vokst opp i, som kan tyde på at det er hans begrunnelse for hvorfor Nishas familie ser ned på den norske kulturen. Emil pekte på at en kultur består av normer og regler, og at det her da blir et tydelig kulturkrasj mellom den norske og den pakistanske kulturen, noe som fører til at flere av romanpersonene velger å leve i tråd med kun den ene kulturen. Man kan da spørre seg selv om dette gir en validering for romanpersonenes valg? Når normene og reglene i hver kultur strider så mot hverandre, er det ikke da naturlig at en av kulturene blir en form for «syndebukk»?

Senere i samtalen poengterer Emil romanens aktualitet og viktighet, fordi den har lært han noe han mener han selv aldri helt hadde klart å forstå uten å komme tett inn på en person. Dette var noe jeg tok opp i kapittel 5, hvor jeg undret over om Emil mente det er lettere å forstå romanpersoner enn å forstå mennesker i samfunnet. Emil forklarer at han ikke ville ha forstått vennen og foreldrenes kultur på samme måte dersom han kun hadde snakket med dem. Her er Emil inne på den lesemåten Rosenblatt kaller for den estetiske lesemåten, som handler om hvordan leseren opplever og erfarer teksten på (1995, xvii). På denne måten blir Emil med inn i teksten, gjennom følelser, innlevelser, opplevelse og engasjement, som nettopp er romanens særegne måte å involvere leseren i litteraturen på. Gjennom identifikasjon med romanpersonene kan man som leser få en følelse eller opplevelse av å leve gjennom litteraturen, slik Rosenblatt poengterer (1956, 66). Dette står i motsetning til hva Sofie har påpekt, at for henne er ikke det å oppleve noe selv og det å oppleve noe gjennom litteraturen det samme. Hun poengterte at hun derfor måtte se på romanen med andre øyne, fordi hun ikke hadde opplevd det selv. Emil og Sofie har derfor ulike erfaringer med og meninger om romanlesningen. Av å lese romanen fikk Emil ny kunnskap om og forståelse for hvordan det kan være for enkelte å leve mellom to ulike kulturer, og hvordan det kan være å leve med en annen kultur enn majoriteten i et samfunn. For Emil ble dette et møte med verden sett gjennom et annet menneskets øyne, som han fikk leve gjennom. Selv om romanen muligens ikke påvirket Sofie på samme måte som Emil, er hun enig i at romanen viser en virkelighet sett gjennom en annen persons øyne:

Sofie: Ja. Jeg synes den var veldig god. Det var liksom alltid noe som skjedde, også var det lett å henge med. Den ga veldig mye inntrykk av hvordan det var, fordi det er litt ting man ikke ser. Eller, man ser bare en pakistansk familie. Det er bare *det* man ser, også

kommer man på innsida. Det er jo sikkert fine ting med det også da, men så ser man *virkeligheten* med det.

Frida: Ja, man ser det som er på innsiden av de lukkede gardinene.

Slik som Frida poengterer gir romanen et innblikk i det som skjer «bak de lukkede gardinene», hvor den eksponerte elevene for en virkelighet som for dem var ukjent. Av elevene i dette prosjektet, var det Ole som reagerte sterkest på det romanen eksponerte han for. Han viste at han ville ha reagert med sinne, dersom han skulle levd slik Nisha gjorde. Før Ole responderte dette, spurte han meg om han skulle svare ut i fra sitt eget ståsted. Dette kan tyde på at han muligens hadde svart annerledes om jeg hadde sagt til elevene at de skulle svare ut ifra Nishas ståsted. Oles reaksjon kan muligens skyldes at et slikt maktforhold i hjemmet er ukjent for han. Hans forståelse for den pakistanske kulturen, etter å ha lest romanen, er at menn har flere rettigheter enn kvinner, i tillegg til at de skal følge strenge regler. Selv om Ole tidlig i samtalen viste sinne ovenfor romanpersonene og romanpersonenes handlinger, viste han ved slutten av samtalen en forståelse for dette, hvor han forklarte at det som skjedde rett og slett er et resultat av normene og reglene som følger med romanpersonene. Dette kan tyde på at han ved slutten av samtalen i større grad prøver å svare ut fra Nishas ståsted, at han prøver å sette seg inn i hennes situasjon. For Ole var det kanskje nødvendig å først se det fra sitt ståsted, for så å tydeliggjøre kulturforskjellene. Hadde han kanskje ikke hatt denne forståelsen dersom jeg ba han svare fra Nishas ståsted med en gang? Denne forståelsen Ole utviklet gjennom romanen, resulterte i at han fikk en form for aksept, respekt eller dypere forståelse for romanpersonenes handlinger.

Ovenfor har jeg vist til elevenes endringer i kunnskaper om og forståelse for Pakistan og den pakistanske kulturen etter å ha lest romanen, men det er også spennende hvordan elevene ser på Norge, nordmenn og den norske kulturen etter romanlesningen. Under samtalen med gruppe 1 kom det frem flere steder hvordan elevene har endret syn på Norge, samt hvordan innvandrere blir behandlet av nordmenn, etter å ha lest romanen. Sofie peker for eksempel på at hun fikk et bedre innblikk i hvordan innvandrere kan oppleve integreringsprosessen i et nytt land. Hun viste til at hun trodde Norge og nordmenn var mer inkluderende enn det virket som i romanen. Under samtalen viste de til at det kan være vanskelig for en nordmann å realisere hva som faktisk skjer i samfunnet, fordi vi ofte kun er tilskuere og ikke del av en

slik prosess selv. Frida pekte på at selv om Norge er et utviklet land, visste hun ikke at slike hendelser som romanen trekker frem, faktisk kan forekomme i dag. Ble romanlesningen et møte med virkeligheten for Frida? Hun trakk fram scenen hvor barnevernet prøver å hjelpe Nisha etter at hun har blitt slått av faren, hvor Frida mente at barnevernet ikke hjalp Nisha tilstrekkelig:

Frida: Ja, litt egentlig. Norge er ikke så perfekt som det alltid fremstår. Sånt skjer også i Norge. Det skjer også i andre land. Men Norge er veldig [...] «Barn og ungdom er veldig 'protecta'». De har jo i boka at hun var i barnevernet, men de hjalp ikke så veldig. De klarte det ikke. Hun løp vekk fra de òg. Det var ikke som om noen brydde seg om det.

Sofie: Norge skal være så fint og greit, og alle ha det så bra. Men det er ikke nødvendigvis sånn heller, fordi det er på en måte bare det som kommer fram i nyheter og andre land mener om Norge. På nyhetene snakker de [Norge] ned om andre land, men jeg tror ikke det nødvendig er sånn, at her har vi det kjempebra og der er det ikke så greit.

Gjennomgående i begge samtalene formidlet elevene at de fikk et innblikk i hvordan noen innvandrere kan ha det i det norske samfunnet, og at dette er nødvendig kunnskap for å kunne fungere i et flerkulturelt samfunn, som nettopp er et av Aases poeng: «Danningsprosessen krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre» (2005a, 38). I tillegg viste flere av elevene et annerledes blikk på hva som skjer i det norske samfunnet i dag, etter romanlesningen, ettersom de har blitt eksponert for og fått et inntrykk av at realiteten ikke er slik de tidligere hadde oppfattet den. Men hva bidrar dette endrede synet egentlig til? Sofie mente at romanen hjalp henne med å innse likhetene, men også forskjellene mellom Norge og andre land. Romanen har gitt henne et annet inntrykk av hvordan det faktisk er, slik hun formidler i sitatet ovenfor, hvor hun peker på at slik Norge og andre land blir fremstilt i nyhetene ikke nødvendigvis er virkeligheten. Under samtalen med gruppe 1 formidlet både Sofie og Frida at denne nye kunnskapen de har tatt til seg, har bidratt til at de har en annen forståelse for hvordan integreringsprosessen kan være for utenlandske i Norge, samt at de har et annet blikk på hvordan nordmenn kan oppføre seg overfor mennesker med utenlandsk bakgrunn. For dem ble dette et møte med virkeligheten gjennom en roman. Elevene opplevde romanen som en autentisk fortelling om et ukjent område, som likevel kunne stå nært dem, slik som Emil og vennen hans med utenlandsk bakgrunn. Mia poengterte at, fordi «vi vet jo egentlig ikke noe om hva som skjer i andre sine

liv», så er romanen en mulighet for å skaffe noe av denne nødvendige informasjonen man trenger for å utvikle respekten over noe man tidligere kanskje ikke forsto ordentlig. Romanen har ikke bare lært dem om et land eller en kultur, men også hvordan det føles å leve både mellom to kulturer, og hvordan det er å leve med en annen kultur enn majoriteten i samfunnet. Elevene viser her at de ikke bare har lest gjennom den efferente tilnæringsmåten, men at de også har hatt glidende overganger over i den forskende – den estetiske tilnæringsmåten.

6.2.2 Erkjennelse

Hva har det egentlig å si for elevene å ha tilegnet seg denne nye kunnskapen? Hva har det å si at de har lært om et nytt land og en ny kultur, samt at deres syn på Norge og Norges måte å integrere innvandrere på har endret seg? Hvordan forstår egentlig elevene stoffet som blir presentert i romanen? Disse spørsmålene handler om erkjennelse, altså hva som har kommet ut av den tankemessige bearbeidingen av romanen og ervervingen av ny kunnskap. I mitt forskningsmateriale har jeg funnet ut av to sentrale momenter for elevenes erkjennelse av stoffet: at elevenes forståelse for romanpersonenes valg og handlinger har å gjøre både med hvilke fordommer som finnes i samfunnet de lever i og religionen romanpersonene er tilknyttet, og at elevenes forståelse for begrepet kultur og hva kultur kan bety for en person har utvidet seg. Her viser elevene til det Aase ser på som en nødvendig del av dannelsesprosessen, nemlig at kunnskapsstoffet elevene blir eksponert for, utfordrer dem i deres vante tenkning (2005a, 39). På denne måten fungerer kunnskapsstoffet dannende for dem. Når det gjelder det siste punktet viser elevene til at de nå forstår at kultur er tett knyttet til identitet, og dette vil derfor bli diskutert under kapittel «6.3: Identitet».

I samtalene med meg pekte elevene på hvordan romanen kan fungere som et middel for å få bort enkelte fordommer nordmenn har. Dette har å gjøre med hvordan kunnskapsstoffet elevene blir presentert for både utfordrer deres vante tankegang, men også preger dem på en slik måte at de kan samhandle med andre i et flerkulturelt samfunn. Det er spennende å se hvordan elevenes forståelse endrer seg etterhvert som de blir eksponert for nytt kunnskapsstoff om et land, en kultur og en levemåte. For eksempel var jeg interessert i å undersøke hvordan elevene forstår romanpersonenes valg og handlinger etterhvert som de

ble eksponert for dette kunnskapsstoffet. Er romanpersonene drevet av normene og reglene i samfunnet, eller av religion? Et interessant funn ved denne studien er hvordan elevene begrunner romanpersonenes valg basert på hvilke fordommer som finnes i det samfunnet romanpersonene lever i, før Nisha kommer flytter til Pakistan. Etter at hun flytter dit begrunner en del av elevene romanpersonenes valg basert på kulturen romanpersonene følger. Ble det tydeligere for elevene hvordan den pakistanske kulturen er, da romanpersonene først kom til Pakistan? Var det romanpersonenes endring i væremåte som førte til denne forståelsen? For å kunne forklare dette må jeg først ta for meg hva det er ved romanpersonene elevene biter seg merke i. Som forklart i kapittel 5 var Mirza en av romanpersonene elevene trakk frem som spennende. Da gruppe 2 ble spurt hva de syntes om faren til Nisha, Mirza, responderte Emil med dette:

Emil: Jeg la og merke til at [...] det var en sånn greie at de måtte telle alle de kvitteringene for å ikke få bot, for han ville være den perfekte arbeidsgiveren [...] eller arbeidstakeren. Han ville gjøre det bra og være grei. Jeg tror også hun [Nisha] beskrev at han hjalp folk veldig mye. Men når han kom til Pakistan var han helt annerledes. De så noen transer, også var han sånn: «vekk med dere, vekk med dere».

Emil viser til hvordan Mirza endret seg etter at han kom til Pakistan. Både i leseloggene og i begge samtalene pekte elevene på hvordan de i starten fikk et godt inntrykk av faren, hvor de blant annet beskrev han som hjelpsom og snill. Deretter pekte de på hvordan han hadde utviklet seg til å bli en mann som tar mye plass, viser lite hensyn og har en hard side, etter at han kom til Pakistan. Romanpersonen endrer seg, noe elevene tydelig legger merke til. Ettersom Mirzas forandring var noe elevene bet seg merke i, ønsket jeg å undersøke hva elevene trodde var grunnen til utviklingen, samt hvorfor han oppførte seg annerledes i de ulike landene. Da jeg spurte gruppen hvordan de oppfattet folk som lever i Norge, begynte de å reflektere over Mirza og hans handlinger:

Ingrid: Jeg føler det er veldig mange norske som er fordomsfulle. Veldig mange utenlandske blir skåret under en kam. Hvis det er noe galt som blir gjort er det ikke like overraskende hvis det er en utenlandsk som har gjort det. Hvis det er en norsk som har gjort det, så er det ikke like [...] da mente de det kanskje ikke.

Mia: Mange bryr seg kanskje ikke så veldig mye om hva som skjer andre plasser enn Norge. Det er ikke så viktig.

Emil: Det er derfor jeg tror faren er som han er. Jeg føler nordmenn er veldig fordomsfulle, og jeg tror han skjønner det også, så han vil være så perfekt som han kan. Han vil hjelpe til og følge kvitteringene så han ikke får bot. Derfor så vil han at dattera skal

være perfekt, han skal være perfekt, at familien er perfekt.

Intervjuer: Ja, så de passer inn, på en måte?

Emil: Ja.

Mia: Ja.

Ingrid: Ja. Jeg føler at det skal mere til for at utenlandske skal bli akseptert. At de blir, uansett hvor lenge, om de har vært boende i Norge hele livet, så er de aldri 100% norske og de blir aldri sett på det av norske. Da må de gjøre alt riktig for å bli akseptert.

Elevene viser til at deres forståelse av romanpersonen bygger på deres oppfattelse av nordmenn og det norske samfunnet. Emil peker på hvordan han forstår Mirzas handlinger som et resultat av at han tilhører en annen kultur enn den norske. Emil begrunner dette med at enkelte nordmenn er fordomsfulle, og at enkelte behandler mennesker med utenlandsk bakgrunn ulikt fra nordmenn. Emil påpeker at romanpersonens handlinger derfor er drevet av normene og reglene som finnes i det norske samfunnet, samt enkelte nordmenns syn på mennesker med utenlandsk bakgrunn. Da jeg spurte dem hva de syntes om dette, responderte elevene slik:

Intervjuer: Hva tenker dere om det?

Emil: Om fordommene våre?

Intervjuer: Ja, sånn som at de aldri blir sett på som helt norske?

Ingrid: Jeg synes det er veldig dårlig.

Mia: Det er veldig dumt.

Emil: Som oftest er det på grunn av folk dømmer på utseende. Det er jo litt dumt at man da, selv om man kanskje har bodd 20 år i Norge, og du møter en norsk fremmed som også er norsk, så kan han fortsatt se på deg som om du er født i et annet [...] som om du er utlendig. At du ikke [...] du er ikke norsk. Noen er jo sånn: «Hvorfor er du her?».

Elevene peker på flere ulike fordommer. Ingrid viser til at enkelte nordmenn har en tendens til å skjære alle over én kam og at det ofte er dem som først bli pålagt skylden om noe skjer. Denne tanken var også Sofie inne på, da gruppe 1 ble spurt hvordan de opplevde Mirza, hvor hun påpekte at faren er nødt til å tilpasse seg den norske kulturen og det norske samfunnet for å ikke bli sett ned på, ettersom «det virker som av og til at hvis noen fra et annet land gjør noe galt, så er det enda verre enn om en nordmann gjør det» (Sofie). Elevene tenker at Mirza er nødt til å være en perfekt statsborger for å bli akseptert, noe ikke nordmenn behøver å være. Emil viser til at enkelte nordmenn har en tendens til å dømme på grunn av utseende. For å begrunne dette lager Emil et eksempel hvor han forklarer at en person som har bodd i Norge i 20 år, fortsatt vil kunne ansees som utlending på grunn av utseende. Her bruker Emil en interessant ordkombinasjon, nemlig «norsk utlending». Det kan tyde på at

han egentlig er uenig med denne fordømmen han selv påpeker, ved å vise til at en person med utenlandsk bakgrunn kan bli betraktet som norsk.

Selv om flere av elevene tydelig peker på at Mirzas valg og handlinger er styrt av normer og regler i samfunnet, trekker likevel enkelte inn Mirzas religion som en mulig grunn. Hvorfor endrer enkelte av elevene begrunnelsen sin? Det er tydelig at elevenes forståelse av romanpersonen endrer seg da han kommer til Pakistan. Der viser han en annen side av seg selv, og elevene får en ny forståelse for hvordan det er for Mirza å leve i Pakistan og som pakistaner. Da jeg spurte gruppe 2 hvorfor de trodde Mirza handlet slik han gjorde mot datteren sin, blant annet spyttet henne i ansiktet, responderte Emil med at det er på grunn av at handlingene hennes strider mot normene og reglene i religionen: «Han sa jo også veldig tydelig at det var for ryktet til familien, men jeg tror også [...] det er jo litt i religion og kultur. Han er jo fra Pakistan. Han sitt bilde på dattera, det skal være *sånn*, hun skal være *sånn*». Emils forståelse for Mirzas valg og handlinger ligger her i hvordan datteren skal oppføre seg i forhold til religionen. En annen interessant del ved Emils utsagn er hvordan han legger trykk på ordet «*sånn*». Det viser at han har en tydelig oppfatning av hvordan han forstår Mirzas bilde av datteren. Ingrid er inne på det samme som Emil, men hun fokuserer isteden på Nisha og hennes valg og handlinger. Da Nisha lyver for barnevernet, spurte jeg gruppe 2 hvorfor de trodde hun gjorde det, og da responderte Ingrid med: «Hun vet jo ikke hva som skjer hvis hun sier hva som er sant. Hun vet ikke hva som skjer med familien, eller hva som skjer med henne. Hun vil jo ikke bringe enda mer skam på familien enn det hun allerede har gjort». Her viser Ingrid til at skam har en viktig betydning for Nisha og hennes valg. Hun blir styrt av hva familien og den pakistanske kulturen oppfatter som skammelig. Ingrid påpekte hvordan Nisha også forandret seg etter at hun hadde vært i Pakistan, da hun la merke til at Nisha ikke brøt de samme reglene som hun gjorde før hun var i Pakistan. Dette er interessant, fordi det viser at Ingrid har en forståelse for hvordan Nisha har forandret seg og hvordan synet på den pakistanske kulturen og levestilen har forandret seg for Nisha.

Elevene viser at deres forståelse av romanpersonenes valg og handlinger både styres av samfunnet romanpersonene lever i, men også av religionen romanpersonene følger. Hvorfor forstår de det slik? Iser (1988, 216) peker på at den måten en leser realiserer teksten på,

gjenspeiles av leserens disposisjoner, som dannes på bakgrunn av blant annet alder, modenhetsnivå, kulturelle bakgrunn, kompetanse og utdanning. Disse disposisjonene blir selve rammeverket for leseren. Elevene i dette prosjektet er unge, uten utdanning og med ulik lesekompetanse. Både i leseloggene og under samtalene påpekte flere av elevene at de lever i et samfunn hvor det finnes fordommer mot mennesker med utenlandsk bakgrunn, samt at de mener de mangler kunnskaper om Pakistan og den pakistanske kulturen. Når elevene peker på at romanpersonenes valg og handlinger styres av normer og regler som finnes i det samfunnet romanpersonene lever i, som i store deler av romanen også er det samme som elevene lever i, så kan det være tenkelig at de bruker det som er kjent for dem til å danne grunnlag – de bruker sitt ståsted, sin livsverden. Det som er spennende er å se hvordan dette forandrer seg når romanpersonene kommer til Pakistan. Da begynner elevene å begrunne romanpersonenes valg og handlinger basert på normer og regler i religionen romanpersonene følger. Dette har å gjøre med hvordan elevenes livsverden møter en motverden, som eksponerer dem for andre levemåter og andre verdier (Ziehe 2001). Elevenes forståelse av karakterenes valg og handlinger endres ettersom deres kompetanse endres. Elevene har fått en utvidet kunnskap om både Pakistan og den pakistanske kulturen, hvor de selv har forklart de har fått en dypere forståelse for andre levemåter og verdier. På denne måten fungerer ikke den nye kompetansen kun som en form for utvidet kunnskap – den virker også dannende. Elevenes være- og tenkemåter har endret seg, eller til en viss grad blitt formet eller utvidet, ut ifra hva de har lest. Elevene ble utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet, og på denne måten fungerer kunnskapsstoffet dannende for dem (Aase 2005a, 39).

Å eksponere elevene for en motverden handler om å eksponere dem for noe ukjent, noe som kan føre til at deres vante tenkning blir utfordret. Aase (2005a, 39) poengterer at det ikke handler om å eksponere elevene for en tekst kun for å beundre teksten i seg selv, men det handler om å eksponere dem for en tekst de selv kan velge å tenke med eller mot. Men hva er det egentlig Aase mener med å tenke mot en tekst? En mulig tolkning er at det betyr å være uenig i det teksten presenterer, men hva kan det betyr utover dette? Det er nemlig et poeng i denne studien at jeg valgte en roman som kan kategoriseres som migrasjonslitteratur, nettopp fordi jeg ville undersøke hvordan elevene responderte på det å bli presentert for noe ukjent, fremmed. Romanen tar for seg kulturforskjeller,

kulturkonflikter, andre levemåter og andre verdier. Det er spennende å se hvordan elevene responderer på det de blir presentert for, men hva har det egentlig å si for dem? Et godt eksempel på det å tenke mot er da jeg jeg trakk frem voldtektsscenen med gruppe 2, hvor Emil først viste en forståelse for hvorfor Nisha ble behandlet slik hun gjorde etter hendelsen, for så å argumentere for at det romanpersonene gjorde var «feil», at landet var korrupt og at det var politiets skyld. Her viser Emil en moralsk motivert endring av synspunkt. Selv om han har en viss forståelse for hvorfor romanpersonene handler slik de gjør, velger han å tenke mot det han blir eksponert for og den forståelsen han har av hendelsen. Trolig tenker han ut ifra sitt eget ståsted som nordmann i Norge, hvor han har en forståelse for hvordan norsk politi fungerer. Det er tenkelig at han derfor begrunner romanpersonenes handlinger som «feil», fordi det ikke er det han er vant med. Likevel viser han en viss forståelse for at det kan fungere annerledes i et annet land, men at han selv mener det ikke er riktig handlemåte. Det er nettopp her både poenget og muligheten ligger. Skolen skal eksponere elevene for det fremmede, en form for motverden, som elevene kan velge å tenke med eller mot. Det er nettopp i møtet med denne motstanden at muligheten for danning ligger, ved at det skjer en slags forming, ved at individet møter motstand i det fremmede og at det oppstår spenning mellom de to. På denne måten kan denne spenningen gi leseren en form for berikende og selvoverskridende erfaring, ved at leseren blir utfordret i sin vante tenkning. Det ligger et potensial i å bruke migrasjonslitteratur i klasserommet, nettopp fordi den for enkelte lesere kan presentere det ukjente og fremmede.

6.3 Identitet

Hvordan forstår elevene begrepet, men også fenomenet *identitet*, etter å ha lest romanen? Hvordan har de utviklet denne forståelsen? Har romanen påvirket elevenes forståelse av sin egen identitet? Hvordan forstår elevene andre mennesker? Dette var spørsmål som reiste seg da jeg undersøkte datamaterialet, ettersom jeg la merke til hvordan elevene fokuserte på hvordan Nishas kultur påvirket hennes identitet. Spørsmålene omhandler en del av den overordnede problemstillingen for denne masteravhandlingen, nemlig hvordan og hvorvidt romanlesningen kan bidra til identitetsutvikling hos elevene. Som vi nå skal se har flere av elevene i dette prosjektet fått en bredere forståelse for begrepet identitet etter å ha lest

romanen, samt at de bruker romanpersonene til å identifisere seg med og speile seg selv i, for å kunne forstå sin egen identitet.

6.3.1 Hva innebærer begrepet identitet?

Elevene var i stor grad enige om hva som utgjør en identitet, men det var uenighet om og i hvor stor grad kulturen påvirker identiteten til en person. Men hvor har egentlig elevene fått sin forståelse av begrepet fra? Dette ønsket jeg å undersøke mer om, og spurte derfor faglærer om dette var et tema elevene har lært om tidligere. Hun forklarte at elevene skulle ha temaet «identitet og kultur» noen uker i etterkant av leseprosjektet, og hun mente derfor at dette ikke var tema de konkret hadde hatt om tidligere på ungdomsskolen, ettersom det var et vanlig tema i 10. klasse på denne skolen. Hun forklarte at dette var grunnen til at hun kort tok opp begrepet med klassen i timen før selve lesingen begynte. Hun spurte elevene hva de mente identitet var for noe, for deretter å diskutere dette i plenum. Det var kun et få antall elever som var med i diskusjonen, og de som ble med ga korte og upresise responser. Dette kan tyde på at enkelte av elevene ikke var kjent med begrepet, eller rett og slett ikke valgte å svare. Likevel kan dette være en mulig forklaring for hvor elevene har sin forståelse fra, ettersom det ble kort diskutert i plenum. En annen mulig forklaring er at temaet ofte blir diskutert i eksempelvis film, litteratur og på sosiale medier. I tillegg er begrepet blitt vanlig i dagligtale, og elevene kan derfor ha vært i kontakt med begrepet fra tidligere erfaring. Med andre ord kan begrepets aktualitet være en mulig grunn for at elevene hadde en viss forståelse om hva det innebærer i forkant av leseprosjektet. Selv om jeg ikke eksakt kan fastslå hvor elevenes forståelse av begrepet kommer fra, vil jeg likevel hevde at dette er mulige grunner. I tillegg vil jeg trekke frem dette leseprosjektet som en mulig grunn for deres forståelse av begrepet, som jeg videre vil gå i dybden av.

Både i leseloggene og under samtalene la elevene vekt på at identitet sier noe om hvem du er, som er i tråd med både Mollenhauers og Viks beskrivelser av begrepet, nemlig at identitet handler om den oppfattelsen eller fornemmelsen av hvem man er (Mollenhauer 1996, 136; Vik 1999, 2). Slik som også Vik poengterer, er elevene enige om at identiteten er noe som skiller deg fra andre mennesker, det vil si å være forskjellig fra andre mennesker (1999, 2). Enkelte poengterer at man selv velger identiteten sin og at det er noe man utvikler selv. Flere legger vekt på at identitet handler om hvordan man ser ut, oppfører seg, hva man

tenker og hvordan man handler. Selv om disse områdene åpenbart er med på å forklare identiteten til en person, vil områdene også kunne være med på å forklare personligheten. Som forklart i teorikapittelet kan personlighet forstås som karakteristikk ved en person, som forklarer konsistente mønster av atferd, følelser og tanker. De fleste vil være enige i at identitet og personlighet er tett knyttet til hverandre. Likevel er det mulig å gjøre en distinksjon mellom dem, ved at personlighet viser til mer eller mindre konsistente mønstre og ved at identitet rommer mer enn disse områdene. Identitet er sosialt betinget, og handler også om hvilke sosiale grupper man tilhører. Det er nettopp denne delen ved begrepet identitet flere av elevene fikk en dypere forståelse for etter leseprosjektet.

I forkant av romanlesningen viste få elever forståelse for sammenhengen mellom identitet og kultur. De fleste var enige i at begrepene ikke hadde noe med hverandre å gjøre. Etter å ha lest romanen endret flere av elevene synet sitt på forholdet mellom begrepene, hvor de i etterkant forklarte at det finnes en sammenheng. Enkelte skrev om dette i slutten av leseloggene sine. Blant annet skriver denne eleven om hvordan identitet kan påvirkes av kultur:

Jeg forstår nå hvor mye en kultur påvirker identiteten til en person. Identiteten til en person er hvordan man er som person, hva man føler, hvordan man oppfører seg og hvordan man ser ut. Det nye jeg har lært er at kulturen og familien har en stor rolle i identiteten. I en kultur må man kanskje kle seg på en spesiell måte og oppføre seg på en spesiell måte.

Denne eleven peker på hvordan kultur kan påvirke for eksempel utseende og væremåte. Etter at Nisha kommer tilbake til Norge, går hun kun i pakistanske klær og oppfører seg annerledes både overfor vennene og foreldrene hennes. Dette er en tydelig forandring av romanpersonen, noe elevene har lagt merke til. Av denne forandringen trekker flere av elevene paralleller til deres forståelse av begrepene identitet og kultur, hvor flere i etterkant av lesningen innser at det finnes en sammenheng. En annen elev skriver for eksempel: «Jeg har sett at, avhengig i hvordan du blir behandlet, hvilken kultur du lever i, og hvor du bor, kan alt sammen påvirke din identitet. Det kan påvirke hvordan du tenker, hvordan du føler, og hvordan synet ditt på ting rundt deg er.» Denne eleven peker også på utseende og væremåte, men nevner i tillegg verdier og holdninger. Her viser elevene en bredere forståelse for hva identitet er, ettersom de nå ser hvordan kultur kan påvirke forskjellige

områder de tidligere ikke tenkte var områder knyttet til identitet. Elevene er her inne på hvordan identitet er sosialt betinget, og knyttes til hvilke sosiale grupper man føler en tilhørighet til. Det er tenkelig at elevene kan ha innsett dette forholdet da de ble presentert for Nisha og hennes identifisering som pakistansk, altså som en del av denne sosiale gruppen. Det kan være tenkelig at de først ser denne sammenhengen etter å ha lest om en romanperson som er tilknyttet en kultur nokså annerledes enn elevenes, og at det først da blir så tydelige kontraster at de forstår hvordan kultur kan påvirke en person. Nå vil ikke jeg være så bombastisk å si at den norske kulturen er «vag», men den gir rom for mye frihet til den enkelte, og det kan derfor være vanskelig å innse hvordan kulturen spiller en rolle for hvem du er. I tillegg er det jo ofte slik at den kulturen man har internalisert, kan til en viss grad være usynlig for en selv. Likevel vil jeg tørre å påstå at elevene møtte en kultur såpass ukjent for flere av dem, som nettopp ga dem en ny forståelse på akkurat dette punktet.

Denne forståelsen av forholdet mellom identitet og kultur, som flere av elevene viste i leseloggene, er interessant, og jeg valgte derfor å ta dette opp også i samtalene slik at de kunne diskutere forholdet sammen. Da jeg spurte gruppe 2 hvordan de forstår begrepene identitet og kultur, trakk elevene frem mye av det samme som leseloggene har vist. Et sentralt punkt ved denne samtalen er hvordan Mia er uenig i at man kan forandre på identiteten sin:

Mia: Selv om det er mange ting og sånt som skjer i livet ditt, så er du fortsatt den samme. Du har fortsatt den samme identiteten din. Du kommer jo fra det samme stedet, og det kan du ikke endre på.

Emil: Jeg tror oppvekst har mye mer å si enn personlighet og identitet enn det jeg kanskje trodde før. Det er mer hva man har opplevd og hvordan man har oppvokst.

Emil viser til at oppvekst har mer å si for hvordan man forstår seg selv, enn han tidligere hadde tenkt. Slik jeg forstår Emil mener han oppvekst tilknyttet kultur, altså hvilket samfunn og hvilken kultur man er oppvokst i. Hva var det som gjorde at Emil fikk denne utvidede forståelsen av identitet? En mulig forklaring er det jeg så vidt var inne på ovenfor, nemlig at elevene blir eksponert for en kultur såpass forskjellig fra sin egen. Gjennom romanlesningen får Emil både observere og oppleve hvordan Nishas oppvekst har påvirket hennes identitet. Han får altså muligheten til å se hvordan disse to områdene påvirker hverandre uten å være

den det angår, altså fra et utenfra-perspektiv. Jeg ønsket å undersøke mer dette forholdet, og spurte derfor elevene hva de mente forskjellen på identitet og kultur er:

Emil: Jeg tror kultur er det [...] et land eller et folkeslag, tradisjonen, normer og regler. Men identitet er den du ser deg selv som. Hvis du ser deg selv som at du er pakistaner, så [...] det er det for å vise identitet. Men det kan også være hva du driver med, sporten din. Du kan se identitet på hvordan du handler i spesielle situasjoner, men kultur er mer som normer, regler og tradisjoner. For flere folk er identitet din egen greie, men du kan også se på deg selv som at din kultur er en del av din identitet.

Intervjuer: Ja.

Ingrid: Ja. Jeg føler at identitet er mye mer [...] det er hvert enkelt individ. Alt du gjør, og alt det du har gjort, spiller på hvordan du ender opp med å være, hvordan din identitet er. Men kulturen har veldig mye å si, eller kan ha veldig mye å si, for hvordan du er og din identitet.

Både Emil og Ingrid ser på identitet og kultur som to separate størrelser, som likevel er med på å påvirke hverandre. Emil viser til at kultur har å gjøre med samfunnet man lever i, men at kultur kan være en del av identiteten. Ingrid peker på at identitet er hvert enkelt individ, men at kulturen kan påvirke hvordan man forstår seg selv. Da jeg spurte gruppen om man kan forandre på identiteten sin, responderte gruppen slik:

Emil: Ja. Jeg tror at Nisha, føler jeg, har endret litt identitet.

Intervjuer: Ja, hvordan da?

Emil: Jeg fikk bare inntrykk av det, men hun ble sånn [...] når hun har opplevd mye mer. Jeg vil ikke si mening kanskje, men det er jo tanker og sånt, men etter alt hun har opplevd og sett begge kulturer, og jeg føler hun er midt i. Nå passer hun ikke helt inn i noen av de, for når hun kom hjem [Norge] går hun i pakistanske klær og faren er streng, og da får hun et annet syn av norske folk. Men for eksempel da hun dro fra Norge til Pakistan, så var det sånn: «Ja, du er egentlig norsk. Iglo. Isbjørn!».

Mia: Jeg tror ikke at man kan endre på identiteten sin, fordi man kan jo endre på hvordan man oppfører seg, men det du har vært gjennom og hvor du kommer fra vil alltid påvirke hva du gjør og hva du sier.

For Mia finnes det et uunngåelig og ubrytelig forhold mellom identitet og kultur. Hun peker på at man kan forandre væremåte, men at oppvekst og enkelte hendelser i livet alltid vil være en del av hvem man er. Mia viser altså til at man alltid vil være formet av kulturen man er vokst opp i, og at dette er noe man ikke bare kan legge fra seg eller fjerne. Her viser hun tydelig til at begrepet identitet rommer flere områder, og at visse områder kan man forandre på, mens andre områder er uforanderlige. Mia viser her, til en viss grad, til en

essensialistisk forståelse av identitet, ettersom hun peker på at visse områder er uforanderlige. Likevel uttrykker hun at væremåte er foranderlig, men om hun her egentlig er inne på personlighet, er jeg selv usikker på. Denne forståelsen av forholdet strider til dels imot Emils, ettersom han mener at man selv kan velge måten man ser seg selv på. Han viser til at Nisha kan velge å se på seg selv som enten norsk eller pakistansk, eller begge. Selv om han også mener at oppvekst, da altså hvilken kultur og hvilket samfunn man er oppvokst i, har noe å si for identiteten sin, mener Emil at man kan velge å forstå seg selv ut ifra hva man har mest tilhørighet til. Slik jeg forstår Emil mener han ikke nødvendigvis at det som har vært med å forme en person, er noe man bare kan se bort ifra, ettersom det vil alltid være underliggende hos personen. Han viser til at det har å si i hvilken grad det underliggende påvirker personen, og at man derfor kan velge hvilken måte man vil se seg selv på. Dette strider til dels imot Mias utsagn, hvor hun mener at Nisha er formet av både hennes forhold til den pakistanske og den norske kulturen. Mia mener at Nisha ikke kan velge en av kulturene bort, noe Emil antyder at man kan gjøre. Ut ifra dette kan man tolke det slik at Emil retter seg mer mot et konstruktivistisk syn.

6.3.2 Hvordan forstår elevene identitet?

Da jeg undersøkte elevenes beskrivelser av hva begrepet identitet innebærer, dukket noen spørsmål opp; Hvordan har elevene fått en slik forståelse av identitet? Hva betyr denne forståelsen av identitet for elevene? Hvordan har romanlesningen påvirket deres forståelse av seg selv og andre mennesker? Disse spørsmålene omfatter i større grad elevenes forståelse av begrepet, i stedet for kun beskrivelse av hva de mener begrepet innebærer. Selv om jeg direkte spurte begge gruppene dette spørsmålet, kom elevene også inn på dette temaet under flere av de andre spørsmålene.

Under samtalen med gruppe 2 viste Ingrid til forholdet mellom det å kjenne til sin egen identitet og å forstå andres: «Jeg føler, når man vet man har en identitet og kjenner sin identitet, så er det lettere å forstå at du er forskjellig fra andre og at andre har sin egen identitet. Det er lettere å forstå at andre er annerledes enn resten». Ingrids utsagn peker på en mulig oppfattelse av elevenes forståelse av identitet, nemlig at man speiler seg selv i andre for å kunne forstå seg selv. For å kunne få et begrep, eller en forståelse av noe, må man ikke ha en form for «motpart» for å kunne forstå at det man prøver å forstå, faktisk

finnes? Dette er i tråd med det Vik nevner om at det må finnes et «meg» som er i motsetning til det som ikke er meg (1999, 2). Selv om Ingrid viser til at man må forstå seg selv for å forstå at andre er annerledes, er det ikke mulig at det også kan være motsatt? For eksempel er det tenkelig at man kan få et grep om sin egen klesstil, dersom man legger merke til en person gående i en nokså annerledes klesstil. Denne speilingen vi ofte gjør, bevisst eller ubevisst, kan føre til at man får en forståelse av seg selv, og dermed danner en oppfattelse eller fornemmelse av hvem man selv er – bevissthet om egen identitet.

Når elevene peker på at deres forståelse av identitet handler om hvem man er, hvordan man tenker, oppfører seg og kler seg, er det tenkelig at dette er basert på erfaring, observasjon og refleksjon. På denne måten kan det være tenkelig at elevenes forståelse av seg selv forsterkes, eller til en viss grad etableres, ut fra perspektivet ved å identifisere seg og/eller speile seg med en annen. Slik som virkelige mennesker, kan også romanpersoner fungere som mulige identifikasjonsfigurer, og på denne måten kan en roman være med på å stimulere identitetsutvikling. Som vi har sett i kapittel 5 identifiserte flere av elevene i dette prosjektet seg med Nisha, hvor de blant annet trakk fram alder, de strenge foreldrene og enkelte hendelser som identifikasjonsmarkører. Dette er aspekter ved Nisha som mer eller mindre er generelle, som ikke direkte er tilknyttet forholdet hennes til kultur. Nisha tilhører to kulturer, og i løpet av romanen kan man som leser oppleve at hun føler seg rotløs på grunn av dette. Det er tenkelig at særlig minoritetsspråklige elever vil kunne kjenne seg igjen i dette, men er det det samme for de etnisk norske elevene?

Dette spørsmålet var også Torill Strand inne på i hennes prosjekt med romanen *Svart Elfenben* av Arne Svingen. Strand (2009) diskuterte romanens didaktiske muligheter sammen med en klasse med studenter på videreutdanning i norsk, hvor tre av studentene valgte å skrive en semesteroppgave om romanen. Strand (2009, 79) omtaler disse elevene som «studentgruppa». *Svart Elfenben* går ut på at jeg-personen reiser til Afrika sammen med bestevennen sin, Sam. Jeg-personen er en etnisk norsk gutt på 16-17 år, som stadig har flyttet mellom fosterhjem. Sam er en barnesoldat fra Liberia, som ønsker å dra til Afrika for å finne moren sin. Både jeg-personen og Sam mangler en del av seg selv, og begge føler seg rotløse (Svingen 2005, 7). Strand og studentgruppen hennes ser på dette som en didaktisk mulighet: «Studentgruppa mener at begge hovedpersonene er mulige identifikasjonsfigurer,

og at følelsen av manglende tilhørighet kan være noe mange lesere kan kjenne igjen, slik at romanen kan være med på å stimulere identitetsutvikling hos elever på ungdomsskolen» (2009, 83). Hvorfor er det slik at mange lesere kan kjenne seg igjen i følelsen av manglende tilhørighet, altså da også etnisk norske elever, slik Strand forklarer? Kan dette være tilfelle også for mine elever?

Her finner jeg det nyttig å trekke inn Andersens forståelse av betingelsene for identitetsdanning i moderniteten, og hvordan dette uttrykkes i litteraturen. Andersen (2006, 17) hevder at lesning av litteratur skrevet av forfattere med en «globalisert biografi» både vil kunne fremme en form for eksotisk opplevelse av å møte noe som er ukjent eller annerledes, men også fremkalle *eksistensiell gjenkjenning*. Han hevder at mange senmoderne mennesker i den vestlige verden kan kjenne seg igjen i følelsen av å være stedløs, som igjen kan føre til en følelse av identitetsløshet. Det kan derfor være tenkelig at litteratur som *Hva vil folk si* kan angå lesere uavhengig av kulturbakgrunn og bosted. På denne måten kan slik litteratur være gjenkjennelig både for minoritetsspråklige og etnisk norske elever. Det å finne seg selv, sin plass i verden og å lage sine røtter er en del av å være ungdom. Nisha kan derfor fungere som en mulig identifikasjonfigur nettopp fordi elevene i dette prosjektet trolig er på det stadiet i livet hvor de føler, og trolig prøver å skape, tilhørighet. Selv om mine elever legger vekt på at de identifiserer seg med Nisha på grunn av blant annet alder, strenge foreldre og enkelte situasjoner i romanen, er jeg nok ikke på ville veier om jeg hevder at de trolig også identifiserer seg med henne fordi hun også er i en fase i livet hvor hun prøver å finne seg selv, selv om dette kanskje er ubevisst for elevene. Denne mulige tolkningen av elevenes identifisering med Nisha, argumenterer for at migrasjonslitteratur, som *Hva vil folk si*, er en gylden mulighet innenfor utvikling av egen identitet, nettopp fordi lesningen kan stimulere identitetsutvikling både hos de med minoritetsbakgrunn og de med etnisk norsk bakgrunn.

Når elevene identifiserer seg med Nisha, gjør de mer enn kun å lese efferent. Det er tydelig flere steder, både i leseloggene og i samtalene, at elevene lever seg inn i romanen og legger mye av seg selv i å prøve og forstå teksten. Denne innlevelsen kommer tydelig fram i for eksempel beskrivelser og ordvalg. Når elevene beskriver Nisha, fremstiller de henne nærmest som et ekte menneske, og ikke en fiktiv romanperson, selv om elevene virker å

være klar over at det er snakk om fiksjon. I tillegg bruker flere av elevene ofte «jeg føler» i stedet for eksempelvis «jeg mener/synes». Dette henger sammen med hvordan elevene kobler teksten sitt innhold til egne livserfaringer og hvordan de lever seg inn i teksten, som er tydelige funn også andre forskere har oppdaget i sine leseprosjekter (Frøyen 2016, 87; Wirak 2008, 74). I tillegg til å identifisere seg med hovedpersonen i romanen, er det tydelig at elevene speilet sitt liv og sin situasjon i Nishas, hvor de reflekterte over hennes liv og situasjon i forhold til sitt eget. Et eksempel på dette er da jeg spurte gruppe 2 hvordan de oppfattet seg selv etter å ha lest romanen, hvor Emil responderte med å vise til at hans forståelse av identitet nå også rommer handlemåte:

Emil: Tror jeg forstår begrepet identitet mer, hva identitet er. Når jeg vet hva det er så kan jeg da beskrive meg, min identitet, mer utdypende.

Intervjuer: Ja, kan du gi et eksempel, eller forklare litt mer?

Emil: Før har jeg alltid vært sånn: «Jeg er norsk, jeg driver med basket», men jeg føler også at måten jeg handler på, i spesielle situasjoner [...]. Jeg føler boka har endra litt kanskje hvordan jeg tenker, da? Kanskje ikke så mye, men litt.

Dette sitatet viser både hvordan Emil har identifisert seg selv med romanpersonen, men også hvordan han speilet sitt eget liv i hennes, som har ført til at hans forståelse av begrepet identitet har utvidet seg. Emils forståelse av begrepet blir utvidet gjennom hans måte å lese romanen på. Sofie hadde en liknende opplevelse, men for henne var det ikke selve begrepet som ble utvidet, eller til en viss grad etablert, men en dypere forståelse av seg selv:

Sofie: Ja. Jeg synes jeg har skjønt litt mer hva jeg vil, å ikke gå etter alle andre. At det har egentlig ikke så mye å si hva andre mener om mine interesser og sånne ting, fordi det er jo hva jeg trives best med sjøl. Fordi jeg kjenner det veldig [...] fordi jeg driver med hest, og jeg får høre det så mye at jeg er så teit og sånt. Men fremover, når jeg blir gammel, så er det ingen som bryr seg lenger. Hvis jeg har tatt et valg om å fortsette, så selv om på ungdomsskolen så er det ikke så greit [...]. Det er vanskelig å sette ord på det.

Her viser Sofie til hvordan hun har identifisert seg med romanpersonen Nisha. Sofie forteller at hun, etter å ha lest romanen, forstår mer hva hun vil. Ved å speile sitt liv og sine valg og handlinger med Nishas, drar Sofie den konklusjonen at hun ikke kan «gå etter alle andre» i samfunnet, men at man må kunne få ta egne valg. Det er tenkelig at romanen kan ha minnet henne på det å «være seg selv». Gjennomgående tar Nisha egne valg, hvor hun står gjennom de følgene valgene medbrakte. Nisha velger å gå imot det foreldrene har jobbet for hele

livet, og man kan argumentere for at hun i slutten av romanen velger seg selv, da hun reiser vekk fra familien sin. Selv er elevene i en situasjon hvor de er umyndige, hvor foreldrene eller foresatte bestemmer i hverdagen. Kan Nisha da fungere som et eksempel for elevene, hvor hennes handlinger fører til at elevene eksponeres for ukjente handlingsmønstre? Nisha trenger ikke fungere som en form for rollemodell, men som en romanperson elevene selv kan velge å tenke med eller imot, som nettopp er viktig del av dannelsesprosessen (Aase 2005a).

Selv om Sofie forklarte at romanen minnet henne på det å «være seg selv», påpekte hun at identitet til en viss grad også handler om å tilpasse seg andre mennesker og/eller ulike situasjoner: «Jeg føler litt at identiteten din kan man velge litt ut selv. Eller, man må jo selvfølgelig tilpasse seg *litt*, men det kan du styre litt mer enn kulturen din». Her er Sofie inne på den siste delen av min definisjon av identitet, nemlig hvordan man reflekterer over sosiale situasjoner og sin egen selvforståelse. Sofie peker på at vi til visse tider inntar ulike roller. Forstår hun roller som en del av identiteten? Om man har flere roller, kan man da ha flere identiteter? For å få en tydeligere forståelse av Sofies tanker rundt dette spurte jeg gruppen om de noen gang bytter på hvem de er. Elevene responderte slik:

Frida: Ja [...] fra å være på skolen og være rundt folk på skolen, og fra å være med venner eller familie. Det er mer meg selv, eller det er det jeg føler er mer meg.
Sofie: På skolen snakker jeg mer som de andre. Når jeg er med familien så snakker jeg veldig dialekt, uten at jeg tenker over det, automatisk. Det er ord jeg ikke sier med venner. Fordi, når jeg er med de så får jeg klager for at det høres rart ut og det høres dumt ut, men etter jeg har vært med bestefar høres det ut som en annen person. Men, det skjer litt sånn automatisk, jeg tenker ikke over det. Det blir litt sånn [...] tilpasser meg etter hvem jeg er med.

Ettersom elevene peker på at identitet handler om både klesstil, væremåte og handlinger, kan det være tenkelig at de ser en sammenheng mellom roller og identitet. Både Frida og Sofie peker på at de har ulike roller, eksempelvis datter, venn og elev. De viser til at de forandrer seg, opptre ulikt i de forskjellige rollene. Frida legger til at hun er *mer* seg selv i rollen som datter og venn enn hun er elev. Handler det om tilhørighet? Eller at enkelte roller setter grenser for identiteten? Her kan vi se tilbake på Thomas Ziehe og det generasjonsskiftet han kaller for «den kulturelle frisettelse», hvor han peker på at den vestlige kulturen etter 70-årene har opplevd et sammenbrudd av tradisjoner. Dette har ført

til at de unge nå har muligheten til å «velge» sin identitet, istedenfor å arve den. Dette er i tråd med elevenes forståelse av begrepet identitet, ettersom enkelte mente at de selv velger identiteten sin og at identitet er noe som utvikles. Dette er også i tråd med det Per Thomas Andersen er inne på, når han viser til hvordan en ytre mobilitet kan svare til en indre mobilitet og identitetsløshet, og hvorfor unge i dagens samfunn stadig føler på en større generasjonskløft. Ziehe peker på at den friheten de unge i samfunnet står ovenfor i dag også skaper en form for ambivalens for dem, ettersom de lever i en verden full av begrensninger. Frida gir et tydelig eksempel på nettopp dette. Hun viser til hvordan man i enkelte situasjoner er bundet av eksempelvis regler og normer i samfunnet, som kan være med på å påvirke for eksempel både klesstil, væremåte og handlinger – identiteten. Frida påpeker at det er hennes oppfattelse av seg selv som til en viss grad ikke går i tråd med rollen som elev. Selv om hun har en forståelse for at den rollen er en del av hvem hun er, forklarer hun at hun har en sterkere tilknytning og tilhørighet til andre roller. Kan dette ha noe å gjøre med at de andre rollene hun nevner, altså datter og venn, muligens har mindre begrensninger for handling enn elevrollen? Føler vi mer tilhørighet til de rollene som gir oss større handlingsrom?

Som vi til nå har sett, har elevene fått en bredere kunnskap om hva begrepet identitet innebærer, men også en dypere forståelse av begrepet gjennom å identifisere og speile seg selv med romanpersonene. Ved å speile seg selv med romanpersonene, har elevene til en viss grad sett seg selv i et utenfra-perspektiv, samt utviklet evnen til å reflektere over seg selv, som nettopp er det Ziehe mener skolen har i oppgave å gjøre (2001). De ble presentert for en motverden gjennom litteraturen, som ga dem alternative erfaringer, både følelsesmessige, mentale og konkrete. Her er vi inne på romanens særegne måte å involvere leseren på. Fordi, selv om det tydelig spiller en rolle å lære noe nytt, spiller det også en rolle *hvordan* man lærer noe nytt. Hadde elevene hatt den samme opplevelsen, samme utfallet eller gangningen, dersom de isteden hadde lest en fagbok om Pakistan, pakistanere og den pakistanske kulturen? Trolig ikke. Rosenblatt formulerer det så fint: «Literature provides a living through, not simply knowing about» (1956, 66). Om elevene hadde lest en fagbok hadde de nok fått kunnskaper om eksempelvis Pakistan og den pakistanske kulturen, men trolig ikke opplevelse gjennom litteraturen. Det hadde ikke vært en romanperson å identifisere seg med. Eller et sted, en ny verden å oppholde seg i over lengre tid. Eller en

fortellemåte hvor man kan føle at det er en selv som er jeg-personen. Trolig ville det ikke ha vært noen tomme rom å fylle. Romanen har nettopp denne særegne måten å involvere leseren på, fordi leseren selv aktivt må være med på å skape teksten. Slik Iser (1981 [1970], 113) viser til, er leseren en aktiv deltaker i lesningen. Romanlesningen gjør trolig ikke bare leseren i stand til å formulere den ukjente meningen i teksten, men også noe i seg selv: «På denne måte erfarer vi ved hver tekst ikke blot noget om den, men også om os selv» (Iser 1981 [1970], 112). Det er nettopp denne siden ved Iser's forskning som er spesielt essensielt for mitt prosjekt, nemlig at leseren faktisk erfarer noe ved seg selv gjennom lesningen. Den litterære teksten kommer til live gjennom en sammensmeltning av tekst og leser (Iser 1988, 215). Sammen skapes det litterære verket som en virtuell størrelse slik den framtrer i leserens hode. Det handler derfor ikke kun om å fylle tomrommene som puslebiter, men det er en prosess som påvirker begge parter. Derfor kan enhver tekst oppleves ulik for lesere, nettopp fordi den bearbeides subjektivt hos hver mottaker. Iser's poeng handler om at den litterære teksten gir leseren en mulighet til å plassere seg selv inn i fiksjonens verden. Leserens kan oppleve både glæder og sorger, samt gjennomleve ting som det hverdagslige livet ikke gir rom for. Av den grunn kan vi med enhver slik litterær opplevelse lære noe om oss selv, som igjen kan føre til en berikelse av våre liv.

7 Avslutning

7.1 Hva har jeg gjort?

I denne studien har jeg undersøkt en gruppe elevers møte med romanen *Hva vil folk si* (2019) av Hilde Hagerup og Iram Haq. Ved å undersøke samtalen, elevenes egne leselogger og egne notater fra klasseromsobservasjon, har jeg forsøkt å få et grep om hvordan elevene leser og opplever romanen. Jeg har undersøkt elevenes egne refleksjoner og forståelse rundt romanen, og forsøkt å drøfte dette i tråd med relevant teori, i tillegg til å føre komparative peilinger til andre studier som viser hvor mitt materiale overlapper eller skiller. Etersom det dukket opp en del spørsmål under analyseringen av datamaterialet, valgte jeg å lage et eget kapittel hvor jeg foretok en dypere analyse av materialet, for å mer presist kunne svare på den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen. I denne studien har jeg forsøkt å få et grep om hva elevene selv føler og mener de sitter igjen med etter et slikt leseprosjekt.

7.2 Hva har jeg funnet ut?

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen, nemlig: Hvordan kan en lesning av romanen *Hva vil folk si* bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomstrinnet, kan deles inn i to områder: danning og identitetsutvikling. Jeg vil hevde at denne studien har bidratt med to viktige funn, ett på hvert område. Det første funnet omhandler hvordan romanlesningen har bidratt til at elevenes beredskap for å samhandle med andre er blitt utvidet, i den forstand at har fått en dypere forståelse for hvordan kultur kan påvirke et menneskets være- og tenkemåte. Det andre funnet omhandler migrasjonslitteraturens validering til bruk for å fremme identitetsutvikling hos elever med etnisk norsk bakgrunn. Når det gjelder det andre funnet har jeg gjennom avhandlingen forsøkt å vise til hvordan dette også kan være gjeldende for elever med minoritetsbakgrunn, selv om det ikke er noe jeg selv har forsket på.

Det første viktige funnet i denne studien handler om hvordan romanlesningen har bidratt til at elevenes beredskap for å samhandle med andre er blitt utvidet. Elevene poengterte selv

at de lever i et flerkulturelt samfunn, og at det derfor er viktig med både forståelse og respekt for andres kultur og levemåte. Flere var tydeligere på at de manglet kunnskaper om Pakistan og den pakistanske kulturen i forkant av leseprosjektet, og at romanen derfor bidro med kunnskaper på dette feltet. Noen trakk frem hvordan romanen har bidratt til å motbevise enkelte fordommer, i tillegg til at denne nye kunnskapen har resultert i en dypere forståelse og dermed en form for respekt eller aksept. Dette er tydelig da elevene skulle forklare hvorfor Mirza handler slik han gjør i romanen, ettersom flere poengterte hvordan de endret sin forståelse av han etter at han kom til Pakistan. Elevene så da en forbindelse mellom Mirzas handlemåte og hans forhold til den pakistanske kulturen, noe de ikke gjorde tidligere. Det er tydelig at elevene ble eksponert for noe ukjent gjennom romanen, en motverden, som utfordret dem i deres vante tenkning.

Det andre viktige funnet i denne studien handler om hvordan migrasjonslitteratur kan brukes for å fremme identitetsutvikling hos både elever med minoritetsbakgrunn og elever med etnisk norsk bakgrunn. Det er tydelig at elevenes forståelse av hva begrepet *identitet* innebærer ble utvidet gjennom leseprosjektet, ved at de nå viser en større forståelse for koblingen mellom identitet og kultur. Elevene poengterer at deres forståelse av identitet nå også rommer oppvekst og bakgrunn, som vil si at de etter leseprosjektet forstår hvordan identiteten også er sosialt betinget, i forhold til at den vokser frem og formes i sosiale situasjoner. Romanen eksponerte elevene for en ukjent kultur, og en romanperson som befant seg mellom to forskjellige kulturer. Gjennom romanlesningen ble det tydelig for elevene hvordan de ulike kulturene påvirket Nisha, og de fikk en forståelse for at kulturene var en del av hennes identitet. Selv om elevene hadde forskjellig oppfatning av hvilken grad kulturen påvirker identiteten, samt hvordan og hvorvidt man kan velge sitt eget syn på seg selv, er elevene enige om at kultur er en del av hvem man er. Jeg vil hevde at det er elevenes identifisering og speiling med romanpersonen Nisha som har ført til at deres forståelse for hva begrepet identitet innebærer har utvidet seg. Samtidig mener jeg at dette også har bidratt til at elevenes egen forståelse av seg selv har utviklet seg. Nisha har fungert som en slags «motpart» for elevenes eget selv, som har ført til at de har fått en bredere forståelse av hvem de selv er, fordi de har speilet seg i henne og hennes liv. Det er tydelig at Nisha har fungert som en identifikasjonfigur for elevene, fordi hun er på det samme stadiet i livet som dem, hvor hun prøver å finne seg selv. Selv om flere av elevene i dette prosjektet har etnisk

norsk bakgrunn, poengterer de at de også kan kjenne seg igjen i henne, nettopp fordi litteraturen angår dem uavhengig av kulturbakgrunn og bosted. Romanen har fremkalt en form for eksistensiell gjenkjenning hos elevene, og jeg vil dermed hevde at et funn ved denne studien er at migrasjonslitteratur kan stimulere til identitetsutvikling hos elever med etnisk norsk bakgrunn, og at det kan være tenkelig også for elever med minoritetsbakgrunn.

Selv om jeg kan hevde å ha oppdaget enkelte funn ved denne studien, finnes det likevel enkelte ting jeg ikke kan si noe om. I løpet av prosjektet har det reist seg spørsmål som jeg ikke har svart på, på grunn av avhandlingens omfang, i tillegg til at enkelte er utenfor funnenes rekkevidde. Dersom jeg skulle ha forsket mer, ville jeg først og fremst ha fokusert på elever med minoritetsbakgrunn. Selv om jeg i tidligere kapitler har fundert på ideen om at denne studien ville kunne ha bidratt til identitetsutvikling også hos elever med minoritetsbakgrunn, er dette kun spekulativt da det kun var én elev med bakgrunn fra et annet europeisk land som deltok i samtalen med meg. Resten av elevene hadde etnisk norsk bakgrunn. I tillegg ønsker jeg å kunne svare mer tilfredsstillende på om elevene ser på verden i en større sammenheng, eller i den forstand annerledes, etter leseprosjektet. Dette mener jeg krever flere spørsmål enn de jeg stilte, i tillegg til en oppfølgingsamtale, slik at elevene har fått tid til å prosessere prosjektet. Om jeg skulle forsket mer ville jeg også tatt for meg hvilken betydning det hadde for elevene at det dreier som en fiksjonsfortelling. Hvordan påvirker det elevenes forståelse av den? Har det noe å si for hvordan elevene eventuelt bruker denne nye kunnskapen og forståelsen videre i livet, om de i det hele tatt gjør det? Det siste jeg gjerne ville ha forsket mer på, ville vært å undersøke hvordan elevene ville respondert på en saktekst som tar for seg Pakistan og den pakistanske kulturen. Dette ville jeg ha gjort for å sammenligne funn med de presentert i denne studien, i tillegg til å undersøke i hvilken grad mine begrunnelser for å bruke en roman i dette prosjektet faktisk er essensiell. Selv om disse spørsmålene og ønskene om videre undersøkelse i denne omgang forblir ubesvart, mener jeg det baner vei for nødvendigheten av videre forskning på dette feltet.

7.3 Hva har disse funnene å si for de spørsmålene jeg stilte innledningsvis?

Å forske på skjønnlitteratur i klasserommet er ikke et nytt felt. Derimot er det ikke gjort mye forskning på migrasjonslitteratur i klasserommet enda. Denne studien bidrar derfor med funn på et relativt nytt felt. Studien har vist at elevene selv mener at slik litteratur er nyttig for dem. Selv om jeg ikke har fått noe endelig eller entydig svar på den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen, har jeg likevel fått en mengde små svar som samlet sett kan gi indisier på hva som skjer når vi leser, og spesifikt på skjønnlitterære tekster som kan klassifiseres som migrasjonslitteratur.

Det første funnet plasserer seg innenfor området *danning* i den overordnede problemstillingen for denne oppgaven. Elevene formidler at de har fått mer respekt for kulturen romanen tok for seg, at romanen kan bidra til å få bort enkelte fordommer som finnes i det norske samfunnet og at deres blikk på nordmenn og Norge delvis har endret seg etter leseprosjektet. Dette er funn som tyder på at kunnskapsstoffet romanen formidler, har utfordret elevene i deres vante tenkning. Dette er nettopp et av Laila Aases viktigste momenter i dannelsingsprosessen, nemlig at det kunnskapsstoffet elevene blir eksponert for, utfordrer dem i deres vante tenkning (2005a, 39). Et annet viktig poeng Aase legger vekt på, er at kunnskapsstoffet skal prege elevene på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre (2005a, 38). Denne studien tyder nettopp på dette, ettersom elevene selv forklarer at de sitter igjen med både ny kunnskap om og en dypere forståelse for et land, en kultur og en levemåte, som de kan møte på i sitt flerkulturelle samfunn og globaliserte verden. Selv om jeg ikke kan gi et endelig eller entydig svar på denne delen av problemstillingen, er dette konkrete funn som viser at leseprosjektet til en viss grad har bidratt til danning for elevene i dette prosjektet.

Det andre funnet går innenfor området *identitetsutvikling* i den overordnede problemstillingen for denne oppgaven. Elevene formidler at de har fått en utvidet forståelse av begrepet identitet, hvor de peker på at identiteten også er sosialt betinget. De forstår at det er en sammenheng mellom identiteten og hvilke sosiale og kulturelle grupper man opplever tilhørighet til. Jeg vil hevde at denne utvidede forståelsen av begrepet er nyttig for elevene, nettopp fordi de har innsett at identiteten rommer *mer* enn de tidligere trodde. For å kunne beskrive hvem man er, må man ha en forståelse for hva dette egentlig rommer, og det er nettopp dette feltet romanlesningsprosjektet har vært med å utvikle hos elevene. Selv

om jeg ikke kan gi et entydig svar på om leseprosjektet har bidratt til identitetsutvikling, er dette funnet en klar indikasjon på at elevene nå har en større forståelse for begrepet identitet. Derfor vil jeg hevde at prosjektet til en viss grad har bidratt til identitetsutvikling for elevene i dette prosjektet, ettersom de nå besitter en ny forståelse som fører til at de kan gi en bredere forklaring av sin identitet – hvem de er. På denne måten har deres forståelse av seg selv utviklet seg, både gjennom å få en bredere forståelse for et begrep, men også ved å identifisere og speile seg med en romanperson.

Selv mener jeg at følgene dette leseprosjektet har hatt for en gruppe elever, som denne studien viser, i seg selv understreker behovet for mer kunnskap om migrasjonslitteraturens potensial i klasserommet. Funnene i denne studien er resultat av romanens tema, nemlig kulturforskjeller, kulturkonflikter, andre levemåter og andre verdier. Det er nettopp et poeng i denne studien at leseprosjektet tar for seg en roman som kan kategoriseres som migrasjonslitteratur. Hadde følgene dette prosjektet har hatt for en gruppe elever vært det samme om jeg hadde valgt en sakprosa tekst om Pakistan og pakistansk kultur eller en annen roman som ikke kan kategoriseres som migrasjonslitteratur? Trolig ikke. Det er selvsagt at en del av den kunnskapen elevene sitter igjen med etter prosjektet, kunne ha kommet fra å lese en saktekst om eksempelvis Pakistan og den pakistanske kulturen, men måten de har tilegnet seg og bearbeidet denne kunnskapen, samt følgene, ville trolig ikke ha vært det samme. Dette er fordi romanen har en særegen måte å involvere leseren i teksten på, ved at leseren selv opplever og erfarer teksten gjennom følelser, innlevelser og engasjement. Det samme vil jeg hevde gjelder for identitetsutviklings-aspektet ved denne studien. Når man leser en tekst, uavhengig om det er en saktekst eller eksempelvis en roman, vil man ofte foreta identifisering og/eller speiling med det man blir presentert for. Det at en roman kan bidra til identitetsutvikling er derfor ikke et nytt felt i seg selv, men det er et poeng i nettopp hvordan romanen *Hva vil folk si* kan bidra til identitetsutvikling. Dette har å gjøre med at romanen kan kategoriseres som migrasjonslitteratur tematisk sett, i tillegg til at hovedpersonen i romanen identifiserer seg som norsk før hun går gjennom en hjemme-borte-hjemme-prosess. Dette gir elevene mulighet til å identifisere seg med henne på grunn av hennes forhold til Norge og den norske kulturen, før de blir eksponert for en motverden som både er fremmed og ukjent. Denne eksponeringen er i dette studiet essensielt, nettopp fordi elevene både måtte bearbeide og respondere på det i form av

leseløgger og enkelte i form av en litterær samtale. Den litterære samtalen har vært viktig i dette prosjektet, ettersom det er en arena for tolkningsfellesskap, hvor elevene gjennom samtalen ble utfordret av hverandres subjektive kunnskap i møte med litteraturen. Elevene ble nødt til å tre ut av det vante, hvor deres egen verden ble utfordret gjennom møte med andres forståelse. På denne måten kan samtalen fungere som en arena for utvikling av tankemåter, og den er dermed sentral innenfor elevenes mulighet for danning i dette prosjektet. Elevene ble nødt til å ta stilling til det romanen presenterte for dem, hvor de valgte å tenke med eller mot. Dette resulterte i, som studien viser, at elevenes vante tenkning ved enkelte tilfeller ble utfordret, samt ved enkelte tilfeller utvidet i en bredere forståelse. Det kan derfor være nyttig med mer forskning på hva skjønnlitteratur som tar for seg slike temaer kan bidra med. Samlet sett kan dette fokuset kanskje svinge pendelen i retning av skolens dannelsingsoppdrag.

Litteratur

- Aase, Laila. 2005a. «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid.» I *Det nye norskfaget*, redigert av Arne J. Aasen og Sture Nome, 35-47. Bergen: Fagbokforlaget
- Aase, Laila. 2005b. «Litterære samtalar». I *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, redigert av Bjørn Nicolaysen og Laila Aase, 106-125. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersen, Per Thomas. 2006. *Identitetens geografi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barthes, Roland. 1994 [1968]. «Forfatterens død». I *Roland Barthes. I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*, redigert av Knut Stene-Johansen, 49-55. Oslo: Pax Forlag.
- Birkenes, Ingvild. 2018. «Romanlesing i ungdomsskolen. Ein kvalitativ studie av seks 10. klassingar sine lesingar av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland.» Masteravhandling, Universitetet i Bergen.
- Brenna, Loveleen Kumar. 2001. *Djulaha!: om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Chekov, Anton Pavlovich. 1954. *The Unknown Chekhov: Stories and Other Writings Hitherto Untranslated*. New York: Noonday Press.
- Drangeid, Magne. 2014. *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Frank, Søren. 2008. *Migration and Literature. Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. New York: Palgrave Macmillan.
- Frøyen, Solveig Hesvik. 2016. «Å finne ei løysing saman. Ein studie av bokseminar som undervisningsform.» Masteravhandling, Universitetet i Oslo.
- Gabrielsen, Ida; Marthe Blikstad-Balas og Michael Tengberg. 2019. «The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?» *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19 (1): 1-32.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70669/Gabrielsen_et_al_2019_The_role_of_literature_in_the_classroom.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Hagerup, Hilde. 2019. «Å skrive roman av Iram Haqs film *Hva vil folk si*.» Boktips.
<https://www.boktips.no/skjonnlitteratur/ungdomsboker/a-skrive-roman-av-iram-haqs-film-hva-vil-folk-si/>
- Haq, Iram og Hilde Hagerup. 2019. *Hva vil folk si*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hedenstad, Marte. 2017. «Hva vil folk si. En gripende film som gjør vondt i mellomgulvet.» P3. <https://p3.no/filmpolitiet/2017/10/hva-vil-folk-si/>

- Henning, Åsmund. 2010. *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imeland, Vilde Sagstad. 2017. «Filmanmeldelse: «Hva vil folk si»: - Sterkt æresdrama.» VG. <https://www.vg.no/rampelys/film/i/7E3qo/filmanmeldelse-hva-vil-folk-si-sterkt-aeresdrama>
- Iser, Wolfgang. 1981 [1970]. «Tekstens appelstruktur». I *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, redigert av Michel Olsen og Gunver Kelstrup, 102-129. København: Borgen.
- Iser, Wolfgang. 1988. «The reading process: a phenomenological approach». I *Modern Criticism and Theory*, redigert av David Lodge, 211-228. Harlow: Longman.
- Krumsvik, Rune J. 2013. *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapscenteret. 2010. *En ordliste*. Oslo: Nasjonalt kunnskapscenter for helsetjenesten.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvlie, Lars. 2003. «The Promise of Bildung». I *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*, redigert av Lars Løvlie, Klaus Peter Mortensen og Sven Erik Nordenbo, 151-170. Oxford: Blackwell.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen. 1999. «Tekst og estetikk: Om Wolfgang Isers resepsjonsetetikk.» I *Tekstblikk – rapport fra symposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, redigert av Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen, 28-40. København: Nordisk Ministerråd.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen. 2001. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mollenhauer, Klaus. 1996. *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsson, Magnus. 2010. *Den föreställda mångkulturen. Klass och etnicitet i svensk samtidsprosa*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Nyhus, Jorunn Øveland. Øvern, Ingeborg og Astrid Syse Talsethaugen. 2016. «Litteraturkritiker på villspor.» NRK. <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- Rosenblatt, Louise. 1956. «The Acid Test for Literature Teaching.» *The English Journal* 45 (2):

- 66-74. <https://www.jstor.org/stable/809152?seq=1>
- Rosenblatt, Louise. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of The Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise. 1995. *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Skarstein, Dag. 2005. «Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståinga av liv og røyndom». I *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, redigert av Bjørn Nicolaysen og Laila Aase, 141-157. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skarstein, Dag. 2013. «Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.» Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Slettan, Svein. 2020. *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. 1992. «I klassens sosiale rom blir teksten til.» *Norsklæreren* 1992 (1): 17-22.
- Smidt, Jon. 2018. *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, Torill. 2009. *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svingen, Arne. 2005. *Svart Elfenben*. Oslo: Damm.
- Sørensen, Birte. 1983. «Teksten og eleven». I *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*, redigert av Jon Smidt, 11-31. Oslo: LNU/Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet. 2013a. «Læreplan i norsk (NOR1-05). Formål.» Oppdatert 1. august, 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. 2013b. «Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål etter 10. Årstrinn.» Oppdatert 1. august, 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. 2017a. «Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold.» Oppdatert 1. September 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. 2017b. «Overordnet del. Demokrati og medborgerskap.» Oppdatert

1. September 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. 2017c. «Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og dannning.» Oppdatert 1. September 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. 2020. «Norsk (NOR01-06). Fagets relevans og sentrale verdier.» Oppdatert 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vik, Svanhild. 1999. «Identitetskonstruksjon i nye familiedannelser.» Hovedoppgave til can. polit. eksamen i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Wirak, Maja Inanda Lexow. 2008. «En barnebok i klasserommet. Didaktisk strategi, respons og meningsutbytte.» Masteravhandling, Universitetet i Oslo
- Ziehe, Thomas. 2001. «De personlige livsverdeners dominans: ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser.» *Uddannelse* 34 (10): 1-8.
- Ziehe, Thomas. 2004. *Øer af intesitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Oversatt av Hans Christian Fink. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas. 2008. «Læreprocesser og ambivalencer.» I *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, redigert av Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch, 95-112. København: Forlaget Politisk Revy.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Vedlegg 2: Rektors godkjenning

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

21.05.2021, 08:31



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Migrasjonslitteratur i klasserommet. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers møte med romanen Hva vil folk si av Iram Haq og Hilde Hagerup.

Referansenummer

302464

Registrert

19.06.2020 av Marthe Bratseth Mollestad - Marthe.Mollestad@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Vassenden, eirik.vassenden@uib.no, tlf: 40244626

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Bratseth Mollestad, marthe_molle@hotmail.com, tlf: 95402133

Prosjektperiode

24.08.2020 - 15.05.2021

Status

21.07.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.07.2020 - Vurdert

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

21.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/deres foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/de registrertes foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

«Migrasjonslitteratur i klasserommet. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers møte med romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup»

Dette er et informasjonsskriv til skolens rektor, ettersom forskningsprosjektet krever godkjenning fra skolens rektor. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan bli brukt som et verktøy for å utvikle danning og identitet hos elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for elevene.

Formål

Læreplanen i norsk understreker at «Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2013). I min mastergradsavhandling er jeg spesielt interessert i de to siste punktene, hvor jeg ønsker å se nærmere på hvordan skjønnlitteratur kan bli brukt som et verktøy til dette. Jeg ønsker å gjennomføre et romanlesningsprosjekt i en norskklasserom, og har valgt romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup. Jeg har derfor utarbeidet følgende problemstilling: «Hvordan kan romanen *Hva vil folk si* bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomstrinnet?». Jeg er opptatt av elevenes møte med romanen, og vil derfor undersøke elevenes forståelse av og opplevelse med romanen. Studien vil derfor ta for seg klasseromsarbeidet med og den litterære samtalen om denne romanen.

For å kunne svare på problemstillingen på en mer detaljert og nyansert måte, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva fokuserer elevene på i den litterære samtalen underveis og i etterkant av lesningen?
- 2) Hvordan involverer elevene seg selv i romanen?
- 3) Hvordan påvirker migrasjonslitteratur elevenes forståelse av seg selv og andre?
- 4) Hvordan opplever unge lesere skjønnlitteratur som forteller om migrasjon og integrering, om andre levemåter og andre verdier?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får elevene spørsmål om å delta?

Elevene blir forespurt om å delta i denne studien fordi elevene går på ungdomstrinnet, og deltar i faget *norsk*.

Hva innebærer det for elevene å delta?

Studien vil ligge nært opp mot normal undervisning. Klassens lærer vil lese romanen for klassen. Etter hver leseøkt vil læreren be elevene svare på spørsmål knyttet til det de har lest. Disse loggene vil jeg samle inn. I etterkant av lesningen vil elevene bli satt sammen i grupper på omtrent 6 stykker, hvor de så skal ha en samtale om romanen. Under denne samtalen vil jeg bli plassert i en gruppe, hvor jeg kommer til å være en del av samtalen. Spørsmålene vil omhandle romanens handling, karakterer og struktur. Under denne samtalen med meg vil det bli gjort lydopptak. I løpet av prosjektet vil jeg altså samle inn data gjennom observasjon, semistrukturerte intervju i form av gruppesamtale og logging.

Under leseøktene i klasserommet vil jeg være med som ikke-deltakende observatør, og samtidig registrere eventuelle spørsmål og svar underveis i leseøkten. Hvis elevene velger å delta i prosjektet, innebærer det at elevenes spørsmål og eventuelle svar kan bli brukt som data i prosjektet.

Hvis elevene velger å delta i prosjektet, innebærer det at noen av elevene kan bli trukket ut til å være med på en gruppesamtale med meg. Samtalen vil vare omtrent 20 minutter. Elevenes svar vil bli tatt opp på lydopptak.

Hvis elevene velger å delta i prosjektet, innebærer det at elevenes logger kan bli brukt som data i prosjektet. Etter hver leseøkt vil læreren be elevene svare på spørsmål knyttet til det som har blitt lest i loggen sin. Disse loggene vil jeg samle inn og analysere. Jeg vil kun bruke logger som inneholder data som er relevant for mitt prosjekt.

Ettersom prosjektet vil foregå på en ungdomsskole, hvor det er barn som deltar, kan foreldre få se intervjuguiden i forkant ved å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis en elev velger å delta, kan eleven (eller forelder) når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han eller hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil ikke påvirke elevens forhold til skolen eller læreren.

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker elevens opplysninger

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om eleven. Det vil heller ikke være mulig å koble elevens opplysninger til han eller henne i den ferdige publikasjonen. Underveis i studien vil personopplysninger og koblingsnøkkel lagres adskilt. Elevens navn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. På denne måten blir opplysningene holdt konfidensielt.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2021. Etter denne datoen vil både lydfiler og alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på eleven og foresattes samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen / institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Eirik Vassenden på tlf 40244626.
- Marthe Bratseth Mollestad på tlf 95402133, masterstudent.

Med vennlig hilsen
Marthe Bratseth Mollestad

Samtykkeerklæring:

19/6-20 

(Signert av skolens rektor, dato)

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Migrasjonslitteratur i klasserommet. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers møte med romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup»

Bakgrunn og formål

Læreplanen i norsk understreker at «Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2013). I min mastergradsavhandling er jeg spesielt interessert i de to siste punktene, hvor formålet med studien er å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan bli brukt som er verktøy for å utvikle danning og identitet hos elever på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å gjennomføre et romanlesningsprosjekt i en norskklasse, og har valgt romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup. Jeg er opptatt av elevenes møte med romanen, og vil derfor undersøke elevenes forståelse av og opplevelse med romanen. Jeg ønsker å undersøke hvorvidt elevenes bakgrunn spiller en rolle for hvordan de diskuterer romanen. Studien vil derfor ta for seg klasseromsarbeidet med og den litterære samtalen om denne romanen.

Prosjektet er en masteravhandling i studiet «Lektorprogrammet i nordisk» ved Universitetet i Bergen / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier.

Du har blitt forespurt om å delta i denne studien fordi du er en elev på ungdomstrinnet, som deltar i faget *norsk*.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil ligge nært opp mot normal undervisning. Klassens lærer vil lese romanen for klassen. Etter hver leseøkt vil læreren be elevene svare på spørsmål knyttet til det de har lest. Disse loggene vil jeg samle inn. I etterkant av lesningen skal elevene arbeide med romanen. Under dette arbeidet trenger jeg et utvalg informanter, omtrent 5-6 stk, til en samtale med meg om romanen. Deltakelse i studien vil derfor innebære et intervju med varighet på omtrent 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle romanens handling, karakterer og struktur, samt ditt forhold til skjønnlitteratur. Under denne samtalen vil det bli gjort lydopptak. I løpet av prosjektet vil jeg altså samle inn data gjennom observasjon, semistrukturert intervju og loggføring.

Ettersom prosjektet vil foregå på en ungdomsskole, hvor det er barn som deltar, kan foreldre/foresatte få se intervjuguide i forkant ved å ta kontakt med masterstudent/lærer.

Opplysninger om deltakers etnisitet vil bli registrert i studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Det vil heller ikke være mulig å koble dine opplysninger til deg i den ferdige publikasjonen. Underveis i studien vil personopplysninger og koblingsnøkkel lagres adskilt. På denne måten blir opplysningene holdt konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2021. Etter denne datoen vil både lydfiler og alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med: Marthe Bratseth Mollestad, tlf 95402133, masterstudent. Du kan også ta kontakt med min veileder Eirik Vassenden ved Universitetet i Bergen på tlf 40 24 46 26.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kilder:

Utdanningsdirektoratet. 2013. «Læreplan i norsk (NOR1-05). Føremål.» Oppdatert 1. august, 2013.

<https://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Formaal/?lplang=nno>

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Vedlegg 4

Lesebakgrunn og holdninger

- 1) Leser du på fritiden?
- 2) Hva er dine erfaringer med skjønnlitteratur? Liker du å lese for eksempel romaner?

Om arbeid med romanen *Hva vil folk si*

- 1) Hva vil du si denne teksten dreier seg om? Hva er temaene?
- 2) Hvem er hovedpersonen i denne teksten? Hvordan opplever du han/henne?
- 3) Kjenner du deg igjen i noen av personene i romanen? Hvordan da? (Finner dere noen likhetstrekk mellom de sitt liv og deres?)
- 4) Hva synes du om familien til Nisha? Både den i Norge og den i Pakistan.
- 5) Hvorfor handler faren til Nisha slik han gjør? Og hvorfor reagerer han slik?
- 6) Hva ville du gjort og hvordan ville du reagert hvis du var Nisha?
- 7) Kan du si noe om hvordan denne romanen er bygd opp? Har dette noe å si for din forståelse av karakterene?

Litt mer personlig:

- 8) Hvordan vil du vurdere denne romanen? Er det en god roman? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 9) Har det å ha lest denne teksten gitt deg noe? Eventuelt hva har du lært?
- 10) Er det viktig for deg å ha lest denne romanen, hvorfor?
- 11) Når du tenker tilbake på den, hva er det du husker best?
- 12) Kan du trekke linjer til ditt eget liv?
- 13) Er den aktuell i dag?
- 14) Hva synes du om å lese en roman som denne? Som forteller om forskjellige kulturer, andre levemåter og andre verdier?
- 15) Hvordan forstår du identitet og kultur etter denne boken? Hvordan forstår du din egen identitet og din egen kultur etter denne boken?

Sammendrag

Masteroppgave i nordisk litteratur
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium
Universitetet i Bergen, Våren 2021

Student: Marthe Mollestad

Tittel: Migrasjonslitteratur i klasserommet

Undertittel: En kvalitativ studie av en gruppe ungdomsskoleelevers møte med romanen *Hva vil folk si* av Iram Haq og Hilde Hagerup

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan bli brukt som et verktøy for å fremme danning og identitet hos elever på ungdomstrinnet. Jeg har undersøkt én 10. klasses lesninger av romanen *Hva vil folk si* (2019) av Iram Haq og Hilde Hagerup. Jeg har vært interessert i å finne ut av hvordan elevene leste, opplevde og reflekterte over en roman som kan kategoriseres som migrasjonslitteratur, og valgte derfor observasjon i klasserommet, leselogger og semistrukturert intervju som forskningsmetoder. Oppgaven har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming og er delt inn i 7 kapitler. Jeg har formulert følgende overordnede problemstilling for prosjektet: *Hvordan kan en lesning av romanen Hva vil folk si bidra til danning og identitetsutvikling hos elever på ungdomstrinnet?*

Som teoretisk rammeverk har jeg støttet meg til Wolfgang Iser og Louise Rosenblatt sine resepsjonsteorier. For å kunne presentere og diskutere begrepene danning og identitetsutvikling har jeg støttet meg til Laila Aases og Thomas Ziehes forståelser av begrepene. Jeg har vist til Per T. Andersens forståelse av begrepet «globalisert biografi» for å kunne forklare hvordan enkelte av elevene identifiserte seg med materialet. Jeg har tatt for meg Aases og Rosenblatts syn på litteraturen i klasserommet, samt foretatt en analyse av romanen *Hva vil folk si* basert på Magne Drangeids modell for en lærerfaglig analyse.

Resultatene viser at romanlesningen har bidratt til at elevenes beredskap for å samhandle med andre er blitt utvidet, i den forstand at de har fått en dypere forståelse for hvordan kultur kan påvirke menneskets være- og tenkemåte. Materialet viser også at elevene har fått en dypere forståelse for hva begrepet identitet innebærer, som igjen har bidratt til at elevenes egen forståelse av seg selv har blitt utvidet. Dermed kan bruken av migrasjonslitteratur i klasserommet for å fremme danning og identitetsutvikling hos elever valideres.

Abstract

Master's Thesis in Nordic Literature

Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies

University of Bergen, Spring 2021

Student: Marthe Mollestad

Title: Migration Literature in the Classroom

Subtitle: A Qualitative Study of a Lower Secondary School Group's Encounter with the Novel *Hva vil folk si* by Iram Haq and Hilde Hagerup

The purpose of this thesis has been to investigate how fiction can be used as a tool to promote self-formation and identity among pupils of lower secondary school. I have studied one 10th graders' reading of the novel *Hva vil folk si* (2019) by Iram Haq and Hilde Hagerup. I was interested in figuring out how pupils read, experienced, and reflected on a novel that can be considered migration literature. Consequently, I decided classroom observation, reading logs, and semi-structured interviews as research methods. The thesis has a phenomenological hermeneutic approach and is divided into 7 chapters. I formulated the following overall research question for the project: How can the reading of the novel *Hva vil folk si* facilitate self-formation and identity development among lower secondary school pupils?

As for the theoretical framework, I relied on Wolfgang Iser and Lousie Rosenblatt's reception theories. In order to present and discuss the concepts of self-formation and identity development, I relied on Laila Aase and Thomas Ziehe's understanding of the concepts. In addition to this, I found it useful to refer to Per Thomas Andersen's understanding of the term "globalized biography," to reveal how some of the pupils identified with the material. I took Aase and Roseblatt's views on literature into account and conducted an analysis of the novel *Hva vil folk si* based on Magne Drangeid's model for academic analysis.

The results reveal that the reading of the novel has contributed to the pupils' readiness to interact with other has be strengthened, in the sense that they have gained a deeper understanding of how culture can influence peoples' behavior and manner of thinking. Furthermore, the material also reveals that the pupils have developed a deeper understanding of what the term identity holds, has consequently contributed to that the pupils' understanding of themselves have been widened. Thus, the use of migration

literature in the classroom to promote self-formation and identity development among the pupils can be validated.

Oppgavens profesjonsrelevans

Dette masterprosjektet har vært aktuelt for min fremtidige profesjonsutøving på flere måter. Prosjektet har vært en direkte inngang til arbeid med litteratur i klasserommet, noe jeg som en fremtidig lærer i norsk stadig vil komme overfor. Gjennom prosjektet har jeg fått mulighet til å forske på hvordan ulike arbeidsmetoder har fungert i klasserommet over en viss periode, samt hvordan én klasse har lest, opplevet og reflektert over en roman. Jeg har fått innsikt i hvordan én klasse opplevet det å bli lest høyt for, hvordan det var å skrive leselogger og delta i litterære samtaler.

Gjennom prosjektet har jeg selv fått god erfaring med det å analysere elevers arbeid med litteratur. Dette mener jeg gjør meg bedre rustet til å møte elever ved fremtidig lignende arbeid. De erfaringene jeg har gjort som observatør i klasserommet, samt med analysering av datamateriale, er kunnskap jeg derfor vil dra nytte av ved fremtidig undervisning.

I tillegg er det slik at mitt arbeid med det som kan gå under kategorien migrasjonslitteratur i dag, vil gi meg materiale og kunnskap jeg også kan bruke i undervisning. Ettersom jeg bestemte meg for å gjennomføre en lærerfaglig analyse av romanen jeg valgte, ble en del av prosjektet en lesning av en litterær tekst for min del. Jeg mener selv at jeg har utviklet meg som leser gjennom dette prosjektet, og i arbeidet som lærer i norsk er det å kunne lese godt essensielt både i lesningen av elevtekster og formidlingen av litterære tekster, ettersom man må kunne ha et nyansert blikk og forståelse for teksten.

Gjennom den lærerfaglige analysen opparbeidet jeg meg en del erfaring med det å se på hva slags potensiale som ligger i å arbeide med en roman ut mot elever. Dette ble for meg en ny erfaring, da jeg tidligere ikke har arbeidet med en litterær tekst med dette som hovedformål. Gjennom det siste året har jeg tilegnet meg spisskompetanse på akkurat dette området som gjør meg bedre rustet som norsklærer, fordi jeg stadig vil komme overfor denne utfordringen.