

Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

Vårsemesteret 2019

Lesing av samtidslitterære tekstutdrag i flerkulturelle klasser

En kvalitativ studie av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever

Hanne Askeli Karlsen

Veileder: Heming H. Gujord

Forord

Takk til veilederen min Heming H. Gujord for godt samarbeid underveis. Du har gitt meg gode innspill som jeg har nytt godt av i skriveprosessen. Den jevnlige kontakten vi har hatt, og kravet til tekstproduksjon, har vært helt avgjørende for at jeg har kommet i mål med oppgaven min.

Tusen takk til kolleger som velvillig har lånt meg klasser og vært fleksible slik at jeg har fått gjennomført prosjektet mitt i praksis.

Takk også til informantene som i intervjuene virkelig har gitt av seg selv ved å dele sine erfaringer som flerkulturelle – dere er modige!

Takk til foreldrene og svigerforeldrene mine, som har stilt opp som barnevakter til «skrivedager» og «skrivehelger». Takk også til Hilde og Henrik som har åpnet hus og kjøleskap hver gang det har vært samling i Bergen.

Christian, du fortjener en helt spesiell takk. Fra denne prosessen startet for fire år siden, har du hele veien hatt tro på prosjektet mitt og at dette skulle gå, selv både med familieførøkelse og husbyggeprosjekter underveis. Du har gitt meg rommet jeg har trengt for å skrive!

Sammendrag

I masteroppgaven min har jeg undersøkt samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever i fire førsteklasser ved en videregående skole. I studien har jeg søkt svar på problemspørsmålene: «Hvordan fremstår samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever i en litterær gruppesamtale?» og «Hvordan leser flerkulturelle elever samtidslitteratur som har kulturmøter og kulturkonflikter som sentrale temaer?». For å svare på problemspørsmålene har jeg samlet empiri gjennom opptak av gruppesamtaler og gjennom intervju med åtte flerkulturelle informanter. Lesingen av tekst knytter seg til utdrag fra de litterære samtidstekstene *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger og *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar.

I analysen av gruppesamtalene har jeg sett på om og eventuelt hvordan de flerkulturelle elevene deler personlige erfaringer eller andre perspektiver med de andre på gruppa gitt at de kjenner seg igjen i tekstutdragene vi har lest. Sentralt i undersøkelsen ligger informantenes identitet som flerkulturelle, og hvordan informantene forholder seg til denne identiteten. I analysen av intervjuene av informantene har blant annet James Paul Gee (2000-2001) sine fire aspekter på identitet vært sentrale for å kunne si noe om elevenes vekslende identiteter, og da i hovedsak mellom deres *naturidentitet* som flerkulturelle og *institusjonsidentitet* som elever.

Hovedfunnet i studien er at informantene i liten grad i grupper med øvrige elever deler personlige erfaringer knyttet til deres bakgrunn som flerkulturelle, selv når temaene kulturmøter og kulturkonflikter diskuteres. I intervjuet i etterkant av gruppesamtalen var derimot informantenes flerkulturelle identitet sterkere til stede, og de uttrykker alle en form for gjenkjennelse knyttet til tekstmaterialet.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to explore how multicultural pupils and other pupils interact whilst reading contemporary pieces of literature in four first-year classes in Norwegian upper secondary education. The study is a qualitative study that aims to provide answers for the following questions: i) "How do multicultural pupils and other pupils interact in a literary group discussion?" and ii) "How do multicultural pupils read contemporary literature that has culture meetings and culture conflicts as central themes?".

To address these questions, I sampled my empirical data through pupils' discussions in groups and through a separate semi-structured in-depth interview with eight multicultural pupils as informants. The reading excerpts from two contemporary pieces of literature; *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger and *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar.

In the analysis of the group discussion I have investigated if and possibly how the multicultural pupils share personal experiences and perspectives with their fellow pupils, given that they recognise themselves in the excerpts. An emphasis is placed on the informants' identity as multicultural, and how they relate to this identity. James Paul Gees (2000-2001) four aspects of identity have therefore been relevant in the analysis of the interviews to be able to address the pupils alternating identities, particularly their *Nature-identity* as multicultural and their *Institutional-identity* as pupils.

The study's primary findings reveal that the informants seldom share their personal experiences related to their cultural backgrounds in groups with other pupils, even when the discussed topics are cross-cultural encounters and culture conflicts. In the interview following the group discussions however, the informants' multicultural identities were present, and they all expressed relating to the material in some way or another.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
Innhold	5
1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemspørsmål	7
1.2 Begrepsdefinisjoner	8
1.2.1 Kulturbegrepet i klasserommet	8
1.2.2 Flerkulturell elev og flerkulturell klasse.....	8
1.2.3 Kulturmøter og kulturkonflikter.....	9
2.0 Metode	10
2.1 Teoretisk forankring.....	10
2.2 Validitet og reliabilitet.....	11
2.3 Rekruttering av informanter.....	12
3.0 Læreplanen.....	13
3.1 Læreplanens formål	13
3.2 Litteraturbegrepet	17
3.3 Læreplanens føringer for valg av litteratur.....	18
4.0 Teori	19
4.1 Identitetsbegrepet	20
4.1.1 Informantenes identitet som flerkulturelle.....	20
4.1.2 Identitet og språk.....	24
4.1.3 Identitet og diskurs	25
4.1.4 Diskurs og språk	26
4.1.5 Identitet, literacy og diskurs.....	28
4.2 Dannelse	31
4.2.1 Dannelse i norskfaget	32
4.2.2 Dannelse og dybdelæring.....	35
4.3 Litteraturredidaktikk.....	37
4.3.1 Hva skal vi lese?	37
4.3.2 Hvordan foregår møtet mellom tekst og leser?.....	38
4.3.3 Hvorfor lese litteratur?.....	40
4.3.4 Lærerens rolle	42
4.3.5 Litterære samtaler	44

4.4 Tidligere forskning.....	46
4.5 Valg av litterære samtidstekster	52
4.5.1 Flerkulturell litteratur, migrasjonslitteratur og translingval litteratur	53
5.0 Presentasjon av tekstutdrag, undervisning og erfaringer med innsamling av empiri....	57
5.1 Presentasjon av tekstutdrag	57
5.2 Gjennomføring av undervisning	59
5.2.1 Loggskrivning	62
5.3 Gruppesamtalene.....	63
5.4 Intervjuene	64
6.0 Analyse av gruppesamtaler	65
6.1 Hva forteller samtalene?	72
7.0 Informantene – en analyse	73
7.1 Aisha.....	75
7.2 Linh.....	78
7.3 Sara	81
7.4 Hiba	84
7.5 Mai	86
7.6 Marta	89
7.7 Ayla	91
7.8 Aarif.....	93
7.9 Informantenes perspektiver i intervju og gruppesamtale	96
8.0 Konklusjon	100
8.1 Veien videre.....	101
9.0 Litteraturliste	104
Vedlegg	110

1.0 Innledning

De fleste klassene på den videregående skolen hvor jeg jobber er flerkulturelle, og jeg har lenge vært nysgjerrig på samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever når vi i norskfaget leser og jobber med samtidslitteratur. Denne nysgjerrigheten har resultert i en masteravhandling som handler om flerkulturell identitet, ulike perspektiv, forventninger og gruppedynamikk. Gjennom et undervisningsopplegg med utgangspunkt i samtidslitteratur, ønsket jeg å skape en arena hvor elevene i grupper skulle drøfte begreper som kulturmøter og kulturkonflikter. Tanken bak var at kulturforskjeller i seg selv kan føre til at tekster leses med ulike perspektiv, noe som igjen resulterer i ulik oppfatning av meningsinnholdet. Det jeg så undersøker, er hvordan gruppedynamikk påvirker hvilke perspektiv som kommer til uttrykk når samtidstekster leses og tolkes, og om de samme perspektivene gjør seg gjeldende når informanter samtaler om de samme teksten i et dybdeintervju.

Bakgrunnen for at jeg ønsket å jobbe med et prosjekt som undersøker og fordyper seg i spørsmål knyttet til samtidslitteratur i flerkulturelle klasser, er erfaringer fra egen hverdag som norsklærer. Jeg har funnet et behov for å kartlegge i hvilken grad flerkulturelle elever opplever at de i klasserommet får en reell mulighet til å bidra med sine perspektiver, gitt at de sitter med andre perspektiver enn øvrige elever i klassen.

1.1 Problemsspørsmål

Med utgangspunkt i mulighetene og utfordringene lesing av samtidslitteratur gir i flerkulturelle klasser, har jeg i prosjektet mitt tatt utgangspunkt i to problemsspørsmål:

- Hvordan fremstår samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever i en litterær gruppesamtale?
- Hvordan leser flerkulturelle elever samtidslitteratur som har kulturmøter og kulturkonflikter som sentrale temaer?

Problemsspørsmålene over genererer videre flere underspørsmål, som: «Bidrar flerkulturelle elever med andre perspektiver enn øvrige elever i gruppesamtalen?», «Bringer flerkulturelle elever frem nye perspektiver, når vi i et dybdeintervju snakker om de samme tekstene som i gruppesamtalene?» og «Kjenner elevene seg igjen i det de leser?».

I forkant av gruppesamtalene hadde jeg en hypotese om at valget av tekster og temaer ville gi rom for en gruppesamtale der elevene ble nysgjerrige også på hverandre, og da spesielt så jeg for meg at de øvrige elevene ville bruke de flerkulturelle elevene som en ekstra ressurs i diskusjonen om tekstene. Videre så jeg for meg at de flerkulturelle elevene kom til å dele erfaringer og perspektiver med resten av gruppa hvis de i tekstene leste noe som minnet dem om noe de selv har opplevd eller kjenner seg igjen i. Hypotesen tar blant annet utgangspunkt i amerikanske studier, presentert av Åsmund Hennig i *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2010, s. 105 – 106), og det blir interessant å se om min undersøkelse peker i retning av det samme resultatet som disse studiene tilsier.

1.2 Begrepsdefinisjoner

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for kultur generelt, før kultur blir knyttet til dette prosjektet spesielt i form av begrepene flerkulturell elev og flerkulturell klasse. Til sist vil jeg si noe om hvordan kulturbegrepet blir satt i sammenheng med kulturmøter og kulturkonflikter.

1.2.1 Kulturbegrepet i klasserommet

Ordet kultur står sentralt i begrepene flerkulturell elev og flerkulturell klasse. I begrepsvalget mitt la jeg til grunn følgende definisjon av begrepet kultur: «Kultur kan [...] betraktes som en slags *mental matrise for handling*; summen av alle de erfaringer, kunnskaper og verdier vi bærer med oss, og som vi handler på grunnlag av» (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 41). Jeg forholder meg altså til et vidt og dynamisk kulturbegrep. Læreverket til elevene, *Intertekst VG1*, som også definerer kulturbegrepet, velger å konkretisere i større grad ved at kultur defineres som: «[...] ideer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjonen, og som man forsøker å bringe videre – ofte noe forandret – til neste generasjon. Kultur er dermed alt fra normer og vaner til religion, mat, klær, kunst og språk» (Garthus, Græsli, Schulze og Stensby, 2013, s. 279). I mitt møte med elevene presenterte jeg begge definisjonene ovenfor. Da vi så diskuterte kulturbegrepet i plenum, var det tydelig at elevene hadde en nokså entydig idé om kulturbegrepet som samsvarer med definisjonene over.

1.2.2 Flerkulturell elev og flerkulturell klasse

Når jeg i denne oppgaven omtaler hele klasser som «flerkulturelle» og videre deler elevene inn i «flerkulturelle elever» og «øvrige elever», så gjøres det for bedre å kunne omtale et fenomen som finnes i klassen på lik linje som dette fenomenet finnes i samfunnet ellers, ikke for å skape en inndeling eller en forskjell mellom elever. En konsekvent og faglig begrunnet begrepsbruk

opplevdes i den praktiske gjennomføringen av prosjektet i min rolle som lærer og leder for prosjektet som helt nødvendig, både for å få tillit og for å fremstå som profesjonell.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) påpeker også viktigheten av en gjennomtenkt begrepsbruk, og jeg opplevde underveis at mine begreper fulgte følgende oppfordring:

Ved forskning som har etnisitet som en del av sitt objekt, er det vesentlig å prøve å sørge for at de betegnelse som benyttes ikke oppfattes som krenkende av noen, og da særlig ikke av de som inngår i undersøkelsen. Som forsker bør man også være forsiktig med å bruke kategoriseringer eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering (Ingierd og Fossheim, 2015).

Et annet argument for bruken av begrepene flerkulturelle klasser og flerkulturelle elever er at begrepene markerer at jeg ønsker å undersøke forskjeller som tar utgangspunkt i kulturelle og sosiale faktorer. Ordene flerkulturelle elever og flerkulturelle klasser er også begrepene som går igjen hos Dag Skarstein (2013), Åmund Hennig (2010) og Reidun Aambø (1998), forfattere som alle skriver om litteratur i flerkulturelle klasserom.

Når det videre er snakk om flerkulturelle klasser, snakker jeg altså om at elevene totalt sett i klassen har erfaringer, kunnskaper og verdier fra flere ulike hold og som er så ulike at det er naturlig å gjøre et skille gjennom å kalle det ulike kulturer. Noe av det jeg ønsker å undersøke ligger nettopp i denne definisjonen; ved å lese samtidslitteratur ønsker jeg å ta utgangspunkt i at jeg i min klasse har flerkulturelle elever som med sine erfaringer, kunnskaper og verdier kanskje vil vise en annen forståelse for tekstene vi leser enn de øvrige elevene i klassen.

1.2.3 Kulturmøter og kulturkonflikter

Kulturbegrepet går også igjen i *kulturmøter og kulturkonflikter*, begreper som begge er hentet fra følgende kompetansemål etter VG1: «Elevene skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Definisjonene jeg refererte til da jeg presenterte begrepene kulturmøter og kulturkonflikter for elevene, er hentet i fra læreboka *Intertekst VG1*: «Når ulike kulturer kommer i kontakt, kaller vi det det *kulturmøte* - og hvis verdiene i gruppene kommer i konflikt med hverandre, snakker vi om en *kulturkonflikt*» (Garthus, Græsli, Schulze og Stensby, 2013, s. 279). En gjennomgang av begrepene kulturmøter og kulturkonflikter var nødvendig i forkant av gruppesamtalene elevene skulle ha om tekstene vi arbeidet med da de der fikk et leseoppdrag hvor disse begrepene var sentrale.

2.0 Metode

Den metodiske tilnærmingen med bruk av forskningsintervju ligger innenfor rammen av kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning kjennetegnes ifølge John W. Creswell ved at: «[...] you collect data to learn from the participants in the study» (2014, s.31). Gjennom et intervju ønsket jeg at informantene skulle fortelle noe om hvorfor de identifiserer seg som flerkulturelle, før vi gikk over til å snakke om tekstene vi hadde lest. Påvirker skolesystemet, lærere og medelever informantens identitet som flerkulturelle? Er det sosiale forventninger eller mer konkrete årsaker som botid i Norge som avgjør om elevene identifiserer seg som flerkulturelle? Kjente elevene seg igjen i tekstene vi leste? Hvordan reagerte elevene på den språklige utformingen av tekstene? Hvordan opplevde disse elevene en gruppesamtale om temaene kulturmøter og kulturkonflikter? Slike spørsmål og flere danner utgangspunktet for intervjuet med informantene. Når temaer fra dagliglivet skal forstås på bakgrunn av informantens perspektiver, slik jeg søker, er det det semistrukturerte intervjuet som er benyttet:

Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. [...] Det utføres i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Intervjuet blir som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydopptaket utgjør til sammen materialet for den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46)

Formålet med intervjuene var å få tilgang til enkeltelevers refleksjoner rundt deres identitet som flerkulturelle i norskklasserommet, samt deres refleksjoner rundt samtidstekster hvor kulturspørsmål står sentralt. Formålet videre var både å få frem opplevelser som kan knyttes til samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever, men også opplevelser knyttet til lesing av litteratur. For nettopp å understreke og forberede informantene på at det var deres personlige fortelling og oppfatning jeg var interessert i, brukte jeg bevisst tiltaleformen «du» i intervjuguiden som ble delt ut i forkant. Jeg har fulgt opp åtte flerkulturelle informanter spesielt, og det er gruppesamtalen disse informantene var en del av og et dybdeintervju med hver av disse informantene som danner hoveddelen av empirien.

2.1 Teoretisk forankring

Gjennomføring og analyse av intervjuene er forankret i en fenomenologisk forskningstradisjon. Fenomenologi er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) «[...] et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden

slik den oppleves av informantene [...]». Når jeg i mitt prosjekt søker å forstå informantenes identitet som flerkulturelle legger jeg til grunn at deres identitet som flerkulturelle dannes i samspill med andre, her representert ved medelever, lærere, familie, venner osv. En slik oppfatning av identitet som noe dynamisk, noe som endres og skapes avhengig av sosiale sammenhenger, deler jeg med blant andre Dag Skarstein (2013, s. 19), som presenterer dette synet på identitet i sin doktorgradsavhandling *Meningsdannelse og diversitet – En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Det er forhold som kan knyttes til informantenes subjektivitet jeg er ute etter, og ser vi disse forholdene innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, betyr det at jeg gjennom intervjuet er «[...] særskilt ute etter å studere hvordan informantene skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har [...]», (Tjora, 2017, s. 115). Når jeg i analysedelen ser etter en sammenheng mellom elevenes identitet som flerkulturelle og diskursene elevene er omrammet av, brukes James Paul Gee (2000-2001) sine identitetsaspekter som med utgangspunkt i sosiale faktorer kan brukes til å kartlegge hvordan individer skifter mellom ulike identiteter.

2.2 Validitet og reliabilitet

Validiteten til det kvalitative intervjuet består i om jeg gjennom det kan få svar på det jeg søker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Når elevers oppfatninger og forståelse av seg selv som flerkulturelle, elevers perspektiver på leste tekster og elevers opplevelser av en gruppesamtale er det jeg søker, er en fenomenologisk metode, slik det kvalitative intervjuet er, valid; valgte metode gir meg grunnlag for å få svar på problemspørsmålene mine.

Reliabiliteten til det kvalitative intervjuet «[...] behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabiliteten i forbindelse med kvalitative intervjuer må videre ses i sammenheng med utformingen av intervjuguiden i forkant, måten spørsmålene stilles på underveis i og transkriberingen i etterkant av intervjuet. Min dobbeltrolle som både intervjuer og lærer er en faktor som kan påvirke reliabiliteten til resultatene. Nå er jeg riktignok ikke informantenes lærer i det daglige, og prosjektet inngår ikke som en del av noen karaktervurdering, men likevel må jeg ta i betraktning at informantenes svar kan være påvirket av dette, for eksempel ved at informantene i intervjusituasjonen føler seg vurdert, veier ordene sine eller er redde for å svare feil. Det foreligger altså en asymmetrisk maktrelasjon i kvalitative

intervjuer ved at: «Intervjueren har vitenskapelig kompetanse. Han eller hun setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp, og er også den som avslutter samtalen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Denne asymmetrien blir i mitt tilfelle ekstra tydelig, fordi forholdet lærer/elev utgjør en ekstra dimensjon i maktrelasjonen. Samtidig kan det, slik jeg ser det, styrke reliabiliteten at jeg i tillegg til å være forsker er lærer. Jeg kjenner godt til aldersgruppa, det daglige språket elevene bruker og samtalsituasjonen lærer/elev er kjent.

2.3 Rekruttering av informanter

Høsten 2017 sendte jeg ut en forespørsel til samtlige norsklærere som underviser i norsk på VG1 på skolen hvor jeg jobber. Jeg fikk respons fra fire lærere; tre som underviser i studiespesialiserende klasser og en som underviser i en idrettsklasse. Jeg bestemte meg nokså tidlig for at jeg ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg selv i de fire klassene, i håp om å sikre en likhet i gjennomføringen, for å kunne tilpasse opplegget fortløpende og fordi jeg anså det som en fordel at elevene fikk et forhold til meg som senere skal analysere og bruke materialet de har tillatt meg å samle inn. Jeg hadde tidligere ikke undervist i klassene jeg fikk låne, og jeg hadde på forhånd ikke kjennskap til elevene.

Det var flere etiske utfordringer knyttet til prosessen det var å få rekruttert elever til å stille opp i et intervju, og ikke minst utfordringer knyttet til det faktum at informantene er en sårbar gruppe både som *elever* sett opp imot min rolle som lærer og forsker, men også som representanter for minoriteten *flerkulturell elev* (Creswell, 2014, s. 253). For at rekrutteringen av informanter i størst mulig grad skulle være frivillig, gikk rekrutteringen gjennom samtykkeerklæringen som ble utdelt i forkant av prosjektet. Informasjonen om hvilke elever jeg søkte til prosjektet ble gitt i samlet klasse, da jeg på grunn av gruppesamtalen var avhengig av samtykke fra både flerkulturelle elever og øvrige elever. I samtykkeerklæringen skrev jeg eksplisitt at jeg søkte elever som identifiserer seg som flerkulturelle og som kunne tenke seg å la seg intervju. Dette opplyste jeg også om muntlig. For å være med i prosjektet, måtte elevene i tillegg ha underskrift av foresatte. Det var kun gjennom samtykkeerklæringen at jeg spurte elevene om de ville være med i prosjektet. Det var underveis viktig for meg å formidle at prosjektet var frivillig å delta på, og at informantene kunne trekke seg, selv om de først takket ja til å la seg intervju på samtykkeerklæringen. Jeg ønsket også at informantene skulle melde seg fordi de selv kjenner at de identifiserer seg som flerkulturelle, og ikke fordi læreren deres

eller jeg som utenforstående gir dem en slik identitet. Det ble understreket at det de skrev og sa i timene og under intervjuet ikke påvirket karakterene deres. Totalt i de fire klassene var det åtte elever som samtykket til og ønsket å la seg intervjuet.

De åtte informantene går alle i studiespesialiserende klasser i Vg1, syv jenter og én gutt. Geografisk representerer elevene følgende områder: Midtøsten, Sørøst-Asia, Balkan, Mellom-Europa og Øst-Afrika. Fire av informantene er født i Norge, mens botiden til de fire andre varierer mellom tre år og fjorten år. Ingen av informantene har foreldre som er født i Norge, men to av informantene har etter hvert fått norske stefedre. Totalt sett representerer informantene et nokså bredt spekter både når det gjelder botid i Norge og geografisk, kulturell og språklig bakgrunn.

Informantene har alle fått fiktive navn, men navnene samsvarer til en viss grad med de geografiske områdene elevene er fra, og det er alle navn som blir brukt på tvers av landegrenser. Informantene har alle en identitet som flerkulturelle, og ser jeg det som naturlig at navnene ikke er fornorsket i for stor grad. I oppgaven min heter informantene Mai, Ayla, Linh, Sara, Aarif, Aisha, Marta og Hiba.

3.0 Læreplanen

Kunnskapsløftet danner en ramme for undervisningen både i forbindelse med dette prosjektet og for meg som lærer i det daglige. I samme periode som denne oppgaven skrives, er vi dessuten inne i en prosess hvor læreplanen og fagene fornyes, en fornyelse som skal tre i kraft høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018). I dette kapittelet settes prosjektet i sammenheng med læreplanens formål, læreplanens bruk av litteraturbegrepet og læreplanens føringer for valg av tekster.

3.1 Læreplanens formål

Læreplaner må forstås som policy-dokumenter, dokumenter som har en politisk intensjon (Skarstein, 2013, s. 47). Hovdenak (2001), referert i Penne (2012, s. 33) påpeker at:

Læreplaner forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utdanningen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.

Først og fremst er det § 1 – 1. *Formålet med opplæringa* som legger føringene for læreplanene og dermed undervisningen i skolen. I tredje avsnitt i formålsparagrafen, står det: «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 2008, §1-1). For norskfaget er denne formuleringen i opplæringsloven «[...] den overordnede begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28). Det er gjennom lesing av og arbeid med litteratur og tekst norskfaget formidler og viderefører norske og internasjonale kulturtradisjoner. Videre etter opplæringsloven følger det en generell del av læreplanen som «[...] utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesse, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2018). I den generelle delen av læreplanen inngår litteraturbegrepet og litteraturundervisningen som en del av dannelsesaspektet i skolen: «Elevene skal gjennom litterære studier lære seg å mestre livet som medborger, statsborger og verdensborger, og ved å lære seg å reflektere over verdier, tanker og holdninger, skal elevene nærme seg «idealet» om det frie, autonome og ansvarlige individet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 29).

1. september 2017 ble det fastsatt en ny overordnet del for læreplanene i skolen, en overordnet del som skal erstatte generell del og prinsipper for opplæringen. I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» står det i avsnittet «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» (2017, s. 6):

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

I norskfaget trekkes gjerne lesing av litteratur frem som noe som skaper felles referanser for elevene, og det er verdt å poengtere allerede her at litteratur i norskfaget i stor grad rommer muligheter for å skape nettopp innsikt i andres perspektiver, holdninger og livsanskuelser, som nevnt i overordnet del. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» opprettholder et dannelsesperspektiv, som den gjeldene generelle delen av læreplanen, og i norskfaget spesielt gjør dette seg gjeldende gjennom arbeid med litteratur.

Går vi til norskfaget spesielt, er et av de spesifiserte formålene med norskfaget at det skal fremme «[...] kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling er i norskfaget blant annet uttrykt gjennom følgende kompetansemål, kompetansemål jeg har lagt til grunn for mitt prosjekt og som sier at etter VG1 – studieforberedende skal elevene kunne:

- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10 – 12).

Det første kompetansemålet, som er hentet fra området «Språk, litteratur og kultur», åpner for arbeid med tekster hvor kulturmøtene og kulturkonfliktene er knyttet til møter og konflikter mellom «den norske kulturen» og «andre kulturer», men likevel kulturer som begge finner sted i et felles samfunn. Settes temaene kulturmøter og kulturkonflikter i den sammenhengen, er det temaer som fort kan bli personlige for elevene når de diskuteres og drøftes. Likevel mener jeg det i et økende flerkulturelt samfunn er viktig å drøfte slike begreper og temaer, samtidig som man i norskfaget har mulighet til å skille mellom person og ytring fordi kulturmøtet og kulturkonflikten tar utgangspunkt i en tekst (Nicolaysen, 2005). Å jobbe med å finne og begrunne valg av samtidstekster har i den forbindelse vært en spennende prosess, blant annet fordi litteraturredidaktikken er sprikende både i begrepsbruk og anbefalinger.

De neste tre kompetansemålene er alle hentet fra området «Muntlig kommunikasjon», og som vi ser kreves det av elevene at de både skal drøfte og argumentere for egne synspunkter, samtidig som de skal lytte og vise åpenhet for at andre kan mene noe annet. I dette prosjektet er disse kompetansemålene knyttet til nevnte gruppesamtale. For å gi elevene et større faglig begrepsapparat hadde vi i forkant av gruppesamtalen en undervisningsøkt hvor relevante begreper ble introdusert og definert. Gjennom lydopptakene av gruppesamtalen har det vært interessant å få et innblikk i elevenes kommunikasjon seg imellom, og ikke minst har det vært interessant å følge samspeillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever.

Dannelsesperspektivet kommer til uttrykk ved at elevene gjennom valgte samtidstekster får en forståelse for at samfunnet de er en del av er sammensatt og flerkulturelt. I dette prosjektet får elevene et dobbelt kultur møte, hvor gruppesamtalen er et kultur møte i seg selv, siden gruppen består av flerkulturelle elever og øvrige elever. Når tekstene de leser også har kultur møter som sentralt tema, blir det kultur møter på to nivåer. Med utgangspunkt i egne forutsetninger får elevene i gruppesamtalen utforsket det for noen ukjente og for andre kjente. Elevene må forholde seg til andres perspektiver, erfaringer og verdier, og forhåpentligvis får de en større forståelse for egen og andres kultur, noe som igjen blant annet kan føre til å minske stereotypiske forestillinger (Hennig, 2010, s. 105).

Identitetsbegrepet blir i prosjektet koblet til informantene sin identitet som flerkulturelle. Når identitetsbegrepet senere blir brukt som en del av analysen av intervjuene med informantene, gjøres det ved bruk av James Paul Gee (2000-2001) sin artikkel «Identity as an Analytic Lens for Research in Education», hvor han presenterer fire identiteter som kan knyttes til en og samme person, identiteter det veksles mellom, avhengig av situasjon og kontekst. I mitt prosjekt har jeg også sett at det er et behov for ikke bare identitetsutvikling, som læreplanen søker, men også identitetsbekreftelse. Identitetsbekreftelsen består i at elever med annen kulturell bakgrunn må få bekreftelse på at deres perspektiver, holdninger og verdier er viktige bidrag nettopp fordi de skiller seg ut fra majoritetsnormen.

Verken kulturbegrepet eller identitetsbegrepet blir eksplisitt definert i den gjeldende læreplanen (K06). I denne oppgaven ses begrepene i sammenheng med lesing av litteratur, og både Åsmund Hennig (2010) og Sylvi Penne (2012) stiller spørsmål ved manglende definisjoner i den samme sammenhengen. Hennig (2010, s. 67) påpeker at det ikke er entydig hva gjeldende læreplan legger i begrepene identitet og kultur. Men der Hennig *påpeker*, uten i det videre å legge altfor mye vekt på *Kunnskapsløftet* som styrende for litteraturundervisningen, velger Penne (2012) i artikkelen «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» i større grad å *kritisere* og *problematisere* den manglende redegjørelsen for kultur- og identitetsbegrepet. Artikkelen er et resultat av et større empirisk prosjekt hvor lærere fra de tre skandinaviske landene blant annet er intervjuet om hva de legger i nevnte begreper, og hvordan de kobler begrepene til litteraturundervisning. Uten i detalj å gå inn på resultatet av prosjektet forstår man likevel den kritiske holdningen til læreplanenes begrepsbruk:

I følge de danske, de norske og de svenske læreplanene/kursplanene har litteratur innvirkning på elevenes identitetsfølelse på mange nivå. De litterære tekstene gjør intet mindre enn å innskrive elevene i en felleskultur, en europeisk kultur og åpne for en verdenskultur. Ifølge læreplandiskursen blir det å lese en bok (eller bare et lite utdrag av en bok) samtidig å lese seg inn i sitt land, eller å lese seg inn i verden. [...] Som det fremgår, tviler de intervjuede lærerne på om det er noen sammenheng mellom «identitet» og «kultur» og det å lese litterære tekster i skolesammenheng. Det har de god grunn til. Det er usedvanlig vanskelig å finne forskning som kan påvise slik sammenheng – enten vi befinner oss i Norden eller i en større verden (2012, s. 33 – 38).

I og med begrepene identitet og kultur er sentrale i dette prosjektet, finner jeg det riktig å fremheve at spesielt kulturbegrepet er vanskelig definerbart og at sammenhengen mellom identitetsbegrepet og elevers lesing av litteratur slik den er i finne i *Kunnskapsløftet* kan diskuteres.

3.2 Litteraturbegrepet

Når *Kunnskapsløftet* og en da ny norskplan kom i 2006, ble norskplanen av mange oppfattet som en tekstreform. I det ligger det at norskplanen i større grad enn tidligere snakker om tekster, der tidligere norskplaner snakket om litteratur. Norskfaget opererer dermed med et utvidet litteraturbegrep hvor termen litteratur omfatter både skjønnlitteratur og sakprosa, og hvor litteratur også brukes om skriftlige, muntlige og sammensatte tekster. Litteraturforståelsen norskfaget legger til grunn ligger dermed et sted mellom et utvidet litteraturbegrep, som inkluderer det meste som er skrevet ned, og et smalt litteraturbegrep, som gjerne anser litteratur som synonymt med skjønnlitteratur og dermed oppdiktet tekst (Skaftun & Michelsen, 2017).

Når jeg har tolket kompetansemålene i forbindelse med undervisningsopplegget tilknyttet dette prosjektet, er det et utvidet tekstbegrep jeg har forholdt meg til. Når det for eksempel etter VG1 – studieforbereidende, under hovedområdet «Språk, litteratur og kultur» er et kompetansemål at «Elevene skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10), leser jeg «samtidstekster» som litteratur og igjen skjønnlitteratur fra elevenes samtid. Gjennom overskriften «Språk, litteratur og kultur» blir en slik tolkning av ordet gyldig, da litteratur innebefatter ordet «samtidstekster». I forbindelse med prosjektet har jeg hatt et ønske om å lese skjønnlitteratur som har tematikken kulturmøter og kulturkonflikter, noe det utvidede litteraturbegrepet i læreplanen åpner opp for.

I prosessen med fornyelsen av læreplanene har det i flere fag, inkludert norskfaget, blitt utarbeidet «kjerneelementer» som har til hensikt å peke ut hva som er det viktigste at elevene lærer i hvert enkelt fag. Underveis i utarbeidelsen av kjerneelementer har det vært mulig for skoler og lærere å uttale seg. I oppsummeringen av disse innspillene til norskfaget utmerker litteraturbegrepet seg spesielt:

Flere instanser fra UH-sektoren bekymrer seg for at begrepet *skjønnlitteratur* er erstattet med *tekst* i kjerneelementene, og peker på at *skjønnlitteratur* er en bærebjelke i norskfaget. Vi legger til grunn et utvidet tekstbegrep som omfatter både *skjønnlitteratur*, sakprosa og sammensatte tekster. Som et resultat av høringen har vi likevel løftet fram *skjønnlitteratur* og sakprosa i forklaringen til kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kjelen (2018, s. 20) ser i artikkelen «Å vere litteraturlærer» at det i arbeidet med fagfornyelsen i norsk finnes antydninger til at tekstbegrepet i de nye læreplanene vil være noe mer innsnevret sammenlignet med tekstbegrepet brukt i *Kunnskapsløftet*: «Endringene som er føreslegne, kan forståast som eit forsøk på å tydeleggjere faggrensene, og sterkare framheve eit norskfagleg *innhald*».

3.3 Læreplanens føringer for valg av litteratur

Kunnskapsløftet legger som kjent ingen konkrete føringer for norskplanen hva gjelder tekstvalg, verken i form av forfatternavn eller titler. Indirekte legges det føringer ved bruk av ordet «sentrale», spesielt hva gjelder tekstvalg knyttet til kulturhistoriske perioder ved at det blant annet etter VG2 og VG3 Studieforbereidende er presisert at elevene skal kunne:

- beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster
- lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12)

Underforstått ligger det i begrepet «sentrale tekster», i tilknytning til kulturhistoriske perioder, tekster som i stor grad sammenfaller med tekster som «[...] inngår i en nasjonallitteratur, eller verkene som man mener er verdifulle i danningen av den store nasjonale identiteten» (Hennig, 2015, s. 134). Kompetansemålene som gjelder valg av tekst etter VG1 Studieforbereidende er ikke tilknyttet ordet «sentrale», noe som kan ses i sammenheng med at man i VG1 i mindre

grad enn i VG2 og VG3 har startet arbeidet med kulturhistoriske perioder. Kompetansemålet som sier at elevene etter VG1 studieforbereende «skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10) legger føringer for tematikk ved at det anmoder at teksten skal være hentet fra samtiden og at det skal jobbes med flere enn én tekst. Hva gjelder samtidstekster opplever jeg som lærer at man står friere til å velge tekster. Det er ikke i like stor grad knyttet en underforstått enighet til samtidstekstene som det for mange er når det arbeides med de kulturhistoriske periodene og tilhørende tekster. Skolen har kanskje i mindre grad utarbeidet en felles tradisjon for hvilke samtidstekster som leses, og samtidstekster man har møtt i studietiden oppfyller nødvendigvis ikke kriteriet om lenger å være en samtidstekst dersom det er flere år siden.

4.0 Teori

Denne oppgaven befinner seg i likhet med Skarstein (2013, s. 25) sin doktorgradsavhandling innenfor det didaktiske forskningsfeltet:

Det didaktiske forskningsfeltet er sterkt forankret i kvalitativ forskning fordi denne innebærer (å forsøke) å forstå [elevenes] [...] perspektiver på eget selv og «verden». Didaktikken søker på denne måten å knytte sammen perspektiver på elev (og lærer) og deres møter med faglig innhold, for eksempel det tekstlige. Det handler altså om meningsdannelse i aktørenes møte med institusjoner, tekster og andre aktører, så vel som meningsdannelsen diskursene tilbyr og som finnes i forkant av individet og som dette «fanges» i på godt og vondt.

I Skarstein (2013) utgjør elevperspektivet, i tillegg til hans posisjon som forsker, avhandlingens fenomenologiske posisjon. Den samme fenomenologiske posisjonen gjelder for denne oppgaven, i tillegg til at jeg også har med meg lærerperspektivet. De didaktiske utfordringene i oppgavens problemformuleringer ligger i møtet mellom flerkulturelle elever og samtidstekster, i møtet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever, i møtet mellom flerkulturelle elever og læreren, i møtet mellom flerkulturelle elever og forskeren og til sist elevenes skiftende subjektposisjoner som elev og ikke-elev, flerkulturell og norsk (Skarstein, 2013, s. 25).

Teoriene jeg har valgt ut, og som i det følgende presenteres, tar utgangspunkt i møtene nevnt over for så å forklare hva som skjer og hvordan møtene skaper didaktiske utfordringer. Hovedfokus er likevel lagt til møtet mellom flerkulturelle elever og litterære samtidstekster, da det er dette møtet som danner utgangspunktet for forskningsspørsmålene og dermed for at de resterende møtene oppstår. «Verden» som Skarstein (2013, s. 25) refererer til i sitatet over og

hvor møtene oppstår, er avgrenset til «[...] skolen, klasserommet, læresituasjonen, pensumet og forskningsintervjuets verden». Denne verdenen er, som Skarstein påpeker, avgrenset fra virkeligheten. For å forstå elevenes perspektiver fullstendig, må man altså se hvordan en «ytre» verden og virkelighet fører til konsekvenser for og er med på å påvirke meningsutvikling på indre nivå.

4.1 Identitetsbegrepet

I kapittel «3.0 Læreplanen» ble det gjort rede for i hvilken sammenheng *Kunnskapsløftet* bruker identitetsbegrepet, og også hvordan identitetsbegrepet er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven. Identitetsbegrepet ble ikke videre definert, men indirekte kommer det frem at identitetsbegrepet benyttes i utvidet forstand; identitet må i *Kunnskapsløftet* leses som dynamisk og foranderlig når norskfaget har som formål «å fremme identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Utvikling skjer gjerne over tid og i samhandling med andre, og identitet blir dermed noe som konstrueres sosialt. Samtidig ligger det i «identitetsutvikling» et utgangspunkt; en identitet som allerede er, men som kan utvikles.

Idéhistorisk og i kontrast til hverandre snakker man om en essensialistisk identitetsoppfatning og en konstruktivistisk identitetsoppfatning. En essensialistisk oppfatning av identitet innebærer at man ser på identitet som noe medfødt og uforanderlig; man er født med et sett kjerneegenskaper. En konstruktivistisk identitetsoppfatning innebærer at identitet er noe som konstrueres og formes kontinuerlig; vår identitet påvirkes av ytre forhold og kan forandre seg (Mæhlum, 2003). En tredje identitetsoppfatning tar hensyn til begge retningene og fungerer som en syntese: «Denne [oppfatningen] [...] tar hensyn til det foranderlige og variable ved identiteten, samtidig som den legger vekt på det stabile og mer konstante (Mæhlum, 2003, s. 108-109). Det er den tredje identitetsoppfatningen med en vid betydning av identitetsbegrepet jeg i det videre legger til grunn.

4.1.1 Informantenes identitet som flerkulturelle

Når jeg i samtykkeerklæringen etterspurte flerkulturelle informanter, var det informantene selv som definerte begrepet og som avgjorde om de identifiserer seg med en slik «merkelapp». Likevel ligger det noe gitt i begrepet, som at elever som identifiserer seg som flerkulturelle på en eller flere måter skiller seg fra de øvrige elevene, det være seg språk, religion, foreldrenes fødeland, deres fødeland eller lignende. Det kan også være at informantene som krysset av for

at de er flerkulturelle defineres slik først og fremst av andre, og fordi andre oppfatter dem som flerkulturelle godtar de dette. Hvilke faktorer som gjør at informantene identifiserer seg som flerkulturelle er med andre ord individ- og kontekstavhengig. Min rolle som forsker kan også ha spilt en rolle; når jeg kommer inn i en klasse og åpenlyst søker flerkulturelle informanter, er det dermed på forhånd gitt at jeg oppfatter klassen som flerkulturell og at det videre må finnes flerkulturelle informanter i klassen.

Brynhild Simonsen (2011) refererer i artikkelen «Ubehaget i majoriteten: Kan man være norsk og flerkulturell samtidig?» til en tidligere undersøkelse som hun gjennomførte blant ungdommer i Oslo høsten 2008. I artikkelen bruker Simonsen begrepene «minoritetsetnisk» og «majoritetsetnisk» når hun omtaler det jeg har valgt å kalle flerkulturelle elever og øvrige elever. Begrunnelsen for begrepsbruken til Simonsen må ses i sammenheng med et sitat hun refererer til fra Frønes (2006), som påpeker at det norske samfunnet er i endring: «[...] den enkle felles sosiale kulturelle horisont som preget det tilnærmet monoetniske samfunn, oppløses» (Simonsen, 2011, s.43). Simonsen skriver på bakgrunn av dette at etnisitet får betydning når det monoetniske samfunnet opphører. Samtidig innebærer det «[...] for eksempel at etnisitet ikke må forbeholdes etniske minoriteter – vi er alle etnifiserte» (2011, s. 43). I begrepsbruken til Simonsen er det «majoritet» og «minoritet» som utgjør skillet mellom ungdommene, mens «etnisk» er et felles referansepunkt. Vi må lese begrepsbruken som at «minoritet» underforstått betyr flerkulturell, ungdommer som har en annen kulturell bakgrunn enn «majoriteten», de øvrige ungdommene. I den videre omtalen av studien til Simonsen bruker jeg begrepene minoritetsetnisk og majoritetsetnisk i sitater og når jeg refererer. I kommentarer til og omtale av undersøkelsen bruker jeg begrepene flerkulturelle og øvrige ungdommer.

Studien gjorde det aktuelt å undersøke informantenes forhold til tilhørighet, og her viser studien et skille mellom det Simonsen (2011, s. 49) betegner som de «majoritetsetniske» og de «minoritetsetniske»: «Måten de [minoritetsetniske] omtalte seg som en del av gruppen utlendinger i det ene øyeblikket, og fortalte at de var norske i det andre, var sømløs». Der hvor øvrige elever gjerne kategoriserer, veksler de flerkulturelle elevene uproblematisk mellom de samme kategoriene. En av kategoriene elevene bruker som referanseramme for hvor norsk man er, knyttes til botiden i Norge. For de øvrige elevene ble oppfatningen av at man er

«nordmann» forsterket dersom man er født her (Simonsen, 2011, s. 48). For de flerkulturelle elevene gjaldt følgende:

Ættelinje står for disse ikke som en viktig parameter for norskheten de besitter og ivaretar. De har erfaringer med å kjenne seg norske uten en lang ættelinje. I det å føle seg norsk ligger også erfaringene med å ha en annen kulturell tilhørighet som både blir en del av det å være norsk, og samtidig er noe annet som også skal ivaretas (Simonsen, 2011, s. 49-50).

Hvordan man her definerer kultur utgjør dermed en betydelig del av definisjonen av det flerkulturelle identitetsbegrepet. Simonsen (2011, s. 53) tar utgangspunkt i et dynamisk kulturbegrep, hvor møter og samspill mellom mennesker og omgivelser fører til en kontinuerlig produksjon av kultur. Dette førte i studien til at Simonsen skiller ut tre måter å være flerkulturell på. De tre måtene åpner i ulik grad for at både flerkulturelle og øvrige informanter skal kunne identifisere seg som flerkulturelle. Den første måten å være flerkulturell på knyttes til etnisitet og til det ikke å ha etnisk norsk opprinnelse samtidig som man bor i Norge. Den andre måten å være flerkulturell på defineres gjennom holdninger og handlinger. Denne måten å definere seg som flerkulturell på åpner i større grad enn den første kategorien for at man kan oppfattes av andre og seg selv som flerkulturell uavhengig av etnisitet. Den tredje måten å definere seg som flerkulturell på knyttes til at man gjennom film, musikk og litteratur kan kjenne tilhørighet og tilknytning til annen kultur, og dermed definere seg som flerkulturell. Oppsummert konkluderer Simonsen (2011, s. 55) med at: «Å være flerkulturell gjennom forbruk var ikke like flerkulturelt som å være det gjennom å ha en annen etnisitet enn majoriteten. Det å være født i Norge, uten lang ættelinje, var ikke så norsk som å ha lang ættelinje i Norge». Studien til Simonsen i Osloskolen er relevant i analysearbeidet av intervjuene med informantene i denne oppgaven, blant annet når det gjelder informantenes identitet som flerkulturelle og/eller norske. Veksler for eksempel informantene mine like sømløst mellom å være «flerkulturelle» og «norske» som informantene til Simonsen?

De litterære samtidstekstene elevene møter i undervisningsopplegget tilknyttet prosjektet har begge hovedpersoner som av andre defineres som flerkulturelle og i ulik grad også som norske. En av hovedpersonene, Mo i *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar, ønsker svært gjerne å bli identifisert som norsk, men andres oppfatning av han som «utlending» og foreldrenes forventninger om at han skal videreføre deres kultur, gjør det vanskelig. Dette beskriver Sejersted (2003, s. 89) som et kjennetegn på all *migrasjonslitteratur*, riktignok i ulik grad, og

som en forhandling mellom akser Sejersted betegner som en horisontal «identitetsakse» og en vertikal «verdiakse»:

Trua på at ein kan identifisere universelle verdiar, høyrer heime i øvre halvdel av systemet. Ofte vil slike verdiar også vere kulturelt identifiserbare [...]. Motsett finn ein ofte artikulert ein kulturell relativistisk tvil knytta til slike verdiar og ei understreking av at ein ikkje kan finne slike tidlause normer å døme kulturane etter, men at desse er usamanliknbare. [...] Langs den horisontale aksa finn ein drøftinga av korleis individet kan konstruere sin egen identitet; om det ligg faste historiske, geografiske, genetiske eller kulturelle føresetnader som ein ikkje kan frigjere seg frå, eller om identitet meir er eit spørsmål om posisjonering enn om essens.

Romanen til Shakar (2017) åpner opp for at Mo skal kunne skape seg en ny identitet i den norske kulturen, men samtidig blir frigjøringsprosjektet hans komplisert, ikke nødvendigvis av at foreldre eller familie holder ham tilbake, slik tilfellet er i romaner som *Izzat* (1996) og *Pakkis* (1986), men det ligger noe i bunn som kan knyttes til den vertikale verdiaksen som Mo ikke klarer å frigjøre seg fra (Sejersted, 2003).

Hennig (2010, s. 104-105) hevder at: «Litteraturens læringseffekt er spesielt god hvis vi kan se likheter i ulikheter, det vil si hvis det er klare forbindelsespunkter på tross av de kulturelle forskjellene mellom vår egen horisont og tekstens horisont» (2011, s. 104-105). Ved å velge litteratur hvor kulturmøter og kulturkonflikter står sentralt, likeledes spørsmålet om identitet, blir det interessant i analysen av intervjuene å se om elevene opplever å kjenne seg igjen ved å se likheter mellom tekst og eget liv.

I analysen av gruppesamtalene om valgte samtidslitterære utdrag, skal jeg undersøke samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever, og videre om flerkulturelle elever bidrar med andre perspektiver enn øvrige elever. Hennig (2011, s. 106) hevder at: «[...] [D]et har altså vist seg at minoritets elever er mer tilbøyelige enn majoritets elever til å dele de kulturelle perspektivene sine med andre elever. Majoritets elever har en tendens til å dreie samtalen mot teksten isolert, altså mot innholdet, strukturer og virkemidler, og er mindre tilbøyelige til å relatere den til egne erfaringer». Delkapittelet sitatet er hentet fra, oppgis å være «inspirert av en rekke amerikanske studier» (Hennig, 2011, s. 104). Hennig spesifiserer altså ikke kilden til uttalelsen, men det interessante er likevel at minoritets elevene blir ilagt egenskaper i form av at de er minoritets elever. Når det hevdes at minoritets elever er mer villige til å dele kulturelle perspektiver enn majoritets elever, er det naturlig å spørre om det gjelder uavhengig av kontekst og andre personlige egenskaper? Sagt med andre ord får jeg inntrykk av

at jeg på mange måter kan forvente at informantene mine, som selv har identifisert seg som flerkulturelle, er mer tilbøyelige til å dele perspektiver *fordi* de er flerkulturelle. Som nevnt innledningsvis (jfr. 1.1) blir det interessant å undersøke om resultatene av de amerikanske studiene samsvarer med mine studier gjort i et norsk klasserom.

4.1.2 Identitet og språk

Språk står sterkt som identitetsmarkør. Måten vi bruker språket på forteller andre noe om hvem vi er og hva vi mener (Mæhlum, 2003). Informantene i prosjektet er flerkulturelle og også tospråklige. Hvordan informantene uttrykker seg muntlig og skriftlig forteller omgivelsene noe om deres bakgrunn. I analysen blir det relevant å se i hvilken grad elevene selv trekker inn språket som identitetsmarkør når de i intervjuene forteller om hvorfor de i samtykkeerklæringen definerer seg selv som flerkulturelle. Skarstein (2013, s. 31) viser til Gee (2008) når han skriver at for grupper så kan språk være identitetsskapende: «Gjennom vår bruk av språk formidles våre verdier, forestillinger og tro; mentale størrelser som deles av grupper innenfor diskursive meningsnettverk, og tilbyr slik en inkludering i identitetsbærende nettverk («social network»)). Det er interessant om elevene opplever språket som en del av den flerkulturelle identiteten uavhengig av geografisk tilhørighet.

I *Social linguistics and literacies* formidler Gee (2012) et syn på språk som noe mer enn bare korrekt grammatikk. Språk og språkbruk handler om å uttale seg som forventet i en gitt kontekst: «[...] saying the «right» thing at the “right” time and in “right” place” (Gee, 2012, s. 147). Videre henviser Gee (2012, s. 148) til forskning som indikerer at elever kan ha nokså svake grammatiske ferdigheter på et andrespråk, men likevel fungere godt i kommunikasjonssituasjoner og sosiale sammenhenger. Samtidstekstene av Navarro Skaranger (2015) og Shakar (2017) informantene leser i undervisningsdelen av prosjektet, eksperimenterer i stor grad med det norske standardspråket. En slik språklig eksperimentering forsterker forståelsen av at hovedpersonene i begge bøkene står mellom to kulturer samtidig som de søker en egen identitet i det norske samfunnet (Kongslie, 2015, s. 240). Hovedpersonen Jamal fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar kan fungere som et eksempel på en som grammatisk har nokså svake ferdigheter tatt botiden hans i Norge i betraktning, men at de samme svake ferdighetene gir han status og tilhørighet i de sosiale sammenhengene han ofte befinner seg i, slik Gee (2012) beskriver. For å undersøke om elevene kjenner seg igjen i språket

de møter i bøkene og om det igjen fører til at informantene identifiserer seg med karakterene, utgjør dette et spørsmål i intervjuguiden.

4.1.3 Identitet og diskurs

Gee (2000-2001, s. 99) definerer identitet på følgende måte: “When any human being acts and interacts in a given context, others recognize that person as acting and interacting as “a certain kind of person” or even as several different “kinds” at once”. I denne definisjonen ligger det innebygd at vi alle har flere identiteter vi veksler mellom avhengig av situasjonen vi befinner oss i, gitt at det er en sosial situasjon. Identitetsbegrepet har dermed endret seg når man ser det i et historisk perspektiv. Der hvor man i tidligere generasjoner i større grad var «født» med en identitet, er man i dag på mange måter født uten en identitet, men med muligheten til selv å velge hvem og hva man vil være (Hennig, 2011, s. 39 og Mæhlum, 2003).

Gee (2000-2001, s. 100-106) setter identitetsbegrepet i sammenheng med diskursbegrepet. Det gjør han ved å opprette fire perspektiver på identitet, alle gjeldende for en og samme person, men vekslende i ulik grad:

1. N-identitet (Nature-identity): *Naturidentitet*, formes av krefter vi ikke rår over. N-identitet er en identitet vi er født med, som etnisitet, tvilling osv.
2. I-identitet (Institution-identity): *Institusjonsidentitet*, formes av institusjonelle autoriteter. I-identitet knyttes til rollen man har i organiserte virksomheter som arbeidsplasser, skoler osv. Det genererer identiteter som lege, lærer, flerkulturell elev osv.
3. D-identitet (Discourse-identity): *Diskursidentitet*, gjenkjennes i samhandling med og av andre. D-identiteten, individuelt kjennetegn som oppfattes av og/eller konstrueres i interaksjon med andre, som å bli oppfattet som hyggelig, kritisk, omgjengelig osv.
4. A-identitet (Affinity-identity): *Affinitetsidentitet*, ses i sammenheng med interesser. Interessene leder gjerne til grupperinger av mennesker på tvers av kulturer og geografi, hvor det knyttes ulike forventninger og holdninger til disse grupperingene. Eksempler på slike «grupper» kan være fans av en bestemt fotballklubb, tilhengere av politiske partier, gjengmedlem osv.

(Gee, 2000-2001, s. 100 – 106)

De fire perspektivene på identitet presenterer Gee som et verktøy for diskursanalyse. Når jeg skal analysere gruppesamtaler og intervjuer, er både språket informantene bruker og innholdet i ytringene relevant å analysere. Analysen min blir dermed i likhet med Skarstein (2013) sin

doktorgradsavhandling en diskursanalyse fordi jeg søker svar på spørsmål som: Hvordan blir elevenes flerkulturelle identitet skapt? I hovedsak er det informantenes naturidentitet i sammenheng med institusjonsidentitet og affinitetsidentitet jeg ønsker å undersøke.

Informantene mine har både vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Gee (2000-2001) bemerker at ulike samfunn og ulike perioder gjennom historien har vektlagt de fire perspektivene på identitet ulikt. I den vestlige verden spesielt, har det skjedd en dreining fra å vektlegge perspektiver fra naturidentiteten, via institusjonsidentitet og diskursidentitet, til at vi i dag legger særlig vekt på perspektivene fra affinitetsidentiteten i definisjonen av egen identitet: «The fourth perspective (we are what we are because of the experiences we have had within certain sorts of «affinity groups») is, I argue here, gaining prominence in the «new capitalism» (Gee, 2000-2001, s. 101). Samtidig som Gee peker på en slik dreining i identitetsperspektivet, understreker han viktigheten av at de fire perspektivene ikke leses separate fra og uavhengige av hverandre. Det er relevant å undersøke om de flerkulturelle elevene i større grad trekker frem perspektiver som kan kobles til N-identitet enn perspektiver som kan kobles til A-identitet, når vi i intervjuet snakker om identitet.

4.1.4 Diskurs og språk

Diskursbegrepet til Gee (2012, s. 151) er sterkt tilknyttet både språk og identitet, og han skiller mellom diskurs og Diskurs: «I will use «discourse» with a little «d» for language in use or connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, reports, arguments, essays and so forth. So, “discourse” is part of “Discourse”. “Discourse” with a big “D” is always more than just language». Diskurs med liten “d” representerer bruk av språk i vid forstand, og kan knyttes til grammatikk, språkkonstruksjon og sjanger. Diskurs med stor «D» inkluderer i tillegg til elementene i diskurs med liten «d», ikke bare *hva* man sier, men *hvordan* man sier noe, *hvem* man er og *hva* man gjør når man ytrer seg. Diskurs med stor «D» inkluderer i tillegg den sosiale konteksten man befinner seg i når samtalen pågår. Dermed ligger Diskursbegrepet til Gee svært nær identitetsbegrepet: «Discourses are ways of being «people like us». They are «ways of being in the world». They are “forms of life”. They are socially situated identities” (Gee, 2012, s. 2-3).

I tillegg til å operere med to diskursbegrep, skiller Gee (2012) mellom *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Primærdiskursen er vårt første møte med andre, gjerne nære

omsorgspersoner, og bidrar til å forme vår første oppfatning av «oss selv» og «hvem vi er», samtidig som primærdiskursen gir oss et hverdagspråk:

Our primary Discourse gives us our initial and often enduring sense of self and sets the foundations of our culturally specific vernacular language (our “everyday language”), the language in which we speak and act as “everyday” (non-specialized) people, and our culturally specific vernacular identity” (Gee, 2012, s. 153).

Sekundærdiskursen er representert ved institusjoner i samfunnet som skole, religiøse arenaer, arbeidsplasser og frivillige organisasjoner. Etter hvert som vi vokser til, vil primærdiskursen og sekundærdiskursen møtes, og sekundærdiskursen kan endres. I møtet med skolen vil det være en fordel dersom barnet i sin primærdiskurs har blitt introdusert for elementer som normalt tilhører sekundærdiskursen. Ved at foreldre oppfordrer barna sine til å fortelle små historier som følger bestemte strukturer og ved at foreldre og barn leser og snakker om bøker på en utforskende måte, introduseres barn samtidig for verdier og holdninger de senere møter i skolesystemet (Gee, 2012, s. 154-155). I hvor stor grad barnet er innlemmet i skolens diskurs før det starter på skolen, kan dermed være en av flere faktorer som påvirker hvorvidt man lykkes eller ikke: «Forskjellen mellom elevers kjennskap til sekundærdiskurser i møte med skolens språk, blir pekt på som sentralt for å forstå hvordan skolen (re)produserer ulikhet» (Skarstein, 2013, s. 32). Informantene i dette prosjektet har ulik botid, noe som kan påvirke i hvilken grad de er kjent med skolen som sekundærdiskurs her representert ved norskfaget.

I *Social Linguistics and Literacies* knytter videre Gee (2012, s. 3) sammen literacybegrepet og identitetsbegrepet ved å bruke Diskursbegrepet som fellesnevner:

Discourses are ways of being “people like us”. [...] They are socially situated identities. [...] Language makes no sense outside of Discourses and the same is true for literacy. There are many different “social languages” (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses. There are many different sorts of literacy – many literacies – connected in complex ways with different Discourses.

Literacybegrepet må som Diskursbegrepet ses i sammenheng med kontekst og situasjon. Når Gee nærmest setter likhetstegn mellom Diskursbegrepet og identitetsbegrepet, må vi også lese literacybegrepet som avhengig av identitet; literacykompetansen må endre seg avhengig av hvilken rolle vi har i den enkelte situasjon og hvilken sosial kontekst vi til enhver tid er en del av. I analysen min vil det være aktuelt å se på forholdet mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs opp mot informantenes identitet som flerkulturelle. Søker informantene å bli

innlemmet i sekundærdiskursen skolen tilbyr, eller ønsker informantene å opprettholde en avstand mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs? Noe som kan gjøre det vanskelig å skille de to diskursene er at språket i intervjuet kan være preget av at intervjuet er semistrukturert og dermed ligner en daglig samtale (jfr. 2.0). Samtidig er det ikke i dette området hovedvekten av analysen vil ligge, men det blir kommentert dersom det oppleves som relevant.

4.1.5 Identitet, literacy og diskurs

Da *Læreplanverket* ble innført i 1997, styrket begrepet «identitet» sin posisjon i norskfaget, og norsk ble ansett som et identitetsfag. Med et retrospektivt blikk peker Penne (2001, s. 9) på en utvikling av norskfaget; der hvor det overordnede målet med norskfaget tidligere var dannelse, en innføring i et kulturelt fellesskap, er det overordnede målet i L-97 i større grad enn tidligere «identitet». Penne setter, ved å referere til Rose (1991), utviklingen fra norsk som dannelsesfag til identitetsfag i sammenheng med samfunnsutviklingen i vesten generelt, hvor vi i vår tid har et stort individfokus. I boken *Norsk som identitetsfag* diskuterer Penne (2001, s. 55) denne overgangen som krever at elevene tar større ansvar for seg selv; tradisjoner og vaner har mistet kraften som rettesnor:

«Dannelse» er *aktivt* påført utenfra av lærere eller foreldre, mens «identitet» er noe som blir til selv om miljøet rundt eleven forholder seg *passivt*. Skiftet i fokus fra «dannelse» til «identitet» innebærer derfor ikke bare en endringsprosess i vår mentalitetshistorie, men samtidig en slags devaluering av norsklærerens og alle andre læreres pedagogiske prosjekt i klasserommet.

Identitet og identitetsutvikling som begreper, ble videreført med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, og da også idéen om norskfaget som identitetsutviklende. Samtidig står identitetsutvikling noe i kontrast til kompetansemålene som ble innført med *Kunnskapsløftet*, da identitetsutvikling er vanskelig å måle. Dette problematiserer Penne (2012), som jeg nevner i «1.2 Læreplanen». I artikkelen «Hva trenger vi litteraturen til?» er Penne kritisk til danske, svenske og norske læreplaner, den norske læreplanen representert ved *Kunnskapsløftet*, manglende definisjon av begrepet identitet og manglende forskning som bekrefter om lesing av litteratur fører til identitetsutvikling i den grad vi før inntrykk av gjennom gjeldende læreplan (jfr. 3.1). Likevel kan norskfaget fungere som det faget hvor elevene får muligheten til å utforske og sette ord på egen identitet. I lesing av tekster hvor identitetstemaet står sentralt, som i tekstene brukt i dette prosjektet, der flerkulturelle identiteter er fremtredende, kan lesing

og samtale om disse tekstene være en mulighet som viser frem spekteret av flerkulturelle identiteter, noe som kan danne utgangspunkt for samtale om egen identitet.

Kvalsvik Nicolaysen (2005) problematiserer som Penne (2001 og 2012) bruken av identitetsbegrepet i norskfaget. Kvalsvik Nicolaysen (2005, s. 21) legger som Penne (2001) samfunnsutviklingen til grunn når han i «Arbeid med tekst som kulturdeltaking» vurderer identitetsbegrepet på bakgrunn av norskfagets litteraturredidaktikk:

Kven er det sin identitet ein ynskjer å styrkje og fremje? Vestlege alliansar eller unionar, nasjonen, lokalsamfunnet, skulen, gruppa eller individet? Eit underordna problem melder seg straks: Kva med dei mangfaldige identitetane, dei diversifiserte, uendelege variantane vi no i det globaliserte samfunnet må forhalde oss til?

Kvalsvik Nicolaysen svarer på spørsmålene ved å oppfordre til endring av litteraturredidaktikken. Grunnvilkårene for litteraturundervisningen er endret, og dermed må også selve undervisningen endres. Det elevene trenger er det Kvalsvik Nicolaysen definerer som *tilgangskompetanse*. Tilgangskompetanse bygger på et utvidet tekstbegrep, og denne kompetansen skal gi elevene verktøy som gjør dem kompetente til å sortere og velge ut, vurdere og produsere tekst slik at de får muligheten til både å påvirke og ta del i tekstkulturen vi alle er en del av (Skjelbred, 2010, s. 13). Ved at elevene i større grad involveres og inkluderes i tekstutvelgelse og vurderingen av hvilke tekster som er relevante i vår tid, blir det personlige ansvaret styrket:

I staden for å spørje om kva som er for mykje eller for skadeleg for lesarane, må ein kritisk analysere kven som har moglegheit for å finne fram til kva for tekstar. Dette er ikkje å avskaffe spørsmålet om identitet – eller om personlegdomsutvikling. Tvert om er det ein skjerping av etiske moment og det personlege ansvaret i kommunikasjonen om og med tekstar (Nicolaysen, 2005, s. 22).

Kvalsvik Nicolaysen mener dermed at for at norskfaget skal være med på å styrke identitetsutviklingen hos den enkelte, så må tilgangskompetansen styrkes. Tilgangskompetansen Kvalsvik Nicolaysen etterspør blir styrket med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, blant annet gjennom innføringen av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. I overgangen mellom *Læreplanverket* og *Kunnskapsløftet* forsvant noe av fokuset på norskfaget som identitetsfag bort ved at i norskfaget i likhet med andre fag i større grad skulle fokusere på målbare ferdigheter.

I forbindelse med fagfornyelsen som trer i kraft fra 2020 videreføres de grunnleggende ferdighetene, samtidig som det innføres kjerneelementer i fagene, tverrfaglighet styrkes og fokus på dybdelæring økes. I den offentlige utredningen *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* oppfordres det til at kompetansebegrepet brukes på bekostning av ferdighetsbegrepet, også i tilknytning til de grunnleggende ferdighetene. I begrunnelsen for anbefalingen henvises det til literacybegrepet: «Definisjonen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er bred og er knyttet til *literacy*, det vil si å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger» (NOU 2015:8, 2015, s.34). Literacybegrepet *Kunnskapsløftet* henviser til, er å finne hos UNESCO (2004, s. 13):

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

Å inneha literacykompetanse innebærer personlig utvikling og evnen til å oppnå personlige mål, men det innebærer også at man deltar aktivt og er en del av samfunnet ellers. Begrepet tilgangskompetanse erstatter hos Kvalsvik Nicolaysen det engelske literacybegrepet. Når literacy beskrives som tilgangskompetanse, henger dette sammen med at ulike kontekster krever ulikt språk, ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 20).

I det andre kapittelet i utredningen *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, knyttes kompetansebegrepet til identitetsbegrepet. Indirekte blir altså identitetsbegrepet koblet sammen med literacy. Overordnet står det under delkapittel «2.2.1 Skolens samfunnsoppdrag»: «Blant annet skal skolen støtte elevenes identitetsutvikling og ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8, 2015, s. 19). Elevenes identitetsutvikling er videre koblet både til fagområder som språk og praktiske og estetiske fag, og også til konkrete kompetanser som skrivekompetanse og muntlig kompetanse (NOU 2015:8, 2015, s. 24 - 29).

I forskningssammenheng finnes det tradisjoner for et sosiokulturelt syn på literacy, hvor «[...] grunntanken [er] at tekster og språklig kommunikasjon er noe som alltid skjer i større sosiale kontekster, og som ikke kan studeres uavhengig av disse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Penne (2006) undersøker de sosiale og kulturelle sidene ved literacy, og er dermed et norsk bidrag i

den sosiokulturelle literacy-retningen (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Skarstein (2013, s. 78) henviser til Penne (2010) og hvor han legger vekt på at hun anser literacybegrepet som «[...] et uttrykk for det metaspråket vi alle trenger for å kunne tolke og forstå både litteratur, film og den verden vi lever i». Studien til Penne (2006) er interessant i forbindelse med mitt prosjekt blant annet fordi informantene jeg intervjuer har ulik sosial og kulturell bakgrunn. Det kan være en viktig veileder for meg i analysen av intervjuene at fokuset er rettet mot forhold som kan knyttes til at informantene møter tekster med bakgrunn i ulike primærdiskurser heller enn at fokuset er rettet mot informantenes identitet som flerkulturelle.

4.2 Dannelse

Dannelse som begrep brukes i ulike sammenhenger og vekker ulike konnotasjoner avhengig av kontekst. Historisk har dannelsesbegrepet røtter tilbake på 1700-tallet, og opp gjennom tidene har betydningene av begrepet vært flere (Aase, 2005b, s. 39). I artikkelen «Kategorial dannelse» gjør Klafki (1996, s. 172) først rede for ulike dannelses teorier før han presenterer det han kaller *kategorial dannelse*. Innledningsvis presenterer han to hovedteorier, *material dannelses teori* og *formal dannelses teori*:

Representantene for de «materiale» dannelses teoriene har fokusert på dannelsesprosessenes objektside, på det innholdet som skal formidles til den oppvoksende slekt, mens tilhengerne av de «formale» teoriene har fokusert på subjektsiden, på det barnet som skal oppdras.

Det innholdet som skal formidles i material dannelse er kultur, moralske verdier og vitenskapelige teorier. I de materiale dannelses teoriene, som kan forgrenes i *Den dannelses teoretiske objektivismen* og *Den klassiske dannings teori*, er evnen til å ta innover seg innhold avgjørende for danningen. Formal dannelse står i et motsetningsforhold til material dannelse. Istedenfor å ha fokus dreid mot *hva* som skal formidles, er formal dannelse fokusert på mottakeren av det som blir formidlet; barnet og eleven. Også innenfor formal dannelse kan vi snakke om to ulike forgreininger: *Funksjonell dannelse* og *metodisk dannelse*. Funksjonell dannelse er «[...] det potensialet som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre» (Klafki, 1996, s. 179). Metodisk dannelse springer ut av funksjonell dannelse, men er rettet mot *prosessen* dannelse er: «Dannelse betyr her at man tilegner seg og behersker [...] de «metodene» som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (Klafki, 1996, s. 183-184).

Kategorial dannelse må forstås på bakgrunn av teoriene om både material dannelse og formal dannelse, som er forklart i avsnittet over. Dannelse skjer i møtet mellom det objektive, det materielle og det subjektive, det formale. Dannelse kan videre skje i sosiale sammenhenger og i møter med andre mennesker, eller det kan skje som en individuell opplevelse av de samme møtene. I skolen er spørsmål om *innhold* og *metoder* viktige for å få til dannelse. Elever må få presentert og bli introdusert for et faglig innhold de finner relevant og viktig for eget liv her og nå. Fordypning setter Klafki som en «[...] absolutt forutsetning for sann dannelse» (Klafki, 1996, s. 192-194).

4.2.1 Dannelse i norskfaget

Dannelse er fremdeles gjeldende som skolens samfunnsoppdrag generelt og i norskfaget spesielt, selv om det er hevdet at dannelsesperspektivet er svekket fra og med *Læreplanverket* av 1997 (Penne, 2001) og ytterligere svekket ved innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, hvor sistnevnte læreplan har et økt fokus på målbare aspekter som ferdigheter, noe som går på bekostning av kulturelle verdier (Bottenvann, 2016).

I «4.1.5 Identitet, literacy og diskurs» henviste jeg til at Sylvi Penne (2001) diskuterer hvorvidt dannelsesperspektivet er svekket fra og med *Læreplanverket* av 1997. Laila Aase (2005b, s. 38) problematiserer hvordan hun mener Penne setter likhetstegn mellom identitetsbegrepet og dannelsesbegrepet, og understreker at for henne er

«[...] identitetsutvikling ikke [...] synonymt med danning. Forskjellen ligger i dannelsesbegrepets tilknytning til bestemte utviklingsprosesser, bestemte verdier og en bestemt kunnskap. Danning er ikke identisk med identitetsutvikling, men forutsetter identitetsutvikling. Identitetsutvikling trenger ikke føre til danning».

For å få til en skole som balanserer mellom å være kunnskapsformidlende og dannende, og dermed får til begge deler, må kunnskapsstoffet prege elevene «[...] på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre», ifølge Aase (2005b, s. 38). Når kunnskapsstoffet betyr noe for hvordan elevene tenker, preger det også elevenes identitetsutvikling (Aase, 2005b, s. 38). For Aase (2005) er også identitetsperspektivet og dannelsesperspektivet knyttet sammen, slik som hos Penne (2001), men Aase hevder ikke i like sterk grad som Penne at dannelsesperspektivet er svekket til fordel for identitetsperspektivet. For Aase (2005b, s. 39) handler det om at danning kan foregå selv om både målet med danning

og skolesystemet endrer seg, men det krever at elevene blir utfordret og involvert i stoffet de skal lære.

Aase (2005b) beskriver dannelsesbegrepet som «omstridt», blant annet fordi begrepet tidvis blir forenklet til å handle om oppførsel, høflighet, manerer. Det virkelige problemet med danning er likevel et annet: «Det dreier seg om hvem som skal ha *makt* til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn som vårt» (Aase, 2005b, s. 36). Videre skiller Aase mellom danningen som foregår i skolen, og danningen i samfunnet ellers. Danningen i skolen er annerledes enn dannelsen vi møter «[...] i hjemmemiljøet, i foreningsliv og arbeidsliv, gjennom lesing og annen mediepåvirkning» (Aase, 2005b, s.37). I disse miljøene er dannelsen uorganisert sammenlignet med i danningen som foregår i skolen:

Skolens dannelsesoppgave [har] tydelige målsettinger om en *bestemt* danning knyttet til bestemte tradisjoner og til en bestemt kunnskap. Her ligger med andre ord en sterk tro på at det er sammenheng mellom danning, kultur og kunnskap. [...] Danning er en viktig samfunnsoppgave som alle skal få mulighet til å ta del i gjennom systematisert opplæring i skolen (Aase, 2005, s. 37).

Aase refererer til Klafki (1996) sitt begrep kategorial dannelse når hun ser på dannelsesoppgaven i norskfaget spesielt, et oppdrag som blant annet har som mål å lede elevene til å bli deltakere i tekstkulturen. Dersom danning skal oppnås, holder det ikke bare at elevene lærer om tekstene, de må også lære noe av tekstene, og de må forstå seg selv i forhold til tekstene (Aase, 2005b, s. 39). Selv definerer Aase (2005, s. 37) dannelse på følgende måte: «[...] [E]n sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt». Når Aase refererer til «kulturformer» i sin definisjon, mener hun blant annet tekstkultur.

Tradisjonelt har tekstkulturen i norskfaget vært nært knyttet til en nasjonal kanon, og man har kunnet snakke om en nasjonal dannelse. I de seinere år har perspektivet tatt en dreining fra det nasjonale mot det globale, som en konsekvens av økt globalisering, noe som også har fått konsekvenser for tekstkulturen i norskfaget: «Mange vil hevde at ett av de viktigste målene med litteraturundervisningen i skolen er at elevene skal forstå seg selv og samfunnet bedre, og i norskfagets dreining mot internasjonale perspektiver kan elevene møte en større verden i norsktimene (Bottenvann, 2016, s. 78-80).

I norskfaglig sammenheng gjelder det altså å få elevene til ikke bare å forstå hva de leser, de skal også være i stand til selv å bruke språket på bestemte måter: «Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier» (Aase, 2005, s. 37). Dannelse skjer altså i samspill med andre, og en måte å øve opp den nødvendige språklige kompetansen, er ifølge Aase den litterære samtalen i norskklasserommet:

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 eiga. Slik kan den litterære samtalen vere avgjerande for kva dannelsingsfunksjon litteraturlesinga har (2005, s. 106).

Hvilke tekster de litterære samtaler dreier seg om er en viktig del av dannelsesdiskusjonen. For at tekstene skal fungere dannende, må elevene få møte tekster som utfordrer perspektiver og tankesett. Norsk læreren er dermed helt avgjørende for om dannelse kan finne sted: «Å arbeide med dannelse i norskfaget krever dannede norsklærere. [...] Han må faktisk selv kunne navigere i alle de tekstlige formene og rommene som skaper mening i samfunnet vårt» (Aase, 2005, s. 44).

Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) ser litteraturens dannelsesverdi i at den kan bidra til «[...] å utvikle elevens *dømmekraft*». For at det skal skje, er man avhengig av at elevene som lesere er i stand til å forholde seg både til personene og samfunnet de møter i tekstene vi leser: «Ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma via litterære stedfortredere kan vi modnes til ulike sider av livet uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Skaftun og Michelsen trekker deretter frem to perspektiv som er godt kjent i norskfaglig sammenheng; leselest-perspektivet og dannelsesperspektivet, som begge gjelder spørsmålet: «Hvorfor skal vi lese litteratur?». De to perspektivene settes gjerne opp mot hverandre som motsetninger, men Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) ser også en sammenheng:

Motsetningen kan løses hvis vi sier at leselest tenker på leseopplevelser knyttet til det som kan være fengende og umiddelbart fascinerende og underholdende, mens dannelsesperspektivet knytter opplevelsen til en forståelse av sammenhenger som har kulturell og menneskelig verdi. Leselest-perspektivet er innrettet mot at elevene skal oppleve *relevans*, mens dannelsesperspektivet har opplevelsen av å *forstå* som sitt mål. På den måten har begge perspektivene verdi».

Vi trenger altså begge perspektivene i skolen, men vi må vite hva som leder til hva, slik at ikke perspektivene blandes; det er uheldig om vi tror at leselyst-perspektivet i seg selv leder til danning.

I sin avslutning av boken *Litteraturredaktikk* retter Skaftun og Michelsen (2017, s. 237) blikket fremover, og de mener at det nå «[...] er en økt bevissthet om at læring i fagene handler om å være en *utøvende deltaker* i faget og om *faglig praksis*». Det fremtidsrettede synet er en dreining fra *Kunnskapsløftet* (2006) sitt fokus på de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving, som det tidligere har det vært uttrykt en bekymring for om innebar en «[...] uthuling av innholdet i fagene» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 237). I en beskrivelse av hva fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020 innebærer, står det følgende om de grunnleggende ferdighetene: «[...] de grunnleggende ferdighetene skal videreføres, men det skal tydeliggjøres hvor de skal inn i fagene.» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det skal med andre ord fremdeles arbeides med grunnleggende ferdigheter i alle fag, men at bevisstheten om hva læring handler om, som Skaftun og Michelsen nevner, kan knyttes til det læreplanen som innføres i 2020 kaller for *dybdelæring*.

Danningspotensialet i mitt prosjekt knyttes lesing av tekster, og da til spørsmålet om elevene lærer noe av tekstene som fører til en innsikt som kan kobles til egen selvforståelse. I intervjuet er dette forsøkt ivaretatt ved at det spørres om informantene har lært noe om seg selv eller andre gjennom lesing av tekst.

4.2.2 Dannelse og dybdelæring

Dybdelæring fremheves både i «Overordnet del av læreplanen» og i enkeltfagene spesielt i den fornyede versjonen av læreplanen som gjelder fra 2020. Dybdelæring er i «Overordnet del av læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2018) definert på følgende måte:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

Helt sentralt i definisjonen av dybdelæring er altså det å forstå, det å anvende kunnskaper og ferdigheter og det å reflektere over egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I tidsskriftet *Bedre skole* (nr. 4, 2018) redegjøres det i artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger» for hvordan vi skal forstå dybdelæringsbegrepet og hvordan det er definert i læreplanen som blir gjeldende fra 2020. For å få til dybdelæring er det formulert seks punkter som har vært og er førende for læreplangruppene som jobber med utformingen av den reviderte læreplanen, og som kan oppsummeres i følgende fem punkter: «Mindre stoff gir mer dybde», «Kjerneelementer», «Progresjon», «Undervisning på tvers», «Fagovergripende kompetanser» og «Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse». Som svar på spørsmålet «Hvorfor er dybdelæring viktig for fremtidens læring?», ses dybdelæring på som et ledd i en dannelsesprosess:

Dybdelæring er [...] hensiktsmessig fordi det gir elever økt mulighet til å overføre det de lærer i dag til å mestre den delen av fremtiden vi vet mindre om. Dersom elever lærer i samspill med andre og ved å regulere egen læring, vil de i større grad sitte igjen med en kompetanse som gjør dem rustet til å bli en aktiv og reflektert deltager i samfunns- og arbeidsliv. Dybdelæring kan gi grunnlaget for et sett av viktige kompetanser og samfunnsmessig dannelse (Gilje, Ø., Flygt Landstad, Ø & Ludvigsen, S, 2017, s. 26).

Det er ingen påstand om at dybdelæring fører direkte til dannelse artikkelforfatterne uttrykker, noe som er naturlig i og med det er vanskelig å måle i hvilken grad elever oppnår dannelse. Samtidig er det interessant at de to prosessene ses i sammenheng med hverandre. Setter vi definisjonen av begrepene opp mot hverandre, tangerer de også på flere måter. Dybdelæringsbegrepet, slik det er definert og tenkt forstått i fornyet læreplan har en del til felles med dannelsesbegrepet slik Laila Aase definerer det. Blant annet har begge begreper et sosialt aspekt ved at både dybdelæring og dannelse skjer i samspill med andre, og både dybdelæring og dannelse har et fremtidsrettet perspektiv på forståelse og varig kunnskap.

Klafki (1996), som blant annet Aase (2005b) refererer til i sin diskusjon om dannelse, ser som sagt tidligere, på fordypning som en absolutt forutsetning for dannelse. Begrepet fordypning blir ikke brukt som en del av vokabularet når det i «Overordnet del av læreplanen» skrives om dybdelæring, og heller ikke den nevnte artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger». Likevel er begrepet fordypning sentralt i dokumentet *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), et av dokumentene som danner grunnlaget for arbeidet med fornyelsen av *Kunnskapsløftet*. Slik jeg leser det, er ordet fordypning, slik det er brukt i NOU 2015:8 erstattet av dybdelæringsbegrepet i utformingen av

både «Overordnet del av læreplanen» og i fornyelsen av læreplanen. Selv om det ikke uttrykkes eksplisitt, oppstår det dermed en sammenheng mellom dybdelæring, fordypning og dannelse.

4.3 Litteraturredidaktikk

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i spørsmålene hva, hvordan og hvorfor, gjøre rede for noen av de sentrale teoriene og tankene som ligger bak begrepet litteraturredidaktikk. I følge Skaftun og Michelsen (2017, s. 34-35) handler litteraturredidaktikk om innholdet i og målene og begrunnelsene for litteraturfaget. Videre fungerer litteraturredidaktikken som en mal for hvordan faget kan formidles og for hvordan undervisningen i faget kan vurderes. Didaktikken som presenteres retter seg der det er naturlig inn mot arbeidet med litteratur i flerkulturelle klasser.

4.3.1 Hva skal vi lese?

Spørsmålet «Hva skal vi lese?» dreier seg i denne sammenhengen om hva slags litteratur elevene bør møte i undervisningen. Klafki (1996, s. 194), som også gjorde seg aktuell i kapittel 4.2 Dannelse, oppfordrer til at vi i skolen bruker eleven som utgangspunkt når vi skal avgjøre innholdet i utdanningen, og oppfordringen går ut på at skolen må ha et innhold som er forenelig med elevens virkelighet.

Thomas Ziehe (2001) tar som Klafki (1996) utgangspunkt i skolens danningsoppdrag i sine uttalelser om hvilke tekster elevene bør møte i skolen. Ziehe uttrykker bekymring for at elevenes personlige livsverden, som i stor grad er synonym med hverdagskultur, har tatt over rollen som felles referanseramme. Tidligere fungerte «finkulturen», med røtter i tradisjoner og kulturell arv som felles referanseramme og moralsk kompass. I skolesammenheng hevder Ziehe (2001) at vi går for langt i å tilpasse oss elevenes personlige interesser, og ved å gjøre det, fratrer vi elevene en mulig inngang til andre verdener:

Unge er, og jeg gentager, blevet vant til, at der altid refereres til deres personlige livsverdener. Men de har da absolut også en længsel efter at overskride disse af og til. Læringstilbud er derfor også erfaringstilbud om, alt hvad man kunne ville uden at have vidst det i forvejen. Læringstilbud er tilbud om at slå bro mellem de personlige livsverdener og andre verdener.

Det er ikke et ønske om å gå tilbake til tidligere praksiser og et økt krav om kulturell dannelse Ziehe søker, men et tilbud til elevene som utfordrer og fungerer som et alternativ til deres personlige livsverden. Ziehe er, som Skarstein (2013, s. 69) påpeker, ikke opptatt av

litteraturen spesielt, men hans tanker om dannelsesopdraget til skolen berører på en naturlig måte mulighetene som ligger i litteraturen:

Litteratur presenterer annerledesheter, dvs. fiktive, ideologiske verdener som ikke speiler elevenes hverdag. Betingelsen for slike møter er desentrering; en åpen holdning i møte med tekster og annet fagstoff som ikke domineres av behovet for «stabilisering» og bekreftelse av egen identitet.

For å få til slike møter mellom elevenes personlige livsverden og andre verdener ved å lese litteratur, blir valget av litterære tekster viktig. Litterære tekster er mest meningsfulle dersom leseren eller eleven kan relatere dem til eget liv og følelser (Rosenblatt, 2005, s. 65). Men hvordan skal vi velge tekster? Bør elevene i stor grad velge tekster selv, ut ifra hva elevene selv finner relevant for seg selv? Eller handler det om å gjøre tekstene relevante for elevene? Larsen (2005, s. 97) skriver følgende i artikkelen «Identitet, danning og kommunikasjon» om tekstens subjektive relevans: «I et oppdragelses- og danningperspektiv er det viktigere at en tekst *får* subjektiv relevans, enn at den i utgangspunktet *har* det». Hvordan vi leser tekster, vil videre påvirke i hvor stor grad vi opplever at tekstene har relevans for oss.

4.3.2 Hvordan foregår møtet mellom tekst og leser?

Møtet mellom tekst og leser er i litteraturdidaktikken en diskusjon om hvordan man vektlegger leseren og teksten i den prosessen det er å lese og forstå tekster. Resepsjonsteori, her presentert ved Iser (1998), vektlegger at litterære tekster har *tomrom*, det vi si huller i teksten leseren må fylle for at teksten skal oppfattes som meningsfull og komplett. Ved at alle lesere tar med seg egne erfaringer, perspektiv og forståelse inn i teksten, leses ingen litterære tekster likt. Barthes, referert i Claudi (2013), representerer en oppfatning av leserens møte med en ny tekst som et møte med alle tidligere leste tekster. Tekstene vi leser er med andre ord forbundet til hverandre, og vi skaper mening i nye tekster ved å bruke erfaringer fra tidligere leste tekster.

I sin bok *Litterær forståelse : Innføring i litteraturdidaktikk*, gjør Hennig (2010, s. 96) det klart at han legger litteratursosiologiske prinsipper til grunn for hvordan vi møter litterære tekster. De litteratursosiologiske prinsippene legger til grunn at sosiale forhold som vår historie, vår kultur og vårt samfunn påvirker hvordan vi leser og mottar tekster. Når sosiale forhold legges til grunn, og vi i tillegg vet at hver elev har en unik historie, fører det til et mangfold av lesninger av den samme teksten. I flerkulturelle klasser er det naturlig å anta at mangfoldet er stort, noe som bringer med seg noen utfordringer, men også egne muligheter (Hennig, 2010, s. 101). Et mål

for læreren i flerkulturelle klasser blir dermed å etablere et miljø hvor utveksling av ulike lesninger oppleves som trygt for elevene. Dersom et slikt miljø er etablert, er det mulig å nå hovedmålene Skarstein (2005, s. 143) setter for litteraturundervisning i flerkulturelle klasserom; kulturell innsikt og identitetsdanning. Hennig presenterer metaforene «vindu og speil» som et bilde på hvordan litteraturen kan brukes til å utvikle kulturell innsikt og identitetsdanning. Metaforbruken har Hennig (2010) hentet fra Glazier og Jung-A. (2005), og i metaforen «speil» ligger et syn på litteraturen som døråpner inn i egen kultur, og gjennom litteratur kan man se seg selv. I metaforen «vindu» ligger det en idé om litteraturen som døråpner inn i andre kulturer.

Louise Rosenblatt (1995) bruker begrepet *transaksjon* når hun beskriver møtet mellom tekst og leser (Skarstein, 2013). Rosenblatt mener det er en forskjell i hvordan vi leser tekster avhengig ikke bare av typen tekst, men av hva vi gjør i selve leseprosessen. Rosenblatt eksemplifiserer ved å bruke måten vi leser skjønnlitteratur på i sammenligning med måten vi leser sakprosa på, og omtaler lesemåtene som estetisk og efferent (Hennig, 2011). En *estetisk* lesemåte fokuserer på det som skjer underveis mens vi leser, og vi som lesere legger merke til hvordan vi føler, vi aktiverer fantasien, og vi kan komme til å søke identifikasjon med personer i teksten (Skarstein, 2013, s. 76). Ved å lese efferent, leser vi med et fokus på det som kommer i etterkant av lesingen: «Oppmerksomheten er vendt utover mot begreper som skal huskes til senere bruk, ideer som skal tekstes ut, handlinger som skal utføres etter lesingen (Skarstein, 2013, s. 75).

Det er ingen direkte motsetning mellom den estetiske og den efferente måten å lese tekster på, og lesemåtene fungerer som et kontinuum (Skarstein, 2013, s. 75 og Hennig, 2011, s. 123). Problematisk blir det derimot når den ene lese måten dominerer, slik det har vært og er en tendens til i skolen: «En ting er at vi leser historiebøker og mattebøker for å få informasjon som vi kan bruke i den virkelige verden. Noe ganske annet er det at også i litteraturundervisningen har informasjons henting og efferent lesing dominert i altfor stor grad» (Hennig, 2010, s. 123). Konsekvensen av et ensidig fokus på efferent lesing fører blant annet til manglete leselyst blant elever, noe som leder oss inn på spørsmål om hvorfor vi bør lese litteratur.

4.3.3 Hvorfor lese litteratur?

I et litteraturredidaktisk perspektiv vektlegger og argumenterer Hennig (2010, s. 33) for at vi bør lese skjønnlitteratur først og fremst fordi vi kan lære noe. Hva vi kan lære belyses videre fra estetiske, kognitive og emosjonelle, instrumentelle og sosiale og kulturelle perspektiver. Når vi ser lesing av litteratur som en mulighet til å delta i en verden som sammenlignet med verden vi befinner oss i til daglig er annerledes, blir det sosiale og kulturelle perspektivet sentralt. Hennig refererer til Rosenblatt (1995) når han skriver at litteratur kan gi leseren kulturell innsikt:

En ung leser kan lære at menneskelige kulturer og samfunn er skrudd sammen på svært mange ulike måter, og at det er store variasjoner mellom forskjellige samfunn og innad i samme samfunn. Dette er kanskje en av de viktigste funksjonene litteraturen har, for det finnes knapt noen annen måte å få slik innsikt på (2010, s. 43).

I det å lære og forstå hverandre bedre finnes det også et emosjonelt perspektiv i tillegg til det kulturelle. Evnen til å forstå, identifisere seg med og å ha sympati for andres erfaringer gjør at vi gjennom å lese litteratur kan kjenne på kroppen, vi kan «oppleve» hvordan andre har det (Hennig, 2010, s. 42). I boken *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* legger Torill Strand (2009, s.12) vekt på utvikling av empati som en faktor i begrunnelsen for hvorfor det å lese litteratur er viktig:

[...] [Både] skolefolk og forskere verden over [peker] på betydningen av empati, og diskuterer nå hvordan empati kan utvikles og oppøves i skolen. Litteraturen rommer mange slike muligheter. Utfordringene i dag er større enn noen gang når det gjelder å vise toleranse og evne til å se «den andre», men også når det gjelder å bruke sin dømmekraft og handle.

Litteraturen Strand presenterer som et forslag til hvordan vi kan arbeide med blant annet emosjonelle perspektiver og empatiutvikling i flerkulturelle klasserom, er litteratur hun definerer som *migrasjonslitteratur*. Migrasjonslitteratur defineres av Strand (2009, s. 48)¹ som litteratur «[...] som tematiserer kultur møter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser». Erfaringene Strand har gjort seg i arbeidet med og ikke minst i valget av litteratur i flerkulturelle klasserom er relevante i min drøfting av valgene jeg har tatt i mitt prosjekt, og dermed ser jeg det naturlig å nevne Strand allerede her. Videre er også i mitt prosjekt troen på at vi gjennom litteratur kan lære noe om og forstå andre kulturer grunnleggende. Når jeg i prosjektet har lagt vekt på å lese samtidslitteratur der hovedpersonene er flerkulturelle i et norsk samfunn, er en

¹ Jeg diskuterer og problematiserer bruken av begrepet migrasjonslitteratur i kapittel 5.

av begrunnelsene for valget knyttet nettopp til troen på at de flerkulturelle og øvrige elevene lærer noe om og av hverandre ved å diskutere og samtale om tekstene.

Økt leselyst, som det kan være lett å glemme i en lærerhverdag hvor læreplanmål i stor grad styrer, er i seg selv en begrunnelse for hvorfor vi bør lese litteratur. Pennac (1999), referert i Hennig (2010, s. 72-73), har utarbeidet «ti ukrenkelige rettigheter», basert på *leselystprinsippet*, som oppsummerer hans perspektiver på hvordan vi øker leselyst. Rettighetene tar utgangspunkt i at elevene i stor grad selv får være med å avgjøre hva de leser og hvordan de leser, elevene må ha lyst til å lese det de skal lese. Når elevene blir involvert på denne måten, er det en motvekt til en «[...] innebygd motvilje mot pensumbøker» mange elever synes å ha (2010, s. 71 – 72). Årsaken til motviljen mot pensumbøker forklarer Pennac at skyldes kravene som indirekte følger med. I litteraturredidaktisk sammenheng ser Hennig Pennac sine perspektiver og leselystprinsipper først og fremst som et middel vi kan bruke for å hjelpe elever til å oppdage veien inn i litteraturen. Hennig (2010, s. 74) trekker også inn at perspektivene Pennac presenterer «[...] kanskje [kan] representere et viktig korrektiv til mye av den praktiske litteraturundervisningen som foregår i norske klasserom». Slik jeg leser Hennig her, sikter han til hvordan det i litteraturundervisningen i norske klasserom er stort fokus på en efferent lese måte.

Der hvor Hennig (2010) altså ser leselystperspektivet i sammenheng med spørsmålet *Hvordan lese litteratur?*, ser Skaftun og Michelsen (2017) leselystperspektivet i sammenheng med spørsmålet *Hvorfor lese litteratur?*. I sin drøfting for å besvare spørsmålet, setter de som kommentert i kapittel «4.2.1 Dannelse i norskfaget», leselystperspektivet i forbindelse med dannelsesperspektivet:

Litt spissformulert kan vi si at leselystperspektivet betrakter leseopplevelse som begynnelsen på en lesekarriere, mens dannelsesperspektivet i større grad ser det som et resultat av langvarig og forpliktende arbeid med å forstå og forholde seg til et stort register av tema og framstillingsmåter (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236).

Hvor grensen for når man går fra å være i begynnelsen på en lesekarriere og over til å være en mer erfaren leser, blir ikke videre problematisert. Samtidig er det interessant å stille seg spørsmålet om de her mener at dannelse ikke foregår på lavere klassetrinn og blant yngre elever nettopp fordi elevene ikke har kommet langt nok i lesekarrieren.

4.3.4 Lærerens rolle

En side som til nå ikke har vært vektlagt, er lærerens rolle i litteraturundervisningen. Forholdet mellom elever og lærer, og forholdet elevene imellom, peker Rosenblatt (2005) på som grunnleggende i essayet «The Acid Test for Literature Teaching». Hun mener videre at et godt klassemiljø må være på plass før vi begynner å vurdere hvilke tekster vi skal lese og hvordan vi skal gripe tekstene an. Det Rosenblatt mener vi bør søke, er et miljø som tåler elevenes personlige og oppriktige respons, det være seg begeistring eller et uttrykk for kjedsomhet. Noe av utfordringen ligger i forsøkene elevene gjør på å føle det samme som læreren. En annen side av saken, som er utfordrende både for elever og lærer, er å snu praksisen i litteraturundervisningen til ikke i for stor grad å jobbe med spørsmål som dreier seg om det litterære verket, en praksis som kan få negative konsekvenser:

To help a young reader to reflect critically on his own response is indeed challenging to him and to the teacher. Naturally, the tendency is to concentrate on the easily checked “facts” of the story or play, or to the present information about literary history, or to discuss the often entertaining items about the life of the author. Hence it is that in many classrooms pupils learn to ignore or even distrust their own responses to literature. They may therefore reject literature all together as irrelevant to themselves (Rosenblatt, 2005, s. 68).

Rosenblatt avskriver ikke faktainformasjon om forfatter og litterær periode som uviktig, men i litteraturundervisning bør ikke slike spørsmål og svar være det viktigste. Hun søker en bevissthet omkring spørsmålene elevene stiller og lærerens evne til å respondere på og bruke elevenes spørsmål som utgangspunkt for en videre utvikling. Spørsmålene Rosenblatt (2005, s. 70) ønsker elevene skal stille i etterkant av en leseprosess, er i stor grad knyttet til elevenes personlige opplevelse:

What happened, not simply in the story, but rather within me as I read the story? What things struck me forcibly? What were the «clues» in the story that “added up” meaning for me? [...] What meanings did others see in it – my classmates, my teacher, perhaps critics in published comments? [...] Raising such questions will inevitably lead to analysis of the work, but the basic question will be: What in this book, and in me, caused this response?

Lærerens viktigste oppgave blir dermed å trygge elevene ved å anerkjenne elevenes personlige opplevelser i møtet med det litterære verket, og det er i transaksjonen mellom tekst og leser nøkkelen til å forstå ligger.

Hennig (2010) råder som Rosenblatt (2005) til å la teksten være innholdet i undervisningen. Han gjør et poeng ut av at målet med undervisningen for læreren ikke må være å få elevene til å etterape ved teksten det han eller hun, med sine kunnskaper, erfaringer og faglige kompetanse, har oppdaget. En god litteraturlærer bruker sin kunnskap i valgene som blir tatt slik at han eller hun påvirker elevenes lesing på en slik måte at de ser sider ved teksten de i egen lesing kanskje ikke hadde oppdaget:

En fagperson vil for eksempel se ulike inngangsportaler til teksten, basert på kunnskap om litteraturhistoriske tilnærminger, portaler som elevene trolig ikke vil se. På samme måte vil valg av eventuelle arbeidsmåter med teksten ta utgangspunkt i lærerens faglighet både når det gjelder litteraturteori, litteraturhistorie og litteraturredidaktikk (Hennig, 2010, s. 91 – 92).

For læreren handler det altså om å være bevisst hva han eller hun ønsker med lesingen av den litterære teksten, og til det trengs det faglig tyngde. Det viktigste ved nettopp å ha faglig tyngde, er at man som lærer forhåpentligvis da har en trygghet som gjør at man klarer å tilpasse undervisningen til ulike elever og klasser, og ikke motsatt, hvor man bruker litteraturredidaktikken som retningsgivende, og forsøker å få elever og klasser til å tilpasse seg den til enhver tid (Hennig, 2010, s. 94).

Å være litteraturlærer i flerkulturelle klasserom kan by på noen utfordringer. Blant annet oppfordrer Hennig (2010, s. 103) norsklærere som er født og oppvokste i Norge til å være oppmerksomme på at forhold vi tar for gitt og er innforstått med, og som presenteres som en del av det litterære pensumet, for flerkulturelle elever kan være utfordrende å uttale seg om og relatere seg til. Et eksempel på en slik utfordring kan være det sekulariserte samfunnet vi som norske norsklærere er preget av. I klasser hvor vår sekulariserte, vestlige kultur, og kulturer som ikke har vært gjennom den samme sekulariseringsprosessen møtes, kan det som en del av løsningen være relevant å lese litterære klassikere ifølge Skarstein (2005). Skarstein begrunner klassikernes relevans på med at tekster skrevet på midten av 1800-tallet kan treffe innvandrerdømmet fra ikke-vestlige kulturer i større grad enn litteratur skrevet seinere, nettopp fordi forfattere som Skram og Bjørnson ikke er preget av Darwins menneskesyn og Freuds psykoanalyse. Mange andre kulturer er altså fremdeles preget av en religiøs måte å forstå mennesket på, noe som resulterer i andre forklaringsmodeller på for eksempel i hvor stor grad vi har mulighet til å påvirke egen skjebne (Skarstein, 2005, s. 146). Ved i større grad å være bevisst vår sosiokulturelle bakgrunn, er vi også i større grad bevisst hva vi kommuniserer

til elevene våre, og hvordan vi er mottakere av hva elevene kommuniserer tilbake (Hennig, 2010, s. 103).

I artikkelen «Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur» avdekker Reidun Bottenvann (2016) en utfordring jeg kjenner meg igjen. Bottenvann intervjuer her tre norsklærere, og en felles utfordring er hvordan man som lærer skal lede samtaler rundt tekster som tar opp utfordrende temaer, og som for eksempel setter ulike verdier opp mot hverandre. I undersøkelsen er novellen «Grisen» av Lars Saabye Christensen nevnt, en novelle jeg selv har opplevd som utfordrende fordi jeg er redd for det samme som lærerne i undersøkelsen til Bottenvann (2016, s. 89); jeg er redd for at novellen forsterker forskjellene mellom «vi» og «dem». For bedre å takle slike situasjoner, og for bedre å være forberedt, mener Bottenvann ikke bare at lærere trenger kulturell kunnskap, lærere trenger interkulturell kunnskap. Kulturell kunnskap definerer Bottenvann som kunnskap *om* en kultur (2016, s. 92). I definisjonen av interkulturell kunnskap, støtter Bottenvann seg til Østberg (2013, s. 19) sin definisjon av begrepet: «Kompetansen kalles interkulturell, [...], fordi vekten legges på samhandling *mellom* (inter) individer mer enn på forståelsen av de enkelte grupper». Videre påpeker Bottenvann at interkulturell kompetanse må læres gjennom handling, kommunikasjon og relasjon. For at elevene, både flerkulturelle og øvrige, skal være i stand til å delta i samfunnet vårt, et samfunn som er å betegne som multikulturelt, må først og fremst læreren styrke sin interkulturelle kompetanse (Bottenvann, 2013, s. 92). Interkulturell kompetanse kan i det neste gjøre læreren i stand til å møte utfordringer i undervisningssituasjoner profesjonelt. En del av å være profesjonell, knyttes til hvordan man gjennom undervisning og lesing av tekster legger til rette for dialog (Bottenvann, 2013, s. 94). Dette leder oss inn i neste avsnitt, som tar for seg litterære samtaler.

4.3.5 Litterære samtaler

En del av undervisningsopplegget jeg gjennomførte som en del av prosjektet, bestod i litterære samtaler både som klassesamtaler og som samtaler i mindre grupper. Men hva er det som kjennetegner litterære samtaler? Ifølge Laila Aase (2005, s. 106) er litterære samtaler «[...] klassesamtaler som uttrykker leserfaringar, og som har som føremål å undersøke litterære tekstar med utgangspunkt i disse erfaringane». Dersom man i klasserommet får til gode litterære samtaler, kan det ifølge Aase være avgjørende for den danningsfunksjonen litteraturundervisning har. Klassesamtaler søker ikke nødvendigvis enighet, men det er en

forutsetning at elevene er villige til å dele leseerfaringer med hverandre. For å få til gode samtaler spiller læreren en viktig rolle: «Læreren må kunne leie samtalen slik at den vert ein verkeleg samtale som kan vere med på å auka innsikta i teksten for dei som er til stades, også læreren sjølv. Det er noko anna enn å stille spørsmål og få svar» (Aase, 2005, s. 117). Samtidig må man ikke glemme at læreren har større tekstkunnskap og erfaring med tolkinga av tekst enn elevene. I dette ligger spørsmålet om og når man som lærer skal dele sine lesinger og tolkingar. Faren ved å dele for tidlig, er som nevnt i «4.3.4 Læreren sin rolle», at elevene tar over tolkinga til læreren, uten at de selv har fått bearbeidet egen lesing.

Når det gjennomføres litterære samtaler i plenum, er den gjerne preget av en bestemt struktur; IRE-strukturen (initiativ – respons – evaluering) (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 209). Læreren tar initiativ, elevene responderer og læreren evaluerer. For at denne strukturen skal fungere best mulig, uten at elevene opplever samtalen som en samtale hvor læreren avgjør hva som er «rett og galt», er spørsmålene læreren stiller avgjørende. Ved å dele inn i åpne og lukkede spørsmål, der de lukkede spørsmålene er spørsmål læreren har svaret på, og de åpne spørsmålene ikke har ett gitt svar, får man i klassesamtalen en struktur som åpner både for bekreftelse og for dialog: «Der de lukkede spørsmålene er en måte å ha kontroll på samtalen på, så vil åpne spørsmål innebære en risiko: man kan ikke vite på forhånd hvilken vei samtalen vil gå, og man må aktivt forholde seg til det som blir sagt i undervisningen her og nå» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 209). Bekreftelsen kan knyttes til både elevens behov for å få bekreftet at de har forstått for eksempel motivet i en tekst, men også lærerens behov for å få bekreftet at elevene har forstått. Slik kan man gjerne knytte de lukkede spørsmålene til spørsmål som behandler faktainformasjon. Responsen elevene gir og læreren mottar på de mer åpne spørsmålene krever ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 209): «[...] beredskap, evne og vilje til å improvisere og forholde seg til det elevene sier her og nå. Lærere som klarer det, tar gjerne tak i det elevene sier, formulerer det med egne ord og viderefører det til diskusjon; ber om innspill og synspunkter og stiller oppfølgingsspørsmål». Gevinsten ved å klare dette som lærer, er at elevene opplever sine bidrag som viktige og nødvendige; deres lesninger blir tatt på alvor. Samtidig kan en litterær klassesamtale fungere som modell for hvordan elever selv kan samtale om tekster i litterære gruppesamtaler.

For at litterære gruppesamtaler skal fungere, krever det at elevene er både aktive og at de selv klarer å drive samtalen fremover. For elever som får til det, kan gruppesamtalene fungere som

«[...] et sted der de kan utforske faglige problemer på egne premisser og med det språket de mestrer; et sted der de kan være i en slik utforskende modus en stund uten å bli forstyrret eller korrigeret av læreren» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Samtidig er det ikke slik at litterære gruppesamtaler automatisk fører til et faglig utbytte for alle. Klassekultur og gruppedynamikk er en faktor, en annen faktor er oppgaveformuleringen, som må oppleves som meningsfull. Holdningen elevene har til slikt arbeid er en tredje faktor verdt å ha i bakhodet: «Dersom gruppearbeidet skal gi elevene *faglig erfaring* knyttet til deres eget språk, så er det viktig at de vil litt mer enn bare å gjøre det de får beskjed om; at de bryr seg om å forstå og formulere denne forståelsen så godt de kan» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204).

4.4 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på lesing av litteratur og med et særskilt blikk på forskning rettet mot flerkulturelle klasserom. Litteraturen jeg her presenterer mener jeg er relevant for min egen avhandling, og flere av studiene har jeg også tidligere i oppgaven referert til. Jeg har sett på masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger, i tillegg til at jeg har sett på studier som er publisert som artikler. Arbeidet presenteres kronologisk.

Doktorgradsavhandlingen til Jon Smidt er sentral når det gjelder forskning på lesing av skjønnlitterære tekster på videregående skole. Avhandlingen *Seks lesere på skolen – Hva de søkte, hva de fant* (1989) følger seks elever fra samme klasse gjennom et treårig løp skoleløp, og hvor Smidt selv er norsklærer i klassen. Elevene som er med i prosjektet beskrives av Smidt (1989, s. 14) som svært ulike når det kommer til bakgrunn, men også når det kommer til opplevelse av og forventninger til norskundervisning og lesing av skjønnlitteratur. Ulikheten i informantgruppen utgjør kjernen i hva Smidt (1989, s. 15) ønsker å undersøke gjennom prosjektet, da prosjektet kan leses som en beskrivelse av hvordan de seks elevene «bruker» tekstarbeidet på skolen. Smidt finner i prosjektet sitt mønstre som han oppsummerer i fem hovedfunn. Først og fremst bekrefter prosjektet at møtet mellom tekst og elev i skolesammenheng er «[...] langt mer enn et møte mellom en tekst med bestemte kvaliteter og en elev med bestemte forutsetninger for lesingen. [...] [L]esing [inngår alltid] i en større sammenheng, og det er denne større sammenhengen, en sosial prosess, elevene forholder seg til» (Smidt, 1989, s. 222). Det betyr at den sosiale situasjonen lesingen foregår i, må innlemmes som en del av tolkningen av leseprosessen hos eleven. Funnene bekrefter videre resepsjonsetetikkens tese, hvor meningen med teksten er en prosess, og er ikke noe som

ligger gitt, men som [...] så i større eller mindre grad kan avdekkes gjennom en pedagogisk prosess eller et tolkningsarbeid» (Smidt, 1989, s. 222). Videre knytter Smith funnene sine til Ziehe, og bekrefter at det er et behov for elevene å finne «subjektiv relevans» knyttet til tekstene som leses og annet arbeid tilknyttet skolesammenheng. Hva som oppleves som subjektiv relevans kan likevel fremstå forskjellig (Smidt, 1989, s. 223).

Rita Hvistendahl (2000) sin doktorgradsavhandling *Så langt «vår» diktning tenner sinn i brann: En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med litteratur fra perioden 1860 – 1900*, forsker, som Smidt, på elever i videregående skole gjennom en treårsperiode. Studien er kvalitativ, og følger fire minoritetsspråklige elever spesielt. Studien finner blant annet at tekster fra 1800-tallet er tekster som fungerer godt for de minoritetsspråklige elevene (Penne, 2006). Disse tankene følger Skarstein (2005, s. 144) opp, og hvor han ser sammenheng mellom hvordan minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn kan ha en virkelighetsoppfatning som strukturelt sett samsvarer med virkelighetsoppfatningen vi finner presentert i eldre tekster skrevet før «det moderne gjennombrudd».

I avhandlingen *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* følger Sylvi Penne (2006) tre ungdomsskoleklasser fra to ulike geografiske områder av Oslo. En av klassene, C-klassen, hører til på det Penne omtaler som «Byskolen» og de to andre klassene, A- og B-klassen, hører til på «Drabantbyskolen». Studien til Penne baserer seg på intervjuer av 52 elever, hvor 17 av elevene er minoritetsspråklige. Det er ikke fokusert på de minoritetsspråklige som egen gruppe, og funnet i studien viser også at det ikke er forskjellene mellom de minoritetsspråklige elevene og de øvrige elevene som er mest fremtredende: «Materialet viste ganske tydelige sosiokulturelle forskjeller mellom de to skolene, og dette faktum var mye mer iøynefallende enn eventuelle forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever» (Penne, 2006, s.17). Den største forskjellen mellom klassene er å finne mellom elevene i A-klassen fra «Drabantbyskolen» og elevene i C-klassen fra «Byskolen»:

Norskfaget i C-klassen gir mening av ulike grunner. En grunn er at faget gir kulturell kapital, noe som i denne gruppen verdsettes høyt. Elevene i denne klassen er derfor motiverte når kanon og kulturhistorie er på dagsorden. Fordi de tenker såpass strategisk, er de også lojale med skolens prosjekt. En annen grunn er selvsagt god undervisning. De to faktorene har en tendens til å trigge hverandre gjensidig. Norskfaget inngår i C-klassen som spesielt og viktig, både nå og i framtida.

Dette aspektet virker ikke på samme måten i A-klassen. Elevene her har intet begjær etter kulturell kapital, og tekster fra fortida gir ingen mening ut over gleden ved å ta del i en god fortelling (Penne, 2006, s. 333).

Forskjellene mellom A-klassen og C-klassen gjør seg også gjeldene når det kommer til hvordan elevene forholder seg til tekstene de møter i norskfaget: «Studien viser hvordan elevene som kjenner seg igjen i tekstkulturen de møter i skolen, forholder seg til skolens tekster med et større engasjement og en annen forståelse enn de elevene som ikke kjenner seg igjen i skolens diskurs» (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Studien til Penne viser altså at det er sammenheng mellom skolerresultater og den språklige forforståelsen til elevene: «[...] [F]or mange elever står den primære hverdagsdiskursen i veien for læring innenfor skolen som system. [...] [S]osial og kulturell bakgrunn gir utslag i hvordan man tenker om språk, skole og læring – og i hvor stor grad man identifiserer seg med skolens og fagenes verden» (Blikstad-Balas, 2016, s. 44). Videre avdekker studien til Penne (2006, s. 373) funn som kan knyttes til motivasjonen flere av de minoritetsspråklige elevene i studien har for å gå på skolen:

Flertallet av de minoritetsspråklige elevene som er intervjuet, *vil* rett og slett skole og utdanning. Skolen er *middelet* til å komme seg fram. Noen drømmer om en karriere i det norske samfunnet. Andre vil videre ut i verden. De vet at det må utdanning til; at det de gjør nå, betyr noe i framtida.

Dette funnet er interessant i mitt analysearbeid fordi spørsmålet naturlig kommer opp i intervjuene med informantene, da hovedpersonen i et av utdragene vi diskuterer selv har denne motivasjonen for å utdanne seg. I tillegg avdekker Penne at informantene i hennes studie finner samtidslitteratur lite relevant, og spesielt små utdrag. Dette viser seg å være gjennomgående i alle tre klassene. I mitt prosjekt presenterer jeg nettopp utdrag av samtidstekster for elevene, så det blir interessant å se hvilke holdninger mine informanter uttrykker overfor samtidstekstene sammenlignet med Penne (2006) sine informanter.

Rødnes og Ludvigsen (2009) forsøker i klasseromstudiet «Elevs meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst» å forstå *hvordan* elever arbeider seg frem til og utvikler litterære tolkninger. Studien er gjennomført i 2.klasse på en videregående skole, i en klasse hvor omtrent halvparten av elevene er minoritetsspråklige. Studien følger arbeidet klassen gjør med *Albertine* av Christian Krogh (1886), og det arbeides med teksten både som gruppesamtale, som skriftlig arbeid i grupper og som individuelt skriftlig arbeid. Sett opp imot mitt eget prosjekt, er denne studien interessant fordi funnene ligger i overgangene mellom

arbeidet med de ulike sjangerne: «Den empiriske analysen viser at avstanden er størst mellom de muntlige samtalene mellom elevene og de individuelle, skriftlige vurderingstekstene. [...] I samtalene dominerer de erfaringsbaserte perspektivene og elevstemmene. I sluttekstene er oppgaveperspektivet tydeligere, og ulike faglige stemmer blir fremtredende, for eksempel lærerstemmen, læreboka og internettekster (Rødnes og Ludvigsen, 2009).

Dag Skarstein (2003) sin doktorgradsavhandling *Meningsdannelse og diversitet – En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* er en av de nyere avhandlingene om litteraturarbeid i skolen. Analysene i avhandlingen baserer seg på 21 intervjuer av elever fra en videregående skole. Elevene har ulik kulturell bakgrunn, ti av elevene har norsk bakgrunn og elleve av elevene representerer land i Afrika, Asia, Europa og Sør-Amerika. Avhandlingen er videre en empirisk undersøkelse som har søkt å avdekke hvordan informantene skaper mening i de skjønnlitterære tekstene de møter i norskfaget. Tekstene som ble presentert for elevene var fra ulike litterære perioder; opplysningstiden, det moderne gjennombruddet, psykoanalysen i 1920- og 1930-årene og feminismen på 1970- og 1980-tallet. Funnene til Skarstein avdekker at kulturell bakgrunn, og forhold knyttet til om informanten er minoritetselev eller majoritetselev, er mindre relevant som forklaring på forskjeller innad i gruppen med informanter enn først antatt. Det som først og fremst utgjør forskjellen mellom informantene er deres metaspråk. Informantenes metaspråk ses deretter i sammenheng med ordforrådet de har i spørsmål om hvordan de vurderer undervisning og fag, hvordan de begrunner hvorfor de skal lese litteratur og til sist hvordan de snakker om og skaper mening i litterære tekster. Skillet i metaspråket i samtalen om litterære tekster gjør utslag ved at:

Elever som orienterer seg lite metaspråklig, formulerer sin meningskonstruksjon med verb som «føler» eller «synes» når de snakker om tekstene, mens de metaorienterte velger formuleringer som «hvis vi skal tolke», «det kan hende at», «det kan bety», «jeg tror NN mener at». Den første dimensjonen vitner om meningsdannelse der eget ståsted er den eneste kontekstuelle referansen teksten møtes med, mens den andre dimensjonen signaliserer bevissthet om tekstens flertydighet (Skarstein, 2013, s. 294).

Metaspråk danner blant annet utgangspunktet for hvordan Skarstein kategoriserer informantene sine innenfor et kontinuum av «lesere» og «ikke-lesere». Det som skiller «lesere» fra «ikke-lesere» er at for leserne så får: «Tekstene [...] mindre preg av å handle om spesifikke partikulære handlingssekvenser, men inngår i meningskonstruksjoner som går utover det partikulære. Leserne generaliserer, forklarer, gir argumenter og eksempler, og deler blir forsøkt

satt sammen til helheter» (Skarstein, 2013, s. 249). Leserne bruker med andre ord metaspråk i langt større grad enn ikke-leserne. Det kan i min analyse både av gruppesamtalene og intervjuene være interessant å se om mine informanter representerer det samme kontinuumet av metaspråk, blant annet i forbindelse med problemspørsmålet der jeg søker svar på hvordan flerkulturelle elever leser samtidslitteratur. Videre er Skarstein sin doktorgradsavhandling førende for min oppgave i hvordan Gee (2000-2001) sine identitetsaspekter kan brukes som en analyse av vekslingen mellom ulike identiteter (jfr. 2.1 og 4.1).

Penne (2006) presenterer som beskrevet i «4.1.5 Identitet, literacy og diskurs» et sosiokulturelt litteratursyn (Blikstad-Balas, 2016). Drangeid (2014, s. 26) er inspirert av det han definerer som *kognitiv literacy*, som han foreslår som begrep for å markere en «sammenføyning» av kognitiv poetikk og literacy. Blant annet er «[v]ektlegging av fremmede verdener en del av den kognitive literacy-tilnærmingen» Drangeid er inspirert av (2014, s. 31). Dersom målet med litteraturundervisninga er å gi elevene tilgang til andre og ukjente verdener, er det «[...] vesentligste ved litterær lesing i skolen ikke å bekrefte og forsterke elevens ego, men å gi innsyn i andres erfaringer, å åpne for andres følelser og tankemåter (Drangeid, 2014, s. 30). For å nå målet, viser Drangeid til metaforene «speil» og «vindu» (Glazier & Jung-A., 2005), som også er kjent fra Hennig (2013). Glazier og Jung-A har undersøkt responsen på flerkulturelle tekster blant elever i USA. Funnene Glazier og Jung-A. (2005, s. 695) presenterer er interessante, blant annet fordi de påpeker en forskjell mellom flerkulturelle elever og øvrige elever når det kommer til responsen på de flerkulturelle tekstene²:

If one goal of multicultural literature and texts is to enable students to draw connections between self and other, for text to act as both window and mirror, one has to explore whether or not that process is actually occurring in the classroom. It was clearly happening in this classroom for the minority students who reflected on their own experiences and those of others, doing the latter by asking one another questions, for example. However, it did not appear to be happening for the European American students.

Der hvor de flerkulturelle elevene lærte noe både om seg selv og andre i tekstarbeidet, og brukte tekstene både som «speil» og «vindu», lærte de øvrige elevene i hovedsak noe om andre. De øvrige elevene brukte i mindre grad tekstene som «speil»; de syntes det var vanskelig

² Glazier og Jung-A. bruker begrepene «minority students» og «majority students» i sin artikkel «Multicultural literature and discussion as mirror and window». I artikkelen er også «European American student» brukt synonymt med «majority student». Jeg opprettholder bruken av «flerkulturelle elever» og «øvrige elever», som jeg tidligere har argumentert for.

å relatere seg selv til de flerkulturelle tekstene, og de unnlot å involvere seg (Glazier & Jung-A., 2005, s. 698). I analysen av empirien min kan det være interessant å lese den i lys av funnene til Glazier og Jung-A.; vil det være slik at de flerkulturelle elevene bruker tekstene både som «speil» og «vindu»?

I masteravhandlingen *Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt – en kasusstudie om flerkulturelle perspektiver i norskfaget* skriver Ida Marie Carlsen (2015) om flerkulturelle perspektiver i norskfaget knyttet til mellomtrinnet på barneskolen. I studien finner Carlsen (2015, s. 1) at læreplanen er vag i formuleringen av det flerkulturelle perspektivet, og at norsklæreren dermed blir desto viktigere. Reidun Bottenvann (2016) presenterer en studie som nettopp intervjuet tre lærere om hvordan de forholder seg til det flerkulturelle perspektivet i norskfaget. Blant annet undersøkes det hvordan lærerne konkret har jobbet med det samme kompetansemålet i norsk i VG1 som jeg brukte i undervisningsopplegget mitt i dette prosjektet: «Elevene skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Bottenvann (2016, s. 78) har gjennomført en studie hvor hun intervjuer tre lærere for å undersøke følgende:

For det første var det ønskelig å undersøke hvilken *bevissthet* lærerne har om migrasjonslitteratur og disse tekstene sin plass i norskfaget. For det andre ble det stilt spørsmål om lærerne ser konturene av en *kanon* innenfor feltet, og til slutt ble det undersøkt om lærerne har støtt på noen *dilemma* i arbeidet med tekster som tematiserer kulturmøter.

Resultatene i undersøkelsen er relevante på flere måter. Det første hovedspørsmålet ser jeg som relevant når jeg drøfter valgene jeg har gjort med tanke på samtidslitteraturen jeg presenterer for elevene. Jeg finner også bruken av begrepet migrasjonslitteratur interessant i norskfaglig sammenheng, noe jeg også drøfter nærmere i neste kapittel. Resultatene av studien, som ikke kan sies å være representativ, gir meg for det første likevel en følelse av gjenkjennelse. Blant annet kjenner jeg meg igjen i frykten for at tekster med et tema som kulturmøter skal forsterke det en av informantene i Bottenvann (2016, s. 89) sin studie beskriver som «[...] en motsetning mellom oss og *de andre*». Videre oppfordrer Bottenvann (2016, s. 98) til videre bruk av migrasjonstekster i norskundervisningen, og konkluderer blant annet med at: «Å lese og føre kritisk dialog med utgangspunkt i migrasjonstekster kan vise seg å være en god måte å utvikle forståelse og interkulturell kompetanse på». Forhåpentligvis kan mitt prosjekt bidra med noen svar på hvordan elevene opplevde arbeidet nettopp med migrasjonstekster,

og om disse elevene faktisk opplever motsetningen vi lærerne er redde for. Der hvor Bottenvann har tatt utgangspunkt i hva de tre informantene tidligere har gjort i arbeidet med nevnte kompetansemål, har mitt prosjekt og undervisningsopplegget jeg laget og gjennomførte, hatt et bevisst forhold til at samtidsteksten vi leste nettopp skulle være en migrasjonstekst fra elevenes samtid som åpnet for dialog mellom flerkulturelle og øvrige elever.

Når det gjelder gruppesamtaler i norskfaget, undersøker artikkelen til Moe (2017) hva som skjer i elevstyrte litterære samtaler. Undersøkelsen sammenligner to elevstyrte gruppesamtaler om ei novelle på henholdsvis Vg1- og VG3-nivå i videregående opplæring. Funnene viser at det er forskjeller mellom samtalene på de to trinnene; elevene i VG1 er i stand til å stille reflekterende spørsmål til tekstene de leser, men de svarer i liten grad på dem selv, og spørsmålene følges heller ikke opp av de andre deltakerne på gruppa: «Fravær av opptak peker seg altså ut som karakteristisk for de elevstyrte samtalene i dette materialet» (Moe, 2017, s. 118). Gruppesamtalen i VG3 er som gruppesamtalen i VG1 preget av fravær av opptak, men samtalene er likevel grundigere ved at elevene «[...] begrunner uoppfordret innspillene sine med eksempler og sitater fra novellen. [...] [De nærleser] i større grad teksten i fellesskap og kobler de ulike tekstelementene sammen til en meningsfull helhet, i det som ofte kan karakteriseres som en utforskende samtale [...]» (Moe, 2017, s. 118). Moe (2017, s. 119) mener undersøkelsen gir belegg for å kunne overlate ansvaret for gjennomføringen av litterære samtaler over på elevene, men at det krever systematisk opptrening slik at elevene blir i stand til å følge opp spørsmål og refleksjoner.

4.5 Valg av litterære samtidstekster

Da jeg skulle velge tekster til prosjektet mitt, tok jeg utgangspunkt i kompetansemålet som sier at elever etter VG1 i norskfaget «[...] skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Premisset for valget var satt; vi skulle jobbe med samtidstekster hvor kulturmøter og kulturkonflikter er en del av tematikken. Videre fant jeg det viktig at tekstene vi skulle lese var utgitt i *elevenes samtid*. Det står ikke uttrykt i kompetansemålet at samtidstekstene må være skjønnlitterære, det er et valg jeg har tatt, blant annet fordi det er gjort flere studier når det kommer til flerkulturelle elever og lesing av realistisk litteratur fra 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet (Skarstein 2005, Hvistendahl 2000), men jeg finner få studier gjort på flerkulturelle elevers lesing av samtidslitteratur.

I dette prosjektet har jeg vært opptatt av å finne samtidslitteratur som gjør det naturlig å diskutere temaer som kulturmøter, kulturkonflikter og kulturforskjeller. Samtidig ønsket jeg som beskrevet i problemspørsmålene mine, å undersøke om flerkulturelle elever deler egne tanker, erfaringer og opplevelser med øvrige elever i en gruppesamtale, gitt at de kjenner seg igjen i det de leser. Hensikten med litteraturen jeg har valgt, er å velge litteratur som har et «[...] potensial som *estetisk læremiddel*, [...] [og hvor] hensikten er å legge til rette for innlevelse, forståelse og refleksjon» (Drangeid, 2017, s. 86). Valget av samtidstekster falt på utdrag fra de to romanene *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (2015) og *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017). Innholdsmessig møter vi hos Navarro Skaranger og Shakar den norske kulturen gjennom ungdommer som alle har vokst opp i Norge, men som har det til felles at foreldrene er innvandrere. Ungdommene vi får møte, formidler alle utfordringer som kan knyttes til press både hjemmefra og fra det norske samfunnet; om å holde på og videreføre foreldrenes kultur, samtidig som de også beskriver en forventning fra det norske samfunnet om å skulle bli integrert.

Ett av målene med å velge disse, var å undersøke om tekstene fungerer som både «speil» og «vindu», for både de flerkulturelle elevene og de øvrige elevene i klassen (Glazier & Jung-A., 2005). Vises det i analysen av gruppesamtalene komme frem at tekstene vekker en forståelse for de flerkulturelle elevene blant de øvrige elevene? Vil tekstene fungere som «vindu» inn i utfordringen det kan være å vokse opp som flerkulturell i Norge? Blir de øvrige elevene nysgjerrige på klassekameratene sine og deres erfaringer og perspektiver? Kan de øvrige elevene se seg selv i tekstene? Og vil de flerkulturelle elevene kjenne seg igjen? Fungerer tekstene for de flerkulturelle elevene som et «speil» inn i en kultur de allerede kjenner? Er det mulig å få et innblikk i hvordan det egentlig er å vokse opp i Norge som norsk, men ikke å være norsk nok likevel? Problematikken og bakgrunnen til hovedpersonene i bøkene er nødvendigvis ikke samsvarende med bakgrunnen til informantene, noe som også gjør det interessant å undersøke om det finnes en slags «universell» følelse av å være flerkulturell.

4.5.1 Flerkulturell litteratur, migrasjonslitteratur og translingval litteratur

Når det gjelder litteraturanbefalinger i flerkulturelle klasser, brukes det begreper som flerkulturell litteratur, migrasjonslitteratur og translingval litteratur. I søket etter definisjoner, har jeg oppdaget at noen av begrepene brukes og defineres ulikt. I det følgende blir begrepene og bruken av dem drøftet, og jeg vil begrunne plasseringen av bøkene *Alle utlendinger har lukka*

gardiner av Maria Navarro Skaranger og *Tante Ulrikkes Vei* av Zeshan Shakar som samtidig flerkulturell litteratur.

Åsmund Hennig (2010, s. 103) oppfordrer til at vi innlemmer flerkulturell litteratur i norskfaget, og mener med det litteratur fra «[...] minoritetselevenes egne kulturer». Videre gjør Hennig (2010, s. 103) et poeng ut av at forfatteren må ha bakgrunn fra kulturen som skildres i teksten:

[Vi kan dessuten] fort komme til å tro at litteratur som *handler om* andre kulturer enn vår egen, er eksempel på flerkulturell litteratur. Men selv om en roman handler om eksotiske steder og fremmedartede mennesker, vil vi ikke kalle det flerkulturell litteratur hvis den er skrevet av en vestlig forfatter».

Definisjonen til Hennig tar i stor grad utgangspunkt i den geografiske bakgrunnen til både eleven og forfatteren, noe som gjør definisjonen snever sammenlignet med hvordan for eksempel Kongslien (2015) definerer begrepet. Indirekte blir dermed også det flerkulturelle begrepet snevert, ved at det utelukker at elever født i Norge kan anses som flerkulturelle. Det kan se ut til at Hennigs definisjon av flerkulturell litteratur sammenfaller med det Sejersted (2003) definerer som *innvandrerslitteratur*, en betegnelse han bruker med forsiktighet. Innvandrerslitteratur, slik Sejersted (2003, s. 80) bruker begrepet, legger til grunn at forfatteren har personlig erfaring med migrasjonserfaring. Når Hennig (2010, s. 100) videre oppfordrer til at vi skal innlemme flerkulturell litteratur i norskfaget og på pensumlistene, er det på bakgrunn av at vi må unngå kun å fremme synet på den norske kulturen som monokulturell: «Monokulturelle uttrykk skaper monokulturelle måter å tenke på. [...] Litteratur skrevet av norske forfattere [vil] aldri kunne gi oss noe mer enn et smalt og trolig forkjært bilde av kulturer utenfor den nordiske sfære». Det problematiske i dette utsagnet er definisjonen av «norske forfattere». Poenget mitt i dette avsnittet er at det kan være problematisk, slik Hennig gjør det, å sette merkelapp på litteraturen med bakgrunn i forfatterens bakgrunn, nettopp fordi det er mulig å ha en identitet som flerkulturell selv om man er født i Norge og dermed i definisjonen er vestlig. Samtidig ønsker jeg å understreke det positive i en snevrere definisjon av flerkulturell litteratur. Ved å oppfordre til å lese og respondere på litteratur etter Hennigs definisjon, blir man som lærer for det første tvunget til å utvide tekstutvalget vi presenterer for elevene, noe som kan være interessant nok i seg selv. Og for det andre, dersom målet er å få et innblikk i for

oss ukjente og fremmede kulturer for videre å utforske likheter og forskjeller med vår egen kultur, så fungerer Hennigs definisjon godt.

Sejersted (2003, s. 80) bruker begrepet *migrasjonslitteratur* som en tematisk måte å definere skjønnlitteratur på, og migrasjonslitteratur er da: «[L]itteratur [...] som omhandlar og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt område kjem i (varig) kontakt med ein annan, og i utgangspunktet framand, kultur». Strand (2009, s. 48) bruker det same begrepet i sin diskusjon om hvilket begrep det er hensiktsmessig å bruke på litteratur som «[...] som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelse og integreringsprosesser», og argumenterer også for å bruke begrepet migrasjonslitteratur. For å avgrense migrasjonslitteraturen, skriver Strand (2009, s. 48):

Slike tekster forteller ofte noe om identitetsutvikling og globalisering i dag. Fordi litteratur er bruk av språk, og fordi språk også handler om makt og maktrelasjoner, er også språklige perspektiver relevante. Forfattere med egen migrasjonserfaring, eller med foreldre som var innvandrere, har skrevet nye identiteter inn i den norske samtidslitteraturen. Men også forfattere med norsk bakgrunn bidrar til å utforske nye sider ved identitetsforståelsen og globaliseringen.

Strand tar som Sejersted i større grad enn Hennig utgangspunkt i teksten og tekstens tema i sin definisjon, fremfor forfatterens bakgrunn. I motsetning til Hennig åpner også Strand opp for at forfattere med norsk bakgrunn kan skrive tekster som naturlig plasseres som migrasjonslitteratur.

Kongslien bruker som Hennig også begrepet *flerkulturell litteratur*, men definisjonen er en annen. Flerkulturell litteratur blir hos Kongslien (2015, s. 221) brukt som et samlebegrep for termer som: «[...] migrasjonslitteratur, eksillitteratur, translingval litteratur, interkulturell litteratur [og] kosmopolitisk litteratur». Felles for disse termene er at de alle søker å beskrive litteratur som «[...] formidler erfaringar med migrasjon, kulturmøte og språkbyte». Altså setter ikke Kongslien krav til at forfatteren skal ha en annen kulturell bakgrunn for at litteraturen skal kunne regnes som flerkulturell, slik Hennig som nevnt gjør. Det er temaene i tekstene som i hovedsak avgjør benevning.

I artikkelen *Litteratur i ein fleirkulturell kontekst* tar Kongslien (2015) utgangspunkt i at minoritetslevene gjennom litteratur får møte andre som har vært gjennom de samme prosessene, utfordringene og kulturmøtene som de selv har vært gjennom i møtet med det

norske storsamfunnet. I den nordiske samtidslitteraturen, har siden 1970-tallet, forfattere med innvandrerbakgrunn blitt stadig flere og mer synlige. Et kjennetegn ved disse forfatterne er at de tar i bruk språket i det nye landet, selv om de har et annet morsmål, og de er blitt «translingviale forfattarar» (Kongslie 2015, 222). På 2000-tallet har det vokst frem en litteratur hvor det eksperimenteres med språket i større grad enn tidligere. De translingviale forfatterne som emigrerte til Norden på 70-tallet skrev som sagt på andrespråket sitt, mens det som kjennetegner de nye stemmene er at de er andregenerasjons innvandrere, og dermed har et nordisk språk som sitt morsmål. Jonas Hassen Khemiri fra Sverige konstruerer i bøkene *Ett öga rött* og *Montecore – en unik tiger* et språk inspirert av blant annet «[...] hip-hop og multietnisk ungdomsspråk» (Kongslie 2015, 240). Det samme kan sies om språket i bøkene både til Navarro Skaranger og Shakar; de konstruerer og eksperimenterer begge med språket, og en språklig eksperimentering som dette understreker hvordan hovedpersonene i romanene står mellom to kulturer når de skal finne sin egen identitet i det norske samfunnet. Forfattere som Navarro Skaranger, Shakar og også danske Yahya Hassan er alle representanter for det Kongslie (2015, s. 240) betegner som «samtidig flerkulturell litteratur». Kongslie (2015, s. 241) gjør videre et poeng ut av at hensikten med en slik betegnelse har vært å gi disse forfatterne en nødvendig oppmerksomhet, men at det kan være uheldig å markere denne typen litteratur med begrepet flerkulturell fordi det kan føre til essensialisering og opprettholdelse av stereotyper.

Sejersted (2003) og Strand (2009) bruker i stor grad begrepet migrasjonslitteratur slik Kongslie (2015) bruker begrepet flerkulturell litteratur. Det flerkulturelle litteraturbegrepet til Kongslie omfatter også som sagt begrepet migrasjonslitteratur. Felles for hvordan litteraturen blir definert av de tre, er at det er innholdet i tekstene som er avgjørende for om de regnes som migrasjonslitteratur eller flerkulturell litteratur heller enn forfatterens bakgrunn, som Hennig vektlegger. Samtidig påpeker Sejerstad (2003, s. 95), at selv om fellesbetegnelsen vi bruker på denne typen litteratur ikke bør ta utgangspunkt forfatterens bakgrunn, så er det slik at «[...] biografien og dei historiske erfaringane til forfattaren spelar ei vesentleg rolle for korleis refleksjonane kring identitet går føre seg i romanane». Sejersted kategoriserer videre forfatterne inn i to kategorier; *vert/gjest* og *dominerene/dominert kultur*, kategorier som tar utgangspunkt i et eurosentrisk verdensbilde. Disse kategoriene krysser hverandre, og hvilke kryssinger som oppstår, avgjøres av hvilke identitetsforskyvinger forfatteren ønsker at tekstene

skal forsøke seg på. I midten møtes kategoriene i *det utopiske hybride rom*, der «[...] motsetnadene mellom vert og gjest, og mellom dominerende og dominert, er oppheva (Sejersted, 2003, s. 97). Både Navarro Skaranger og Shakar har bakgrunn i og erfaringer fra både den dominerte kulturen og den dominerende kulturen. Dette gjør disse forfatterne vanskelig å plassere i skjemaet Sejersted presenterer, med tanke på om litteraturen deres uttrykker en erfaring som immigrant (gjest) eller vert. Spesielt gjennom hovedpersonen Mo, som vi møter i romanen *Tante Ulrikkes vei* av Shakar, kan vi se et forsøk på identitetsforsyving, hvor Mo blir forsøkt skrevet bort fra sin posisjon som andregenerasjons innvandrer og over i den dominerende kulturen, representert ved den norske.

I plasseringen av romanene til Navarro Skaranger og Shakar, støtter jeg meg til Kongslis (2015) bruk av begrepet samtidig flerkulturell litteratur, da denne definisjonen overlapper det tematiske innholdet i begge bøkene, samtidig med at språket i bøkene er konstruert på samme måte som Kongslis beskriver som et felles kjennetegn for flere av våre nye samtidsforfattere. Når *Kunnskapsløftet* bruker ordlyden «et utvalg samtidstekster» anser jeg det som en selvfølge at også denne typen tekster utgjør en naturlig del av tekstutvalget.

5.0 Presentasjon av tekstutdrag, undervisning og erfaringer med innsamling av empiri

I dette kapitlet summerer jeg opp og begrunner den praktiske gjennomføringen av prosjektet, samt at jeg beskriver hvordan innsamlingen av empiri foregikk. Underveis i prosjektet skrev jeg notater, både etter undervisningsøktene og i etterkant av intervjuene. Notatene er utgangspunkt for refleksjonene beskrevet under. Undervisningsdelen i prosjektet med påfølgende intervjuer ble gjennomført i praksis våren 2018 på skolen hvor jeg er ansatt, men på trinn og i klasser jeg ikke underviser til daglig.

5.1 Presentasjon av tekstutdrag

Romanene *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger fra 2015 og *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar fra 2017 er begge valgt ut på bakgrunn av at de tematiserer kulturmøter og kulturkonflikter, og dermed anses som flerkulturell samtidig litteratur (Kongslis, 2015). Romanene er videre godt egnet til å lede elevene inn i en *aktiv respons*, hvor elevene reflekterer rundt og deler tanker om utdragene med hverandre, blant annet fordi hovedpersonene har elementer som gjør at både de flerkulturelle elevene og de øvrige elevene

kan kjenne seg igjen (Hennig, 2010, s. 105). I dette prosjektet har jeg funnet det viktig å velge tekster som elevene kan relatere til eget liv og følelser (Rosenblatt, 2005, s. 65). Elementer jeg anser som gjenkjennelige for alle elevene, er erfaringer knyttet til å være ungdommer, elever og medelever, og jeg antar også at alle elevene har hatt møter med medelever og lærere av både positiv og negativ karakter. Videre får vi gjennom hovedpersonene i bøkene møte deres familie, både foreldre og søsken, også forhold elevene i klassen har mulighet til å reflektere over og sammenligne med egne familieforhold, uavhengig om de identifiserer seg som flerkulturell eller ikke.

I romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger møter vi Mariana, som vokser opp på Romsås. Familien til Mariana består av en norsk mor, en chilensk far, lillebroren Matias og en storebror som sitter i fengsel. Mariana går i åttendeklasse på ungdomsskolen, og vi får følge henne i hverdagen. Blant annet får vi et innblikk i hvordan det er å være forelsket tenåring, vi får ta del i hverdagslige familiekonflikter og vi får vite hvordan man best navigerer i et ungdomsmiljø; hvem man bør holde seg unna og hvem man trygt kan være venner med. Romanen er bygd opp av korte kapitler og minner om dagboknotater. I prosjektet valgte jeg ut tre kapitler fra romanen som vi jobbet med i felles klasse: «Lukka gardiner», «Alle utlendinger har lukka gardiner» og «Asylmottak».

I romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar møter vi to hovedpersoner: Mo, som han liker å kalle seg, selv om han heter Mohammed, og Jamal. De to guttene vokser opp på Stovner. De bor hver sin oppgang i den samme blokken i Tante Ulrikkes vei. Selv om de to guttene deler mye av den samme oppveksten, som at de går på samme skole og spiller på samme fotballag, så er det også faktorer som gjør oppveksten svært ulik. Både Mo og Jamal har takket ja til å være med i et forskningsprosjekt i regi av NOVA, et prosjekt som skal kartlegge hverdagen til ungdom med minoritetsbakgrunn i Groruddalen. Prosjektet følger de to guttene fra 2001-2006, og vi følger dermed de to guttene gjennom videregående og gjennom tre år etter videregående. Kartleggingen foregår ved at de to forteller om oppveksten sin. Mo velger å skrive e-poster, mens Jamal snakker inn på diktafon. Romanen er altså kronologisk bygd opp etter når de to guttene har sendt inn tankene og refleksjonene sine til forskeren fra NOVA, Lars Bakken. Gjennom romanen møtes de to enkelte ganger, og vi får ofte skildret de samme menneskene og hendelsene.

Mo vokser opp i en kjernefamilie sammen med mor, far og to yngre søsken. Foreldrene er innvandrere, men Mo og søsknene er født i Norge. Foreldrene er tydelig ambisiøse på Mo sine vegner, spesielt faren, når det kommer til skole og utdanning. Mo er også svært ambisiøs selv, og han er genuint opptatt av skole, men som et middel for å komme seg bort fra Stovner. Videre er Mo engstelig av seg, noe som preger hverdagen hans. Han er også selv opptatt av å være norsk, og han skiller seg på mange måter ut fra andre ungdommer på Stovner som i større grad søker en flerkulturell identitet, som for eksempel Jamal. Det fører til at Mo aldri helt finner plassen sin sosialt.

Jamal vokser opp sammen med moren og en yngre bror. Moren til Jamal er mye syk, og vi skjønner etter hvert at hun er deprimert. Jamal tar mye ansvar for lillebroren som også har sine utfordringer. Faren ønsker ikke Jamal å si så mye om, men det er tydelig at faren har stukket fra den lille familien. Økonomisk står det heller ikke så godt til, og Jamal forsøker å bidra så godt han kan, men det betyr samtidig at han tidlig overtar rollen til den fraværende faren. Jamal mestrer ikke skolen så godt, og lærerne oppfatter ham som en bråkmaker. Blant annet fullfører han ikke videregående, og han havner i et miljø som beveger seg i gråsonen for hva som er lovlig og ikke. Jamal blir også forsøkt vervet inn i et radikalt, muslimsk miljø. I motsetning til Mo er Jamal stolt av å vokse opp på Stovner. Han er en del av en «gjeng» og for han er det viktig ikke å bli for norsk. Holdningen til det norske blir blant annet forsterket ved at Jamal dikterer muntlig sine erfaringer og refleksjoner omkring oppveksten på Stovner. Transkriberingen av det muntlige språket reflekterer en multietnolekt og et gatespråk som blant annet er tydelig preget av slang.

5.2 Gjennomføring av undervisning

I den første av to undervisningsøkter var det lagt opp til undervisning i samlet klasse, arbeid individuelt og i par. Tanken var at vi i denne første økten skulle opparbeide en felles begrepsforståelse og at elevene skulle få modellert måten de i neste økt skulle jobbe på. Før vi startet arbeidet med tekstene, brukte vi tid på å definere og diskutere begrepene kultur, kulturmøte, kulturkonflikt, forståelseshorisont, fordommer og stereotyper. I tillegg til å være begreper som i seg selv er relevante basert på tekstutdragene vi leste, er dette begreper som alle er representert og definert i kapittelet «Kulturmøter i samtidstekster» fra elevenes lærebok *Intertekst VG1*. Undervisningsopplegget som i det følgende skisseres tok i noen grad

utgangspunkt i elevenes lærebok, men ikke på en slik måte at elevene brukte læreboka underveis i undervisningen. Undervisningsopplegget er i sin helhet vedlagt.

Etter en kort introduksjon av målet med undervisningen, ble elevene bedt om å «tenkeskrive» om begrepet kultur i to minutter. Deretter diskuterte og sammenlignet de hva de selv hadde skrevet med læringspartneren sin. Avslutningsvis oppsummerte vi kulturbegrepet i plenum ved at jeg viste til kulturbegrepet slik det står definert i elevenes lærebok, *Intertekst VG1*, men også en videre definisjon av kulturbegrepet formulert av Eriksen og Sajjad (2006). Den samme prosessen ble gjentatt for begrepene kulturkonflikt og kulturmøte. De tre begrepene kultur, kulturmøter og kulturkonflikt, er alle abstrakte, og selv med en felles gjennomgang av begrepene, fikk jeg nødvendigvis ikke sikret at alle elevene hadde en god nok forståelse av begrepene slik den kommende gruppesamtalen forutsatte. Begrepet forståelseshorisont introduserte og definerte jeg for elevene ved å vise til Hennig (2010, s. 104 – 105): «Litteraturens læringseffekt er spesielt god hvis vi kan se likheter i ulikheter, det vil si hvis det er klare forbindelsespunkter på tross av de kulturelle forskjellene mellom vår egen horisont og tekstens horisont». I forlengelsen av redegjørelsen for begrepet forståelseshorisont, ble det naturlig å diskutere både fordommer og stereotypier, da vi ifølge Hennig (2010, s. 104-105) kan:

[...] [B]ruke flerkulturelle tekster for å eksponere likheter og forskjeller mellom ulike kulturer. Det kan minske stereotypiske forestillinger og øke leserens forståelse for andre verdssystemer. Ja, ikke bare utfordrer vi stereotypier på denne måten, men litteraturen kan utvikle respekt hos leseren for andre mennesker og kulturer.

Etter introduksjonen av begreper ble det gitt en kort presentasjon av forfatteren Maria Navarro Skaranger og romanen hennes *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Før vi gikk i gang med selve lesingen, jobbet elevene parvis med tittelen på boka ved å diskutere spørsmålene: «Hva slags tittel er dette?», «Har noen av dere sett hus med lukka gardiner?», «Kan vi si at tittelen er en fordom?» og «Hva tror dere Navarro Skaranger ønsker å oppnå med tittelen sin?». Etter pardiskusjonen fikk elevene et skriveoppdrag hvor de reflekterte over hvordan det ser ut hjemme hos dem selv, med fokus på elementer de oppfatter som særegne for sin kultur. Denne delen av undervisningen søkte å sette i gang en prosess hvor elevene i neste omgang fant det naturlig å sammenligne deler av utdragene med opplevelser og erfaringer fra eget liv, slik at tekstutdragene fungerte som både «speil» og «vindu»: «[...] Tekstene bør fungere som både som «speil» og tillate elevene å reflektere over egne erfaringer, og som «vindu» og gjøre det mulig

for elevene å beskues andres erfaringer. På den måten kan teksten bli et viktig middel i en samtale på tvers av kulturer» (Hennig, 2010, s. 105).

I den andre halvdel av første økt, leste jeg tre utdrag fra romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* høyt for elevene. De to første utdragene knyttet til bokas tittel i stor grad, og i etterkant av høytlesingen svarte elevene skriftlig på spørsmål som var knyttet til utdragene. I det tredje utdraget møter vi i større grad enn i de to første utdragene en tydelig kulturkonflikt. Som en øvelse til gruppesamtalen, diskuterte elevene kulturkonflikten i par, før de individuelt svarte på de samme spørsmålene skriftlig. Underveis i undervisningsopplegget, og som en del av loggskrivningen, forsøkte jeg å ha en bevissthet om spørsmålene som ble stilt. Spørsmålene varierer mellom å være det Dysthe (1995, s. 214) refererer til som reproduserende, det vil si spørsmål som har til hensikt å reprodusere svar elevene finner i teksten, og spørsmål som er autentiske, det vil si spørsmål som ikke nødvendigvis har et fasitsvar, men som i større grad krever at elevene reflekterer og ser sammenhenger som ikke eksplisitt er uttrykt i teksten.

Den andre av to undervisningsøkter startet med at jeg presenterte forfatteren Zeshan Shakar og romanen *Tante Ulrikkes vei*. Hovedpersonene i boka ble presentert, og jeg satt handlingen inn i kontekst blant annet ved å fortelle om 2000-tallet, tiden hvor handlingen i boka er lagt. Jeg leste også høyt et utdrag fra innledningen romanen, slik at elevene skulle forstå hvordan boka er bygget opp. Etter en felles introduksjon, ble elevene delt i grupper, og elevene jobbet gruppevis med tekstutdrag fra romanen. Vi avsluttet undervisningsøkta med en oppsummering i plenum.

Jeg gjør en endring av tekstmengden og spørsmålene til tekstene etter å ha gjennomført gruppesamtalen i den første klassen. Før prosjektet startet, la jeg opp til at hver gruppe skulle få lese to utdrag fra boka til Shakar. Likevel reduserer jeg til ett utdrag mellom første og andre undervisningsøkt i den første klassen jeg var inne i; jeg var redd det ble for mye tekst å lese for elevene. Dette viser seg å være uhensiktsmessig; elevene rekker å komme gjennom utdraget nokså fort, og jeg ser at de har kapasitet til både å lese og diskutere to utdrag, som jeg først tenkte. Før jeg gjennomfører gruppesamtalen i den andre klassen, endrer jeg tekstmengden tilbake til den opprinnelige planen; to utdrag per gruppe.

Jeg endrer også typen spørsmål i etterkant av gruppesamtalen i den første klassen. Etter å ha hørt gjennom lydopptakene av gruppesamtalene, innser jeg at spørsmålene elevene fikk tildelt i liten grad åpnet for refleksjon og diskusjon; spørsmålene la i for stor grad opp til en efferent lese måte, noe som ikke var hensiktsmessig for prosjektet (Rosenblatt, 1995; Hennig, 2011 og Skarstein, 2013). Elevene fant svaret i teksten, uten at de fant det nødvendig å diskutere, spørsmålene var reproduserende (Dysthe, 1995). Mellom gjennomføringen av gruppesamtalen i den første og den andre klassen, forsøkte jeg dermed å endre spørsmålene til leseoppdrag som i større grad lot elevene få komme med egne meninger om teksten. Leseoppdraget oppfordret elevene til selv å peke på kulturmøter og kulturkonflikter i teksten, for at de så skulle diskutere hvilke kulturer som møtes, hvordan konfliktene oppstår og hvordan konfliktene eventuelt kunne vært løst. Ved en slik endring håpet jeg elevene i større grad måtte reflektere og diskutere, og at mer åpne spørsmål ville gi elevene muligheten til i større grad å komme med personlige erfaringer. Jeg håpet også endringen bidro at de flerkulturelle elevene blant annet søkte identifikasjon med personene i teksten (Skarstein, 2013).

Den første undervisningsøkta i hver av klassene, var som sagt lærerstyrt i stor grad. I situasjoner hvor spørsmål ble stilt av meg i plenum, var det lite respons å få; dette går igjen i samtlige av klassene. En del av spørsmålene som ble stilt, kan kategoriseres som det Dysthe (1995, s. 214) kaller autentiske spørsmål, det vil si spørsmål som ikke nødvendigvis har et fasitsvar, men spørsmål som krever at elevene reflekterer og uttrykker en egen forståelse. Det kan forklare at det var lite variasjon i hvem som svarte, og det var gjerne de samme elevene som svarte gjentatte ganger. Dette var jeg forberedt på, blant annet fordi jeg som ukjent lærer for klassene i liten grad rakk å skape noen relasjon til elevene før prosjektet startet. Jeg prøvde i opplegget nettopp å begrense denne formen for klassesamtaler, og lot i nokså stor grad elevene få diskutere to og to i korte perioder. Dette fungerte, og når jeg gikk rundt og observerte, oppfattet jeg det som at flertallet av elevene diskuterte det de ble oppfordret til å diskutere. Totalt sett opplevde jeg at undervisningsopplegget fungerte.

5.2.1 Loggskrivning

I forkant av undervisningen opprettet jeg for hver klasse en klassenotatblokk i Office-programmet *OneNote*. Undervisningsopplegget la opp til at elevene spesielt i den første økten skulle reflektere skriftlig over begreper, teori og leste tekster. I den første undervisningsøkten svarte elevene i hovedsak på nokså konkrete spørsmål, mens spørsmålene den andre økten

krevde noe mer selvstendig refleksjon. Ved å bruke OneNote, hadde jeg oversikt over hva hver enkelt elev i de ulike klassene skrev, det elevene skrev ble lagret automatisk, og jeg kunne enkelt samle inn det skriftlige materialet til elever som har samtykket til å være med i prosjektet. Det ble understreket muntlig at undervisningen og undervisningsopplegget gjaldt hele klassen, og ikke kun elever som ønsket å være med i prosjektet.

I forkant av prosjektet ønsket jeg å bruke loggskrivningen som et skriftlig datamateriale jeg kunne analysere. Underveis i prosjektet ble det nokså tidlig klart at mengden med tekst som ble produsert varierte veldig. Konklusjonen har blitt at loggskrivningen fungerte i undervisningssituasjonen, men jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å bruke elevbloggene i sin helhet som en del av analysematerialet mitt. Loggene blir brukt i tilfeller hvor de kan tilføre analysen av gruppesamtalene hensiktsmessige opplysninger, og også i forkant av dybdeintervjuene fant jeg det nyttig å lese gjennom loggende til informantene. I noen tilfeller brukte jeg loggene og hva informantene hadde skrevet der som utgangspunkt for noen av spørsmålene i intervjuet.

5.3 Gruppesamtalene

I den andre undervisningsøkta gjennomførte elevene en gruppesamtale. Gruppene delte jeg inn tilfeldig, og jeg tok dermed en risiko ved at enkelte grupper innad kunne oppleve dårlig kjemi eller utrygghet, noe som igjen kunne påvirke gruppesamtalen (Skaftun & Michelsen, 2017). Gruppesamtalen fikk elevene lov til å gjennomføre på et selvvalgt sted hvor de satt for seg selv. Bakgrunnen for at jeg lot elevene få velge selv hvor de ville sitte, var at det i utgangspunktet ville vært for mye støy til at alle kunne gjøre opptak i klasserommet samtidig. Videre søkte jeg en gruppesamtale hvor elevene følte de kunne snakke relativt fritt, uten at de følte at jeg som lærer observerte hva de sa og gjorde. En slik gjennomføring av gruppesamtalen støttes av Skaftun og Michelsen (2017, s. 204), som omtaler gruppesamtaler som «[...] et mulighetens rom for elevene, et sted der de kan utforske faglige problemer på egne premisser og med det språket de mestrer; et sted der de kan få være i en slik utforskende modus en stund uten å bli forstyrret eller korrigeret av læreren». Elevene tok opp gruppesamtalen de hadde ved å bruke telefonen sin, for så å sende lydopptaket til meg. Dette fungerte relativt godt; stort sett alle gruppene gjennomførte gruppesamtalen på tilfredsstillende måte og med god nok lyd kvalitet. Ulike grupper fikk tildelt ulike utdrag i fra boka.

Et av utgangspunktene for at elevstyrte gruppesamtaler ble valgt som metode, er at de flerkulturelle elevene er i mindretall sett i lys av hele klassen. Når det sitter to eller flere flerkulturelle elever i et klasserom, er det mye å forvente av disse elevene i en helklassesamtale skal gi uttrykk for verdier og handlingsmønster som eventuelt bryter med hva de øvrige elevene i klassen står for. Ved å dele elevene inn i mindre grupper, håpet jeg det økte sannsynligheten for at de flerkulturelle elevene tok til orde og kom med sin spontane respons på det de leste (Hennig, 2010, s. 177).

5.4 Intervjuene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 20) er målet med det kvalitative intervjuet følgende: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer [...]». I forkant av intervjuet sendte jeg elevene en intervjuguide med spørsmål, i tillegg til at jeg sendte tekstene vi hadde jobbet med i undervisningen. Intervjuguiden fremstår som tredelt, hvor den innledes av spørsmål som handler om elevenes bakgrunn. Her ønsket jeg at elevene skulle si noe utdypende om hvorfor de identifiserer seg som flerkulturelle. Den andre delen tar for seg litteraturen og utdragene vi leste. Her er spørsmålene knyttet opp mot elevenes opplevelse av og deres perspektiver på det de leste, både når det gjelder form og innhold. I den tredje og siste delen av intervjuet snakket vi om den gjennomførte gruppesamtalen. Også i denne delen av intervjuet var det elevenes personlige opplevelse jeg ønsket å få frem.

Aksel Tjora (2017) påpeker i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* viktigheten av en avslappet stemning i forbindelse med intervjusituasjonen. Videre påpeker han at det er vanlig å gjennomføre intervjuene på steder hvor informantene føler seg trygge. I og med informantene er elever på samme skole som jeg jobber, fant jeg det naturlig at intervjuene ble gjennomført i skoletiden på skolen. For en mer effektiv gjennomføring både for egen del, men også for elevenes del, foreslo jeg tidspunkt for intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på grupperom hvor vi satt alene og fikk være uforstyrret. I forkant av intervjuene fikk jeg ingen henvendelser hvor elevene reagerte på dette, noe jeg heller ikke forventet, da elevene i stor grad er vant til å være i samtale med lærere i andre sammenhenger. I og med at temaet var sterkt avgrenset, og intervjuet i stor grad dreide seg om et allerede gjennomført

undervisningsopplegg, fungerte det godt med korte fokuserte intervjuer (Tjora, 2017). I gjennomsnitt tok hvert intervju 15 minutter.

Jeg opplevde elevene som engasjerte, og det var tydelig at de forsøkte å svare godt på spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde også svarene som ærlige, og jeg fikk inntrykk av at elevene hadde et oppriktig ønske om å bidra med sine tanker og refleksjoner. Flere av elevene uttrykte også underveis at de syntes det var interessant å jobbe med kultur, kulturmøter og kulturkonflikter. Jeg opplevde elevene som forberedt i ulik grad, og spesielt når det kom til den delen av intervjuet som handlet om tekstene vi hadde lest. Et fåtall hadde lest tekstene på nytt, og for noen av elevene gikk det en viss tid mellom undervisningen i klasserommet og intervjuet. Blant annet var det informanter som ikke umiddelbart husket utdragene, noe som samsvarer med funn gjort av Penne (2006). Jeg forsøkte bevisst å unngå å avbryte elevene underveis. Stort sett opplevde jeg at elevene forstod spørsmålene jeg stilte, med unntak av enkelte spørsmål jeg gjentok eller omformulerte for noen av informantene. Selv om noen av informantene er tospråklige og har et annet morsmål enn norsk, opplevde jeg ikke språklige problemer underveis.

6.0 Analyse av gruppesamtaler

Problemspørsmålet «Hvordan fremstår samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever i en litterær gruppesamtale?» er direkte rettet mot de gjennomførte gruppesamtalene. Samspillet jeg vurderer knytter seg videre til underspørsmålet: «Bidrar flerkulturelle elever med andre perspektiver enn øvrige elever i gruppesamtalen?». For å vurdere dette, leses samtalene med fokus på om de flerkulturelle elevene deler sine kulturelle perspektiver og erfaringer med de øvrige elevene (Hennig, 2011, s. 106). Samspillet mellom de flerkulturelle elevene og de øvrige elevene tolkes ut ifra en skriftlig fremstilling av samtalene. Samtidig er jeg klar over at nonverbal kommunikasjon som blick, stemmebruk, gestikulering og annet kroppsspråk kan ha påvirket samspillet underveis. I vurderingen av samspillet elevene imellom, finner jeg også delene av samtalene som belyser kommunikasjonen elevene imellom og dermed forholdet mellom elevenes primærdiskurs og sekundærdiskurs som interessant å vurdere der det er relevant (Gee, 2012).

I alt er det syv gruppesamtaler som er transkribert, og hvor alle på de syv gruppene har samtykket til å være med i prosjektet. Informantene som senere ble intervjuet, er fordelt på

hver sin gruppe. Navnene til samtlige elever er anonymisert. I det videre vil jeg kommentere samtalen med utgangspunkt i det jeg har beskrevet over, og det er de mest relevante funnene jeg kommer til å presentere. Det er elementer i gruppesamtalene som fremstår som interessante, men som ikke vil bli kommentert da det ligger på utsiden av hva jeg har satt meg som mål å undersøke. Vedlagt ligger de transkriberte samtalen i sin helhet. Det samme gjør tekstutdragene fra og spørsmålene/leseoppdraget til *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar som gruppene fikk tildelt. Innledningsvis presenterer jeg de to samtalen i materialet som utgjør ytterpunktene; gruppesamtale 7 og gruppesamtale 5, før jeg gjør en oppsummerende vurdering av de resterende samtalen.

Gruppesamtale 7, med informanten Aarif og de øvrige elevene Ingrid, Christoffer og Anna (jfr. vedlegg) skiller seg fra de andre gruppesamtale når det kommer til samspillet mellom informant og øvrige elever. Aarif sier kun navnet sitt innledningsvis og kommer med noen samtykkende lyder underveis. Det interessante i dette tilfeller er ikke å undersøke samspillet som beskrevet over, men hva som spiller inn underveis i gruppesamtalen og som kan forårsake et slikt resultat. Foruten Aarif som kun sier navnet sitt, fordeler utsagnene seg jevnt mellom de tre andre på gruppa. Samspillet mellom de tre, Ingrid, Christoffer og Anna fungerer; de veksler på å ta ordet, og de fullfører tidvis hverandres tankerekker. Samtidig tar ingen av de tre initiativ til å inkludere Aarif, og de spør heller ikke direkte underveis om han ønsker å si eller mene noe. Underveis i gruppesamtalen er det flere pauser. Jeg har funnet det naturlig å markere pauser når pausene går over flere sekunder, og i denne gruppesamtalen er det markert pauser sju ganger. Det kan tyde på at elevene syntes oppgaven var vanskelig å løse. Lange pauser kan også si noe om kjemien i gruppa, og det kan være at elevene i denne gruppa er usikre på hverandre. Aarif sier også i intervjuet i etterkant at: «De andre var ganske nervøse», noe som kan spille en rolle for hvordan samtalen arter seg, og for hvem som tar initiativ. Det at elevene er nervøse kan også ses i sammenheng med deres bevissthet om at gruppesamtalen skal tas opp og at jeg skal høre gjennom og bruke det elevene sier i det videre. Gruppa forholder seg til gruppesamtalen som en sekundær diskurs i skolesammenheng; de følger instruksene gitt i klasserommet, og de jobber seg gjennom oppgavene uten å diskutere selvpålevde hendelser eller komme med private meninger. En forklaring kan være at gruppe medlemmene ikke opplever at leseoppdraget og oppgaven gir rom for dette. Da jeg i intervjuet med Aarif i etterkant av gruppesamtalen spør om hans opplevelse av gruppesamtalen, svarer han følgende:

Intervjuer: Også hadde vi jo en sånn gruppesamtale. Hvordan synes du det var å snakke om kultur og kulturmøter og sånn?

Aarif: Gruppesamtale.. I den gruppesamtalen så snakka ikke jeg mye i det hele tatt.

Intervjuer: Nei?

Aarif: Nei, fordi jeg synes de andre var så flinke.

Intervjuer: Ja, men hadde du egentlig lyst til å si noe?

Aarif: Ehm.. Husker ikke, faktisk.

Intervjuer: Nei? Nei, så du sa ikke så mye selv om kanskje du er den som har opplevd det selv, kanskje, og egentlig..

Aarif: Ja, men, jeg.. Jeg er glad for.. Jeg har ikke opplevd masse rart, som de gutta der. Nei. Jeg har aldri opplevd rasisme og sånt. Nei.

Intervjuer: Nei.. Det er bra. Men får du mange spørsmål? Om å være flerkulturell?

Aarif: Nei, nei. Det gjør jeg ikke, faktisk.

Intervjuer: Så du opplever ingen fordommer eller sånn?

Aarif: Nei. Jeg tror dagens ungdommer er vant til det. Jeg ser jo masse ansikter.

Intervjuer: Ja. Ja, det er bra. Så, men er det.. Er det sånn.. Når dere hadde den gruppesamtalen, så var det ingen som spurte deg om ting eller sånn?

Aarif: Å, ja, nei. Nei.

Intervjuer: Så de lurte ikke på hva du mente?

Aarif: Å, ja.. Nei.. Nei, nei, nei. Også, de andre var ganske nervøse, så..

Først forklarer Aarif at han ikke sa noe fordi han opplevde de andre på gruppa som «så flinke». Dette kan tyde på at Aarif opplevde spørsmålene som reproduserende (Dysthe, 1995). Samtidig ser det ikke ut til at Aarif kjenner seg igjen i handlingen i utdragene, noe som kan forklare manglende innspill. I det daglige opplever ikke Aarif å få spørsmål om å være flerkulturell, og det er mulig det fører til at han heller ikke i denne situasjonen forventet slike spørsmål fra de andre.

I kontrast til gruppesamtale 7 finner vi gruppesamtale 5 med informanten Marta og de øvrige elevene Oskar, Heidi og Natalia. Natalia er også flerkulturell, og det kan underveis i samtalen tyde på at Marta og Natalia kjenner hverandre godt. Det blir nevnt konkrete land som kan kobles til disse jentenes identitet og for å anonymisere refererer jeg til disse landene som Mellom-Europa. Denne samtalen skiller seg fra de andre gruppesamtalene i nokså stor grad, da Marta og Natalia flere ganger trekker inn personlige erfaringer, opplevelser og tanker om temaene kulturmøter og kulturkonflikter, noe utdraget fra gruppesamtalen under er ett av flere eksempler på. Elevene diskuterer her kulturkonflikter med utgangspunkt i utdrag 10 fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar, et utdrag fra Jamal, i romanen datert til 12. september 2001, altså dagen etter terrorangrepene mot USA 11.september 2001:

Marta: Nei.. Også var det det der med stillhet, at han ble «triggerd» fordi.. Fordi de setter folk fra USA foran folk fra Palestina og Afrika og..

Natalia: Ja, hvordan liksom hvite folk på en måte blir mer..

Marta: «Triggerd» av at hvite folk dør enn at andre folk dør.

Oskar: Hva synes dere om det, da?

Natalia: Jeg synes han tenker på en riktig måte, for at det er liksom jævlig frekt..

Heidi: Det er sant, liksom.

Natalia: Hvis for eksempel vi hadde vært her, da, også hadde bare folk snakka om... Det hadde vært et angrep, da. Bare la oss si skoleskyting, også hadde mange norske dødd også hadde mange [fra Mellom-Europa] dødd, også snakket de bare de norske, liksom ...

Marta: Jeg hadde klikka..

Natalia: Tre minutters stillhet for de norske.. Da hadde liksom jeg blitt sånn der: «OH! Hva med [oss], liksom?»

I utdraget over er det tydelig at Marta og Natalia begge ser situasjonen fra Jamal sin side. Det er Oskar som får samtalen til å bli personlig for Natalia, ved at han spør direkte: «Hva synes dere om det, da?». Heidi bekrefter at hun er enig med Natalia, noe også Marta gjør ved å presisere hvordan hun selv hadde handlet i en slik situasjon; hun mener hun hadde «klikka». For å begrunne for de andre på gruppa hvorfor hun mener Jamal tenker riktig, forsøker Marta å lage et lignende eksempel fra sin «verden», og hun bruker skoleskyting som eksempel på situasjon. Eksempelet til Marta er ikke direkte sammenlignbart med situasjonen i USA, der det 11. september 2001 i hovedsak var amerikanske statsborgere som omkom. Likevel illustrerer eksempelet til Marta at hun klarer å sette seg inn i Jamal sine følelser og Jamal sin argumentasjon; hun blir overbevist. Utdraget viser videre tydelig hvordan elevene trekker paralleller mellom handlingen i teksten og eget liv.

I løpet av denne gruppesamtalen kommer det også frem noen refleksjoner knyttet til at hvor «norsk» man er ses i sammenheng med hvor lang ættelinje man har i Norge. Elevenes diskusjon er relevant sett i lys av undersøkelsen til Simonsen (2011), som blant undersøker dette (jfr. 4.1.1). Utdraget fra samtalen under er hentet fra et parti der elevene diskuterer kultur møter:

Heidi: Okey. Også har vi: «Hvilke kulturer møtes?»

Natalia: I kultur møte?

Marta: Pakkis-kultur og norsk kultur, holdt jeg på å si.. Det er jo det som..

Natalia: Det er jo sånn utlending.. Men hvor er det han er fra? Fikk vi.. Åja, nei, han er fra Norge han..

Marta: Han er jo ikke fra, fra, fra Norge, liksom ..

Natalia: Nei..

Marta: Mora, og faren og..

Natalia: Det er som en venn av pappa, ikke sant, han er skikkelig brun liksom, han er sånn mulatt eller noe, så spør pappa sånn: Hvor kommer du fra?

Og han bare: Jeg er fra Norge. Det er sånn; da er du teit, når du sier jeg er fra Norge.

Av utdraget ser det ut til at Marta ikke definerer Mo som norsk på bakgrunn av at foreldrene hans ikke er født i Norge. Videre er det noe overraskende hvordan hudfarge blir trukket inn som mål på norskhet, og det viser at elevene stiller strenge krav til at man skal kunne få kalle seg norsk. Natalia sitt innspill leder til at Heidi kommer med en liknende historie om en nabo:

Heidi: Jeg har en nabo. Han er helt svart. Dritsvart, ikke sant; han er fra Polen.
Natalia: Fra Polen?
(Pause)
Natalia: Jeg så en sånn syk video på *YouTube* en gang, det var sånn, han var helt svart, også snakka han mer flytende [på morsmålet mitt] enn meg, liksom, det er sånn, det er så jævlig sykt å si, eller liksom se. Du klarer ikke å se for deg en beksvart person bare snakke flytende norsk..
Marta: Sånn perfekt norsk, sånn som han Mo snakka liksom..
Oskar: Jo, jeg vet om folk som gjør det jeg..
Natalia: Jeg har aldri sett en svart person snakke [morsmålet mitt] altså..
Heidi: Jammen..
Natalia: [Mellom-Europeere] er for rasistiske..
Heidi: Ja, men greia er, at han har studert i Polen ikke sant, så ble han sammen med en norsk dame for å få sånn der oppholdstillatelse ikke sant, så de måtte gifte seg, så fikk de en unge og sånt, så flytta de til Norge..

Videre kobler Natalia hudfarge sammen med språket, og hun bruker blant annet ordet «syk», som i overraskende og sjokkerende, om en video hvor en mørkhudet snakket samme morsmål som henne selv. Natalia mener dette gjelder for det norske språket også, at det er vanskelig å se for seg «en beksvart person bare snakke flytende norsk». Her lytter Marta til Natalia, og trekker samtalen tilbake til tekstutdragene ved at hun trekker inn Mo som eksempel på en person som snakker perfekt norsk. Videre viser de indirekte at de også ser forskjellen mellom språket til Jamal og Mo. Her kan det være at jentene oppfatter den skriftlige teksten til Mo som muntlig, og de antar at han snakker som han skriver. Også Oskar bekrefter at han kjenner mørkhudede som snakker «perfekt norsk». Det er mulig Natalia i de to delene av gruppesamtalen det er utdrag fra ovenfor leser teksten med seg selv som utgangspunkt, og at fordi hun selv ikke sier at hun er fra Norge, så opplever hun det som rart at andre hun identifiserer seg med gjør nettopp det. I utdraget tenker jeg også at vi ser et eksempel på at Natalia, som selv har en flerkulturell bakgrunn, opplever at hun har belegg for å vurdere og bedømme om andre er «utlendinger» eller ikke. Det er tydelig at det for Natalia på en eller måte er viktig at man ikke identifiserer seg som norsk hvis du ikke er det.

Siden denne gruppesamtalen skiller seg ut ved at elevene deler og forteller om egne og lignende erfaringer som dem de leser om i utdragene, er det videre et også tydeligere innslag av språk knyttet til elevenes primærdiskurs sammenlignet med de andre gruppesamtalene:

- Marta: Men jeg føler det er jævla mange utlendinger som blir..
Natalia: «Triggerd» jævlig fort..
Marta: Ja, men jeg merker det på meg selv, lissom, at jeg blir.. Eller det er ikke sånn at jeg blir «triggerd» av noe folk sier til meg eller sånt, men jeg blir sint jævlig fort, og jeg føler det er.. Det gjelder mange utlendinger.
Oskar: I timen.. Når du leser..
Marta: Det er sant..
Oskar: Når folk snakker..
Marta: Ja, da blir jeg jævlig irritert.. Nei, jeg blir egentlig ikke sint, jeg blir bare jævlig irritert da..
Natalia: Men.. Ja, men det er sant det.. At voksne må ta mer hensyn, også er det jo noe med.. (Pause) Folk fra utlandet som gjør at de kan være mindre rolige, da..

For eksempel viser utdraget under hvordan blant annet ordet «triggerd» gjentas som en erstatning for «hissig» av både Marta og Natalia. «Triggerd» fungerer her som en markør for en reaksjon, og kan representere en affinitetsdiskurs (Skarstein, 2013). I tillegg til at banneordet «jævlig» er gjennomgående.

Med unntak av gruppesamtalene 5 og 7, fremstår samspillet mellom de flerkulturelle elevene og de øvrige elevene i de resterende gruppesamtalene nokså likt. I det legger jeg at elevene leser utdelte utdrag og jobber seg gjennom tekstene ved å følge strukturen gitt i leseoppdraget, og målet med gruppesamtalen ser ut til å være i størst mulig grad å komme til enighet om et felles svar på spørsmålene, noe flere av informantene bekrefter i intervjuet i etterkant, her representert ved Sara: «Det var bra. De fleste var enig, så.. Det kom ikke noen konklusjoner eller veldig sånn.. Store diskusjoner ut av det. Jeg tror de fleste var enige om det vi sa». Det ser ut til å være viktig for elevene å opprettholde en god relasjon til hverandre, og at det er viktigere enn å ha det siste ordet i en diskusjon om tekst.

Det er også et fellestrekk at flere av gruppene ser ut til å streve med begrepene kulturmøter og kulturkonflikt (Jfr. 5.2). I det legger jeg at gruppene tidvis fremstår som usikre på om de har funnet eksempler på nettopp kulturmøter og -konflikter. Under presenteres et utdrag der kulturmøter og kulturkonflikter diskuteres i henholdsvis gruppesamtale 3, med Kine, Fredrik, Sara (informant) og Sayed.

Sara: Greit. Hvor i utdragene er det skildret kulturmøter?
 Fredrik: Eee.. Du vet det er jo skolen da.. Hjemme i blokkene.
 Sara: Ja... Ehm.. Gjennom musikk, kanskje.
 Fredrik: Ja, det og..
 (Pause)
 Kine: Gjennom?
 Fredrik: Musikk.. Rap og hiphop og det greiene der.
 (Pause)
 Sara: Greit. Hvor i utdragene er det skildret kulturkonflikter?
 Kine: Ja, det er jo mer av det.. I blokka..
 Fredrik: Han naboen over som driver og skriker og bærer seg hele tida. Også på skolen. Lærerne var jo ordentlige ufine mot dem.
 Sara: Ja..
 Fredrik: Bare kjødd og alt mulig.
 (Pause)
 Kine: Ja, på skolen, med lærerne..
 Sara: Med naboene og blokka.. Ja, han ene finner jo ikke plassen sin, da så.
 Fredrik: Nei
 Sara: Kanskje det er litt sånn..
 Kine: Hos foreldrene også kanskje..

Fredrik, som først tar ordet, kobler kulturmøter til konkrete steder. Sara foreslår videre musikk til et «sted» hvor kulturmøter kan oppstå. Når gruppa videre diskuterer konflikter, trekkes det i større grad inn personer som «naboen» og «lærerne». Kine trekker også inn «foreldrene», men uten at hun uttrykker hva konflikten består i eller om det er foreldrene til Mo eller foreldrene til Jamal hun sikter til. Når gruppa snakker om kulturmøter og kulturkonflikter, preges samtalen av at den er oppramsende. Hva som er kjernen i og utfallet av konflikten eller møtet diskuterer elevene i liten grad. Dette fremstår som representativt også for de andre gruppesamtalene.

Samtidig er det verdt å trekke frem informanten Hiba, fra gruppesamtale 6, sitt eksempel på en kulturkonflikt: «Også tror jeg det er en sånn kulturkonflikt i Mohamed selv, at han må velge mellom det muslimske og det norske». Konflikten blir ikke videre utdypet, men hun tilfører lesingen av teksten et annet perspektiv enn hva jeg ser i de andre gruppesamtalene. Det kan være at Hiba viser en ekstra forståelse for hvordan det er å være Mo hvis hun kjenner igjen hvordan han har det innvendig, noe hun bekrefter i intervjuet i etterkant (jfr. 7.4). Denne gruppesamtalen kan plasseres mellom gruppesamtale 5 og 7 som jeg diskuterte innledningsvis, og med det mener jeg at det kan se ut til at Hiba i gruppesamtalen snakker indirekte om egne erfaringer. Om ikke erfaringene er personlige, så gir hun inntrykk av at hun kjenner til

muslimske tradisjoner, og hun refererer også underveis til hvordan «mange fra utlandet» føler det.

6.1 Hva forteller samtalene?

I dette avsnittet skal jeg oppsummere gruppesamtalene ved å svare på problemspørsmålet gitt innledningsvis i dette kapittelet: «Hvordan fremstår samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever i en litterær gruppesamtale?». Hovedfunnet i gjennomlesingen og analysen av gruppesamtalene er at de flerkulturelle elevene i liten grad deler sine kulturelle perspektiver og erfaringer med de øvrige elevene på en direkte måte. Gruppesamtale 5, med informantene Marta, skiller seg som sagt ut, og det kan skyldes at Marta selv og hennes foreldre er fra et europeisk land som i større grad har en kultur som samsvarer med den norske enn hva de øvrige informantene har. I tillegg er Marta på gruppe med Natalia som også har en flerkulturell bakgrunn som samsvarer med hennes, slik at de to utgjør en større andel på sin gruppe enn hva de andre flerkulturelle elevene har gjort på sine grupper. De syv gruppesamtalene jeg samlet inn utgjør et for lite materiale til at de kan få status som representative, men de peker likevel i en annen retning enn for eksempel de amerikanske undersøkelsene Åsmund Hennig (2010, s. 106) legger til grunn når han uttaler at:

[...] [D]et har vist seg at minoritets elever er mer tilbøyelige enn majoritets elever til å dele de kulturelle perspektivene sine med andre elever. Majoritets elever har en tendens til å dreie samtalen mot teksten isolert, altså mot innhold, strukturer og virkemidler, og er mindre tilbøyelige til å relatere den til egne erfaringer.

Minoritets elevene Hennig refererer til er i mitt prosjekt navngitt som flerkulturelle elever, mens majoritets elever er angitt som øvrige elever. Ellers hadde nok også jeg en forventning om at påstanden skulle stemme, nemlig at de flerkulturelle elevene i større grad enn de øvrige elevene skulle dele de kulturelle perspektivene sine. Etter en gjennomhøring av gruppesamtalene finner jeg kun støtte i den siste påstanden; majoritets elevene hadde helt klart en tendens til å dreie samtalen mot teksten isolert, altså mot innhold. Men dette synes også å gjelde for de flerkulturelle elevene. På den måten bryter funnet mitt med hypotesen jeg hadde i forkant, og som jeg presenterte i «1.1 Problemspørsmål».

En del av samspillet mellom de flerkulturelle elevene og de øvrige elevene som ikke er kommentert spesifikt i analysen av gruppesamtalen, er i hvor stor grad elevene lytter til

hverandre og bruker hverandres innspill til å utvikle samtalen, altså i hvor stor grad det gjøres «opptak» (Dysthe, 1995). Basert på de syv gruppesamtalene jeg har gjennomført, vil jeg si at mine funn stemmer med funnene til Moe (2017); gruppene reflekterer, om enn i varierende grad, rundt tekstene, men de stiller i liten grad spørsmål til tekstutdragene som blir fulgt opp av de andre på gruppa. Responsen de får på spørsmålene de stiller er mer bekreftelser enn respons som leder til videre diskusjon.

En mulig årsak til at de flerkulturelle informantene ikke deler kulturelle perspektiver og erfaringer, kan skyldes sammensetningen av gruppa. Det er jo heller ikke slik at de øvrige elevene deler av sine erfaringer. Jeg delte som sagt gruppene inn helt tilfeldig og uten å kjenne til verken elevene eller klassene i forkant. En forutsetning for gode litterære gruppesamtaler er at elevene innad i gruppa er trygge på hverandre, noe jeg i gruppesammensetningen ikke tok hensyn til (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Siden prosjektet ble gjennomført på nyåret i VG1, hadde elevene gått i samme klasse i underkant av et halvt år. Informantene Aisha og Ayla uttrykker i intervjuet at de begge opplevde gruppene som stille, og Ayla uttrykker at: «[...] Vi klarte det ikke helt. Men det er fordi.. Vi er ganske.. De personene som var.. Vi var ganske stille alle sammen, så.. Ja». Stillhet kan være et uttrykk for sosial usikkerhet.

7.0 Informantene – en analyse

Jeg vil i dette kapittelet bruke James Paul Gee (2000-2001) sine identitetsaspekter for å få en dypere forståelse for om og hvordan informantene skifter mellom ulike identiteter, gitt at en av identitetene kan knyttes til å være flerkulturell. Skarstein (2013, s. 166 - 167) gjennomfører i sin doktorgradsavhandling en kritisk diskursanalyse hvor han undersøker sammenhenger mellom språk og identitet i elevenes selvframstilling av det møtet de har med norskfaget og norskfagets tekster, for så å problematisere funnene ved å se til sosiale og politiske forhold som påvirker. Jeg ønsker i min analyse å undersøke noen av de samme elementene som Skarstein (2013, s. 166), som å undersøke det elevene sier og gjør, for så å koble det til ulike identiteter. Mer konkret søker jeg en kartlegging av hva informantene vektlegger når vi snakker om samtidstekstene vi har lest, hvordan informantene forstår tekstene og hvilket språk informantene bruker når de snakker om tekstene. Slik som hos Skarstein (2013, s. 167), er det to perspektiver på identitet som møtes når jeg analyserer dybdeintervjuene av informantene. Det ene perspektivet kan knyttes til hva informantene selv sier om sin identitet som flerkulturelle og flerkulturelle elever, og det andre perspektivet kan knyttes til de allerede

definerte identitetene Gee (2000-2001) presenterer i sin artikkel «Identity as an Analytic Lens for Research in Education». Når informantene selv forteller, er dette med på å skape en narrativ selvframstilling hvor fortellingen har det formålet å komme med informantens livshistorie og dermed informantens forklaring på sin identitet som flerkulturell (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 184).

For å markere en forskjell mellom Skarstein sine elevportretter, som presenterer en mer omfattende analyse av informantene enn hva jeg i det følgende kommer til å presentere, ser jeg til Siri Vaaje Haugen (2016) sin masteroppgave *Fem gutter på yrkesfag : «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg»* som i sin kritiske diskursanalyse av fem informanter, tegner *skisser* av informantene. Jeg tillater meg å bruke samme terminologi for da også å tegne skisser av mine informanter, da mitt materiale og min analyse i størrelse samsvarer med Vaaje Haugens.

Når jeg videre i analysen tegner skisser av informantene, er dette konstruerte skisser som baserer seg på utvelgelser av et større materiale, gjort med det formål å kunne si noe om identiteten til informantene i skolesammenheng. Materialet i sin helhet blir dermed ikke presentert her, men er lagt med som vedlegg (Skarstein, 2015, s. 173-174). Videre har fokuset i prosjektet vært flerkulturelle elever og deres lesing av samtidstekster, og det er dermed I-identiteten, institusjonsidentiteten her presentert ved skolen, skissene tar utgangspunkt i (Skarstein, 2015, Vaaje Haugen, 2016).

Følgende problemspørsmål dannet utgangspunktet for spørsmålene jeg utarbeidet i intervjuguiden som ble brukt underveis i intervjuet av informantene: «Hvordan leser flerkulturelle elever samtidslitteratur som har kulturmøter og kulturkonflikter som sentrale temaer?». I dette spørsmålet ligger videre underspørsmålene: «Kjenner elevene seg igjen i de de leser?» og «Bringer de flerkulturelle elevene fram nye perspektiver, som ikke ble nevnt i gruppesamtale, når vi i dybdeintervjuet snakker om de samme tekstene?».

Det første problemspørsmålet besvares ved at jeg beskriver hva informantene har lest, det vil si hva informantene selv husker og legger frem og hvordan de snakker om tekstene de har lest og om de kjenner seg igjen i tekstene. Videre besvares spørsmålet ved at det blir fokusert på informanten og informantens identitet som flerkulturell sett i sammenheng med tekstene informantene har lest og da hvordan informanten snakker om seg selv. Intervjuet, og den første delen av intervjuet danner utgangspunktet for skildringene av informantenes identitet. Den

andre delen av intervjuet, som dreier seg om gruppesamtalen, er knyttet til det andre underspørsmålet.

7.1 Aisha

Aisha er født i et land i Øst-Afrika, men flyttet til Norge som 2-åring. Aisha har dermed vokst opp i Norge, og hun kjenner kun til det norske skolesystemet. Hennes identitet som flerkulturell er tydelig, og hun identifiserer seg ikke som norsk. Hun begrunner sin identitet som flerkulturell både gjennom kultur, religion og også gjennom utseende. Om kultur forteller Aisha at hun «har en annen kultur og et annet land og et annet språk». Videre forteller hun at hun har en annen religion, noe som synliggjøres ved at hun bruker hijab. I løpet av intervjuet blir det tydelig at Aisha ønsker å skille seg ut, og for henne er det ikke noe mål å bli assimilert, noe som i hennes øyne er det samme som å måtte glemme kulturen sin:

Ja. De.. Egentlig finnes det forskjellige innvandrere i Norge, egentlig. Det er noen som vil integrere seg 100 %, og det finnes noen som vil beholde kulturen sin, liksom, fortsatt.. Og de vil liksom fortsatt bli gjenkjent, og bare liksom kjenne at jeg har.. Jeg kommer fra et annet land, jeg har en egen kultur, jeg har et eget språk. Det er noen som vil huske på det og bare har det inne i seg og ikke bare har lyst til å glemme det, selv om de har kommet til et annet land. Og jeg er egentlig en av de folka der. Jeg vil egentlig aldri glemme kulturen min, men det finnes andre folk som bare.. Mener at.. Nå er jeg en innvandrer, nå burde jeg integreres så jeg ikke skiller meg ut, men egentlig, det er jo veldig greit å skille seg ut, egentlig, mener jeg. Det er ikke noe farlig, det er ikke noe.. Liksom, stort.. Du kommer til å skille deg ut uansett, egentlig.. Selv om.. Selv om du er.. Selv om du prøver å blande deg helt inn i det landet du innvandrer deg inn i, da.

Det er tydelig tidlig i intervjuet at N-identiteten til Aisha som flerkulturell er fremtredende, og som flerkulturell finner hun et fellesskap med andre flerkulturelle, og da ikke kun andre som har foreldre fra samme geografiske område som henne selv. Aisha sin N-identitet har dermed tydelige koblinger til vennene som affinitetsgruppe når hun er sosial: «Mange av de er fra [Øst-Afrika], mange er fra [Balkan, Midtøsten], mange ... Jeg har liksom venner fra mange forskjellige land, da». Og selv om Aisha har utviklet det meste av språket sitt etter at hun kom til Norge som toåring, ser det ut til at affinitetsgruppa, de flerkulturelle vennene til Aisha, er såpass sterk at den påvirker språket hennes:

Jeg skal være helt ærlig, men jeg snakker forskjell når jeg snakker med vennene mine som er flerkulturelle og vanlige som kommer fra Norge, egentlig, fordi.. Det er en.. Det er veldig stor forskjell på hvordan man snakker. Det blir bare.. Det blir bare kebabnorsk, egentlig. Det blir bare sånn, når du snakker med.. Eller det mener jeg, da, fordi jeg er flerkulturell. Det blir veldig stor forskjell, men jeg kjente meg ikke så veldig mye igjen i den Oslo-dialekten der, fordi jeg har ikke bodd der, men, jeg har hørt det, da.. Og jeg

har sett det, og ja.. Det er jo skikkelig vanlig, da. Synes jeg. Ja. Og det blir uansett forskjell på hvordan du snakker med foreldrene dine og vennene dine som er flerkulturelle eller når du snakker med en ordentlig lærer, liksom, for eksempel.

Aisha hevder selv at hun snakker «kebabnorsk», og hun gjenkjenner deler av språket Jamal bruker i *Tante Ulrikkes vei*. Samtidig er det tydelig at Aisha er bevisst språkbruken sin og at hun skiller mellom når hun er med venner og familie og når hun er i andre og mer formelle situasjoner. I intervjusituasjonen er det for eksempel ikke tegn til at hun ikke finner ord eller blander språk underveis; hun tilpasser språkbruken. Hun bruker også fagbegreper når hun forklarer hvordan hun veksler i språkbruken, som «kebabnorsk» og «dialekt» og viser med det at hun har en faglig tilnærming til sin egen språksituasjon. Aisha tilpasser altså språket til den sekundære diskursen en slik intervjusituasjon er, men samtidig lar hun N-identiteten som flerkulturell være tydelig gjennom hele intervjuet, og hun skiller ikke tydelig mellom sin N-identitet og I-identitet. Aisha blir nokså privat i løpet av intervjuet, og hun er ikke redd for å dele personlige meninger og synspunkter.

Når jeg i intervjuet spør Aisha om tekstene vi leste, både felles i klasserommet og tekstene hun leste i forbindelse med gruppesamtalen, besvarer Aisha spørsmålene ved å snakke om seg selv. Dette skjer gjentatte ganger i løpet av intervjuet, men sitatet under viser to eksempler på et slikt tilfelle:

I: Vi har jo lest noen utdrag fra to bøker; *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger, også leste vi et utdrag fra *Tante Ulrikkes vei*, eller to utdrag, da. Hva er det du husker best, da? Fra det vi leste?

A: Det var den boka med den krangelen mellom henne ene jenta som sa.. Ja.. Det er jo egentlig noe som kan skje veldig ofte, fordi man ikke vet noe om andre sin tro og religion eller hva de tror på. Og det skjer hvis du ikke vet noen ting og du bare sier noe feil. Bare ut av det blå, også lurur du på, liksom: «Hva var det jeg sa feil nå, liksom?».. Det kan jo skje egentlig hvem som helst, men.. Ja. Den personen som sa det kan liksom oppleve det forskjellig, da. Enn den som blir fornærmet, fordi den som blir fornærmet blir jo sur og liksom: «Hvordan kan du si det der, liksom». Men den som egentlig sa det mente jo ikke det frekt, da.. De liksom sa det ut av nysgjerrighet, men.. De kan jo ta feil, da, og det ville jeg kalt en.. Eh.. Kulturkonflikt? Var det det, det het?

I: Mmm.. (Jeg bekrefter)

A: Det er jo egentlig en kulturkonflikt, men egentlig det jeg husker best fra det som liksom.. Det som lissom.. Jeg mener ga veldig stort inntrykk på meg er jo selve tittelen på boka. Alle utlendinger har lukkede gardiner, fordi hvis du ser ute, og går rundt husene, så ser du mange nordmenn som har åpne gardiner, og at mange utlendinger.. Fordi vi har det jo vi også.. Eller egentlig vi vil ha lukkede gardiner vi også, men egentlig, det er ikke noen spesiell grunn for det der, da. Men når vi først flytter inn, vi tenker jo ikke at vi skal liksom, lukke igjen

gardinene med én gang, det er bare.. Jeg vet ikke, man gjør jo det fordi man har gardiner, og de skal lukkes. Så, ja..

For å besvare spørsmålet mitt, refererer Aisha i det første sitatet kun den første setningen til en av tekstene vi har lest: Utdrag 3 fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Deretter fjerner Aisha seg raskt fra teksten ved å fortelle om hva hun mener er grunnen til at en slik situasjon oppstår heller enn å gjenfortelle hva som skjer i selve utdraget. Aisha forsøker å bestemme temaet i utdraget ved å resonnerer seg frem til at det som skjer i utdraget kan sies å være en kulturkonflikt. I det andre sitatet gjør Aisha tilsvarende; hun refererer til bokens tittel, og bruker den som utgangspunkt for å trekke inn egne forklaringer til hvorfor utlendinger har lukkede gardiner. Det Aisha gjør, samsvarer med hva en av informantene til Skarstein (2013, s. 180) gjør, hun trekker inn hverdagsteorier om hvordan kulturkonflikter oppstår, noe som kan indikere at hun har problemer med å forstå teksten som skjønnlitteratur og fiksjon, og strategien blir da å snakke om teksten ved å bruke sin egen forståelse av verden. I det nederste sitatet ser vi videre at Aisha leser tittelen *Alle utlendinger har lukkede gardiner* som en påstand hun bekrefter. Hun kjenner seg igjen og identifiserer seg med «alle utlendinger». Aisha blir altså ikke provosert av tittelen, og hun leser den ikke som en stereotypi, noe vi snakket om i felles klasse at tittelen også kunne være.

Aisha forteller ikke om bøkene ved å referere til handling, personer eller konkrete hendelser. Når jeg i intervjuet stiller spørsmål hvor det kan være naturlig å referere til bøkene, snakker heller Aisha om selvopplevde situasjoner og observasjoner som ligner de vi leste, noe som indikerer at Aisha kjenner seg igjen i bøkene. Dette bekrefter hun også blant annet ved å si at hun tenkte: «Dette er jo meg», når vi leste utdragene fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Aisha leser dermed bøkene på en slik måte at de samsvarer med hennes primærdiskurs og for henne kjente. Både utdragene fra *Alle utlendinger har lukka gardiner* og utdragene fra *Tante Ulrikes vei* som handler om Jamal er skrevet ved bruk av hovedpersonenes primærspråk; Jamal endrer ikke språket sitt når han dikterer for forskeren fra Nova, og det er tydelig at Aisha kjenner seg hjemme i en slik diskurs.

I spørsmålet om Aisha finner det viktig at vi leser litteratur hvor vi får et flerkulturelt blikk på hvordan det er å vokse opp i Norge, begrunner Aisha svaret sitt med kompetansemålene i norskfaget: «Å ja.. Ja. Jeg synes det er veldig viktig, egentlig. Du ser ting fra flere sider, du ser

hvordan en person har hatt det, og hvordan en annen person har hatt det, så ja. Jeg synes det bør være et av kompetansemålene, egentlig». Tankene Aisha her uttrykker, viser at hun har en metarefleksjon rundt viktigheten av å lese slike tekster (Skarstein, 2013, s. 178). Refleksjonen til Aisha er videre i tråd med «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» hvor det i avsnitt «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» står at «[...] elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». Videre kan det altså se ut til at Aisha ser likheter mellom tekst og eget liv, noe følgende uttalelse er et eksempel på: «[...] Jeg føler liksom at vi tenker det samme, og vi har opplevd det samme. Så, ja, vi er jo ganske like, da. Og det er jo fint å kjenne seg igjen i en tekst, og da liker du den bedre ...». Ifølge Hennig (2011, s. 104 – 105) er litteraturens læringseffekt større dersom det foregår et møte mellom tekst og leser på en slik måte.

7.2 Linh

Linh har foreldre fra Øst-Asia men er selv født og oppvokst i Norge. Linh forteller likevel om en barndom hvor møtet med skolen for henne ble det første møtet med det norske, et møte som i begynnelsen uttrykkes som vanskelig. I barndommen opplevde hun seg selv som annerledes på grunn av klær, språk, mat og religion, og hun fant det vanskelig å få venner. Samtidig skjer det en endring utover barneskolen, og hun forteller om et system som for hennes del har fungert godt ved at hun har fått grunnleggende norskopplæring samtidig med at hun har hatt støtte av en morsmålslærer. Språket, og å beherske norsk slik at hun kan følge ordinær norskundervisning, har for Linh vært viktig, noe hun nå gjør godt. I spørsmålet om hvorfor Linh identifiserer seg som flerkulturell, legger Linh oppveksten og familien sin til grunn. Samtidig forteller hun at hun i stor grad veksler mellom en identitet som flerkulturell og en identitet som norsk: «Når jeg er med hele slekten min, føler jeg [meg som asiat] og [jeg] kan snakke [morsmålet mitt] og hygge meg med asiatisk mat. Når jeg er med vennene min eller ute i offentligheten, føler jeg meg mer norsk enn [som asiat], fordi man tilpasser seg omstendighetene». Det å være asiatisk, som vi kan koble til Linh sin N-identitet, tilhører for Linh hennes primærdiskurs og det er noe hun er når hun er med sine nærmeste. Samtidig har Linh de senere årene hatt norsk stefar noe som gjør at den norske kulturen i større grad enn tidligere også finnes i hennes private sfære.

For Linh fungerer de norske vennene som hennes sosiale affinitetsgruppe: «Under barndommen min har jeg lært meg «å blende» inn som asiat, men fortsatt føle meg norsk og

passe inn ved å sosialisere meg mer og lære kulturen». Linh er altså selv opptatt av å bli assimilert, og hun uttrykker at hun identifiserer seg som norsk, samtidig som det tyder på at hun av vennene er akseptert som norsk. En måte å tilpasse seg på er å endre språket. Som svar på spørsmålet om hun kjenner seg igjen i av noe av det vil leste, trekker Linh frem at hun kjenner seg igjen i språket: «[...] Det er jo det med språket, da. Liksom litt utlendingsspråk. Det hadde jeg før, faktisk. Men nå har jeg ... Nå har jeg begynt å snakke litt mer sånn [...]dialekt, eller hva jeg skal si». Dialekten Linh refererer til er dialekten som snakkes i området, noe som indikerer at Linh ikke bare identifiserer seg som norsk, men også som en som har lokal tilhørighet til stedet hun har vokst opp.

Når vi i intervjuet snakker om samtidstekstene vi leste, gir Linh inntrykk av at hun innholdsmessig husker utdraget fra *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Navarro Skaranger best. I utdraget fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar er det språket som har gjort størst inntrykk:

- L: Den.. *Alle utlendinger har lukka gardiner*.. Jeg husker at det var liksom negativt å ha lukkede gardiner, da. Fordi da visste du at dem var utlendinger, eller spesielt hvis det var sånne fargerike gardiner eller et spesielt mønster på gardinene. Det husker jeg. Og *Tante Ulrikkes vei*, den husker jeg ikke så godt.
- I: Men hva husker du? Hvorfor fikk du følelsen av at det var negativt?
- L: Det var måten de sa det på. Det var sånn: «Å, du bare vet at dem er utlendinger, og ...», og «Vi vet aldri hva som skjer bak de gardinene», så det blir litt sånn.. Negativt sagt, da.
- I: Mm.. I den andre boka, da leste dere.. Da leste dere enten om en som heter Mo eller en som heter Jamal?
- L: Ja, jeg tror vi hadde Mo.
- I: Ja. Kjenner du deg igjen i noe av det vi leste?
(Pause)
- L: I noe, men ikke alt. Det er jo det med språket, da. Liksom litt utlendingsspråk. det hadde jeg før, faktisk. Men nå har jeg.. Nå har jeg begynt å snakke litt mer sånn [...]dialekt, eller hva jeg skal si. Også er det det med gardinene, da. Jeg tror.. Eller mamma er veldig opptatt av gardiner, for hun sa «Du kan ikke ha lukkede gardiner, for da tror folk at vi er utlendinger». Det husker jeg ho sa én gang. Men det har bare skjedd bare én gang da.

Linh gjenforteller ikke handlingen i bøkene når hun blir spurt om hva det er hun husker eller kjenner seg igjen i. Linh nevner som Aisha måten lukkede gardiner er skildret på i utdraget fra *Alle utlendinger har lukkede gardiner* som et eksempel på det hun husker best. Men der Aisha leste det som noe hun kjente seg igjen i og som noe positivt, leser Linh beskrivelsene av lukkede gardiner som noe negativt; hun sitter igjen med følelsen av at det er negativt å bli assosiert med lukkede gardiner og da som «utlending». Linh trekker også frem personlige erfaringer ved å

fortelle at også moren hennes ved en anledning har nevnt at lukkede gardiner kan gi folk inntrykk av at de er utlendinger, noe som ikke er ønskelig. Altså blir Linh privat i intervjusituasjonen og avstanden mellom N-identiteten og I-identiteten er i dette tilfellet nokså kort.

Når jeg i spørsmålene mine refererer til tekstene, svarer Linh med selvopplevde eksempler og hverdagsteorier:

- I: Ja. Men når du leste, tenker du.. Eller synes du ungdommene som vi leste om, da, eller kanskje Mariana, som er hovedpersonen i den boka som du husker best, synes du, eller tenker du at «Ja, sånn her er det!». Synes du vi får et realistisk bilde av hvordan det er å vokse opp som flerkulturell i Norge?
- L: Jeg synes.. For noen er det kanskje det, eller kanskje for de fleste. Jeg vet at i Oslo så er det veldig vanlig, fordi jeg kjenner jo en gutt som bor i Oslo, og han bor i et sånt strøk hvor det er et litt røft miljø, da. Så.. Det har veldig mye å si hvor.. Verdiene for eksempel, de kan mobbe deg for det, og.. Ja, det spørs hvordan utlendingene er og.. Ja.

Linh reflekterer ikke direkte over om Mariana fungerer som representant for de flerkulturelle, men refererer heller til en bekjent fra Oslo for å si seg enig i at tekstene gir et realistisk bilde av hverdagen til unge flerkulturelle. Det er mulig at Linh ikke oppfatter teksten som skjønnlitterær og dermed som fiksjon. I intervjusituasjonen konfronterte jeg henne ikke med det, men uttalelser som: «Hvis de som blir skrevet om, da, får negative omtaler og sånn.. De kan jo brått angre på at de ble med på å bli skrevet om og sånn» kan indikere at Linh snakker om hovedpersonene i bøkene som ekte mennesker og ikke fiktive karakterer. Det kan også forklare hvorfor Linh, som Aisha, finner det naturlig og legitimt å snakke om sin egen forståelse av verden (Skarstein, 2013, s. 180).

På spørsmål om Linh synes det er viktig å lese tekster som handler om å være flerkulturell, svarer hun:

Ja, det synes jeg er viktig, fordi jeg tror ikke det er så mange som forstår hvordan utlendinger har vokst opp eller hvordan de har det hjemme eller miljøet de kommer fra eller sånn. Eller hvis.. I [noen skoletimer] pleier vi å spørre sånn: «Hvem har vært i barnehage?», og det er jo som oftest utlendinger som ikke har vært i barnehage.

I svaret sitt indikerer Linh at hun mener man kan lære noe av andre ved å lese tekster. Videre kommer hun med et eksempel på typiske spørsmål som kan utløse forskjeller mellom

flerkulturelle elever og norske elever. Spørsmålet Linh bruker som eksempel knytter hun til skolen mer generelt, og hun trekker ikke frem lesing av tekster som noe som er typisk for norskfaget.

Linh veksler i løpet av intervjuet nokså sømløst mellom sin N-identitet med asiatisk bakgrunn og sin A-identitet som norsk. Hun bruker ord som «utlendinger» og snakker da også indirekte om seg selv flere ganger. En slik sømløs veksling mellom en identitet som «norsk» og en identitet som «utlending» ligner funnene Simonsen (2011) fant i undersøkelsen hun gjennomførte fra 2008. For Linh er det ikke relevant å kunne vise til en lang ættelinje i Norge for å definere seg som norsk. Linh definerer seg som norsk på bakgrunn av at hun deler felles erfaringer med jevnaldrende norske ungdommer (Simonsen, 2011, s. 49).

7.3 Sara

Sara er født og oppvokst i Norge, og har foreldre fra Balkan. Sara sin identitet som flerkulturell ser i stor grad ut til å være definert av andre:

- I: Ja. (Pause). Men jeg bare så på noe av det du hadde skrevet i timene, og da skriver du at du er utlending? Tenker du at du er det?
- S: Ja! Fordi jeg har jo foreldre med kulturell bakgrunn, så selv om jeg er født i Norge, så identifiserer ikke jeg meg helt som norsk, egentlig, fordi ja.. Jeg blir jo ikke identifisert som det av andre heller.. Så da er det lettere å identifisere seg selv som utlending..
- I: Ja.. Så du opplever at andre tenker at du ikke er norsk?
- S: Ja, men ikke sånn rasistisk, eller noe sånn, men ja.. Ingen sier: «Sara er norsk». Hvis du skjønner?
- I: Ja..
- S: Det er sånn «Sara er fra Balkan», men bor i Norge. Det er det som er.. Eller vanligst av det jeg har hørt da, av hva folk har sagt..
- I: Ja.. Og da.. Sier du dem imot, eller bare aksepterer du det, på en måte? Eller du..
- S: Nei, jeg føler jo det sånn selv, fordi det, ja, på en måte alltid har vært sånn. Og jeg er jo stolt av den bakgrunnen min, så jeg har ikke noen problemer med at folk sier at jeg er fra Balkan. Det går helt fint!

Det ser altså ut til at Sara aksepterer at andre definerer henne som flerkulturell. Hva det er som gjør at Sara ikke blir oppfattet som norsk, om det er ættelinje, navn eller utseende sier hun ikke noe om i intervjuet. Hun forteller likevel senere i intervjuet at hun endrer oppførsel avhengig av om hun er med norske venner eller om hun er med venner som kommer fra samme hjemmemiljø som henne selv.

Gjennom intervjuet er ikke Sara sin N-identitet som flerkulturell spesielt tydelig. Jeg opplever det som at Sara i liten grad blander det private inn i intervjusituasjonen, og det er hennes I-identitet som elev som er mest fremtredende. Samtidig ser det ut til at motivasjonen for skolearbeidet for Sara kan knyttes til foreldrene, og at det er en sammenheng mellom N-identiteten og I-identiteten. Denne sammenhengen blir uttrykt ved at Sara kjenner seg igjen i Mo fra *Tante Ulrikkes vei* når det kommer til skolearbeidet:

Jeg er ikke helt sikker, men.. Var det han andre som var veldig flink på skolen og sånn? Han ville bevise for foreldrene sine og sånn, ikke sant? Ja, jeg føler det.. Jeg går også litt inn i det, fordi foreldrene mine kom jo hit for at vi skulle få et bedre liv, og da synes jeg at jeg i hvert fall skal.. At jeg skal sette pris på alt det de har gått gjennom på grunn av meg.

Det er ikke mulig ut ifra sitatet ovenfor å fastslå om Sara selv legger et press på seg selv om å gjøre det godt på skolen, og at presset på den måten blir indirekte, fordi hun gjennom foreldrenes bakgrunn og historie forstår at hun er heldig, eller om det er klare uttrykte forventninger hjemmefra.

Når Sara blir spurt om hva hun husker best av det vi leste, tar hun i svaret utgangspunkt i personene hun har lest om:

- S: Ehhmm.. Det jeg husker best er.. Jeg husker ikke helt hva han het, men han gutten som ville bli rapper og likte rap og sånt, men.. Han droppa ut av videregående, tror jeg det var.. Også drev han og var med sånne «gænger» og til slutt jobbet han i butikk.. Tror jeg det var.. Det husker jeg best.
- I: Ja?
- S: Ja, og at han hadde veldig dårlig norsk.
- I: Ja?
- S: Språk.
- I: Ja, så du la merke til språket?
- S: Ja. Det var det som gjorde at jeg husket den best, fordi han andre han snakket vel egentlig veldig bra norsk, og var sånn flink på skolen og sånn. Og det er vel egentlig på en måte vanlig å lese det som vanlig norsk litteratur, så når vi leste tekster som var skrevet på en helt annen måte, med litt sånn språklig slang og sånn, ikke sant, så.. Det virket litt annerledes, så da tror jeg bare det gikk inn på meg..

Det er utdragene fra *Tante Ulrikkes vei* Sara husker best, og i sin gjenfortelling gjør hun samtidig en sammenligning av Mo og Jamal. Måten Sara gjenforteller tekstene, passer til forventningene om hvordan man i norskfaget snakker om litterære tekster. Språket, og spesielt språket til Jamal har gjort inntrykk på Sara. Når Aisha nevnte språket til Jamal, var det fordi hun kjente det igjen

og tidvis snakker et slikt språk selv. Sara har en helt annen mening om språket, og uttrykker seg kritisk:

- I: Tenkte du at han kunne være en ekte person? Han Jamal?
S: Ja. Det kunne han helt sikkert. Fordi, det er jo mange som kan litt dårlig norsk, da, fordi de bare kom hit for kanskje to.. Fem år siden, ikke sant. Hvis du er oppvokst og født i Norge, så synes jeg det var litt rart og overdrevent; det var jo så mye dårlig norsk og så mye slang brukt. Men nå husker jeg ikke helt når han kom til Norge? Var han født her, eller?
I: Mmm..
S: Ja, da synes jeg det var litt dårlig at.. Bare fordi han ikke var så veldig flink på skolen.

Det er mulig det for Sara er naturlig å ha som mål å snakke norsk etter en viss botid i Norge, og at man hele tiden søker en fornorsking av språket. Det ser ikke ut til at Sara har forståelse for at det å ikke bli assimilert for Jamal er viktig, at det er det som er hans identitet; ikke å passe inn.

Underveis i intervjuet, og i samtale om tekstene, ble Sara konfrontert med noe hun hadde skrevet i loggen sin fra undervisningen:

- I: Ja. Også skrev du.. Dette er også fra loggen din, da.. Da skrev du: «Gardiner er veldig viktig, som uttrykk for kulturforskjeller». Husker du hva du tenkte da? Når vi leste det utdraget som handlet om gardiner? Fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*?
S: Jeg vet ikke om det er riktig, men jeg tror jeg tenkte sånn at i boka så ble gardiner brukt på en måte som metafor på at utlendinger ikke liker å vise seg så godt frem og å integrere seg. Men jeg føler egentlig det er litt feil, men.. Jeg følte det var det teksten prøvde å få fram, da. At utlendinger har vanskelig for å integrere seg, og at de vil ikke helt komme i kontakt med den norske kulturen.

Sara viser at hun forstår at det i skjønnlitterære tekster er rom for tolkning. Selv har hun lest tittelen på boka til Navarro Skaranger som en metafor, hvor hun derpå begrunner sin egen tolkning. Hun ser derimot ikke ut til å være enig i det hun oppfatter som budskapet i utdraget. Denne korte replikkvekslingen er et eksempel på hvordan Sara leser utdragene, og hvordan hun forholder seg til intervjusituasjonen; hun bruker terminologi knyttet til norskfaget og hun er ikke redd for å presentere egne tolkninger av teksten. Sara forholder seg med andre ord til intervjusituasjonen som sekundærdiskurs, og tilpasser samtidig språket til denne diskursen.

På spørsmål om Sara synes det er viktig at vi i norskfaget leser litteratur hvor vi får et flerkulturelt perspektiv på hvordan det er å vokse opp som flerkulturell i Norge, gir Sara et svar

hvor hun kommer med perspektiver på hvordan hun generelt mener i skolesystemet fremstiller flerkulturelle:

- S: Ja, men jeg føler også at det ikke er helt sånn bra når liksom ting vi ser på og leser.. For eksempel når samfunnsfag og sånn, bare er retta mot utenlandske som liksom kom hit for liksom noen år siden, som fortsatt er i den integreringsprosessen. Og da liksom ser man så veldig stor forskjell, ikke sant. Liksom vi ser ikke på alle, vi ser på én person, og jeg føler det på en måte.. Noen ganger setter alle utenlandske i et dårlig syn.. Fordi vi alltid liksom skal filme og se på dem som ikke snakker så bra norsk og kom hit bare for noen år siden og er fortsatt i den integreringsprosessen som jeg snakket om, så da får vi på en måte ikke sett den virkelige realiteten, for eksempel over ungdommer som har vært født her og oppvokst her og liksom har to eller flere kulturelle bakgrunner. Og liksom.. Det.. Vi kan lære mye av det, men det er også mye realitet som ikke blir brukt.
- I: Mmm.. Så at man bør være litt bevisst på det, kanskje?
- S: Ja, man skal liksom alltid lete etter de som kan minst, da. Føler jeg. Så når man ser etter utenlandske så skal man alltid rette seg mot de som synes de er mest utenlandske, og det er på en måte litt urettferdig.

Sara viser her refleksjon rundt hvilke typer tekster og filmer som blir vist i skolesammenheng når temaet er kulturmøter. Selv uttrykker hun at hun vet at én historie om én karakter ikke er representativt for en hel gruppe, men hun påpeker at det i sum og i løpet av skoletiden er de samme fortellingene som blir trukket frem, noe som fungerer generaliserende og setter flerkulturelle som er godt integrert i et dårlig lys. Sara blir ikke personlig og trekker ikke frem seg selv som eksempel, men på bakgrunn av det hun forteller om seg selv innledningsvis, tilhører hun den delen av flerkulturelle som er godt integrert og som hun føler ikke får nok oppmerksomhet. På bakgrunn av utdragene Sara leste i forbindelse med dette prosjektet, kan det se ut til at hun oppfatter også disse utdragene som tekster med eksempler der hovedpersonene ikke er integrerte.

7.4 Hiba

Hiba sine foreldre kommer fra Midtøsten, men Hiba er oppvokst i Norge. Selv oppgir Hiba at hun veksler mellom en «hjemmekultur» og «kulturen her i Norge». Hjemmekulturen til Hiba er for henne synonym med en muslimsk kultur. For Hiba ser religion ut til å tilhøre privatsfæren og hennes primærdiskurs, og hun brukes for eksempel ikke hijab, slik Aisha, som også er muslim, gjør. Hiba uttrykker ikke gjennom intervjuet samme tilhørighet til foreldrenes hjemland og kultur som Aisha gjør.

Når det gjelder spørsmål om Hiba kjenner seg igjen i noe av det hun leste, viser det seg at Hiba, som Sara, kjenner seg igjen i Mo fra *Tante Ulrikkes vei*, og at også hun føler at hun skylder foreldrene sine å gjøre det godt på skolen:

Ja, han fokuserte ganske mye på skole, fordi han føler at han må, og for å få en god utdanning. Og det er jo det jeg selv føler, at jeg vil jo.. Det er ikke det at skolen er kjedelig, men samtidig så er det ikke sånn at jeg alltid vil jobbe med oppgaver og sånt hjemme. Men jeg gjør jo det, sånn at jeg kan ha en god utdanning i fremtiden. Og pappa vil jo at jeg skal ha en god utdanning, siden nå som han flyttet hit til Norge for oss, så er det jo.. Jeg vet ikke. Jeg vil ikke skuffe han, akkurat. Jeg vil at han liksom skal være stolt av oss, når han liksom ser tilbake. Når han blir gammel, så kan han liksom være stolt over at Hiba, hun ble jo lærer eller noe. Sånn at jeg bare ikke på en måte.. Ikke har en jobb, da. Er på NAV og sånt, sånn som de.

Motivasjonen for skolearbeidet kan for Hiba knyttes til hennes N-identitet og foreldrenes påvirkning. Samtidig kommer Hibas D-identitet til uttrykk i sitatet, hvor hun fremstår som pliktoppfyllende og arbeidsom. Hun gjør det skolen forventer av henne som elev, og det ser ut til at pliktfølelsen overstyrer hva hun egentlig har lyst til å gjøre. Motivasjonen for skolearbeid her og nå er også knyttet sammen med fremtidsplanene til Hiba; hun ser at innsatsen hun legger ned i skolearbeid i dag, mest sannsynlig fører til noe positivt i fremtiden. Skolen er for Hiba som skolen er for informantene hos (Penne, 2006), et middel for å komme seg videre. Samtidig ser det i utsagnet ut til at det viktigste for Hiba er å gjøre foreldrene og spesielt faren stolt.

Når Hiba blir spurt om det er viktig i norskfaget å lese litteratur hvor vi får et flerkulturelt blikk på hvordan det er å vokse opp i Norge, så bruker hun et sirkelformet resonnement, en tautologi:

Ja, det er jo veldig viktig, egentlig, siden.. Det er ikke veldig vanskelig å være flerkulturell i Norge, siden man er liksom.. Nordmenn, da, er veldig opptatte av å være aksepterende, men samtidig så er det viktig å se hvordan flerkulturelle folk har det. Bare fordi noen ting er forskjellige fra dem, og noen ting [forholder] de seg litt [annerledes til], da.. Som utseende og sånt. Jeg vet ikke helt jeg, men det er viktig. Jeg er ikke helt sikker på hva jeg skal si?

Svaret til Hiba er tydelig på at det er viktig å lese tekster av typen hun ble presentert for i prosjektet. Samtidig begrunner hun ikke hvorfor det er viktig med argumenter som kan knyttes til overordnede eller faglige mål i skolen. Det er mulig hennes personlige oppfatning om at

nordmenn generelt i stor grad aksepterer flerkulturelle gjør det vanskeligere for henne å finne gode argumenter for hvorfor det er viktig med slik litteratur.

Når Hiba blir bedt om å fortelle om tekstene vi jobbet med, er det tydelig at hun husker tekstene, både titler og også flere av navnene til både hovedpersoner og bipersoner:

- H: Jeg husker at *Alle utlendinger har lukka gardiner* handlet om en jente som hadde en bror i fengsel, tror jeg, også var det moren som var hjemme og sånn. Også gikk hun på skolen, også likte hun en som heter MU2, tror jeg? Og han var da tyrkisk, hvis ikke jeg husker helt feil? En del, så var hun jo hos ham, når hun så på det huset hans. Når hun så hvordan det var. Så så hun at det var sånn typisk tyrkisk hus. Også husker jeg også når [Ibra] eller noe, ja, [Ibra], han ble sint på en medelev for at hun ikke forstod det bildeforbudet som har med Islam å gjøre. Og *Tante Ulrikkes vei*, der husker jeg han Mo ganske godt, siden.. Ja, han var på en måte litt lik meg, da, på noen sånne steder og sånt. Følte jeg.
- I: Ja.. Hva husker du best da, av det vi leste?
- H: Av *Tante Ulrikkes vei*?
- I: Ja, eller av begge?
- H: Jeg vet ikke, jeg husker selve historien ganske godt, egentlig. Det var ikke noe som jeg husker best akkurat, men jeg husker ganske godt.. Mo, at han ville på en måte ut av byen fordi han ikke helt følte seg.. Der han på en måte følte at byen lukta, det var ikke en rar lukt, men en sånn skitten svamp, liksom, som bare var der. Og at han fokuserte veldig mye på skolen fordi han ville ut, ikke fordi han selv likte skolen.. Og fordi han ikke ville skuffe faren sin.

Hiba presenterer både personene og også deler av handlingen nokså oppramsende. Handlingen som blir presentert er bruddstykker, slik at gjenfortellingen ikke fremstår kronologisk, men er heller en oppramsing av elementene Hiba husker best, noe spørsmålet jeg stiller oppfordrer til. Hiba holder seg innenfor den sekundære diskursen når hun forteller om hva hun husker fra tekstene hun har lest, og legger til grunn at jeg som mottaker kjenner til handlingen.

7.5 Mai

Mai er oppvokst i Norge, med foreldre som begge er født i Sørøst-Asia. For Mai har språket vært en barriere, og hun peker på språket som en faktor for å forklare den flerkulturelle identiteten sin: «Jeg har vokst opp her, og det har jo vært litt vanskelig å lære seg språket, og sånn, fordi begge foreldrene mine er jo født i et annet land, og jeg har jo slitt med å liksom.. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal være, da, foran andre». Mai deler i løpet av intervjuet lite fra sin hjemmekultur, og hun utdyper ikke hva hun finner utfordrende med hvordan hun skal være. Det hun deler er knyttet til språk, og blant annet deler hun sin oppfatning av foreldrenes norskspråklige nivå: «De snakker ikke sånn veldig tydelig [norsk] [...]». Samtidig nevner hun et

stykke ut i intervjuet at hun i liten grad kjenner seg igjen i hvordan ungdommene i tekstene vokste opp, og hun sier at «[...] men jeg føler ikke at det var sånn jeg vokste opp, da... Sånn flerkulturelt ...». Mai sin N-identitet som flerkulturell er lite fremtredende i intervjusituasjonen. Hun forteller heller ikke mye om sitt sosiale liv verken på skolen eller på fritiden, og en affinitetsgruppe blir ikke identifisert.

Mai møter flere av spørsmålene mine med svar som «Jeg husker ikke» eller «Jeg vet ikke», og hun gir uttrykk for at hun ikke husker så mye fra utdragene vi leste:

- I: Ja, også har vi jo lest to utdrag, da, fra to bøker; *Alle utlendinger har lukka gardiner*, og et utdrag fra *Tante Ulrikkes vei*. Bare sånn før vi starter, husker du.. Husker du hva utdragene handler om?
- M: Eh, jeg husker ikke sånn veldig godt den *Tante Ulrikkes vei*, men jeg husker litt den [*Alle*] *utlendinger har lukka gardiner*.
- [...]
- I: Ja.. Også hadde vi litt sånn fokus på kultur og kulturmøte og kulturkonflikt, husker du et av de kulturmøtene eller en av de kulturkonfliktene som vi leste om?
- M: (Pause) Ikke sånn veldig godt?
- I: Nei? Husker du for eksempel det.. Vi leste et utdrag til fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*, hvor det var en konflikt i et klasserom?
- M: Ja?

Svarene som «vet ikke» og «husker ikke» som informanten møter spørsmålene mine med, ligner måten en av informantene til Skarstein (2013) møter hans spørsmål; informanten svarer på spørsmålene som man snakker om fakta. Jeg har ikke det samme vurderingsgrunnlaget til å kunne trekke for bastante slutninger, men det er interessant at Skarstein (2013, s. 194) for sin informant forklarer de mange «vet ikke» og «husker ikke» med manglende fiksjonsforståelse; informanten «[...] tilnærmer seg fiksjonstekstene som dokumentariske faktatekster». Slik jeg leser samtalen med Mai, peker den i samme retning som Skarsteins samtale med sin informant.

I gjenfortellingen av hva Mai husker er det lite sammenheng og hun gjenforteller kun elementer hun husker uten at det nødvendigvis er en sammenheng mellom elementene. Det som har gjort størst inntrykk og som Mai husker best, er et utdrag fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*:

- I: Men hva husker du best, da? Fra det vi leste?
- M: At i den *Alle utlendinger har lukka gardiner*, så var det sånn at det var jo et hus som da hadde lukkede gardiner, og de.. At.. Det var ganske mørkt utenfor, da. Så man ikke kunne se inn.
- I: Ja? Hvorfor gjorde det inntrykk på deg, da?
- M: Ehm.. Jeg husker jo det best, for at jeg føler liksom at det.. Det er jo også litt av.. Jeg vet ikke helt, men utlendinger har jo ikke de samme.. De fleste har jo litt

annerledes gardiner, og det er ikke alle som vil at.. De føler seg kanskje ikke helt hjemme? Jeg vet ikke.

I sin gjenfortelling av teksten refererer ikke Mai til personer eller hendelser. I det første sitatet refererer hun til et hus, men knytter ikke huset til noen bestemt person eller et bestemt sted. Utdraget vi leste er knyttet til at storebroren til Mariana som har hentet henne på skolen, og på vei hjem forteller henne «sannheten» om hvorfor alle utlendinger har lukkede gardiner. I utdraget er det dag, og ved lukkede gardiner kan man vel uansett ikke se inn. Også det andre sitatet er preget av at Mai ikke fullfører setningene og resonnementene sine, og sitatet ender med at hun gir opp forsøket på å svare på spørsmålet ved å svare «Jeg vet ikke».

Videre i intervjuet er det eksempler på at Mai trekker inn egne teorier, hverdagsteorier, for å besvare spørsmål:

- I: Nei.. Ehm.. Er det viktig at vi leser sånne bøker i norskfaget? Hvor vi får et flerkulturelt blikk på hvordan det er å vokse opp i Norge?
- M: Ja.. Eller i hvert fall nå, siden det har kommet mange flyktninger, som da har reist fra landet sitt og over til andre land, da.. Og da er det ikke alle som vet helt hvordan de skal oppføre seg foran dem, og sånt..
- I: Så vi kan.. Hvem er det som kan.. Ehm.. Som trenger den forståelsen? Er det både lærerne og elevene?
- M: Eh, ja, jeg synes begge, på grunn av at når norsklæreren skal prøve å lære dem, da, så blir det ikke lett for norsklæreren hvis ikke de har så veldig god erfaring med flyktninger, da, som da har reist fra landet. Og elevene, der på grunn av at.. Ehm.. Det er jo mange flykninger som også blir mobbet av norske elever, da.. At: «Du tilhører ikke den her», og de vet jo kanskje ikke hvordan de flyktingene har hatt det, da.. For liksom å.. De har kommet.. Eller de har klart å overleve, da.
- I: Ja, så.. Du tenker det er nyttig å lese.. Ehm.. Litteratur er nødvendigvis ikke ekte mennesker og ekte historier, men du tenker vi kan ha nytte av å lese det likevel?
- M: Ja..

Om disse teoriene er et forsøk på å kompensere for at hun husker lite fra tekstutdragene eller om hun hadde presentert disse teoriene uansett, vites ikke. Innslag av hverdagsteorier kan som jeg har nevnt i forbindelse med Aisha og Linh, peke i retning av manglende fiksjonsforståelse (Skarstein, 2013). Presentasjonen av egne teorier, som i sitatet ovenfor, viser også at Mai ikke forholder seg til intervjusituasjonen sine spilleregler som en samtale om skjønnlitterære tekster. Av sitatet over ser vi at jeg søker å påpeke at tekstene vi har lest er fiktive. Mai bekrefter at det er nyttig å lese også fiktive tekster, men spørsmålet avdekker ikke om hun tror utdragene er hentet fra virkeligheten. Mai forholder seg ikke til intervjusituasjonen som en sekundær

diskurs, gitt at hun opplever intervjuet som en norskfaglig samtale om tekst. Samtidig kan det nettopp være at Mai forsøker å svare så godt hun kan, blant annet ved å reflektere omkring spørsmålene jeg stiller.

7.6 Marta

Marta er født i et land i Mellom-Europa og flyttet til Norge når hun var 10-11 år. Faren til Marta flyttet til Norge for å arbeide når Marta var helt liten, og Marta og moren kom flyttende etter noen år senere. Marta forteller følgende om sin identitet som flerkulturell: «[...] Jeg føler meg jo ikke norsk eller noe, men jeg føler at jeg ligner, kanskje, på de andre jentene som er fra Norge, men jeg er jo ikke norsk. Jeg tenker jo at «jeg er jo [europeer]», det er jo ikke noe å.. Hva skal jeg si, da? Være flau for eller noe.. Ja, det er jo.. Jeg er som jeg er». Marta uttrykker at hun ikke er norsk. Marta identifiserer seg som flerkulturell på bakgrunn av at hun er født i et annet land og at hun har tilknytning til dette landet gjennom familie, mer enn at det er kulturelle forskjeller uttrykt ved tradisjoner, religion og verdier som definerer henne som flerkulturell. På spørsmål om Marta kjenner seg igjen i tekstene vi leste, bekreftes dette: «Nei.. Egentlig ikke så veldig, fordi den [mellomeuropeiske] kulturen, da, den er litt lik den norske kulturen, også har jeg jo samme religion og sånt, så da føler ikke jeg at jeg kjenner meg så godt igjen i det der». Marta oppfattes også gjerne som norsk av andre, både av jevnaldrende og også av lærere:

- M: Nei.. Eller det er ganske mange som tror jeg er norsk fordi jeg ikke ser.. Eller jeg ser ikke noe annerledes ut enn mine venninner eller noe sånt, men når noen først for eksempel hører navnet mitt, da, og merker at det ikke er et norsk navn, så kan det hende de spør litt.. Men.. Det skjer ikke så ofte. Egentlig.. Mmm.. Med mindre jeg skal bli bedre kjent med noen, da, da kan det hende at vi snakker litt om livet mitt eller livet deres eller noe.. Men ikke sånn ellers.
- I: Møter du noen fordommer eller sånn? På skolen eller..
- M: Nei.. Ikke egentlig. Jeg har jo liksom vært borti lærere som trodde jeg var norsk, og dem bare.. Når jeg fortalte at jeg var [fra Mellom-Europa], så ble de helt sånn: [Wow! Du er ikke fra Norge, liksom!]. Så, nei. Jeg har ikke vært borte i det.

Marta sin N-identitet er å være europeisk. Samtidig er ikke dette en identitet Marta selv ser ut til å være spesielt opptatt av å uttrykke, og hun gir ikke uttrykk for at hun skifter mellom identiteter avhengig av situasjon. Når det kommer til A-identitet deler Marta i liten grad fra livet utenom skolen, men hun gir uttrykk for at hun har en flerkulturell vennekrets. Om vennekretsen deler den samme kulturelle bakgrunnen som henne selv, forklarer hun ikke. Informasjonen om

vennekrets og en for form A-identitet kommer til uttrykk gjennom at Marta kjenner igjen språket brukt i bøkene, men hun bekrefter ikke om hun selv bruker et slikt språk:

- M: Kanskje språket, for det var ganske spesielt, det var ikke sånn korrekt norsk grammatikk, det var veldig sånn.. Ee.. Hva skal jeg si, da? Kebabnorsk? Eller hva en skal si? Det var sånn typisk språk.. I begge..
- I: Ja? Synes du det var vanskelig å lese, eller..
- M: Nei, jeg er egentlig litt vant til det, for jeg har venner fra både den norske kulturen.. Ee.. Ja, også har jeg venner fra andre kulturer som bruker sånn språk, sånn.. Så jeg er kanskje litt vant til det.
- [...]
- M: [...] Jeg synes språket er veldig sånn.. Typisk sånn språk som man kan høre på skolen eller som man bruker på skolen og sånn.. Så det er kanskje litt.. Mer gøy å lese sånne bøker enn sånne typiske vanlige sånne bøker som er skrevet på sånn vanlig språk, eller hva jeg skal si..

I samtale om selve tekstene, er Marta sin fortelling om tekstene i større grad knyttet til personer og handling enn hva vi for eksempel så hos Mai:

- I: Var det noen situasjoner, av det vi leste som du husker? Eller noe.. Husker du noe av handlingen?
- M: Mmm... Jeg husker i hvert fall.. Det var noe slåsskamp eller noe sånt i den ene boka, også.. Eller i utdraget da, også det andre.. Det handla om en gutt som var veldig imot norske folk og sånn.. Eller de fra Norge, holdt jeg på å si.. Og han var veldig sint, og sånn.. Eller det er i hvert fall det jeg husker, da. At han var veldig..
- I: Ja? Leste du et utdrag om Jamal? Kanskje?
- M: Ja. Mm.
- I: Husker du hva den slåsskampen gikk ut på, da? I det ene utdraget? Som du nevnte?
- M: Er det der *Alle utlendinger har lukka gardiner*?
- I: Ja.
- M: Ehm.. Det var noe med religionen til han ene gutten. Det var ei jente som sa ett eller annet om en gud eller noe, tror jeg, også ble han gutten litt sint på henne.

Handlingsreferatene viser at Marta forholder seg til utdragene som fiktive tekster, blant annet vet at hun refererer til «boka» og «utdragene». Hendelsen knyttet til utdrag 3 «Asylmottak» fra *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Navarro Skaranger ser ut til å ha gjort inntrykk, og det er handlingen fra dette hun gjengir best. Fra utdraget fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar, er det ikke selve handlingen hun gjengir, men sitt personlige inntrykk av Jamal. Marta forholder seg til intervjusituasjonen som en sekundær diskurs, og språket og måten hun svarer på samsvarer med situasjonen. På spørsmål om det er viktig at vi leser bøker hvor vi får et flerkulturelt blikk på hvordan det er å vokse opp i Norge, reflekterer Marta slik:

- M: Ja, det er jo det, fordi hvis det er ei norsk jente, da, som leser en sånn tekst, så får hun kanskje litt sånn mer forståelse av hvordan det er å være litt annerledes, da.. På en måte..
- I: Eemm..
- M: Ja, så det er litt viktig å lese om sånt..
- I: Men tenker du at, selv om det er.. Hvis vi leser en roman eller skjønnlitteratur, så er jo ikke det alltid sanne historier. Tenker du at vi kan lære noe likevel? Selv om det er oppdiktete historier?
- M: Det er jo så klart mange som kan finne seg i en sånn historie, så det.. Ja.. Det er viktig uansett.
- I: Lærte du noe om deg selv? Eller om andre når du leste tekstene?
- M: Tja.. Det.. Jeg vet ikke helt om jeg lærte noe av det, men jeg fikk på en måte sånn.. På en måte litt mer forståelse for andre av hvordan det kan være å leve i Norge.. For ungdommer..

Refleksjonene til Marta har elementer av speil/vindu-metaforen til Glazier og Jung-A., hvor metaforen «speil» representerer et syn på litteraturen som døråpner inn i egen kultur, og metaforen «vindu» representerer en idé om litteraturen som døråpner inn i andre kulturer (Hennig, 2010). Marta ser her ut til å identifisere seg med øvrige elever, det vil si at også hun, selv med en identitet som flerkulturell, har mer å lære om hvordan det for andre kan oppleves å vokse opp som flerkulturell i Norge.

7.7 Ayla

Ayla er fra Midtøsten og kom til Norge som 7-åring. En identitet som flerkulturell er sterk hos Ayla, og hun forklarer den slik:

Ja, ja, fordi jeg føler jeg tilhører to forskjellige kulturer, fordi jeg er født i [Midtøsten], og jeg bodde der helt til jeg var syv år gammel, så jeg gikk førsteklasse i [Midtøsten], også flytta vi til Norge. Så jeg har.. Selv om jeg var ganske liten, så tok jeg med meg den kulturen og selvfølgelig så er jo familien min fra [Midtøsten] så vi har det med oss hele tiden. Også har jeg gått på barneskole, ungdomsskole og jeg bor i Norge, så derfor har jeg også fått den norske kulturen, da. Så jeg føler liksom jeg har begge deler.

Senere i intervjuet, og som svar på om hun kjenner seg igjen i noe av det vi har lest, deler hun flere tanker omkring sin egen identitet som flerkulturell:

Også.. Eh.. Ja.. Kanskje litt.. Fordi noen ganger kanskje føler man kanskje at man tilhører den ene kulturen, mens andre ganger så føler, men samtidig så.. Er det ikke helt der, da. Fordi du er liksom et sted midt imellom. Ehm.. Kanskje føler du at du ikke tilhører den norske kulturen eller din egen kultur. Liksom personlig, så.. Mm.. Hvis.. Eller på skolen ikke sant, så blir jeg sett på som.. Jeg vet ikke.. En som kommer fra [Midtøsten]. Okey. Men så hjemme, når familien fra [Midtøsten] og sånn ringer, så tenker de at jeg er norsk. Så det er liksom, ja.. Men.. Men egentlig så tror jeg det er en fordel med å ha

begge disse kulturene. Jeg synes det er kjempegøy. Man får lære utrolig mye.. Mm.. Og.. Yes.. Man blir kjent med mye forskjellig, også liksom.. Blir man mer åpen føler jeg, av å liksom, ja, være kjent med.. Man plukker liksom ut det beste fra hver kultur, ikke sant.

Ayla ser altså ikke ut til å identifisere seg som norsk, og det kan se ut til at hun veksler mellom sin N-identitet, en identitet som samsvarer med foreldrenes identitet, og en identitet som er midt imellom, men som for henne ikke samsvarer med at hun kjenner seg som norsk. Det er også interessant at familien til Ayla oppfatter henne som mer norsk enn det hun selv oppfatter seg som. Ayla gir ikke uttrykk for hva det er som knytter henne til en N-identitet annet enn at hun er født i et annet land og har deler av barndommen derfra, og hun fremstår assimilert. På spørsmål om hun opplevde forventninger fra andre i løpet av prosjektet jeg gjennomførte i klassen, svarer hun mer generelt at hun tidvis opplever at andre har visse forventninger:

Jo! Jeg kommer på.. Jo, for eksempel sånn.. Altså.. De ser at du er flerkulturell, de ser at du kommer i fra Midtøsten og sånn, så tenker de.. Ja.. Ehm.. Ja, for eksempel, du har sikkert spist det og det og det, du snakker sikkert sånn og sånn og sånn eller du er sikkert muslim og.. Jeg er personlig ikke muslim og.. Ja, sånne ting.. Sånne småting.. Det er ikke så stort. Ja.. Sånne.. Også kommer de med mange spørsmål. Og jeg synes egentlig det er bra, for hvordan ellers skal vi bli kjent med hverandre? Hvis du skjønner? Så..

Når det kommer til motivasjon for skole, gir Ayla, som Sara og Hiba, uttrykk for at hun har til felles med Mo fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar at hun skylder foreldrene å gjøre det godt på skolen:

Ja.. Med han som gjorde det veldig godt på skolen. Altså, jeg føler også at jeg må gjøre det veldig godt på skolen, fordi.. Ehm.. Jeg føler jeg har fått den sjansen.. Det her er sånn personlig, ikke sant, men.. Fordi at jeg har liksom fått den sjansen det er å komme til et land hvor jeg faktisk kan gjøre det godt i livet hvis jeg gjør det godt nå på skolen. Og da føler jeg at jeg må bruke det.. Og da.. Foreldrene mine har.. Ja, det er en gave fra dem, på en måte. At liksom.. De har gjort mye for at jeg skal få den muligheten her, da.. Så da føler jeg at jeg må bruke det.. Yes.. Og så.. Det er det, egentlig.

N-identiteten til Ayla, er altså styrende for skolearbeidet. Ayla forteller ikke noe mer om hva hun legger i å gjøre «det veldig godt på skolen», men jeg leser det underforstått som at det er viktig med gode karakterer. Måten Ayla snakker om livet på, som at hun ser på det som en sjanse, en tilfeldighet nesten, at hun har kommet til Norge og at det gir henne en mulighet til å få en utdanning og et godt liv, viser at hun har et annet perspektiv på skolen og skolearbeidet enn hva jeg vil tro øvrige elever har. Dette perspektivet på Mo, kommer ikke til uttrykk i gruppesamtalen Ayla er en del av, men det kommer tydelig til uttrykk i intervjuet. Ayla ser

tydelig at foreldrene har ofret noe for at hun skal få muligheter her i Norge, og hun omtaler muligheten som «en gave», noe de har gitt henne. Det kommer ikke frem om foreldrene aktivt legger et press på henne eller om dette er et press hun først og fremst legger på seg selv.

I gjenfortellingen av utdragene, kommer Ayla med følgende sammendrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Shakar:

Jeg husker best den jeg fortalte om i stad, den hvor det handler om to gutter som bodde på Stovner i Oslo. Var det det? De var begge fra.. De var flerkulturelle begge to, men de hadde forskjellige mål i livet og hvor de hadde det forskjellig både hjemme og på skolen og sånn generelt, og den ene.. Han ene følte mye press på å gjøre det godt på skolen, både av faren sin og av miljøet han bodde i, fordi han ville komme seg ut av det og det samfunnet han bodde i, mens han andre.. Jeg tror han ville komme seg ut av det han også? Jeg vet ikke, jeg er ikke helt sikker, men.. Både det med moren og at hun ikke kunne jobbe og var alene og sånt.. Han følte at han måtte ta litt ansvar. Også tror jeg han hadde en lillebror også? Jeg husker ikke.. Men ja.. Så fikk vi liksom høre to.. To forskjellige gutter fra Stovner med helt forskjellige historier. Og ja...

Ayla gjenforteller ikke ved å ramse opp konkrete hendelser i kronologisk rekkefølge, men hun gjenforteller essensen av handlingen med utgangspunkt i en sammenligning av Jamal og Mo, slik at kontrasten mellom dem kommer frem, slik Sara også gjør det. Gjenfortellingen knytter Jamal og Mo til Stovner, og Ayla ser tydelig at selv om de to guttene har mye til felles, så er det også mye som skiller de to. Underveis er det tilløp til tolkning og refleksjon, men hun legger ikke til tolkninger det ikke er belegg for i teksten.

7.8 Aarif

Aarif er den av informantene med kortest botid i Norge. Arif er født og oppvokst i Øst-Afrika, men har bodd i Norge de siste tre årene sammen med mor og norsk stefar. Hjemmesituasjonen til Aarif er delt, det betyr at han deler av tiden bor sammen med mor og stefar, mens han andre deler av tiden bor i en norsk familie. Morsmålet til Aarif er engelsk.

Aarif, som Mai, husker i liten grad utdragene fra tekstene vi har lest, og han uttrykker flere ganger at «Jeg er så dårlig til å huske» og «Jeg husker ikke». Det Aarif derimot husker fra utdragene fra Navarro Skarangers *Alle utlendinger har lukka gardiner* er knyttet til utdragene med titlene «Lukka gardiner» og «Alle utlendinger har lukka gardiner»:

A: Jeg tror den [*Alle*] *utlendinger har lukka gardiner*.. Jeg tror.. Den husker jeg litt.
I: Ja?
A: Ja!

- I: Ja. Hva husker du best, da?
(Pause)
- A: Jo, jeg tror som sagt.. Jeg tror det hadde noe med gardiner å gjøre, faktisk. Fordi jeg husker han ene spurte: «Hvorfor har alle utlendinger lukkede gardiner?». Og da svarte han andre at: «Det er for at ingen ser hva de driver med». Ikke sant?
- I: Mm..
- A: Ja, det var det jeg husker mest, faktisk. Ja, men.. (Pause) Jeg er så dårlig til å huske.
- [...]
- A: Men det ja, gardinene, det kjenner jeg meg litt igjen i. Jeg ser mange.. De fleste av utlendinger og sånn, har jo gardiner, da.. Det er noen som har persienner og sånt, da..
- I: Ja, so.. (blir avbrutt)
- A: Ja, men hos de norske, så har ikke de gardiner. Også, jeg kjenner jo to norske familier, og [ingen av dem] har gardiner.
- I: Nei?
- A: Også greia med gardiner, jeg tenker jo kanskje at det bare har med lyset å gjøre, faktisk, fordi innimellom når vi skal se på film og sånt, da er det litt forstyrrende med lys. Ellers.. Jeg vet ikke faktisk, hvorfor alle utlendinger har gardiner. Også har jeg tenkt meg, i Norge, liksom, fra november til for eksempel februar, så er det ganske mørkt. Så man vil ha mest mulig lys som kommer. Så hvorfor.. Hvorfor skal man ha gardiner?
- I: Ja..
- A: Ja, for du tenker deg, at med gardiner, så ser husket ditt ganske mye mindre ut. Jeg vet ikke om det er sant, men jeg synes det.

Aarif referer i sitatet over til den samme replikkvekslingen mellom Mariana og storebroren hennes som det Marta gjør. Utover å huske replikken og at det handler om gardiner, kjenner han seg igjen i skildringene ved at han også har observert gardiner i hus hvor han vet det bor «utlendinger». Det ser derimot ikke ut til at Aarif har den samme teorien som storebroren til Mariana om hvorfor gardinene er lukka. Her presenterer Aarif oss for egne teorier. Når det kommer til hvordan Aarif leser utdragene, kan det se ut til at han i liten grad husker en sammenhengende handling. Derimot husker han enkeltepisoder, og han gjengir gjerne tekstene ved å snakke om inntrykkene han selv sitter igjen med.

Når Aarif i intervjuet får spørsmål om han kjenner seg igjen i noe av det vi leste, bruker han bosituasjon som et eksempel for å forklare forskjellene på hans situasjon og situasjonen til Jamal og Mo, og da som et eksempel på hvorfor han ikke kjenner seg igjen:

Når vi leste.. Vi leste.. Greia er at, som meg, så bor jeg i et hus som.. Altså moren mi.. Jeg har jo en norsk stefar, så vi er ikke helt som mange av dem gutta der, liksom, for det at.. Jeg kan tenke meg at type.. [Begge] guttene bodde med mor og far, men som meg, så blir [det hjemmet til stefaren min], som ikke vi liksom har.. [Vi] kan ikke ha helt

afrikansk kultur, fordi han er hjemme, og i tillegg så bor jeg i [et annet] hjem, hvor det er bare norske, da.

I sitatet ser vi at Aarif antar at begge bor med både mor og far, kanskje på bakgrunn av at han oppfatter det som det vanligste, og sammenlignet med sin egen bosituasjon. Om Aarif og moren ønsker at den afrikanske kulturen skulle hatt en større plass i hjemmet deres enn den har kommer ikke frem. Gjennom intervjuet med Aarif er ikke N-identiteten hans som afrikansk og heller ikke flerkulturell spesielt fremtredende, og Aarif gir uttrykk for at han mener det er viktig å integrere seg:

- I: Det går helt fint. Jeg så du hadde skrevet litt i loggen din, også da skrev du litt om.. Da var det han Jamal som var ute på sånn klassesettur, også fikk han beskjed av læreren om å kle på seg, og da skrev du.. Da skrev du noe om integrering, du skrev: «Det som har gjort et stort inntrykk på meg, er at folk ikke aksepterer å integrere seg». Husker du at du skrev det?
- A: Å ja, ja. Det er riktig. Liksom integrere seg.. Jeg tenker at det er ganske viktig at man skal prøve å leve med kulturen man lever i. Også, i de utdragene.. [Noen sa til ham] at det fins ikke dårlig vær, bare dårlig klær, og det er jo riktig, da. Fordi det er jo bra for han, ellers blir han syk, og sånn.

Aarif han forklarer derimot ikke eksplisitt hvorfor han mener det er viktig. Også i spørsmål om det er viktig å lese tekster om flerkulturelle ungdommer i norskfaget, trekker Aarif inn integrering:

- A: Å ja, ja, da [får man] liksom å vite om [hva] de andre sliter med og sånt.
- I: Ja?
- A: Ja, fordi jeg vet om mange som ikke er født og oppvokst her, men liksom, de får ikke lov å bli med ut og sånt. Og særlig jenter. De må kle på seg hijab; den greia på hodet og sånt. Det syns jeg er helt vilt, faktisk.
- I: Ja?
- A: Så liksom, noen av dem har det ikke lett, fordi de blir jo påvirket av foreldrene sine.

Holdningen hans til å integrere seg blir også tydelig når det kommer til språk og språkbruk. Når jeg spør om hva han tenkte om språket i bøkene, definerer Aarif språket som «kebabnorsk»:

- A: Å ja, ja. Det kalles jo for kebabnorsk.
- I: Ja?
- A: Og de ble jo påvirket av to forskjellige kulturer..
- I: Ja.
- A: Liksom, man kan snakke én setning, også liksom finner man ikke ord, så da skal man legge til et annet ord.
- I: Ja?

- A: Så du vet, så det blir brukt flere ganger.
I: Ja. Men gjør du også det? At du snakker.. At du blander litt språk, hvis du ikke kommer på ordet?
A: Eh.. Ja. Jeg kanskje blander litt med engelsk, fordi jeg har jo lært engelsk hele mitt liv. Så jeg er ganske flink i engelsk, da. Så jeg pleier å bruke litt engelsk.
I: Ja.
A: Men ikke nå lenger, da, fordi nå begynner jeg å få ganske bra ordforråd på norsk.

Arif er klar på at han har blandet før, men at han nå ikke trenger å erstatte norske ord med engelske for å gjøre seg forstått, og indirekte får jeg inntrykk av at for han er det viktig å mestre det norske språket. Gjennom intervjuet gir ikke Aarif noe uttrykk for hvilke sosiale grupper han er med på fritiden, og det er dermed ikke gjennom dette intervjuet mulig å koble Aarif til en A-identitet. Samtidig er det nærliggende å tro at Aarif tilhører en annen sosial gruppe enn Aisha, som endrer språket avhengig av sosial kontekst, og som tydelig bruker multietnolekt når hun er med venner. Det eneste vi gjennom intervjuet får vite, er at han utnytter situasjonen med to bosteder for å være med venner: «Men hun [moren] vil at jeg skal være hjemme klokka til og sånn. Men jeg skal være ute med gutta og «chillern» og sånn, så det blåser jeg i. Så sover jeg i et annet hjem». At Aarif ikke bruker en utpreget multietnolekt som ligner den han møter i utdragene, kan også skyldes at morsmålet til Aarif er engelsk, et språk som ikke er dominerende i det man gjerne omtaler som multietnolekter. Av sitatet over ser vi samtidig et eksempel på at Aarif bruker et engelsk ord med norsk endelse, slik mange ungdommer gjør; et tegn på bruk av sosiolekt mer enn multietnolekt.

7.9 Informantenes perspektiver i intervju og gruppesamtale

I dette kapittelet skal jeg komme med en oppsummerende vurdering av problemspørsmålet: «Hvordan leser flerkulturelle elever samtids litteratur som har kultur møter og kulturkonflikter som sentrale temaet?». I dette spørsmålet ligger som kjent også underspørsmålene: «Kjenner elevene seg igjen i det de leser?» og «Bringer de flerkulturelle elevene fram nye perspektiver, som ikke ble nevnt i gruppesamtale, når vi i dybdeintervjuet snakker om de samme tekstene?». Selv om mitt hovedfokus ikke har ligget på å kategorisere informantene som lesere og ikke-lesere slik det ble beskrevet i kapittel «4.4 Tidligere forskning», så ser jeg at informantene i mitt materiale også kan skisseres i et kontinuum etter en slik struktur. Blant annet fant jeg det nødvendig å påpeke i samtalene med Mai, Marta og Ayla at tekstutdragene var fiktive. Intervjuene av de flerkulturelle informantene peker ikke ut en tydelig og felles retning for

hvordan flerkulturelle elever leser samtidslitteratur med temaer som kulturmøter og kulturkonflikter, men de viser et variert spekter.

I intervjuet gir informantene inntrykk av at de kjenner seg igjen, det være seg i at de har observert de samme gardinene som blir skildret i *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Navarro Skaranger, det være seg språket i bøkene eller det være seg det samme forventningspresset om å gjøre det godt på skolen som Mo fra *Tante Ulrikkes vei*. For å ta fram igjen metaforen om speil og vindu presentert i «4.5 Valg av litterære samtidstekster», så ser det ut til at tekstutdragene i noen grad fungerer for informantene i mitt materiale; informantene uttrykker at de kjenner seg igjen, men ingen av informantene uttrykker eksplisitt at de har lært noe om seg selv ved å lese tekstene. Marta er usikker på om hun har lært noe, men hun uttrykker at «[...] jeg fikk på en måte sånn.. På en måte litt mer forståelse for andre av hvordan det kan være å leve i Norge.. For ungdommer..». Sara uttrykker at hun tror «de andre» kanskje har lært litt mer, og refererer da til de øvrige elevene på gruppesamtalen. Altså kan man si at Sara mener tekstene kan fungere som vindu for de øvrige elevene på en slik måte at de får økt forståelse for hvordan det er å vokse opp som flerkulturell i Norge. Samtlige informanter uttrykker også at de synes det er viktig å lese bøker med et flerkulturelt blikk på hvordan det er å vokse opp i Norge. Begrunnelsene for hvorfor det er viktig varierer, men økt forståelse går igjen som felles argument. Jeg som lærer var heller ikke til stede da selve gruppesamtalene fant sted, noe jeg i kapittel «5.3 Gruppesamtalene» begrunner med at jeg ønsket å skape en arena der elevene skulle få snakke fritt og uten påvirkning av meg som lærer. Dette fordrer samtidig en holdning og innsats hos elevene som Michelsen og Skaftun (2017, s. 204) her beskriver: «Dersom gruppearbeidet skal gi elevene *faglig erfaring* knyttet til deres eget språk, så er det viktig at de vil litt mer enn bare å gjøre det de får beskjed om; at de bryr seg om å forstå og formulere denne forståelsen så godt de kan». I forkant av gruppesamtalen forsøkte jeg å modellere en litterær samtale i plenum for elevene, hvor jeg blant annet delte noen av mine egne opplevelser og refleksjoner omkring tekstutdragene fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*, men det ser ikke ut til at denne modelleringen har latt seg overføre til elevenes gruppesamtale (Hennig, 2010, s. 106).

Forhåpentligvis har dette prosjektet, med lesingen av og arbeidet med tekstutdrag, stimulert til danning ved at det har vært et ledd i en lengre dannelsesprosess. Aase (2005) sitt krav om at tekstene elevene møter må utfordre perspektiver og tankesett gjelder om mulig i større grad

for de øvrige elevene i dette prosjektet enn for informantene. Samtidig er det vanskelig å se bort ifra Rosenblatt (2005, s. 65) som hevder at tekstene er mest meningsfulle dersom elevene kan relatere dem til eget liv og følelser, noe dette prosjektet bekrefter at informantene gjør med tekstene til Navarro Skaranger og Shakar. Fra mitt perspektiv som lærer finner jeg det riktig å velge tekster som flerkulturelle elever identifiserer seg mer enn hva øvrige elever gjør, blant annet fordi det i en stadig mer globalisert verden blir stadig viktigere å ha empati med og evne til å se «den andre» (Strand, 2009, s. 12). Samtidig må man da ha troen på en overføringsverdi fra empatien man føler med fiktive personer til mennesker i den virkelige verden, noe som vanskelig lar seg måle (Drangeid, 2017, s. 35).

Når det kommer til spørsmålet om de flerkulturelle informantene bringer frem andre perspektiver i intervjusituasjonen sammenlignet med gruppesamtalen, så er svaret ja. Spesielt Hiba og Aisha uttrykker et nytt perspektiv i intervjusituasjonen da de begge identifiserer seg med Mo i *Tante Ulrikkes vei* av Shakar og forventningene om gode skolerresultater. Det gjenkjennelige i språket, uttrykt i *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Navarro Skaranger og gjennom Jamal i *Tante Ulrikkes vei*, som Aisha og Martha fungerer som representanter for, er også perspektiver som kommer til uttrykk gjennom intervjuet men ikke gjennom gruppesamtalene. Videre er elevenes identitet som flerkulturelle mer fremtredende i intervjusituasjonen enn den var i gruppesamtalen. I intervjusituasjonen er det en sterkere kobling mellom elevenes N-identitet som flerkulturelle og elevenes I-identitet som informanter, mens det i gruppesamtalene ser ut til være elevenes I-identitet som elever som har vært dominerende. Jeg finner videre ikke noe fast «system» verken når det gjelder geografi eller botid i Norge hva angår elevenes identitet som flerkulturelle. Aisha, som kom til Norge som 2-åring, er stolt av sin kulturelle bakgrunn og ønsker å opprettholde en avstand til «det norske», mens Arif, informanten som har bodd i Norge i underkant av tre år er opptatt av fortest mulig å integrere seg. Sara er den av informantene som med sin historie gjør størst inntrykk på meg fordi hennes historie viser hvordan andre i stor grad, og også skolen som system, er med på å definere hennes identitet som flerkulturell.

Det kan være flere faktorer som spiller inn på hvorfor elevene i større grad uttrykker en flerkulturell identitet overfor meg enn overfor medelever. I forholdet elev/lærer ligger det kanskje en forventning om at jeg som lærer respekterer eleven og hans/hennes identitet. Samtidig har de takket ja til å la seg intervju på bakgrunn av deres identitet som flerkulturelle,

og også der ligger det en forventning om hvilke deler av identiteten de skal uttrykke. Gruppene de samtalte i var tilfeldig satt sammen av meg, på bakgrunn av at jeg ikke kjente elevene i forkant, og da heller ikke sosiale koblinger i klassen. Dette kan forsterke inntrykket for elevene om at dette er en norskfaglig oppgave i en diskurs hvor det forventes at man oppfører seg som elev. Da gruppesamtalene ble gjennomført, hadde elevene gått i samme klasse i litt over et halvår, noe som i seg selv er kort for å være trygge på hverandre. Trygghet i gruppa er et av premissene Hennig setter for å kunne få gode litterære gruppesamtaler, noe som til dels oppfylles for noen av gruppene i dette prosjektet. Leseoppdragene gruppene fikk utdelt, kan være en annen årsak til at informantene i liten grad fant det naturlig å dele andre erfaringer og perspektiver. Samtidig var det et ønske å undersøke i hvilken grad elevene deler perspektiver og erfaringer fra egen hverdag uten å bli oppfordret muntlig fra lærer eller gjennom spørsmål.

Et aspekt som må vurderes som årsak til at flere av informantene i intervjusituasjonen i varierende grad husker tekstutdragene og hva eller hvem de handlet om, kan knyttes til at det var nettopp samtidslitterære utdrag de leste og ikke hele romaner. I så fall samsvarer dette i noen grad med funnene til Penne (2006, s. 371):

Det sommer falt til jorda i alle de tre klassene, men unntak av Alexander Kiellands og Amalie Skrams noveller, er tekstene i norskboka. I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. «Utklipp» som en av dem kaller det. De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten

Mine informanter husker som sagt mer fra tekstene vi har lest enn hva informantene til Penne oppgir å huske. Også Skarstein (2013, s. 263-264) opplevde som Penne i sin studie at utdragslesing kunne være problematisk, og han peker blant annet på at lesing av utdrag av skjønnlitterære tekster gjør det vanskeligere for elevene å lese estetisk, og som en erstatning leses tekstene «[...] ut ifra hva de tenker seg skal huskes av handlingselementer og personkarakteristikk. Blant informantene er det videre flere som leser tekstene ut ifra egen selvforståelse, noe som fører til at meningspotensialet i tekstene blir forenklet. Det som her er viktig å påpeke, er at dette gjelder både flerkulturelle elever og øvrige elever (Skarstein, 2013, s. 291). Når elevene som i dette prosjektet får utdelt utdrag, åpner dette opp for flere tomrom

i teksten som elevene selv må fylle (Iser, 1998), noe som også kan forklare en del av svarene elevene presenterer og som er omtalt som hverdagsteorier (Skarstein, 2013).

8.0 Konklusjon

Målet med dette prosjektet og masteroppgaven min har vært å få et innblikk i samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever gjennom lesing av litterære samtidstekster. Gjennom litterære gruppesamtaler og intervjuene jeg gjennomførte i etterkant, har jeg i mitt materiale sett noen klare tendenser. Informantenes ulike bidrag i intervjuet og gruppesamtalen viser for det første at det i flerkulturelle klasser finnes stemmer og perspektiver som både ønsker og bør bli hørt. Gee (2000-2001) sine identitetsaspekter har videre gitt meg grunnlag for å kunne si noe om informantenes identitet som flerkulturelle i kontrast til informantenes identitet som elever på ei gruppe. Gruppesamtalene og intervjuene viser videre at tekstutdragene brukt i dette undervisningsopplegget kan fungere som utgangspunkt for samtaler i flerkulturelle klasser, og på bakgrunn av et vidt begrep av hva det betyr å være flerkulturell. Gruppesamtalene med påfølgende intervjuer viser videre at det ikke kun er identitetsutvikling som bør være målet i norskfaget, men også en identitetsbekreftelse. Skarstein (2005, s. 142) referer til Engen (1998) som skriver: «Hvis eleven lykkes i å tilegne seg skolens instrumentelle kunnskaper, kan den innholdsmessige påvirkningen fra majoritetskulturen samtidig bli så sterk at den ikke bare skaper positiv identifisering, men også følelsesmessig avvisning av minoritetskulturen og identitetsskifte». Med unntak av gruppesamtalen hvor Marta var representert som informant med sin europeiske bakgrunn, tilpasser de øvrige informantene seg i stor grad de norske majoritets elevene i perspektivene de deler om tekstutdragene, slik Skarstein (2005, s. 142) beskriver. Gruppesamtalene jeg gjennomførte viste at de flerkulturelle elevene kanskje ikke selv er klare over at de i dette tilfellet satt på en unik kompetanse med spennende perspektiver som for de øvrige elevene kunne tilført tekstutdragene noe nytt. Mangelen på nysgjerrighet og initiativ fra de øvrige elevene til å inkludere flere perspektiver, kan være et uttrykk for manglende praksis hvor det flerkulturelle klasserommet blir brukt som ressurs.

De åtte informantene i prosjektet med sin tilhørighet i fire VG1-klasser kan kanskje si noe representativt for samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever på skolen de tilhører da fire klasser utgjør en stor andel av hele VG1-kullet. Utover det, så er funnene verken store nok eller sikre nok til å kunne si noe generelt om samspillet mellom flerkulturelle elever eller

øvrige elever. Det må også nevnes at informantene selv meldte seg til prosjektet, og det er mulig andre informanter eller en annen måte å velge informanter på kunne resulterte i andre funn. Samtidig bekrefter mine funn deler av tidligere forskning som funnet av Skarstein (2013) og Penne (2006). Hva gjelder Skarstein sine resultater, kan det se ut til at jeg i mitt materiale også har informanter som passer kategoriene lesere og ikke-lesere, og at dette kan ses i sammenheng med Gee sine identitetsaspekter. Dette har likevel for meg vært interessant å oppdage i eget materiale, da det forsterker et fenomen det er viktig å formidle at eksisterer, og kanskje spesielt i videregående opplæring hvor det kan bli tatt for gitt at elever i større grad er lesere. Hva gjelder Penne sine funn, er også funnet hun knyttet til skole som middel for å komme seg videre (2006, s. 373) å finne i mitt materiale, og da representert ved at to av informantene har tydelige ambisjoner om en høyere utdanning.

Det har underveis vært utfordrende å finne en balansegang mellom å gjøre et prosjekt som undersøker elevers identitet som flerkulturelle i samspill med øvrige elever samtidig som fokuset på lesing av skjønnlitterære tekster skal opprettholdes. Det gjør at perspektivene informantene uttrykker i gruppesamtale og i intervju i mindre grad er koblet til tekstenes innhold enn hva jeg i forkant så for meg. Samtidig har dette vært et svært givende prosjekt, og ikke minst utviklende for meg som lærer. Fra innledningsvis til å være en av lærerne som i sterk grad identifiserte seg med den samme frykten lærerne i Bottenvann (2016, s.86) uttrykker; en frykt for å skape et skille mellom «oss og de andre», har jeg gjennom prosjektet forstått at dette er en ubegrunnet frykt, og at det for de flerkulturelle elevene er viktig at vi som lærere engasjerer oss i deres historier, deres perspektiver og deres meninger, og at vi ser elevene heller enn overser dem.

8.1 Veien videre

I dette prosjektet har jeg kun sett på én side av samspillet mellom flerkulturelle elever og øvrige elever. For fullt ut å kunne si noe om dette samspillet, er også de øvrige elevenes stemmer relevante, og de kan være viktige bidragsyttere i spørsmål som kan knyttes til metaforen om «speil» og «vindu» presentert av Glazier og Jung, brukt av blant andre Hennig. Lærer de øvrige elevene noe om det å vokse opp som flerkulturell i Norge ved å lese litterære samtidstekster med kulturmøter og kulturkonflikter som tema? Bruken av litterære samtidstekster i arbeid med flerkulturelle klasser er også spennende område å forske mer på.

I forbindelse med fagfornyelsen som blir gjeldende fra 2020 og økt fokus på dybdelæring øker også muligheten for at man i flerkulturelle klasser kan jobbe mer langvarig med samtidstekster der tematikk som kulturmøter og kulturkonflikter finner sted. I norskfaget kan spesifisering av at elevene skal lese «romaner» i 10. trinn og i VG3 være et uttrykk for dybdelæring, og noe som ønskes velkomment i hvert fall hos meg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med en ny generasjon av flerkulturelle forfattere, i dette prosjektet presentert ved Maria Navarro Skaranger og Zeshan Shakar, øker omfanget av tekster en ny generasjon flerkulturelle elever kanskje kan relatere seg til og kjenne seg igjen i. Tekstene må uansett leses som representative uttrykk i skjønnlitterær form som gjenspeiler erfaringer om hvordan det er å vokse opp som flerkulturell i Norge, og det ser for meg ut til at vi endelig har fått romanene Sejersted (2003, s. 80) etterspør.

Den språklige eksperimenteringen i disse romanene er også et spennende område sett i skolesammenheng, og er i tråd med et av norskfagets nye kjerneelementer, *Språklig mangfold*, som sier at: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tekster med temaer som kulturmøter og kulturkonflikter, og tekster som presenterer møter mennesker imellom, fungerer godt også til de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap som særskilt skal knyttes til norskfaget. Under Folkehelse og livsmestring står det om skjønnlitteratur at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). En bekreftelse av elevens selvbilde, kan blant annet gjøres gjennom en anerkjennelse av elevens perspektiver som viktige, noe som fordrer at vi som lærere faktisk gir flerkulturelle elever en reell mulighet og støtte slik at de tør uttrykke andre perspektiver enn hva majoriteten i klassen kanskje gjør. Det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap, ivaretar også et syn på de skjønnlitterære tekstene som viktige i oppbyggingen av empati for andre: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik virkningen av litteratur fremstilles i de to

tverrfaglige temaene, sammenfaller innholdet i stor grad med metaforbruken «speil» og «vindu» først presentert hos Glazier og Jung-A., og videreført av blant annet Hennig (2010).

Kompetansemålet etter VG1 – studiespesialiserende utdanningsprogram, som jeg har lagt til grunn i undervisningsdelen i dette prosjektet, videreføres i fornyet drakt i det siste utkastet av fornyet læreplan som kom ut på høring i mars 2019, og uttrykkes foreløpig slik: «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Endringen i uttrykksmåte er slik jeg leser nåværende kompetansemål og kompetansemålet foreslått i fagfornyelsen hensiktsmessig, da kompetansemålet er forenklet språklig men ikke innholdsmessig. Med tanke på reduksjonen av antall kompetansemål i fagfornyelsen, styrkes videre viktigheten av dette kompetansemålet.

9.0 Litteraturliste

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bottenvann, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA norsk som andrespråk*, 32(1-2), 76 – 100.

Carlsen, Ida Marie. (2015). «Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt». *En kasusstudie om flerkulturelle perspektiver i norskfaget*. (Masteravhandling. Norges Arktiske Universitet, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8124/thesis.pdf;jsessionid=33510376A70E7D809C33E33EBF7860CD?sequence=2>

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

Creswell, J. W. (2014). *Educating Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Boston MA: Pearson.

Dysthe, O., & Program for utdanningsforskning. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.

Drangeid, M. (2017) *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Eriksen, T., Sajjad, T., & Kutal, F. (2006). *Kulturforskjeller i praksis : Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Garthus, K.M. Kvåle, Græsli, B.H., Schulze A.M. & M. Stensby. (2013). *Intertekst. Norsk VG1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gee, J.P. (2000-2001). *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*, 4, s. 99 – 125. Publisert av: [American Educational Research Association](http://www.jstor.org/stable/1167322). Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/1167322>

Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge.

- Gilje, Ø., Landstad, F. Ø. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30, 22-27. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/workshop/dybdelering--historiske-anekdoter-og-teoretiske-tilnærminger.bedre-skole.pdf>
- Glazier, J. & Jung-A, S. (2005). Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (8), 686 – 700. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40014818>
- Haugen, S.V. (2016). *Fem gutter på yrkesfag. «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg.»*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/12062>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse : Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hvistendahl, R. (2000) *"Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-": en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Ingjerd, H. & H. J. Fossheim. (2015, 8.12). Etniske grupper. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Etniske-grupper/>
- Iser, W. (1988). The reading process: a phenomenological approach. I David Lodge *Modern Criticism and Theory. A reader* (s. 211 – 228). London and New York: Longman.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærar. I K. Kverndokken (Red.) *101 litteraturredidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17 – 38). Bergen: Fagbokforlaget
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. (s. 167 – 203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kongslie, I. (2015). Litteratur i ein fleirkulturell kontekst. *NOA: norsk som andrespråk.*, 31 (1-2), 218-246.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Larsen, L.J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88 - 105). Oslo: Samlaget.
- Moe, M. (2017). «En sånn metafor, eller noe» - om elevstyrte litterære samtaler i videregående skole. I K. Kverndokken (Red.) *101 litteraturdidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17 – 38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. (2003). *Språkmøte : Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Nicolaysen, B.K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9 – 31). Oslo: Samlaget.
- NOU 2018:8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?is=true&q=>
- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2018-06-22-56). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. Elf & P. Kaspersen (Red.) *Den nordiske skolen – fins den? : Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32 – 58). Oslo: Novus.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Avhandling for graden dr.pilot.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rosenblatt, L. (2005). The Acid Test for Literature Teaching. I *Making Meaning with Texts : Selected Essays*. (s. 62 – 71). Portsmouth: Heinemann.
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education, 02*, s. 235-249. <https://www-idunn-no.pva.uib.no/np/2009/02/art04>
- Sejersted, J. (2003). Norsk migrasjonslitteratur. Norsk Litterær årbok, 2003, S. 80-100.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Simonsen, B. (2011). Ubehaget i majoriteten : Kan man være norsk og flerkulturell samtidig? I Eriksen, T. H. (Red.) og Hans Erik Næss (Red.), *Kulturell kompleksitet i det nye Norge*. (s. 43 – 56). Oslo: Unipub.
- Skaftun, A. & P.A. Michelsen. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaranger, M.N. (2015). *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I Nicolaysen, B.K. og Laila Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. (s. 141 – 156). Oslo: Samlaget.

- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling). Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1>
- Skjelbred, D. (2012). *Fra Fadervår til Facebook : Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, J. (1989). *Seks lesere på skolen : Hva de søkte, hva de fant*.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet : Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Film: Sammenhengen mellom kompetanse og dybdelæring. [Videoklipp]. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen?. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring. Læreplan i norsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?utkast=df213e88-70e1-42de-baca-60baaba6313a>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans : Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. I *Uddannelse* 10/2001. Hentet fra

<http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>

Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I Bjarnø, V., Nergård, M.E. & Aarsæther, F. I *Språklig mangfold og læring : Didaktikk for flerspråklige klasserom*. (s. 17 – 35). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106 - 124). Oslo: Samlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.) *Det nye norskfaget* (s. 35 – 47). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittring fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Undervisningsopplegg

Vedlegg 5: Tekstutdrag

Vedlegg 6: Transkriberte gruppesamtaler

Gruppesamtale 1: Pia, Julie, Adrian, Mai

Gruppesamtale 2: Adil, Line, Linh, Mathias

Gruppesamtale 3: Kine, Fredrik, Sara, Sayed

Gruppesamtale 4: Lone, Ayla, Hedda, Victoria

Gruppesamtale 5: Oskar, Heidi, Natalia, Marta

Gruppesamtale 6: Hiba, Sylvia, Caroline

Gruppesamtale 7: Anna, Aarif, Christoffer, Ingrid

Vedlegg 7: Transkriberte intervjuer

Sara

Marta

Mai

Linh

Hiba

Ayla

Aisha

Aarif