

«Wallah jeg leser aldri bøker, bare hvis jeg liker boka»

En kvalitativ studie av flerspråklige elever og skjønnlitterære tekster

Sumeyye Karakoc

Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å få kunnskap om lesing av skjønnlitterære tekster i språklig og kulturelt mangfoldige klasserom. Problemstillingen min er som følger:

Hvordan reflekterer et utvalg elever med minoritetsbakgrunn rundt det å lese skjønnlitteratur med tema utenforskap i norskfaget?

Alle elevene er fra en videregående skole i Oslo og fra samme klasse med stort språklig og kulturelt mangfold. Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign, bestående av semistrukturerte intervjuer som primærdata og deltakende observasjon som sekundærdata. Jeg observerte ti norsktimer der elevene jobbet med forskjellig skjønnlitterære tekster som omhandlet temaet utenforskap. Etter observasjonene gjennomførte jeg intervjuer med fem elever som hadde en flerkulturell bakgrunn.

Den tematiske analysen viser tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at elevene hadde en betydelig leselyst så lenge det de leste var ansett som «spennende», og dette var vanligvis litteratur som de kunne relatere seg til og som gir nærhet til virkeligheten, mulighet for erkjennelse og en moralsk dimensjon.

Det andre hovedfunnet var at alle elevene uttrykte engasjement for de ulike skjønnlitterære tekstene de leste i forbindelse med temaet «utenforskap», særlig romanen *Tante Ulrikkes Vei* var fremtredende under alle intervjuene. Elevene uttrykte for eksempel trivsel med lesingen av *Tante Ulrikkes vei*, da de kunne knytte seg til eller finne gjenkjennelse i bokens temaer noe som igjen knytter seg tett til det første hovedfunnet (Liberg, 2000).

Det tredje hovedfunnet belyser hvor fascinerende elevene opplever å kunne «finne seg selv» i tekster om andres liv. Elevene uttrykker at de trives med å lese skjønnlitterære tekster som gir en følelse av gjenkjennelse (Molloy, 2002). I tillegg foretrekker elevene i å lese realistiske skjønnlitterære tekster som de kan relatere til eller «finne seg selv» i.

Studien minner om viktigheten av å inkludere skjønnlitteratur skrevet av forfattere med minoritetsbakgrunn, slik at elever i språklig og kulturelt mangfoldige klasserom kan kjenne seg igjen, noe som vil kunne bidra til økt leselyst og gode språkferdigheter.

Abstract

This master's thesis aimed to gain knowledge about reading fiction texts in linguistically and culturally diverse classrooms by answering the following research question: How do a selection of pupils with a minority background reflect on reading fiction with the theme of Otherness in Norwegian language arts?

All of the students were from a lower secondary school in Oslo and were part of the same class with great linguistic and cultural diversity. The study's qualitative research design consisted of semi-structured interviews as primary data and participant observation as secondary data. I observed ten Norwegian language art lessons in which the students worked with different fiction texts that dealt with the theme of Otherness. After the observations, I conducted interviews with five students with multicultural backgrounds.

The thematic analysis shows three main findings. The first main finding is that the students had a significant desire to read when they considered the material to be "exciting". That descriptor usually applied to literature that they could relate to and that provided closeness to reality, the possibility of recognition and a moral dimension.

The second main finding is that all the students felt a connection to the various fiction texts they read in connection with the theme of "Otherness". In particular, the novel *Tante Ulrikke's Vei*, written by the Norwegian author Zeshan Shakar with a minority background, was prominent during all the interviews. For example, the students expressed satisfaction with reading *Our Street Tante Ulrikke's Vei*, as they could relate to or find recognition in the book's themes, which is again closely linked to the first main finding (Liberg, 2000).

The third main finding highlights the students' fascination with being able to "find themselves" in texts about other people's lives. The students expressed their enjoyment of reading fiction texts that offered a feeling of recognition (Molloy, 2002). In addition, students preferred to read realistic fiction texts that they could relate to.

The study highlights the importance of including fiction written by authors with a minority background so that students in linguistically and culturally diverse classrooms can recognize themselves. This approach will contribute to an increased interest in reading and potentially good Norwegian language skills.

Özet

Bu tezin amacı, dil ve kültürel çeşitlilik içeren sınıflarda kurgusal metinleri okuma konusunda bilgi edinmektir. Soruşturma konum şudur: *Norveç dersinde dışlanma konulu kurgusal metinleri okuma konusunda azınlık kökenli bir grup öğrenci nasıl yansıma yapar?*

Tüm öğrenciler, Oslo'daki bir liseden ve aynı sınıftan gelmektedir. Sınıfta büyük bir dil ve kültürel çeşitlilik bulunmaktadır. Tez, yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanan birincil veri ve katılımcı gözlemlenmeyle toplanan ikincil veriden oluşan nitel bir araştırma tasarımına sahiptir. Dışlanma konusunu ele alan çeşitli kurgusal metinlerle öğrencilerin çalıştığı on Norveççe dersini gözlemledim. Gözlemlerden sonra, çok kültürlü bir geçmişi olan beş öğrenciyle mülakatlar gerçekleştirdim.

Tematik analiz üç ana bulgu ortaya koymaktadır. İlk ana bulgu, öğrencilerin okuma isteğinin, okudukları metinlerin "heyecan verici" kabul edildiği sürece önemli ölçüde olduğunu göstermektedir. Genellikle kendi deneyimlerine bağlanabilecekleri ve gerçekliğe yakınlık, farkındalık ve ahlaki bir boyut sağlayan edebiyat eserleri tercih etmektedirler.

İkinci ana bulgu, tüm öğrencilerin "dışlanma" konulu çeşitli kurgusal metinlere karşı ilgi gösterdiklerini göstermektedir. Özellikle *Tante Ulrikkes Vei* romanı, tüm mülakatlarda belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Öğrenciler, *Tante Ulrikkes Vei*'nin okumasından keyif aldıklarını, kitaptaki konulara bağlanabileceklerini veya kendilerini tanıyabileceklerini ifade etmektedirler. Bu da birinci ana bulguyla yakından ilişkilidir (Liberg, 2000).

Üçüncü ana bulgu, öğrencilerin başkalarının hayatlarıyla ilgili metinlerde kendilerini bulabilme deneyimini ne kadar etkileyici bulduklarını açığa çıkarmaktadır. Öğrenciler, tanıdıklık hissi veren kurgusal metinleri okumaktan hoşlandıklarını ifade etmektedirler (Molloy, 2002). Ayrıca öğrenciler, kendilerini ilişkilendirebilecekleri veya kendilerini bulabilecekleri gerçekçi kurgusal metinleri okumayı tercih etmektedirler.

Çalışma, azınlık kökenli yazarlar tarafından yazılmış güzel edebiyat eserlerinin dahil edilmesinin önemini vurguluyor. Bu şekilde dil ve kültürel çeşitlilik içeren sınıflarda okuyan öğrenciler kendilerini tanıyabilirler ve bu da okuma isteğini artırabilir ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Forord

Denne masteravhandlingen markerer fem minnerike år på Blindern. Det har vært en lang og givende reise som har formet meg på mange forskjellige måter. I denne masteroppgaven har jeg fått muligheten til å skrive om noe jeg er genuint interessert i, og dette har gitt meg muligheten til å utvikle min dybdeforståelse for et felt jeg brenner for. Derfor håper jeg denne avhandlingen kan bidra til å øke kunnskapen om flerkulturelle elever og deres opplevelse og refleksjoner rundt skjønnlitterære tekster.

Først vil jeg takke alle elevene som stilte opp til intervju og som lot meg observere undervisningen deres. Tusen takk for at dere delte deres verdifulle refleksjoner og opplevelser, og for at dere ga meg innblikk i deres verden. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. En stor takk til den dyktige veilederen min, Joke Dewilde. Du stolte på meg og har hjulpet meg under hele prosessen. Den jevnlige kontakten vi har hatt og din kunnskap og innsikt har vært helt avgjørende for at jeg har kommet i mål med oppgaven min. For det er jeg evig takknemlig.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie, mine venner, kollegaer og elevene mine. Tusen hjertelig takk for at dere har støttet og heiet på meg i alle år. Deres støtte har betydd mer enn det dere kan forestille og jeg føler meg så utrolig heldig for å ha så gode mennesker rundt meg.

Blindern, mai 2023

Sumeyye Karakoc

Vi var barn da vi fylte ut skjemaer for foreldrene våre,
ringte kundeservice på deres vegne
og skrev kondelanskort
som skulle til deres norske venner.
Vi var barn da resten av Norge lo av sketsjer
der det eneste poenget var at
folk snakket som foreldrene våre gjorde.

Karpe

Til mine kjære foreldre

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	9
<i>1.1 Bakgrunn for studien</i>	9
<i>1.2 Formål og problemstilling</i>	11
<i>1.3 Oppgavens oppbygning</i>	12
2 Tidligere forskning og teori	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.1.1 Leseutfordringer hos flerspråklige	13
2.1.2 Lesersosialisering på skolen.....	15
2.1.3 Synlig leser.....	18
2.2 Teori	20
2.2.1 Literacy i norskfaget	20
2.2.2 Samtale om tekst.....	22
2.2.3 Kultursensitiv undervisning.....	23
3 Metode	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	27
3.1.2 Utvalg og rekruttering	29
3.2 Innsamling av data	31
3.2.1 Oversikt over datamaterialet	31
3.2.2 Observasjoner, feltnotater og lærerens tekstutvalg	32
3.2.3 Semistrukturerte intervjuer	35
3.2.4 Transkribering og transkripsjonsnøkkel.....	38
3.3 Analysestrategier	39
3.4 Refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet	43
3.4.1 Studiens validitet - dens troverdighet.....	43
3.4.2 Studiens reliabilitet - dens pålitelighet og transparens.....	44
3.4.3 Overførbarhet	45
3.5 Forskningsetiske overveielser	46
4 Resultat og analyse av funn	47
4.1 Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur	47
4.2 Arbeid med tekster om utenforskap	51
4.3 Finne “seg selv” i andre tekster	54
4.4 Erfaringer med gruppearbeid	58
5 Avslutning	62
5.1 Diskusjon	62
5.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre	67
Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Intervjuguide	74
Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger	75

Vedlegg 3: Samtykkeskjema - elever	78
Vedlegg 4: Samtykkeskjema - lærer	80

1 Innledning

Denne masteravhandlingen handler om elever og deres opplevelse av skjønnlitterære tekster. Nærmere bestemt har jeg undersøkt hvordan elever med stor språklig og kulturell mangfold opplever skjønnlitterære verk og tekster. Dette har jeg gjort ved å intervju fem av elevene i klasserommet etter å ha observert deres norskundervisning der de arbeidet med temaet «utenforskap». Det er viktig å påpeke at formålet ikke er å vurdere om undervisningen er vellykket, men heller belyse hva slags litteratur elevene trives godt med. Jeg er dermed opptatt av hvorvidt skjønnlitterære tekster oppleves som meningsfulle, samt om de bidrar til økt leselyst hos elevene.

Dette kapittelet vil videre gå nærmere inn på bakgrunn for studien (1.1), før problemstillingen blir fremlagt i neste kapittel (1.2). Deretter vil en fremvisning av oppgavens strukturering og kapittelinndeling være tilfellet (1.3).

1.1 Bakgrunn for studien

Flerspråklighet har eksistert i Norge i lang tid, noe som betyr at vi alltid har hatt en viss grad av språklig og kulturell mangfold (Bjarnø m.fl. 2017, s. 65). I de senere årene har samfunnet blitt enda mer mangfoldig, og dette har økt behovet for flerkulturell kompetanse i skolen (Bjarnø m.fl. 2017, s. 18). Begrepet «flerkulturell» brukes ofte i sammenheng med dagens samfunn og tilpasning mellom kulturer (Strand, 2009, s. 66). I dagens skoler, spesielt i Oslo, er det vanlig at elever har to utenlandsfødte foreldre, og selv kan de være født i eller utenfor Norge. Mange elever har også et annet førstespråk enn norsk og samisk. Opplæringsloven ord fester dette ved å omtale slike forhold for språklige minoriteter (Hvistendahl, 2007, s. 148). Gjennom denne avhandlingen blir både begrepet flerkulturell bakgrunn og språklig minoritet brukt for å betegne elever som har et annet førstespråk enn norsk og samisk.

I forbindelse med fagfornyelsen som trådte i kraft fra 2020, blir de fundamentale ferdighetene videreført, samtidig som det introduseres sentrale elementer i fagene. Tverrfaglighet blir styrket, og det legges større vekt på dybdelæring. I den offentlige utredningen *Fremtidens skole*: fornyelse av fag og kompetanser blir det oppfordret til å bruke begrepet «kompetanse» i stedet for «ferdigheter», også i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene. Begrunnelsen for denne anbefalingen henviser til begrepet «literacy», som defineres som evnen til å kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger (NOU 2015:8,

2015, s. 34). Dette begrepet skal bli undersøkt nærmere i 2.2.1. Den flerkulturelle kompetansen i skolen kan bli sett i lys av norskfaget. Norskfaget anses som et kommunikasjonsfag, et handlingsfag, et identitetsfag og et dannelsesfag (Fjørtoft, 2014, s. 56). Formålet med norskfaget er å gi elevene kunnskap om det norske språket og mangfoldet språket representerer, gjennom ulike muntlige og skriftlige presentasjoner og språkhistorie. Målet er at elevene skal utvikle evnen til å kommunisere, tenke, lære og produsere ideer ved hjelp av språket. Norskfaget inneholder ikke bare språklige kunnskaper og ferdigheter, men også holdninger og verdier (Fjørtoft, 2014, s. 60). I formålsdelen til norsk læreplan står det at norskfaget gir elevene en mulighet til å finne sine egne stemmer, uttrykke seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet, NOR1-05, Formål). Dermed gir norskfaget mulighet for elevenes uttrykk og utvikling, og skal oppleves som mangfoldig og inkluderende. Stortingsmelding 6 underbygger dette gjennom å stadfeste at å verdsette flerspråklighet kulturelt mangfold er å anerkjenne og utnytte kompetansen til mange mennesker i samfunnet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Avsnittet overfor belyser læreplanene og læremidlene i norskopplæringen som har inkludert et mer omfattende og sammenlignende kulturelt og språklig perspektiv, og norsk skole har med andre ord hatt stort fokus på å bli en mer flerkulturell skole i lys av fagfornyelsen. Før innføringen av fagfornyelsen hevdet Hvistendahl (2004) at forestillingen om det nasjonale og om nasjonal-kulturell enhet kommer sterkt til uttrykk i norskfaget. Videre hevdet hun at for at norskfaget skal utvikle elevenes kulturkompetanse og forberede de på å leve i et globalt og kulturelt komplekst samfunn, må man gå utover ideen om nasjonal kulturell enhet og omdefinere hva det vil si å være norsk. Oslo-skolen har rundt tjue tusen elever fra språklige minoriteter. Det vil si om lag en tredjedel av hele elevtallet. I faget norsk deltar alle elevgruppene. Faget må altså bestrebe seg på å utvikle den språklige og kulturelle kompetansen hos elever med til dels svært ulike språklige og kulturelle erfaringer (Hvistendahl, 2017, s. 72).

Gode leseferdigheter og tekstforståelse er sentrale forutsetninger for læring. Det er en sterk sammenheng mellom språkferdigheter og leseferdigheter. Minoritetsspråklige elever har i gjennomsnitt svakere språkferdigheter enn majoritetsspråklige elever, noe som kan føre til lesevansker (Kulbrandstad, 2003; Snow, 1998). Dette kan forklares med at elever som ikke har gode muntlige ferdigheter i skolespråket ved skolestart, kan få problemer med å utvikle leseferdigheter. Derfor er det viktig for skolen å vite hvordan de kan forbedre

språkutviklingen til minoritetsspråklige elever og gi dem en kvalifisert språkundervisning som kan bidra til å forbedre leseforståelsen. Undervisningen må derfor tilpasses den enkelte elev sin bakgrunn.

Det er viktig å understreke at disse testene måler leseferdigheter på andrespråket som mange elever med flerspråklig bakgrunn fortsatt er i ferd med å lære, mens majoriteten av elevene tester sine leseferdigheter på førstespråket. Hvistendahl (2017) påpeker at elever fra språklige minoriteter bruker biblioteket flittig for å lese, muligens fordi de mangler pedagogiske ressurser hjemme eller ønsker et stille sted å lese. Det kan også skyldes at disse elevene har færre bøker hjemme enn andre elever og at utdanningsnivået til voksne fra språklige minoriteter er lavere enn gjennomsnittet. Ungdommer fra språklige minoriteter har sjelden blitt lest høyt for hjemme i motsetning til andre elever (Hvistendahl & Roe, 2004). Tilgangen til litteratur på minoritetsspråk i Norge er også begrenset, selv om biblioteker har bygd opp litteratursamlinger på ulike språk. Det er viktig å legge til rette for god leseforståelse hos disse elevene, slik at de ikke distanserer seg fra lesing: «Når minoritets elever møter moderne eller eldre tekster, er det fare for å oppløse en distanse stor ved at tematikken er ukjent og derfor uforståelig, og leseropplevelsen kan bli en negativ opplevelse heller en opplevelse som inviterer til videre lesing» (Skarstein, 2005, s. 144). Det kan med andre ord føre til negativ leseropplevelse når de møter tekster med ukjent tematikk. Spørsmålet blir da hvordan lærerne kan tilrettelegge for god leseforståelse hos elevene.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å frembringe mer kunnskap om minoritetselvers opplevelse av ulike skjønnlitterære verk fra et elevperspektiv. Hvordan elever opplever skjønnlitterære verk som blir lest i klasserommet, og generelt holdningen til skjønnlitterære tekster er et sentralt element i forskningen. Jeg ønsker ikke å evaluere effekten av undervisningen eller lærerpraksis, men heller å få innsikt i hvordan elevene tenker rundt skjønnlitterære tekster. Derfor er problemstillingen min: *Hvordan reflekterer et utvalg elever med minoritetsbakgrunn rundt det å lese skjønnlitteratur med tema utenfor skap i norskfaget?*

Problemstillingen mitt har en dimensjon av opplevelser, og derfor har jeg valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign med semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode (Kapittel 3).

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteravhandlingen er inndelt i fem kapitler. Første kapittel har redegjort bakgrunn for studien og problemstilling. Kapittel to gir en redegjørelse av relevant forskningslitteratur og teori som danner det teoretiske grunnlaget for analysen. Kapittel tre omhandler det metodologiske og forskningsetiske valget og betraktninger ved studien, samt refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet. Etter gjennomgangen av forskningsmetoden, vil jeg presentere resultatene i fire delkapitler. Deretter vil jeg diskutere funnene i lys av tidligere forskning og teori. Til slutt følger en oppsummering og konkluderende betraktninger.

2 Tidligere forskning og teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for relevant forskningslitteratur og deretter oppgavens teoretiske rammeverk. Ved å ha en gjennomgang av tidligere forskning etablerer jeg et fundament for min egen studie, og jeg tilegner meg kunnskap om forskningsfeltet. Det teoretiske rammeverket vil ha en pedagogisk og norskdidaktisk tilnærming som er relevante for å belyse hvordan elever fra språklige og kulturelle minoriteter opplever og reflekterer rundt lesing av skjønnlitterære verk. Kapitlet kan deles inn i tre deler: Tidligere forskning (2.1), lesestrategi og leseferdighet (2.2), utvalg av skjønnlitteratur elevene foretrekker (2.3)

2.1 Tidligere forskning

I dette delkapitlet skal det først bli satt fokus på forskning knyttet til utfordringer og lesing på et andrespråk, der blant annet forskning fra Kulbrandstad (2003) og Alver (2004) blir presentert. Deretter blir det sett på forskning angående minoritetsspråklige lesersosialisering på skolen med fokus på Molloy (2002) sin studie. Til slutt skal det bli redegjort for hvorfor lærere bør være synlig lesere med Hetmar (2004) sin forskning.

2.1.1 Leseutfordringer hos flerspråklige

Kulbrandstad (2003) har tidligere undersøkt vanskeligheter som ungdomsskoleelever med norsk som andrespråk opplever når de skal lese på et andrespråk. Hun peker på fem vanlige utfordringer blant andrespråkslesere: mangel på språklige ferdigheter, problemer med leseteknikk og lesestrategi, manglende bakgrunnskunnskap, manglende forståelse av hva det betyr å forstå tekster og manglende innsikt i egen lesing (Fjørtoft, 2014, s. 223). Det er likevel viktig å understreke at utfordringene Kulbrandstad nevner kan i flere tilfeller også gjelde for elever med norsk som førstespråk. Disse utfordringene kan være ekstra viktig å ta hensyn for hos en lærer. For å imøtekomme behovene til andrespråkslesere, er det viktig at læreren er oppmerksom på forskjellene i deres lesebehov sammenlignet med førstespråkslesere. Læreren bør også vurdere språklig kompleksitet når de velger lesestoff, og sørge for at tekstenes vanskelighetsgrad øker gradvis, slik at elevene ikke mister motivasjonen i begynnelsen. Dette er spesielt viktig hvis elevene skal arbeide med det samme temaet over en lengre periode. (Kulbrandstad, 2003, s. 229).

Forskning skiller mellom førstespråks- og andrespråkslesing, det vil si å lese på sitt sterkeste språk versus et språk som eleven holder på å tilegne seg. Moskvil (2006) argumenterer for viktigheten av å bruke andrespråket både for å tilegne seg ny kunnskap og for å øve seg i mer uformell kommunikasjon. Som nevnt innledningsvis, skårer minoritetsspråklige elever lavere enn majoritets elever i leseferdighet og leseutvikling (Hvistendahl, 2007, s. 148). Problemer knyttet til lesing av fagtekster og forståelse av fagspråk er en stor utfordring for disse elevene. Andrespråkslesere kan ofte fokusere for mye på enkeltord, dette kan hindre forståelsen av hele teksten og påvirke leseforståelsen og motivasjonen til elevene. Alver (2006) peker på at dette kan hemme leseglede og motivasjon for andrespråkslesere.

I tillegg til en svekkelse av leseglede og motivasjon belyser Kulbrandstad (2003) viktigheten av å ha bakgrunnskunnskap. En elev med norsk som andrespråk vil ikke nødvendigvis sitte inne med like mye bakgrunnskunnskaper om en tekst (s. 224). Eksempelvis tekster som har med norsk kultur å gjøre: En elev med norsk som førstespråk vil mest sannsynlig kjenne til norske folkeeventyr og liknende fra barndommen eller tidligere skolegang, og dette gjør bakgrunnskunnskapen deres mer fleksibel. Kulbrandstad (2003) peker i tillegg på betydningen av tittelen i en tekst, og viser til en studie som understreker viktigheten av dette for minoritetsspråklige elever. Forståelsen av overskriften kan være avgjørende for videre leseforståelse. Som eksempel nevner hun overskriften "Medaljens bakside", som en førstespråksleser med tilstrekkelige forkunnskaper vil forstå som en metafor, men en andrespråksleser uten tilstrekkelige bakgrunnskunnskaper vil få problemer med å forstå overskriften, og dette kan hindre videre leseforståelse (Kulbrandstad, 2003, s. 213). Golden (2005) har forsket på bruk av metaforer forklarer at det ikke bare er minoritetsspråklige elever som opplever metaforer som utfordrende. Noen metaforer kan være utfordrende for alle elever, men ungdomsskoleelever med minoritetsspråklig bakgrunn skårer likevel lavere enn majoritets elevene når det gjelder metaforforståelse. Hun påpeker videre at utfordringen ikke nødvendigvis ligger i selve metaforen, men snarere i elevenes ordforråd, som legger grunnlaget for en god eller mindre god forståelse.

2.1.2 Lesersosialisering på skolen

For å utvikle gode leseferdigheter på norsk, er det nødvendig at elevene har en solid språkkompetanse i norsk. Imidlertid er det like viktig å lære seg å være en effektiv leser, ved å utvikle gode lesevaner og verdsette litteratur. Dette kalles lesesosialisering (Hvistendahl, 2007, s. 148). Dette delkapittelet fokuserer på Molloy (2002) sin empiriske studie av litteraturundervisningen ved fire forskjellige ungdomsskoler i Sverige, den ene med et flertall elever fra språklige minoriteter.

I studien til Molloy blir leserne introdusert for Yusuf, som går på Anemonskolan, en ungdomsskole i et villaområde i storbyen og er den eneste eleven fra språklig minoriteter i sin klasse denne skolen er det læreren som regel velger hvilket bøker elevene skal lese, og det er lærerne som igjen stiller spørsmål til teksten, om språk, virkemidler og litterære termer. I studien til Molloy blir ikke Yusuf beskrevet som en dreven leser, han leser bare hvis skolen tvinger ham til det eller hvis det er en kanonbok (Molloy, 2002, s. 109). I et leseprosjekt om nobelprisvinnere leser Yusuf Naguib Mahfouz (1989) sin bok *Tjuven och hundarna*. Han blir fascinert av å gjenkjenne steder i Kairo som beskrives i boken, da han reiser dit med familien hvert annet år (Hvistendahl, 2007, s. 157). Han kan også relatere til hovedpersonen sin følelse av å stå utenfor samfunnet, og på den måten gjenkjenner han både steder som er viktige for hans familiebakgrunn og egne erfaringer i den svenske skolen. Molloy påpeker også at når Yusuf leser en annen tekst som klassekameratene ikke finner interessant, finner han elementer som omhandler mobbing, rasisme og klasseskiller som han kan relatere til sin egen opplevelse. Selv om han selektivt leser tekster som han kan gjenkjenne seg selv i, har han likevel lært at han kan finne seg selv i tekster om andres liv (Hvistendahl, 2007, s. 157).

Mange av kjennetegnene til en reflekterende leser kan gjenfinnes hos Yusuf. Som en ungdomsleser kan han relatere seg til karakterene i historiene på grunnlag av personlige og sterke motiver. Han blir tiltrukket av historier med komplekse karakterer, historier som fokuserer på individer som er ekskludert fra gruppen, og historier som samsvarer med hans egne erfaringer. Yusuf sine refleksjoner kommer hovedsakelig frem i intervjuene med forskeren Molloy, ikke i klassen. Han trenger derfor stimuli for å utvikle refleksjonene sine. Hvis han engasjerer seg i dialog med både læreren og medelever, vil Yusuf kunne få mer innsikt i tekstene og oppleve lesingen på skolen som mer verdifull hevder Hvistendahl (2007, s. 158).

Videre i Molloy sin studie blir leserne introdusert til en ungdomsskole i en innvandretett bydel i en svensk storby, der alle elevene er fra språklige minoriteter. En tredjedel av elevene er født i Sverige, mens resten har kommet til landet i løpet av oppveksten, og alle har svensk som andrespråk. Leyla er en av elevene i denne klassen, og hver elev leser individuelt ungdomsromaner som de har fått anbefalt i en bokhandel. I boken Leyla leser, som omhandler jødeutryddelsen under andre verdenskrig, uttrykker hun at «Man skulle inte göra så här mot varandra och man skulle vara vänner» (Molloy, 2002, s. 296). Det er dessverre slik at lærerne ikke alltid har lest de bøkene elevene leser i lesesirkler og leseprosjekt på skolen, og dette kan føre til at de ikke diskuterer det med elevene. Dermed forblir elevenes spørsmål til tekstene ofte ubesvarte, og deres refleksjoner omkring tekstene utvikles ikke videre. Elevene får heller ingen mønstre for hvordan samtaler om litteratur kan foregå.

Molloy hevder at Leyla trenger å diskutere tekstene med flere enn bare vennene sine for å utvikle en dypere forståelse av det hun leser (Hvistendahl, 2007, s. 159). Molloy påpeker også at læreren, som ikke har vært særlig engasjert i elevenes lesing i denne studien, er den som er nærmest til å hjelpe elevene med å utvikle forståelsen av det de leser. Målet med lesingen i Leyla sin klasse var primært for å utvikle elevenes svensk-kunnskaper som andrespråk. Det var satt av lite tid til lesing, og arbeidet ble gjort i elevgrupper uten lærerens deltakelse. Elevenes behov for å diskutere spørsmål som hadde betydning for deres tilstedeværelse, har ikke blitt knyttet til lesingen av skjønnlitteratur i stor grad (Hvistendahl, 2007, s. 159).

Elever fra språklige minoriteter hindres fra å utvikle seg som reflekterende lesere på grunn av lærerens manglende engasjement. Læreren legger ikke vekt på å stimulere elevene til å reflektere over det de leser, og diskusjoner om bøkene skjer kun mellom elevene uten lærerens deltakelse (Hvistendahl, 2007, s. 160). Molloy hevder også at det å lese og snakke om skjønnlitteratur fremfor alt kan praktisere det amerikanske filosofen Nussbaum (2016) kaller narrativ fantasi, som er:

En förmåga att leva sig in i hur andra människor - med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar - tänker, känner och lever. Det är en förmåga att skifta perspektiv och synsvinkel, att se sig själv i den andre och den andre i sig själv.

Studien til Molloy fra de to klasserommene i to svenske ungdomsskoler konkluderer med at elevene, Yusuf og Leyla, ikke blir spesielt oppmuntret til å reflektere over det de leser, enten fordi læreren ikke fokuserer på refleksjon rundt litteraturen, eller fordi samtalene om bøkene bare skjer mellom elevene uten involvering fra læreren. Dette kan ifølge Hvistendahl hindre

minoritetsspråklige elever i å utvikle seg som reflekterende lesere (2007, s. 159). På de andre skolene fra Molloy sin studie ser vi imidlertid at elevenes refleksjon omkring litteraturen utvikles gjennom dialog med læreren. Elevene er svært aktive og jobber mye i små og store grupper. Læreren opprettholder kontakt med hver enkelt elev gjennom loggbøker, hvor elevene regelmessig skriver ned tanker om emner som har tilknytning til skolegangen, inkludert litteratur de jobber med på skolen. Disse loggbøkene blir utgangspunktet for meningsutveksling mellom elevene og mellom elevene og læreren. Etter hvert fører elevene en lesejournal om litteratur de leser. De tar notater og skriver refleksjoner om det som interesserer dem mest. Journalføringen kan beskrives som en type utforskende skriving, en form for «tenkeskriving», der elevene fører en indre dialog med seg selv (Hvistendahl, 2007, s. 160).

Heath (1988) hevder at elevers bakgrunn og ressurser påvirker deres læring. Heath har gjennomført en etnografisk undersøkelse fra USA for å se hvordan barn skaper mening av tekst og hvordan de overfører dette til sin «virkelige» verden. Undersøkelsen baserer seg på god-natt fortellinger, og ser det i direkte sammenheng med et barns språkutvikling. To forskjellige samfunn blir undersøkt i Heath sin studie med ulike forskjeller, Maintown og Trackton.

Maintown er et samfunn bestående av middelklasse med økonomisk stabile familier. Deres barn blir eksponert for bøker og språk fra og med fødselen. Leseferdighet er rangert som viktig i dette felleskapet, og foreldrene spiller en stor rolle i den daglige eksponeringen for trykt tekst. I Trackton derimot bruker ikke familier bøker for å utsette barna sine for språk. I stedet lærer barn språk bare gjennom interaksjon med andre mennesker. Selv om det å tilegne seg språk gjennom imitasjon har en rolle, er det ikke den eneste veien. Heath uttaler at elever i Trackton er i en ulempe på grunn av tilnærmingen foreldrene deres har.

Et av sentrale funnene fra den etnografiske studien er at å gi barn rike, hyppige og mangfoldige språkkomponenter gjennom muntlig diskurs så vel som trykt tekst gir elevene en fordel. Eksponering for historier i tidlig alder gir barn en fordel sammenlignet med jevnaldrende som ikke har tidligere erfaringer med lesing, da elevene utsettes for «what-explanations» fra tidligere alder. I hver enkelt leseepisode i grunnskolen må barna gjennom «what-explanations» før de kan gi grunnforklaringer eller kommentar. Spørsmålet om hvorfor en bestemt hendelse skjedde eller hvorfor en spesifikk handling var riktig eller gal, kommer

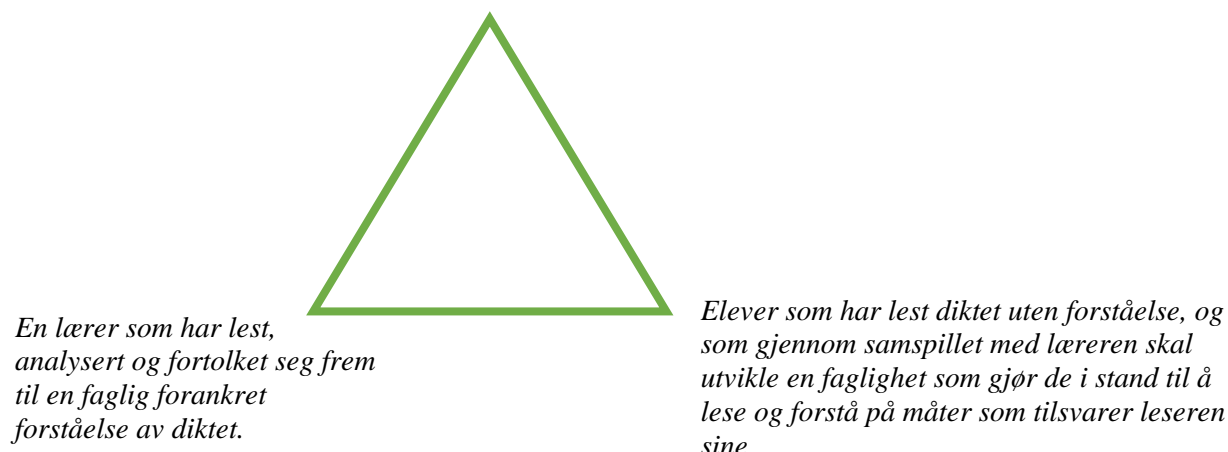
på slutten av leseleksjoner på primærnivå, akkurat som de kommer på slutten av sengetidshistorier.

2.1.3 Synlig leser

En av de viktigste måtene læreren kan øke leseforståelsen til elevene på, er ved å være en synlig leser. Dette kan oppnås ved at læreren deler informasjon om bøker de har lest, inkludere høytlesning i klasserommet, delta i diskusjoner om litteratur med elevene, svare på spørsmål og kommentere elevenes refleksjoner over bøker de leser. Lærerens didaktiske tilnærming spiller en viktig rolle i hvordan elevene forstår og tolker teksten. Det undervises i litteratur fordi elevene ikke alltid leser på samme måte som læreren, og det er lærerens tilnærming som er avgjørende for å iscenesette og forstå de ulike lesningene (Hetmar, 2004, s. 103).

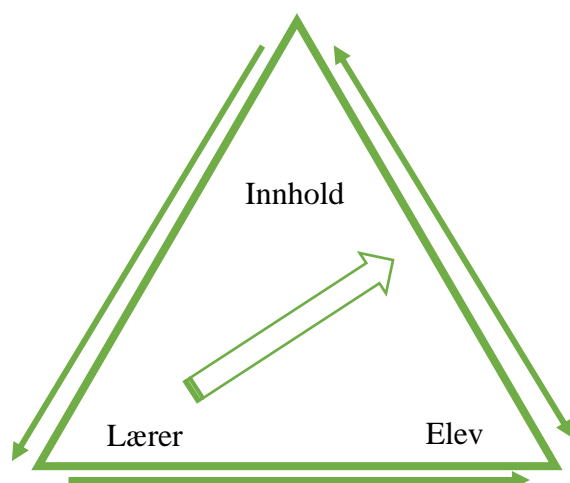
I en studie av Hetmar fra 2004, observerte hun en lærer ved navn Ms. Johnson, som arbeidet med et dikt i klasserommet. Ms. Johnson var godt forberedt til undervisningen og hadde en faglig forståelse av diktet og litteraturlesing. Hun ønsket å hjelpe elevene med å utvikle sin forståelse, da hun ikke forventet at de på egenhånd ville kunne lese diktet på en måte som var i tråd med hennes faglige forståelse (Hetmar, 2004, s. 101). Hetmar beskriver ms. Johnsons undervisningsmetode med utgangspunkt i den didaktiske trekanten, hvor diktet er utgangspunktet på toppen av trekanten. Nede på høyre side har elevene lest diktet uten å forstå det, og gjennom samspill med læreren utvikler de sin forståelse slik at den samsvarer med lærerens faglige innsikt. På venstre side nede på trekanten, er læreren som i kraft av sin faglighet har lest, analysert og fortolket diktet og dermed har en faglig forankret forståelse av det (Hetmar, 2004, s. 102).

Det felles utgangspunktet: diktet.



Figur 1: Den didaktiske trekanten

Platon argumenterer for at læreren ikke bør overvelde eleven med kunnskap, men heller hjelpe eleven til å utvikle sin egen tilnærming til denne. Dette temaet utvikler han videre i sin visjon om staten *Politeia*, som inspirerte hans elev Aristoteles, og som han også fremhever i *Politika*. Dette førte til utviklingen av en helhetlig didaktisk forståelse i gresk og romersk undervisning, som innebærer en tilnærming til å forklare undervisning gjennom innholdets orden og midler som kan bidra til å løse spørsmålet om læring (Hoppmann, 2010, s. 22). I denne tilnærmingen er det først og fremst elevenes ideer som danner grunnlaget for all kunnskap som blir oppnådd gjennom undervisningen. Læreren blir dermed sett på som en veileder som hjelper elevene med å finne og utvikle sine egne ideer (Hoppmann, 2010, s. 23).



Figur 2: Didaktikk ifølge Sokrates

Lærerne har en viktig rolle som rollemodell, spesielt når det gjelder elever fra språklige minoriteter som søker kunnskap om det norske samfunnet og skolens faglige forventninger. Hvistendahl understreker at disse elevene ofte henvender seg og orienterer seg mot læreren for å få denne innsikten, og læreren kan på denne måten spille en viktig rolle som rollemodell (Hvistendahl, 2007, s. 156). Lærere har med andre ord en gylden mulighet med utgangspunkt i elevenes interesse til å danne en god leseforståelse og motivasjon for lesing av skjønnlitterære tekster. Med å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn, deres interesser og personlige egenskaper kan læreren anbefale litteratur, dernest snakke om den litteraturen sammen. På denne måten kan læreren både få eleven til å interessere seg i litteratur, i tillegg til å være en synlig leser.

2.2 Teori

I dette delkapittelet jeg presentere relevant teori knyttet til oppgavens tema og problemstilling. Fokuset vil ligge på begrepet literacy og dets betydning i norskfaget for både minoritetsspråklige elever og lærere (2.1.1). Deretter vil samtale om tekst bli vektlagt. Videre vil jeg diskutere hva som kjennetegner en god leser og en god leselærer (2.2.2). Til slutt vil det bli lagt fokus på kultursensitiv undervisning (2.2.3).

2.2.1 Literacy i norskfaget

Da Kunnskapsløftet ble introdusert i 2006, ble de grunnleggende ferdighetene innført, som fortsatt er gjeldende i dag: *skriftlig* og *muntlig* kommunikasjon, *lesing*, *regning* og *digitale ferdigheter*. Selv om det har vært forsøk på å oversette literacy-begrepet til norsk, har dette vist seg å være en utfordring. Dette skyldes at begrepet omfatter mange elementer, blant annet lesing, forståelse og tolkning av tekster. Flere har valgt å bruke ordet tilgangskompetanse (Fjørtoft, 2014, s. 71). Janks har forsøkt å skrive om literacy på denne måten:

In my view literacy is both a set of cognitive skills and a set of practices. New brain imaging research shows conclusively that learning to read creates new pathways in the brain. Reading depends on the ability to recognise the visual shapes of letters and words, to understand letter sound relationships and the structure of words and sentences, as well as the ability to synthesise all of these processes in order to make meaning from print (Janks, 2010, s. xiii).

I den store helheten handler det om bruken av kunnskap og kognitive ferdigheter i ulike kontekster.

I norskfaget har literacy-begrepet stor betydning, og i denne studien knyttes begrepet spesielt til lesing som ferdighet. Måten literacy gjør seg gjeldende innen lesing i norskfaget på, henger sammen med betydningen av begrepet: en kompetanse samt ulike kulturelle praksiser man er utstyrt med og som er en del av oss. Det er viktig å ta i betraktning av literacy gjerne deles inn i ulike nivåer og at meningen rundt begrepet varierer med tanke på kontekster. Det finnes altså mange literacy, i stedet for én literacy. I løpet av en hverdag tar mennesker del i flere kontekster som inneholder tale og skrift, og situasjonene varierer (Fjørtoft, 2014, s. 73).

Ifølge Liberg (2000, i Hvistendahl 2007, s. 155) er det fire hovedtrekk ved en tekst som påvirker leseforståelsen. Det første trekket er kompleksiteten i setnings- og meningsoppbyggingen. Det andre trekket er tekstens informasjonsstruktur, som handler om hvor klart og tydelig teksten er organisert. Det tredje trekket er engasjementet i teksten, som kan føre til refleksjon og spørsmålstilling. En engasjerende tekst inkluderer forklaringer av vanskelige ord og begreper, dialog med andre tekster, perspektiv på ulike tanker og ideer, og en uformell tone som er rettet mot leseren. Det fjerde trekket handler om selve innholdet i teksten, det vil si hva teksten handler om.

Blikstad-Balas (2016) ser også sammenhengen mellom literacy og primær- og sekundærdiskurs. Barn som fra tidlig alder har hatt tilgang til tekster, med akademiske foreldre er bedre rustet til å gå inn i skolens måter å bruke språk på. Noen barn må altså lære seg skolens tekster, mens andre barn tilegner det seg i primærdiskurs. De som tilegner seg i primærdiskursen vet at tekster bidrar til læring, og leser for eksempel Hamsun uansett om det er kjedelig. Skolen skal og bør derfor hjelpe elevene i sekundærdiskursen for å rette på ulikhetene. Disse påstandene blir også støttet av Heath (1988) som hevder at elevens bakgrunn og ressurser påvirker deres læring.

Skarstein (2005) påpeker at god leseforståelse er nødvendig for at minoritets elever ikke skal miste interessen for lesing. «Når minoritets elever møter moderne eller eldre tekster, er det fare for å oppløse en distanse stor ved at tematikken er ukjent og derfor uforståelig, og leseropplevelsen kan bli en negativ opplevelse heller en opplevelse som inviterer til videre lesing» (Skarstein, 2005, s. 144). Dette utsagnet er en viktig påminnelse om hvor viktig det er å legge til rette for god leseforståelse hos elevene. Derfor er det nødvendig å undersøke hvordan lærerne kan tilrettelegge undervisningen for å oppnå dette målet.

2.2.2 Samtale om tekst

Blikstad-Balas (2016) hevder at det er viktig å snakke om tekster. Ikke minst er det viktig å stille autentiske spørsmål ved at læreren stiller et spørsmål (initierer), elevene svarer (responderer), læreren kommenterer svaret (evaluerer) - kalles også for IRE-strukturen.

Blikstad-Balas fremhever at en god literacy opplæring innebærer å sette tekster i bevegelse og å bevege seg i tekster. Her må man med andre ord snakke og sette sammenheng med andre tekster, for å kunne gjennomføre det trengs det språk om språk, altså metaspråk, for å snakke om faget literacy. En grunnleggende forutsetning for å lykkes med fagenes diskurs er å skape et klasserom der det snakkes mye om tekster og literacy. Samtalen om og med tekster bør skje i en sekundærdiskurs som gjøres tilgjengelig for alle.

Ifølge den sosiokulturelle teorien lærer mennesker gjennom samspill med andre (Vygotskij, 1978). Teori deler utviklingsprosessen inn i tre soner. Den første sonen innebærer at eleven kan mestre arbeidsoppgaver på egenhånd uten hjelp fra andre. I den proksimale utviklingssonen, som er den andre sonen, kan eleven løse oppgaver med hjelp fra en mer kompetent person, enten det er en medelev eller lærer (Vygotskij, 1978, s. 86). I den siste sonen klarer ikke eleven å nå målet selv, selv med hjelp fra læreren, men målet er at eleven etter hvert skal klare det. Prinsippene for opplæringen tilsier at alle elever skal ha noe de kan mestre på egenhånd eller i samarbeid med andre. Det er viktig å tilpasse undervisningen til elevens proksimale utviklingszone, der elevene har tilgang til hverandre og læreren, slik at de kan oppleve mestring i samarbeid med medelever. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk og i stadig utvikling i takt med eleven. Inkluderingen oppleves individuelt, men det er spesielt viktig å tilpasse undervisningen til tospråklige elevers språknivå som en måte å inkludere dem på i norskundervisningen.

Sosiokulturelle teori er en læringsteori som fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev. Teorien analyserer dialogen mellom læreren og eleven og understreker at kunnskap ikke kan konstrueres av enkeltindivider, men skjer innenfor en sosial ramme med deler av kulturen rundt, spesielt gjennom språket som et sosialt redskap. I *Tenkning og tale* ser Vygotskij (2001) denne kunstneriske og intellektuelle meningsprosessen som det siste og mest avanserte stadium i barns språkutvikling (Penne, 2013, s. 45). En lærer er derfor nødt til å være tålmodig, og kan ikke forvente at elevene vil mestre å argumentere tidlig, for argumentasjon

trenger abstrahering og konseptualisering, som utvikles rundt pubertetsalderen, ifølge Vygotskij

Bakhtin (1998) hevder at språket (og forståelsen av verden) er grunnleggende dialogisk. I hans teori er all levende tale dialogisk, da språket kommer som allerede brukt av andre. Dialogen (setning og ytring) er avhengig av kontekst og her kan også kulturelle og sosiale forskjeller gi ulike former for språk. Bakhtin hevder med andre ord at spørsmålet om talegenrene handler om hvordan vi gjennom språket og våre ytringer skaper forståelse, da forståelse og meningsskapning oppstår i samspill med andre, han har altså et sosiokulturelt syn i likhet med Vygotskij. Bakhtin hevder at all menneskelig interaksjon dialogiske elementer, til og med en monolog, fordi forutsetter en lytter. Meningen oppstår i dialogen og samspillet mellom den som snakker og den som mottar. Det er altså ikke individet, men «vi» som skaper mening.

2.2.3 Kultursensitiv undervisning

I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan elevenes kulturelle erfaringer kan utvikles videre i møte med faglig innhold, noe som i forskningslitteraturen kalles kultursensitiv undervisning. Skoler som ser på den kulturelle bakgrunnen som en ressurs, bygger videre på elevenes erfaringer og kunnskap i stedet for å erstatte dem. Dette øker sannsynligheten for at elevene deltar aktivt, legger ned en akademisk innsats og oppnår sitt fulle potensial (Cummins, 1996; Gay, 2018; Hauge, 2014). Litteraturen inneholder ulike termer og forståelser av hva kultursensitiv undervisning bør inneholde, men hovedtanken om hvorfor det er viktig å inkludere etnisitet og kulturell bakgrunn i undervisningen er ganske lik (Gay, 2000, s. 29).

Kultur har en innvirkning på våre tanker, oppførsel og dermed også på undervisning og læring. Undervisning og læring kan aldri være kultur nøytralt, da de blir påvirket av kulturen (Gay, 2018). Når vi tar i bruk elevenes kulturelle referanser i undervisningen, stiller det krav til læreren. Gay (2018) understreker viktigheten av at lærere vet hvordan de kan bruke kulturell støtte i undervisningen for å utvide horisontene deres og bidra til økt læringsutbytte.

Ladson-Billings er anerkjent for sitt akademiske arbeid innenfor «culturally relevant pedagogy» og «cultural race theory» (1995). På lik linje med Gay, legger hun vekt på elevenes kulturelle bakgrunn med mål om å øke deres læringsutbytte og deltakelse ved å oppnå akademisk mestring og suksess, samtidig som de kan bevare og opprettholde sin kulturelle kompetanse og tilknytning til sin primære kulturelle arv. I klasserommet innebærer dette blant annet bruk av referanserammer som er formet av kulturelle erfaringer og kunnskap. Ladson-Billings sin forståelse av kultursensitiv undervisning skiller seg imidlertid fra Gay sin forståelse ved at den legger mer vekt på maktforhold og ulikhetsaspektet i undervisningen, og betydningen av å være bevisst mekanismer som bidrar til økt marginalisering i samfunnet. Derfor vektlegger Ladson-Billings at undervisningen skal legge til rette for kritisk refleksjon, utfordre ulike påstander og fordommer, diskutere ulike former for undertrykkelse og urettferdighet, samt transformere marginalisering knyttet til makt og privilegier. På denne måten vil en slik undervisning også styrke elevenes evne til kritisk refleksjon og demokratisk deltakelse.

Gay fremhever betydningen av at opplæringen til minoritets elever bør knyttes til deres dagligliv utenfor skolen, noe hun beskriver som å «connect in-school learning to out-of-school living» (2015, s. 49). Dette innebærer at elevenes hverdagskunnskaper basert på deres kulturelle og språklige bakgrunn bør integreres i det faglige innholdet. Formålet er å øke elevenes interesse, motivasjon og opplevelse av relevans ved å etablere en forbindelse mellom skolen, hjemmet og lokalmiljøet (Gay, 2018, s. 36). For at kunnskapen skal være effektiv og meningsfull, må den være tilgjengelig for elevene og knyttet til deres liv og erfaringer utenfor skolen. Sleeter og Grant påpeker at «knowledge has no intrinsic power. Information and skills that are potentially powerful become so only through interaction with the interests, aspirations, desires, needs, and purposes of students» (1991, i Gay, 2018, s. 142). Dette understreker viktigheten av å skape en sammenheng mellom elevenes forhåndskunnskaper, kulturelle og språklige kompetanse, og tilegnelsen av ny kunnskap.

I kultursensitiv undervisning får det kulturelle aspektet av elevers kunnskapsressurser stor betydning. Dette skyldes at elevenes læringsutbytte og skoleprestasjoner øker når læreren utvikler en «mer kulturelt relevant praksis ved å trekke på spørsmålsstilen hjemmefra» og annen kunnskap som elevene har utenfor skolen. Dette kan bidra til å redusere forskjellene i elevers kunnskapsressurser (Hogg, 2010, s. 667). En sentral del av kultursensitiv undervisning er derfor at lærerne forstår at «rikdommen i barnas livserfaringer vanligvis overgår deres

skoleerfaringer» (s. 667). I kultursensitiv undervisning er kunnskapsressursene fokusert rundt prinsippet om at den beste måten å lære om individets praksis utenfor skolen er å lære om hva individene gjør og hvordan de snakker om det de gjør (Gonzalez, 2005, s. 40). Potensialet i en slik tilnærming ligger i evnen til å anerkjenne og identifisere faktiske erfaringer og kunnskaper hos elevene, i stedet for å basere forståelsen av elevene på eksisterende fordommer og framstillinger.

For at elevene skal kunne dra nytte av sine egne erfaringer og tidligere kunnskaper, er det viktig at læreren legger til rette for undervisningen slik at elevene opplever sine minoritetserfaringer som en ressurs i stedet for en hindring for å forstå faginnholdet (Dewilde, 2021). Å implementere en kultursensitiv undervisning krever mye av lærerne, men det kan bidra til å øke læringsutbyttet og styrke elevenes følelse av tilhørighet. Flere masteroppgaver knyttet til Mi Lenga-prosjektet har presentert gode eksempler på kultursensitiv undervisning (Abuawad 2019; Ali 2021; Dede & Jahiri 2020; Hatvik 2021; Sand 2021). Blant annet fant Abuawad (2019) at kultursensitiv undervisning bidro til å balansere det asymmetriske forholdet mellom lærere og elever, da elevenes kunnskaper som vanligvis ikke blir etterspurt, ga dem muligheter for læring og mestring gjennom deres egne kulturelle referanserammer. Hun fant også at lærere hadde positiv erfaring med kultursensitiv undervisning, da det ga elevene reelle muligheter til å bidra med sin kunnskap og ferdigheter.

3 Metode

I kapittel 1 presenterte jeg problemstillingen for avhandlingen: *Hvordan reflekterer et utvalg elever med minoritetsbakgrunn rundt det å lese skjønnlitteratur med tema utenforskap i norskfaget?* Med dette tredje kapittelet forsøker jeg å gjøre tilgjengelige mine valg og vurderinger på veien fra problemstilling til funn. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet til studien og metodene som inngår i dette, og hvordan de er anvendt. Videre definerer jeg utvalget og beskriver materialet og hvordan dataen har blitt behandlet og analysert. Til slutt diskuteres validitet og reliabilitet, sterke og svake sider ved studien og de etiske aspektene ved den.

3.1 Forskningsdesign

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for studiens forskningsdesign ved å forklare hvordan jeg har valgt å gjennomføre forskningsprosjektet. Her presenterer jeg den metodologiske tilnærmingen som er en kvalitativ metode, inkludert de skjønnlitterære tekstene som ble brukt i undervisningen og deltakerne som ble intervjuet. I tillegg omtaler jeg de forberedelsene jeg gjorde før datainnsamlingen i lys av pilotintervju. Videre vil jeg også belyse utvalgsprosessen som ble benyttet med fokus på utvalg og rekruttering.

Metodevalget baserer seg alltid på problemstillingen, og derfor er det viktig at en ikke velger metode før det har blitt avklart hva målet med studien er, og problemstillingen (Krumsvik, 2019, s. 151). Det viktigste spørsmålet ved metodevalget er om den metoden hjelper deg til å få svar på problemstillingen din eller ikke. Det er med andre ord svært viktig å finne det verktøyet, metoden, som er mest egnet til din favør i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 78). Det er grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning at man skal velge det forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen eller svare på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Det betyr altså ikke at det nødvendigvis er én metode som kan bedømme bedre enn en annen metode.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Problemstillingens åpne formulering ”Hvordan” peker mot en kvalitativ tilnærming. Min problemstilling er av en slik art at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å beskrive. En kvalitativ tilnærming er i tillegg spesielt viktig med tanke på elevgruppen som har blitt observert og intervjuet. Ofte kan unge føle seg uhørt, spesielt unge med annen språklig og kulturell bakgrunn. Ifølge Dewilde (2016) er kvalitativ forskning ofte ansett for å være ungdomsvennlig på grunn av dets åpenhet og fleksible karakter. Dette gjør at kvalitativ metode fremfor andre metoder skaper flere muligheter for at de unges stemmer kan bli hørt og gir ungdommen større kontroll over forskningsprosessen enn det de får muligheten når andre metoder blir benyttet (Dewilde, 2016, s. 5). Ett av målene mine, som en forsker, var å involvere elevene mer i forskningsprosessen og gi dem muligheter til å få deres stemmer frem ved å anvende kvalitativ tilnærming. I tillegg blir kvalitative metoder ansett som mer hensiktsmessig å bruke når man forsker på barn og unge, fordi kvalitative metoder kan være dynamiske, og på den måten tilpasse seg deltakernes behov i større grad enn mer statiske metoder som spørreskjema (Dewilde, 2016).

Som nevnt, tyder metoden å «vise vegen til målet», og metoden skal være det verktøyet som samler inn de dataene som er nødvendige for å svare på målet med den aktuelle studien og problemstillingen i studien (Krumsvik, 2019, s. 162). Velger en feil metode, vil dette ofte forplante seg i hele forskningsdesignen og skape utfordringer for studien - særlig for analysedelen (Krumsvik, 2019, s. 163). Uansett hvilke(n) metode(r) man velger, er det viktig å være bevisst på deres styrker og svakheter, både før man går i gang med – og underveis i – arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Figur 1 nedenfor gir en oversikt over prosjektets tema, metode, utvalg, analytiske metode og analytiske kategorier.

Tema:	Skjønnlitterære tekster i flerkulturell klasserom.
Innsamlingsmetode:	Klasseromobservasjon og individuelle elevintervjuer.
Utvalg:	Fem videregående elever fra andre klasse
Analysestrategier:	Innholdsanalyse
Analyse kategorier:	<ul style="list-style-type: none"> • Tekster om utenforskap • Finne «seg selv» i andre tekster • Interessen for å lese bøker

Figur 3: Kvalitativt forskningsdesign

Slik figur 3 viser er datagrunnlaget de semi-strukturerte intervjuene som er de primære datakildene i undersøkelsen min, men jeg hadde en deltakende observasjonsrolle i undervisningen. Den deltakende rollen jeg hadde i undervisningen gav meg anledningen til å gjøre noen interessante observasjoner samt anledningen til å justere intervjuguidene jeg brukte i intervjuene. Ved å være både til stede og delaktig i undervisningsøktene fikk jeg en nærhet til datainnsamlingen og datamaterialet mitt som jeg ikke ville fått dersom jeg ikke hadde vært til stede. Min tilstedeværelse i undervisningen ga meg også muligheten til å hilse på elevene og interagere med dem. Interaksjonen med elevene så jeg på som en fordel, for det gav dem muligheten til å bli mer fortrolige med meg før selve intervjuene.

Det finnes mange ulike kvalitative metoder, og ofte benyttes flere ulike metoder i et feltarbeid, hvor den ene metoden kan supplere den andre (Hammersley & Atkinson, 1996). Valget av de aktuelle metodene har blitt gjort for å forstå informantenes virkelighet, deres erfaringer og oppfatninger knyttet til problemstillingen. Kombinasjonen av observasjoner og feltnotater kan være til fordel for å bidra med rikere deskriptive data på hva som kjennetegner skjønnlitterær undervisning i klasserommet. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at «observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 14). Denne kombinasjonen kan med andre ord bidra til å kunne frembringe nyttig kunnskap fra det studerte feltet, hvor de ulike metodene kan ses i sammenheng og tilføye hverandre ved at svakheter ved den ene metoden utjevnes av den andre (Hammersley & Atkinson, 1996).

3.1.2 Utvalg og rekruttering

Når du velger informanter for kvalitative intervjuer, er det viktig å finne personer som kan gi dyptgående informasjon om det du forsker på. Omfanget av en studie begrenser hvor stort utvalget er, og det kan bestå av én eller flere deltakergrupper. Det er viktig å finne et utvalg som gjør studien gjennomførbar, for å kunne gi forskeren relevante data (Fangen, 2010, s. 52; Maxwell, 2005, s. 90). I motsetning til kvantitativ studie har en kvalitativ tilnærming ofte fokus på dybde fremfor bredde, noe som innebærer et mindre utvalg som studeres i dybden. Det kan derfor være mange måter å velge og rekruttere informanter innenfor kvalitativ metode. Ritchie et al. hevder at et utvalg basert på tilgjengelighet og frivillighet kan føre til manglende variasjon i datamaterialet (Ritchie, 2014, s. 116). Når man vet hva man vil studere, er det viktig å konkretisere målgruppen, og spesielt hvilke kriterier de velges etter (Firebaugh, 2008, s. 18).

Patton hevder at logikken og kraften av et hensiktsmessig utvalg «lies in selecting information-rich cases for study in depth» (Patton, 1990, s. 169). Utvalget mitt består av fem elever - og utvelgelsen har ikke vært tilfeldig, men heller vært målrettet prosess. Et kriterium for å være med i forskningen er at elever på videregående skole hadde majoritet av flerspråklige elever. Det andre kriteriet er at skolen skulle ligge på østkanten av Oslo. Ut ifra forhåndsbestemte kriterier for rekruttering av informanter og tilgjengelighet ble det totalt fem elevintervjuer fra én skole og samme klasse. Disse intervjuene ble ansett å kunne gi tilstrekkelig med bakgrunn av problemstilling, forskningsdesignet og tilgjengeligheten til passende informanter. Utvalget var representativt for den populasjonen som studien ønsker å undersøke.

Til tross for at Bryman hevder at utvalget ofte blir bestemt av tilgjengelighet, eller såkalt «convenience sampling» har ikke dette vært tilfellet i mitt utvalg (Bryman, 2008). Det kan være vanskelig å finne informanter som er villige til å bli intervjuet, spesielt hvis du skal studere et sensitivt emne. Dette har ikke jeg opplevd som utfordring med tanke på at temaet jeg skulle forske på ikke var regnet som et sensitivt tema. Alle elevene jeg har intervjuet er elever som har erfaring eller kunnskap som er relevant for problemstillingen min. Stor del av problemstillingen min baserte seg på skjønnlitterære tekster som elevene jeg har intervjuet lest i norskfaget. I tillegg vil jeg påstå at det har vært en skjønnsmessig utvelgning. Videre har jeg vært opptatt av å vektlegge informanter som er mangfoldige i forhold til variabler som kjønn og etnisitet. Dette kan gi et bredere bilde av forskningen min. Videre har jeg også gjort

valgt ut elever ut ifra engasjementet deres i norsktimene. Det kan også være nyttig å velge informanter som har forskjellige perspektiver og meninger om forskningen min. Dette kan gi en mer komplett forståelse av emnet, og hjelpe forskningen min ved å identifisere med mulige motstridende synspunkter. Det er et lite utvalg, og derfor er ikke målet med denne forskningen å basere det på et representativt utvalg. Formålet med utvalget er å få innblikk i og forståelse av elevenes oppfatninger og tanker om fenomenet som studeres.

Som nevnt tidligere er utvalget mitt i denne studien bestående kun av elever, hvor jeg velger å gi disse fiktive navn (se figur 2). Det var gjennom min tidligere praksisveileder at jeg fikk muligheten til å observere timene og deretter intervjuere elevene som hun underviste i norsk. Forskningen min kun skulle ta utgangspunkt i elevperspektiver og ikke lærerperspektiv var det ingen etiske utfordringer med tanke på min tidligere kjennskap med læreren. Kine er kontakt-, samfunnsfag og norsklærer ved en videregående skole på østkanten i Oslo. Hun underviser for både elever som går studiespesialiserende, yrkesfag og idrett hvor det er stor variasjon i elevenes kulturelle og språklige bakgrunn samt deres tidligere skolebakgrunn. Elevgruppen til Kine er med andre ord bestående av en stor variasjon av elever.

Bakgrunnen for mitt valg om å gjennomføre alle elevintervjuene fra én klasse skyldes at disse elevene hadde gjennomgått samme undervisningsopplegg og skulle lese de samme skjønnlitterære tekstene. Dette valget ble foretatt i lys av å sikre et mest mulig homogent utvalg med hensyn til deres forståelse av skjønnlitterære tekster og deres respons på undervisningsopplegget. En slik tilnærming muliggjør en mer presis og detaljert analyse av de oppnådde dataene, da det reduserer variasjonen som kan oppstå i responsene fra forskjellige grupper elever som har ulik kunnskapsbakgrunn og erfaringer. Det vil dermed bidra til å øke validiteten og påliteligheten i analysen av dataene som jeg skal utdype under 3.4. Klassen jeg observerte og elevene som jeg intervjuet tilhørte andre klasse ved en videregående skole med studiespesialiserende utdanningsprogram. I denne spesifikke klassen var det ingen assistenter eller ressurslærere til stede, og alle elevene ble undervist i samme klasserom.

Figur 2 under presenterer en oversikt over alle deltakerne i prosjektet. For å opprettholde anonymiteten har deltakerne og skolene blitt tildelt fiktive navn. Figuren viser deltakernes kjønn, bakgrunn og informasjonsstatus.

Navn	Bakgrunn	Status
Hakim ♂	Syrisk bakgrunn. Har vært i Norge siden han var ti år gammel.	Elev
Karim ♂	Foreldre med bakgrunn fra Somalia Født og oppvokst i Norge	Elev
Said ♂	Foreldre med bakgrunn fra Irak Født og oppvokst i Norge.	Elev
Tayyiba ♀	Foreldre med bakgrunn fra Pakistan. Født og oppvokst i Norge.	Elev
Tara ♀	Foreldre med bakgrunn fra Sri Lanka Født og oppvokst i Norge	Elev

Figur 4: Oversikt over informanter

Figur 4 presenterer en tydelig oversikt over deltakerne og deres relevante kontekstuelle faktorer, med formål å gi leseren en grundigere forståelse av informantenes bakgrunn og kontekst.

3.2 Innsamling av data

Som nevnt overfor er de semi-strukturerte intervjuene de primære datakildene i undersøkelsen min, men jeg hadde en deltakende observasjonsrolle i undervisningen. I det følgende vil jeg gi en oversikt over datamaterialet, beskrive de ulike metodene, og forklare hvordan jeg har brukt disse i forskningen helt konkret. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan datamaterialet har blitt behandlet.

3.2.1 Oversikt over datamaterialet

Figur 5 nedenfor gir en oversikt over datamaterialet, de ulike metodene som har blitt benyttet i de ulike dagene ute i feltet, antall intervjuer, observasjoner og uformelle samtaler, samt omfanget av disse. Det er en oversikt over datoer for datainnhenting, metode, datamateriale, tid og omfang.

Dato	Metode	Datamateriale	Antall	Omfang
27.10.22	Semistrukturerte intervjuer	Transkripsjoner	To intervjuer	Tima: 19 minutter Hakim: 24 minutter
28.10.22	Semistrukturerte intervjuer	Transkripsjoner	Tre intervjuer	Hibo: 21 minutter Karim: 17 minutter Said: 11 minutter

Figur 5: Oversikt over datamaterialet

Hensikten med å strukturere informasjon i figuren ovenfor er å skape klarhet og sammenheng. Figuren kan bidra å gjøre det tydelig hvilke datoer som er tilknyttet de ulike informantene. I så måte kan figuren bidra til å øke studiens transparens. I tillegg viser figuren min steg i innsamlingsprosessen og datamaterialet jeg sitter igjen med.

3.2.2 Observasjoner, feltnotater og lærerens tekstutvalg

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å presentere mine observasjoner og feltnotater sammen, da de to elementene er tett knyttet til hverandre og ble anvendt simultant. Under feltarbeidet brukte jeg deltagende observasjon for å få innsikt undervisningen til lærere og elever. Dette gjorde at jeg fikk kunnskap gjennom førstehåndserfaringer og nærmet meg deltakernes virkelighet og forbedre min forståelse og tolkning av feltet (Fangen, 2004, s. 30). Deltagende observasjon er en metode som tillater studiet av «sosial praksis i de sammenhenger den naturlig forekommer», og krever direkte interaksjon mellom forskeren og informantene, samt engasjement og deltakelse (s. 9-10).

En forsker skal ta mange valg og bør være bevisst i sin egen rolle i den sosiale konteksten. Å finne gode måter å kombinere deltagelse og observasjon på er derfor viktig. Fangen (2004) hevder at det verken er mulig eller hensiktsmessig å stå utenfor informantenes verden og innta en ren tilskuerposisjon. For å få pålitelige data er det ønskelig at deltakerne deltar i og passer inn i den sosiale konteksten på en naturlig måte slik at de ikke føler seg objektivert eller påvirket av forskerens tilstedeværelse (s. 29-30). Videre er det også utfordrende å balansere nærhet og avstand. Å finne en balanse mellom nærhet og distanse er også en utfordring. Det må foretas en balanse mellom overidentifisering og underidentifikasjon med informanten (Hammersley & Atkinson, 1996). Det er i tillegg viktig å reflektere over hvordan kunnskapen som blir innhentet, er sosialt konstruert og kontekststøttet. Postholm (2010, s. 55) hevder at vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive og individuelle teorier, som er farget av tidligere erfaringer i tillegg til opplevelser. Dette kan påvirke vår egen forståelse og fokus på hva vi observerer og tolker.

Feltnotatene er utformet som beskrivelser som kan være både tynne og tykke. Slike beskrivelser kan bidra til en bedre forståelse av hele hendelsesforløpet, ettersom de gir en kontekstualisert beskrivelse av det som observeres (Fangen, 2010, s. 212). Tynne beskrivelser refererer til en objektiv gjengivelse av det som blir observert, mens tykke beskrivelser

inneholder forskerens og deltakernes fortolkninger av observasjonene. Gjennom bruk av fylldige feltnotater kan handlingene settes i en større sammenheng, noe som kan bidra til en mer nyansert forståelse av hendelsesforløpet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Jeg har brukt observasjonene til å bli kjent med konteksten og bygge relasjoner med elevene, til å utvikle intervjuguiden, og til å kontekstualisere elevenes svar.

For å oppnå en dypere forståelse av deltakernes virkelighet og erfare hendelser fra første hånd, anses deltakende observasjon som en adekvat metode (Emerson et al., 2011, s. 1; Fangen, 2010, s. 15; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). I ustrukturerte observasjoner kan observeren ha ulike hensikter, noe som gir rom for fleksibilitet og variasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Som deltakende observatør, tok jeg notater med detaljerte beskrivelser av det som virket interessant for senere tolkning, og min rolle inngikk i ustrukturerte observasjoner. Som forsker, praktiserte jeg «participating-to-write»-stilen ved å kombinere deltakelse i feltet med notering av feltnotater (Emerson et al., 2011, s. 23). Feltnotatene ble skrevet for hånd på papir og inneholdt hele setninger, sitater og enkeltord avhengig av hva som passet best for situasjonen. Notatene ble fylt ut umiddelbart etter observasjonen eller senest samme dag, for å holde hendelsene ferske i minnet.

Det finnes ikke et optimalt tidspunkt for å observere (Patton, 2014, s. 263). Jeg valgte å observere fra elevene ble introdusert til et nytt tema til de avsluttet for å få et «helhetlig» bildet av den skjønnlitterære undervisningen. Elevene ved den klassen jeg observerte arbeidet med et nytt tema i norskfaget: Utenforskap. Elevene ble presentert for et mangfold av sjangre som omhandlet temaet, og læreren distribuerte en lyrikksamling som en slags innledning til perioden. Samlingen besto av både korte og lengre dikt, samt utdrag fra enkelte sangtekster, som alle hadde det til felles å omhandle følelsen av å være utenfor. I tillegg ble det gitt oppgaver knyttet til hver enkelt tekst, og elevene samarbeidet i grupper. Videre leste elevene utdrag fra Zeshan Shakar sin roman *Tante Ulrikkes vei* og arbeidet individuelt med spørsmål relatert til teksten. Elevene leste også utdrag fra Kathrine Nedjord sin roman *Lappejævel*, som tar for seg Samuel, en same, og hans opplevelser. I tillegg leste elevene innledningen til Nedjord sin essayistiske bok *Flukta til Finnmark 1800-talet*, som fungerte både som bakgrunnsstoff for å forstå *Lappejævel* bedre og som eksempel tekst på essay. Elevene skulle vurderes på deres evne til å skrive et essay der de benytter seg av minst tre av tekstene de hadde lest, inkludert tekstene i lyrikksamlingen.

Figuren nedenfor viser en oversikt over de skjønnlitterære verkene som elevene har lest i klasserommet, inkludert informasjon om forfatter, tittel, sjanger og utgivelsesår for hvert verk.

Forfatter	Tittel	Sjanger	Utgivelsesår
Tjønn, J. Brynjulf	Kvit, norsk mann	Dikt	2022
Joof, L. Camara	Eg snakkar om det heile tida	Selvbiografi	2018
Ali, J. Sumaya	Tittellaust dikt	Dikt	2018
Rambow	F*** Politi	Sangtekst	2022
Nedrejord, Kathrine	Lappejævel	Roman	2020
Nedrejord, Kathrine	Flukta til Finmark 1800-talet	Essayistisk bok	2021
Shakar, Zeshan	Tante Ulrikkes vei	Roman	2017

Figur 6: Oversikt over skjønnlitterære tekst elevene har lest

Figur 6 kan være en nøkkel ressurs for å øke forståelsen av analysekapittelet, ettersom mye av dataene fra elevintervjuene er basert på de skjønnlitterære verkene som er presentert i figuren.

Jeg har i to faser for å få en omfattende forståelse av undervisningspraksisen i skjønnlitteratur i det flerspråklige klasserommet. Observasjonen bestod av to faser, uformell og systematisk observasjon. I begynnelsen av observasjonsperioden presenterte jeg meg selv og dannet et førsteinntrykk av klassen. Deretter kommuniserte jeg uformelt med elevene gjennom samtaler i friminuttet, i gangene og i kantinen. Jeg tok notater under og etter de uformelle samtalene, i tillegg til å inkludere egne refleksjoner og oppfatninger i notatene. Systematisk observasjon ble gjennomført før elevene ble intervjuet, og det la grunnlaget for de relevante spørsmålene som ble stilt i intervjuene (Fangen, 2010, s. 90). Til sammen observerte jeg den aktuelle klassen i dobbeløkker fem ganger, og ved å være en deltakende observatør kunne jeg få førstehåndserfaringer og direkte samhandling med deltakerne. Målet med denne studien var å få en oversikt over undervisningspraksisen i skjønnlitteratur i det flerspråklige klasserommet.

Dato	Metode	Datamateriale	Antall	Omfang
16.09.22	Observasjon av undervisning	Observasjonsnotater	To økter med norsk	To sider observasjonsnotater
23.09.22	Observasjon av undervisning	Observasjonsnotater	To økter med norsk	To sider observasjonsnotater
30.09.22	Observasjon av undervisning	Observasjonsnotater	To økter med norsk	En observasjonsnotat
14.10.22	Observasjon av undervisning	Observasjonsnotater	To økter med norsk	To observasjonsnotater
21.10.22	Observasjon av undervisning	Observasjonsnotater	To økter med norsk	En observasjonsnotat

Figur 7: Oversikt over observasjon

3.2.3 Semistrukturerte intervjuer

Når intervju er valgt som datainnsamlingsmetode, er altså neste steg å finne ut hva slags type intervju som er mest egnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Intervjutyphen som tilegnet seg best til min forskning og datainnsamling var semistrukturert intervjuform. Kvale (2007) definerer denne intervjuformen på følgende måte: «Semi-structured (life-world) interview: A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena» (Kvale, 2007, glossary). Kvale uttrykker i sin definisjon at det sentrale er å innhente skildringer av livsverden til den som blir intervjuet, og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted - som er også målet med intervjuene mine. Hensikten med intervjuene var å forstå verden sett fra intervjupersonenes synsvinkel. Ved å ha et fokus på individers historier og opplevelser blir målet å transformere intervjuobjektene informasjon til «shared experience» (Denzin, 2001, s. 24). Derfor ønsket jeg ikke faste og strenge rammer rundt intervjuguiden, men at forskeren er fri til å lede samtalen i den retningen som ønskes.

Det er viktig å understreke at i alle undersøkelser hvor det blir benyttet intervju som metode, er det behov for å utarbeide en intervjuguide. Å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål er utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet, men består av muligheter til å følge opp ikke nedskrevne moment er egenart til denne typen intervju (Krumsvik, 2019, s. 166). Semistrukturert intervju er derimot verken bestående av åpen eller

lukket intervjuguide. Det er delvis strukturert i den forstand at den er basert på og «utføres i overenstemmelse med intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 46). Intervjuguiden omfattet sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene undersøkelsen min skal belyse (Kvale & Brinkman, 2017, s. 163). Ved å ha en viss struktur i intervjuguiden kan jeg legge føringer for samtalen og de temaene som skal bli tatt opp. Samtidig åpner jeg for uventede temaer eller spørsmål som kan dukke opp. Det å ha denne fleksibiliteten, at en kan være åpen for at svar på et spørsmål gir inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål (Repstad, 1998), er et viktig moment med tanke på å få god flyt i intervjusamtalen. Dette krever at jeg som intervjuer har en bevisst naivitet og er fordomsfri. Det betyr imidlertid ikke at intervjuet skal være uten styring, det må fortsatt være fokusert og ha en klar retning.

Det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer når det gjelder gjennomføringen av intervjuer og for hvordan man bør gjøre det. Som forsker er jeg derfor nødt til å ta mange metodologiske beslutninger underveis i intervjuet og være bevisst på hvilke metoder som kan benyttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36-36). Jeg ville ikke opptre som en intervjuer, men heller en samtalepartner for at deltakerne ikke skulle gi meg svarene de tror jeg er ute etter (Blommaert & Jie, 2010, s. 39; Dalen, 2013, s. 38). Jeg har som nevnt brukt deltakende observasjonene som utgangspunkt for intervju spørsmålene (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 77). Creswell (2014) hevder at det vil være en fordel å møte deltakerne i deres kjente og profesjonelle kontekst, da det kan styrke deres følelse av trygghet og komfort. Med bakgrunn av det ble alle intervjuene gjennomført på deltakernes skole i biblioteket, og intervjuene ble gjennomført individuelt for å sikre at hver deltaker kunne uttrykke seg fritt uten å bli påvirket av andre deltakernes innspill. I tillegg valgte jeg å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, slik at jeg kunne observere deltakerne sine kroppsspråk. Det var viktig å bygge tillitsfulle relasjoner med informantene på forhånd og samtidig skape en behagelig og trygg atmosfære under intervjuene. For å etablere en atmosfære preget av trygghet startet jeg med innledende spørsmål, fulgte opp med hovedspørsmål og avsluttet med avslutningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 168).

Intervjuguiden til elevene handlet om skjønnlitterære bøker, foreldrene sine relasjon til bøker og hvilke opplevelser og erfaringer elevene har med bøker fra oppveksten deres (se vedlegg 1). Etterfølgende dreide spørsmålene seg om hvordan de opplevde de ulike skjønnlitterære tekstene de leste i klasserommet i forbindelse med temaet «utenforskap» og hva slags type

bøker elevene foretrekker å lese. Som nevnt tidligere var spørsmålene utformet som åpne spørsmål, dette kunne åpne opp for at elevene hadde mulighet for å beskrive eller uttrykke sin opplevelse ved hjelp av egne ord. Formålet med åpne spørsmål er at elevene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer, samtidig som intervjueren fokuserer samtalen mot de sentrale temaene (Kvale & Brinkman, 2017, s. 164). Et semi-strukturert intervju er bygd opp slik at intervjueren og informantene kan tilpasse seg etter måten intervjuet forløper (Copland & Creese, 2015, s. 32, Kvale & Brinkman, 2017, s. 166).

Jeg benyttet meg av diktafon og tok opp intervjuene med den intensjon å kunne transkribere dem senere. Kvale og Brinkman hevder at å ta omfattende notater kan distrahere intervjusituasjonen og avbryte flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Cohen et al. (2011, s. 424) derimot påstår at å ta notater under selve intervjuet kan virke fremmedgjørende for informantene ettersom det begrenser øyekontakten. Med bakgrunn av dette valgte jeg notere noen få stikkord under intervjuene der det var relevant, som deriblant da vi snakket om oppveksten, ettersom dette kan være supplerende for analyse materialet.

Patton (1990) og Kvale (2001) understreker at det er nødvendig i utformingen av intervjuguiden å være bevisst på hvordan en skal stille spørsmål, og på hva slags type spørsmål som egner seg for at informantene skal kjenne seg komfortable i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2019, s. 167). Dernest er det å utvikle en intervjuguide som er nær knyttet til problemstillingen i studien særdeles viktig, og intervjuguiden bør testes gjennom pilotintervju før selve undersøkelsen starter. Å gjennomføre pilotintervjuer er nødvendig for å prøve ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv i prosessen (Dalen, 2013, s. 30). Videre kan pilottesting av intervjuer gir intervjueren muligheten til å beregne hvor lang tid et intervju vil ta (Creswell & Creswell, 2018, s. 154). I tillegg er det viktig for å se om spørsmålene virker på den bestemte gruppen, da det kan gi forskeren innsikt i hvilke forandringer som eventuelt må gjøres (Maxwell, 2005, s. 93). Å prøve ut en intervjuguide bidrar alt i alt til å styrke validiteten i høyere grad (Creswell & Creswell, 2018, s. 154; Dalen, 2013, s. 97).

For å sette meg inn i rollen som intervjuer, og teste ut intervjuguiden min gjennomførte jeg et pilotintervju. Etter å ha observert hele perioden i forbindelse med temaet «utenforskap» ble det fulgt opp av en pilotintervju med en elev. I intervjuet benyttet jeg meg av UIO diktafon og tok opp intervjuene med intensjon om å gå gjennom å høre på intervjuene i etterkant. Taleopptakene oppklarte at jeg ubevisst stilte ledende spørsmål noe jeg var ekstra

oppmerksom på under selve elevintervjuene. Etter prøveintervjuene presiserte eleven at språket var forståelig, og at det ikke var noen ord som var fremmede eller vanskelige å forstå. Videre uttrykte eleven at det var litt utfordrende å huske på ulike aktiviteter og skjønnlitterære tekster som ble lest i forbindelse med temaet «utenforskap». Dette var noe jeg også observerte under elevintervjuet og valgte derfor å ta fysisk med heftet av de ulike skjønnlitterære tekstene og andre utdrag elevene hadde lest til elevintervjuene.

3.2.4 Transkribering og transkripsjonsnøkkel

Transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009) er en viktig del av intervjuprosessen da en behandler rådata, hvor intervjusamtalene blir skrevet ned fra muntlig til skriftlig form (Krumsvik, 2019, s. 171). Jeg har transkribert alle elevintervjuene selv da det blir av flere forskere omtalt som en fordel, med det får man muligheten til å bli bedre kjent med datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Dalen, 2013, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Å transkribere lydopptak til skriftlig form involverer ofte mer enn bare en teknisk prosess. Forskeren er nødt til å ha i bakhodet at intervjuet mellom to mennesker går gjennom en prosess fra tale til tekst ved hjelp av transkripsjonen. Med andre ord blir tankene til deltakeren abstraherte og fikserte i skriftlig form, og her kan forskeren fort miste noe på veien. Kroppsspråket til deltakeren blir utviska, og dramaturgien i intervjuet nedtona. Har for eksempel forskeren forstått deltakerens bruk av ironi, dialektord og ungdommelig sjargong? Derfor hevder Mishler (1991) at det også er en fortolkende praksis, og blir et viktig steg i den sosiale produksjonen av vitenskapelig kunnskap (s. 260-261).

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dem i den hensikt om å bevare autentisiteten og den naturlige flyten av talen. Det er mange valg forskeren må ta i forbindelse med representasjonen av deltakerne, forskeren må blant annet ha en transkripsjonsprosedyre: Skal forskeren ta med alle pauser, sukk, latter og lignende? (Krumsvik, 2019, s. 171). I transkripsjonen av elevintervjuene tok jeg med alle former for språklige uttrykk under transkripsjonen for å bevare informantenes autentiske stemme. Å bevare autentisiteten betydde å bevare den naturlige flyten av talen ved å inkludere nøyaktige uttrykk og måter å uttrykke utsagn på, som Linell (1994) påpekte.

Elevintervjuene ble dermed transkribert ordrett, men jeg valgte å ekskludere intonasjonsmessige følelsesuttrykk som sukk, «eh»-er og liknende. Jeg valgte også å

transkribere mer i tråd med skriftspråket, men har likevel bevart multietnolektisk stil, latter og pauser der det føltes nødvendig for å sikre at meningen ikke gikk tapt, og dermed sørget for at transkripsjonene forble lojale overfor deltakernes ytringer og meninger. Denne måten å transkribere på er inspirert av en forskningstradisjon som kalles konversasjonsanalyse (CA) og er blant annet beskrevet av Linell (2009) og Silvermann (1998).

Transkripsjonsnøkkelen gir forklaringer på de ulike tegnene som er brukt i utdragene fra transkripsjonene.

..	Kort pause (under 0,3 sekunder)
...	Mellomlang pause (0,3 sekunder)
@	Latter (ett tegn for hver «latterstavelse»)
<SIT ord SIT>	Sitatstemme, som når man etterligner noen.

3.3 Analysestrategier

I følgende del vil jeg gi en kort oversikt over hvordan jeg har valgt å analysere dataene og hvilke metodologiske beslutninger jeg har tatt. Dette vil inkludere beskrivelse av ulike trinn i analyseprosessen og forklaringer på de metodologiske valgene jeg har gjort. Jeg vil også gi en kort forklaring på hvordan jeg har tenkt å presentere dataene i den fjerde delen av masteroppgaven.

Analysearbeidet mitt er todelt. Dataene mine bestod som nevnt av intervjutranskripsjoner, men jeg hadde også en deltakende observasjonsrolle i undervisningen som skulle ta utgangspunkt for intervjuguiden. Etter at observasjonsperioden var over, begynte den første delen av analysearbeidet. Her startet jeg med en empirinær induktiv tilnærming til feltnotatene (Tjora, 2017, s. 197). I den første fasen av analysearbeidet bruker jeg feltnotatene mine som grunnlag for å utvikle koder basert på selve datamaterialet (Boeije, 2010, s. 79). Målet med empirisk koding er ikke å sortere dataene, men å beskrive hva som kommer frem i observasjonsnotatene (Tjora, 2017, s. 201). Formålet med å gjøre dette var å identifisere essensen av hver observasjon, som kunne brukes som utgangspunkt for intervjuguiden. En ulempe med denne tilnærmingen er at man kan bli villedet av sitt eget materiale og oppdage andre problemer og veier i analysen (Emerson et al., 2011, s. 185). Etter å ha kodet dataene i

feltnotatene, ble hver intervjuguide tilpasset til deltakerne. Den andre delen av analyseprosessen var transkripsjon av intervjuene som danner utgangspunkt for kap 4.

En induktiv tilnærming til datakoding og analyse er en bunn-opp-tilnærming og drives av det som finnes i dataene. Dette betyr at kodene og temaene utledes fra innholdet i dataene selv - slik at det som kartlegges av forskeren under analysen, tett samsvarer med innholdet i dataene. I motsetning er en deduktiv tilnærming til datakoding og analyse en topp-ned-tilnærming, der forskeren bringer en serie med begreper, ideer eller temaer som de bruker for å kode og tolke dataene. Dette betyr at kodene og temaene i større grad utledes fra begreper og ideer som forskeren bringer til dataene - her vil det som kartlegges av forskeren under analysen ikke nødvendigvis være nært knyttet til semantisk datainnhold (Braun & Clark, 2006).

Jeg startet umiddelbart med å transkribere alle elevintervjuene fortløpende slik at det blant annet kan hjelpe meg med å identifisere viktige temaer og ideer som kan være relevant for forskningen min. Transkripsjon av intervjuer tidlig kan også bidra til å holde fokuset mitt og sikre at jeg ikke går glipp av viktige detaljer eller ideer. I tillegg kan det redusere sjansen for feil og misforståelser som kan føre til feiltolkninger senere. Etter å ha transkribert alle elevintervjuene gikk jeg gjennom transkripsjonene jeg hadde i forbindelse med forskningen min og skrev analytiske sammendrag av hovedmomenter ved hvert intervju og hver undervisningsøkt, hvor jeg trakk frem viktige temaer, uttalelser og begreper som definerte materialet. Etter å ha fullført transkripsjonen av alle elevintervjuene, gikk jeg gjennom alle mine forskningsmaterialer og skrev analytiske sammendrag for hvert intervju og undervisningsøkt. I disse sammendragene identifiserte jeg viktige temaer, uttalelser og begreper som var avgjørende for materialet. Det var viktig å nøye vurdere hva som virket mest interessant ved første øyekast, i tillegg til typiske trekk som gikk igjen i alle intervjuene, og hva som skilte seg ut, for å oppdage mønstre og sammenhenger. Jeg jobbet med å veksle mellom transkripsjoner og mine egne sammendrag for å avdekke tendenser i informantenes fortellinger, hvor jeg fremhevet likheter og ulikheter i deltakernes beskrivelser.

Først brukte jeg med andre ord en induktiv tilnærming for å analysere transkripsjonene. Jeg lette etter utsagn og sitater som skilte seg ut på grunn av deres relevans, typiskhet eller utypiskhet, og sterke stemmer. Videre vurderte jeg også antall uttalelser som informantene hadde om ulike områder for å identifisere de viktigste fokuspunktene i analysen. Deretter

sammenlignet jeg de induktivt utledede kategoriene fra transkripsjonene med de teoretiske begrepene. Jeg gikk gjennom transkripsjonene flere ganger for å utvikle og revidere kodene og kategoriene, slik at jeg kunne sikre konsistens i analysen. Til slutt valgte jeg ut de mest interessante kategoriene og temaene i lys av problemstillingen min, presenterte de i kapittel 4.

I det fjerde kapittelet i denne masteroppgaven vil funnene presenteres i en tematisk analyse. Dette på bakgrunn av at denne type metode er anbefalt å anvende for nye forskere, og at den anses å være fleksibel (Braun & Clark, 2006). Tematisk analyse er en tilgjengelig, fleksibel og stadig mer populær metode for kvalitativ dataanalyse (Braun & Clarke, 2006, s. 58). Det innebærer at datamaterialet presenteres i temaer, der de tidligere utformede kodene inngår. Slik vil jeg kunne se sammenhenger og sammenlikne funnene fra ulike deltakere i prosjektet. Som nevnt tidligere danner deltakende observasjon grunnlaget for intervjuguiden, men det er transkripsjonene av elevintervjuene som danner rammen for analysen.

I figur 8 nedenfor viser jeg et eksempel på hvordan jeg analyserte datamaterialet. Jeg brukte sitater fra intervju transkripsjoner til å lage koder. Sitater som var relatert til samme tema ble plassert i samme kolonne. Basert på disse kodene utledet jeg kategorier som representerte hovedtemaene. Disse kategoriene ble igjen brukt til å utvikle hovedtemaer.

Tekstnære koder	Kategorier	Temaer
<p>Karim: «Ja faktisk, den der Tante Ulrikkes vei. Jeg har faktisk lest Zeshan Shakar sine bøker (.) Tante Ulrikkes vei og den gule bok. Jeg leste Tante Ulrikkes vei i sommer og jeg klarte ikke å legge fra meg boka. Faktisk @@. Fordi jeg ble oppvokst også på Stovner og kunne derfor sammenligne oppveksten vår. Jeg, Jamal og Mo. Ikke bare det... beskrivelsene de ga var ganske sanne. Fordi når han beskriver ting kan jeg se for meg det på Stovner. Han fortalte det på en måte som gjorde slik at leserne ikke ville legge fra seg boka. Han skildret masse. Han gjorde det veldig spennende».</p> <p>Tara: «Generelt likte jeg alle tekstene, (.) men hvert fall Lappejævel, den ene delen, faktisk jeg skrev det i teksten min også, der rektor uttaler navnet til den samiske gutten «Samuel» feil. Det opplever jeg jo ofte. De begynner å fornorske navnet til den samiske gutten, og det har jeg også gjort, jeg har fornorsket min for at det skal være lettere for andre. Jeg følte meg veldig i det, ingen av de utenforskap tekstene har beskrevet livet mitt så godt».</p>	<p>Følelse av gjenkjennelse</p> <p>Realistisk og autentisk bilde av erfaringer</p> <p>Relatere til en situasjon.</p> <p>Personlige erfaringer</p>	<p>«Finne seg selv» i tekster om andres liv.</p>

Figur 8: Utdrag fra analysearbeidet

I figur 8 kan du se eksempler på sitater og uttalelser som ble brukt til å utlede hovedtemaet «Finne seg selv i tekster om andres liv» et av studiens funn. I kapittel 4 blir disse funnene presentert, mens kapittel 5 diskuterer dem i lys av det teoretiske rammeverket.

3.4 Refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet

I dette delkapittelet vil jeg drøfte troverdigheten til denne masteroppgaven. I all forskning er det avgjørende å vurdere om resultatene og tolkningene som er fremkommet er gyldige i forhold til det fenomenet som blir undersøkt. Derfor er det viktig å reflektere over og være bevisst på hvordan undersøkelsen er gjennomført, dens troverdighet, pålitelighet og eventuell overførbarhet (Kvale & Brinkman, 2018, s. 272). Innenfor kvalitetssikring av forskning er det to viktige begreper som blir brukt for å vurdere kvaliteten på forskningsresultatene: validitet og reliabilitet (Maxwell, 2013). Det er viktig å understreke at begrepene, validitet og reliabilitet, ikke er to separate begreper til tross for at de behandles hver for seg. Studiens validitet henger klart sammen med reliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 172).

3.4.1 Studiens validitet - dens troverdighet

Som undertittelen antyder, refererer validitet til spørsmål om studiens troverdighet. I denne konteksten er forskeren et viktig ledd i prosessen med å styrke undersøkelsens troverdighet (Johnson, 2013, s. 299). Det betyr med andre ord at forskeren er selvkritisk i forhold til egne tolkninger av datamaterialet og presentasjonen av funnene. Derfor er det viktig at forskeren nøye reflekterer over alle aspekter ved undersøkelsen. Betydningen av å være kritisk ovenfor egne tolkninger og refleksjoner knytter Johnson (2013, s. 299) opp mot begrepet bias, som kan svekke undersøkelsens troverdighet. Bias omhandler forskerens forutinntatthet og oppfatninger om temaet som studeres, og hvorvidt det kan påvirke analysen av datamaterialet og fremstillingen av funnene (Maxwell, 2013, s. 123). Det har derfor vært viktig å skille mellom deltakerne sine utsagn og mine egne antakelser for å øke studiens validitet. I tillegg har jeg balansert forholdet mellom deltakernes fortellinger og den teoretiske sammenhengen som studien inngår i.

Det er ikke noe å legge skjul på at jeg som forsker var tett på feltet og deltakerne gjennom deltakende observasjon. Det er derfor forståelig at kvalitative forskere tidvis får sympati for deltakerne gjennom feltarbeidet sitt. Dette gjelder særlig sensitive problemstilling omkring sårbare grupper i samfunnet, kan nok dette bli vanskelig på mange måter - ikke bare å stille de presise spørsmålene, men kanskje også når det gjelder transkripsjonsprosessen (Krumsvik, 2019, s. 173). Derfor er det ekstra viktig å ha et fokus på intervjuvaliditeten. Denne kan enkelt illustreres ved om en har ei ordrett og identisk gjenging av det som blir sagt i intervjuet, i

transkripsjonsfasen, eller om en lar sympatien og følelsene få spillerom og framstiller et glansbilde som egentlig er noe annet enn det som blir sagt av deltakeren.

Refleksivitet i kvalitativ forskning viser til måten observatøren har innvirkning på det som blir observert (Blommaert & Jie, 2010, s. 66; Copland & Creese, 2015, s. 52; Guillemin & Gillam, 2004, s. 274). Videre er jeg også bevisst på at den flerkulturelle bakgrunnen jeg har kan ha påvirket elevintervjuene og tolkningen av dataene. Med bakgrunn av dette forsøkte jeg å unngå å låse meg til en innsamlingsmetode og være åpen for uventede funn. Det vil gi meg en sikrere forståelse og mer troverdige funn.

Forskningen min har hatt flere begrensninger. Blant disse, representerer deltakernes ufullstendige svar under intervjuene en av de mest betydelige begrensningene. Det antas at denne begrensningen kan ha blitt utløst av det vage temaet som ble presentert for elevene (utenforskap), som muligens resulterte i at elevene fant det utfordrende å gi spontane svar. For å øke validiteten ble intervjuene triangulert ved å spørre deltakerne om det jeg observerte i observasjonene (Maxwell, 2005, s. 94). Ifølge Tufte (2011, s. 82) dreier validitet seg også om i hvilken grad vi måler det vi ønsker å måle, og i hvilken grad resultatene fra studien er gyldige. Det kan stilles spørsmål ved om de valgte metodene er tilstrekkelige for å undersøke det som er ønsket og om de måler det som faktisk skal måles. Likevel vil jeg hevde at triangulering som metode har økt studiens validitet. Kombinasjonen av intervju og observasjon har bidratt med en hermeneutisk forståelse, da intervjuene gir innsikt i informantenes forståelse og opplevelser, mens observasjon gir en deskriptiv innsikt. Triangulering kan betraktes som en «validity procedure where researchers search for convergence among multiple and different sources of information» (Tufte, 2011, s. 82). Således vil bruken av begge metodene komplettere hverandre ved å kompensere for hverandres svakheter og dermed styrke validiteten til studien. Jeg måler det som er ønsket ved å oppnå både en deskriptiv forståelse og å fange informantenes opplevelser.

3.4.2 Studiens reliabilitet - dens pålitelighet og transparens

Reliabilitet handler om forskningsresultatene troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Her spiller altså «the consistency, stability, or repeatability of the results of a study» en sentral rolle (Johnson & Christensen, 2013, s. 279). Derfor har jeg

utarbeidet en figur som gir en oversikt over datamaterialet og deltakerne, og har inkludert alle formelle steg som ble tatt i datainnsamlingsprosessen. Dette har blitt gjort med hensyn til å øke transparensen og gjøre forskningen mer gjennomiktig for leserne, da dette bidrar til å øke reliabiliteten i forskningen. På denne måten blir oppgaven mer transparent, da leseren får en forståelse av forskningens prosedyrer, strategier og fremgangsmåter som utgjør grunnlaget for funnene og konklusjonene.

En annen strategi jeg benyttet meg av for å styrke studiens reliabilitet var den deltakende rollen jeg hadde i undervisningen. Dette gav meg anledningen til å gjøre noen interessante observasjoner samt anledningen til å justere intervjuguidene jeg brukte i intervjuene. Krumsvik (2019) skriver at det er viktig å bruke ord og uttrykk som deltakerne forstår og er vant til å bruke, slik at de kan føle seg mer komfortable og forstå spørsmålene som stilles. Dette vil øke sjansen for at de gir relevant informasjon som kan bidra til å besvare problemstillingen min. Hvis man bruker ord som deltakerne ikke forstår, kan man risikere å få unøyaktige svar som ikke svarer på det man faktisk ønsker å undersøke. Derfor kan det være nødvendig å tilbringe tid i feltet for å bli kjent med sjargongen og andre særtrekk ved språket som brukes, og på denne måten styrke reliabiliteten til forskningsprosjektet. Dette er også faktorer som kan bidra til å øke validiteten til studien (s. 113). Ved å være både til stede og delaktig i undervisningsøktene fikk jeg en nærhet til datainnsamlingen og datamaterialet mitt som jeg ikke ville fått dersom jeg ikke hadde vært til stede.

3.4.3 Overførbarhet

En studies overførbarhet vurderer om funnene og resultatene fra en studie kan være relevante og gyldige i ulike kontekster og grupper. Overførbarheten og granskarheten øker når forskeren nøye forklarer konteksten, utvalget, dataanalysen og funnene, inkludert bruk av deltakerne sine utsagn. Dette innebærer en beskrivende og transparent forskningsprosess, som gjør det mulig for andre forskere å følge prosessen som leder til funnene (Cohen m.fl., 2011, s. 186). Mine funn er konsistente med tidligere forskning, noe som indikerer at resultatene fra studien kan være overførbare til andre forskning. I tillegg har jeg deltakere med varierende bakgrunn, forskjellige erfaringer og informanter av flere kjønn. Dette kan bidra til å styrke overførbarheten i denne studien (Tjora, 2017, s. 248).

3.5 Forskningsetiske overveielser

For å igangsette et prosjekt som inneholder personopplysninger, er det nødvendig å melde inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og få deres godkjenning for behandling og lagring av sensitiv informasjon (se vedlegg 2). Informasjonen om masterprosjektet ble gitt både muntlig og skriftlig ved hjelp av et samtykkeskjema på norsk (se vedlegg 3). I samtykkeerklæringen stod det klart og tydelig at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at lydopptaket automatisk ville bli slettet. Av personvern hensyn ble informasjonen kun delt ut i papirform og ikke digitalt. Deltakerne ble gjort oppmerksomme på at all data ville bli behandlet konfidensielt, og at fiktive navn ville bli brukt for å ivareta deres anonymitet. Dette var spesielt viktig fordi studien omfattet informasjon om deltakernes språkbakgrunn, antall år i Norge og rolle i skolen, og derfor krevde ekstra forsiktighet med personvernet (Dalen, 2013, s. 101; Fangen, 2010, s. 196).

Det kan være tilfellet der forskningsdeltakere har blitt påført et traume knyttet til sin egen oppvekst. Med bakgrunn av dette vurderte jeg risikoen for retraumatisering og andre alvorlige belastninger som følger av forskningen (Haugen & Skillbrei, 2021, s. 32). Videre tenkte jeg også over muligheten for uforutsette avbrytelser og hvordan jeg best kan håndtere dem under samtaler om sensitive temaer (Haugen & Skillbrei, 2021, s. 35).

Alle som deltar i forskning har krav på å gi sitt frie, og informerte samtykke (Ryen, 2016, s. 33). Å sikre at forskningsdeltakerne har riktig informasjon om forskningen før de samtykker å delta, er både en forskningsetisk og en rettslig forpliktelse (Haugen & Skillbrei, 2021, s. 83). NSD har funksjon som rådgiver og kvalitetssikrer, ikke minst gjennom at de vurderer lovligheten av behandlingen av personopplysninger i student- og forskningsprosjektet (Haugen & Skillbrei, 2021, s. 90). Personopplysninger defineres som enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar fysisk person, altså informasjon som kan knyttes opp mot en person (Haugen & Skillbrei, 2021, s. 80). Alle deltakerne er som nevnt anonymisert, og transkripsjonene har blitt oppbevart etter NSD (Norsk senter for forskningsdata) og universitetet sine retningslinjer for oppbevaring av intervju materialer.

4 Resultat og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere analysen av studiens funn, nemlig skjønnlitterær undervisning i det flerkulturelle klasserommet, og elevers opplevelse av denne, spesielt i forbindelse med temaet utenforskap. Analysen tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer som er basert på deltakende observasjon i klasserommet. Dette vil bli diskutert i lys av redegjort teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Materialet i dette kapittelet vil presenteres som en tematisk analyse, noe som innebærer en sammenligning av materialet ut ifra samme temaer.

Som gjort rede for i 3.1, deles hovedfunnene inn i tre temaer: 4.1 Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, 4.2 Arbeid med tekster om utenforskap og 4.3 'finne seg selv' i andre tekster. Disse tre utgjør derfor kapittelets tre hoveddeler. Likevel er det viktig å understreke at disse tre, særlig de to første temaene, ikke er separate tematikker, men henger nøye sammen og påvirker hverandre. Jeg har valgt en slik inndeling ettersom å 'finne seg selv' i andre tekster i seg selv utgjør en stor del, hvor også andre temaer er relevante og andre aspekter ved den skjønnlitterære undervisningen gjør seg gjeldende.

4.1 Motivasjon for lesing av skjønnlitteratur

I elevintervjuene forsøker jeg å utforske elevene sine lesevaner og forhold til skjønnlitterære bøker generelt. Funnene viser et gjennomgående mønster der elevene hadde en betydelig leselyst så lenge det de leste var ansett som «spennende», og vanligvis var det litteratur som de kunne kjenne seg igjen i (se også 4.2 og 4.3). Et annet funn var at samtlige elever foretrakk å lese på norsk fremfor sitt førstespråk eller forelderens førstespråk

Elevintervjuet med Hakim gir et interessant innblikk i elevens holdning til lesing og hva som motiverer eller ikke motiverer han til å lese.

Utdrag 1. Intervju med Hakim, 02. desember 2022

- Sumeyye: Er du glad i å lese bøker?
Hakim: Jeg har aldri hatt interesse for å lese bøker, jeg leser ikke med mindre jeg må
Sumeyye: Hvorfor tror du at du ikke har interesse til å lese bøker?
Hakim: Det er flere faktorer. Jeg orker ikke, har ikke tid, ser ikke interessen i det og så videre.
Sumeyye: La oss si at du nå må låne deg en bok fra biblioteket, hva slags bok hadde du

lånt?
Hakim: Jeg vet ikke.. basert på en historie om en person som forskjellige ting skjer med han, at han flytter på og lignende... vi leser faktisk en veldig interessant bok nå i engelsken. Det handler om en jente, ti år gammel som var i Syria akkurat da krigen startet. Det handler om kultursjokk. Hun og moren må forlate landet og flytter til USA. Nytt liv og lignende.. Jeg leste 175 sider på en uke liksom, kan du tro det? @@

I utdraget ovenfor uttrykker Hakim en mangel på interesse for lesing og peker på forskjellige faktorer som påvirker hans holdning til det. Videre påpeker eleven at han ikke har tid eller energi til å lese i tillegg til at han ikke ser interessen i det. Ovenfor utforsker jeg Hakim sin interesse for bøker ved å spørre han om hva slags bok han ville ha lånt fra biblioteket. Hakim viser interesse for bøker som handler om personer som opplever ulike ting i livet, og referer umiddelbart til en bok, *Other Words for Home* av Jasmine Warga, som han leser i forbindelse med engelskfaget. Boka handler om en ung jente som må forlate Syria på grunn av krig og flytte til USA. Det overordnede temaet i romanen er flukt og det er noe Hakim kan kjenne seg igjen i. Hakim er født i Syria og bodd der til han var fire år før han flyttet til Libanon og bodde der i fem år. Han kom til Norge som en 10-åring. Med andre ord er det tydelig at eleven ikke er interessert i bøker, han er interessert i bøker der han kan "finne seg selv" i tekster om andres liv (se også 4.3). Han viser stolthet over å ha lest 175 sider av denne boka på en uke, og dette tyder på at han kan bli motivert til å lese når han finner bøker som interesserer ham. Dette elevintervjuet viser betydningen av å finne bøker som appellerer til en persons interesser og livserfaringer for å motivere dem til å lese.

I et annet elevintervju uttrykker Karim at interessen for lesing av bøker er begrenset. Imidlertid kan denne påstanden ikke bli fullstendig validert, ettersom Karim tidligere har ytret en positiv tilbakemelding om to av Shakar sine romaner som han opplevde som spennende. Dette indikere at det kan være en begrensning knyttet til evnene hans til å velge litteratur som er i samsvar med interessene og preferansene hans, men heller en manglende leselyst generelt.

Utdrag 2. Intervju med Karim, 02. desember 2022

Sumeyye: Har dere bøker hjemme?
Karim: Jævla mange, dritmange. Det er bøker på både engelsk og norsk. Storesøstre mine har laget en bokhylle. Søstre mine elsker å lese bøker.
Sumeyye: Blir du litt inspirert eller motivert av søstre dine og leser noen av bøkene?
Karim: Nei @@@ eller? Jeg kan lese en bok. (.) Men det som er, jeg lover dette her skal høre piss ut men jeg vet ikke hvor jeg skal starte med å lese bøker?

Wallah jeg sier det ikke fordi du har intervju. Noen ganger jeg tenker <SIT uff, jeg har lyst til å lese bøker, men jeg er ikke helt sikker på hvor er det jeg skal starte? Hvilken bok er bra? Hvilken bok er dårlig? Hvilken bok passer kun for meg? <SIT> pluss jeg er litt lat, skjønner du? Jeg orker ikke å plukke opp en bok og undersøke om den passer for meg, skjønner du? Så jeg bare dropper hele greia og setter på film.

I utdraget fra elevintervjuet viser Karim en klar mangel på motivasjon og inspirasjon til å lese bøker. Til tross for at eleven har tilgang til et bredt utvalg av bøker på både engelsk og norsk hjemme, føler han seg usikker på hvordan han skal starte og hvilken bok som passer for han. Eleven uttrykker også en viss grad av latskap når det gjelder å undersøke og velge bøker. Selv om han har søstre som elsker å lese bøker, ser det ikke ut til å ha motivert han til å bli mer interessert i lesing. Det at eleven foretrekker å se på film i stedet for å lese kan også indikere en mulig mangel på forståelse for eller verdsettelse av lesing som en kilde til underholdning og kunnskap. Alt i alt kan dette utdraget tyde på at Karim mangler motivasjon og veiledning når det gjelder lesing. Det kan være interessant å se om Karim, i likhet med Hakim, kan finne leseglede hvis han leser bøker som knytter til hans tidligere erfaringer.

Det er imidlertid ikke kun Karim som opplever utfordringer med å finne en bok han er interessert i å lese, det samme opplever Said også.

Utdrag 3. Intervju med Said, 02. desember 2022

Sumeyye: Har dere bøker hjemme?

Said: Ja, både arabiske og norske. Vi har en hylle med bøker.

Sumeyye: Har du noen gang tenk <SIT oj, la meg ta en titt her SIT>?

Said: Nei @@@@

Sumeyye: Hvordan er forholdet ditt til skjønnlitterære bøker?

Said: Wallah jeg leser aldri bøker @@ (.). Sjeldent (.). Bare hvis jeg liker boka.. Kanskje den der jeg er Zlatan boka. Hvis det er noe jeg liker, hvis det er tema jeg liker da leser jeg. Hvis det er noe jeg liker, eller hvis det er noe jeg interessert da leser jeg den helt til jeg er ferdig med den. Jeg husker for eksempel at vi måtte låne bøker på ungdomsskolen så var det sånn at jeg leste starten, likte den ikke, gadd ikke mer.

Sumeyye: La oss si at jeg skal anbefale bøker til elever på ungdomstrinnet, hva tror du er viktigst for meg å ha i bakhodet når jeg skal anbefale bøker?

Said: Hm.. Et tema som er viktig for dem i hverdagen. Finne et tema de brenner for. Når vi hadde det med utenforskap det med Tante Ulrikkes vei, Lappejævel det er liksom basert på rasisme og ditten og datten, men det er spennende. Dette er for eksempel et tema jeg brenner for, og derfor liker jeg å lese om det.

I utdraget ovenfor er det tydelig at eleven leser bøkene hvis han liker det, men hvis det er en bok han ikke trives med så avslutter han leseprosessen umiddelbart. Det kommer også frem at

eleven har en hylle med bøker hjemme, både på arabisk og norsk, men når jeg spør om han noen gang har tatt en titt på disse bøkene så svarer han nei. Videre spør jeg om forholdet han har til skjønnlitterære bøker, og eleven forteller meg at han sjelden leser bøker, med mindre han liker temaet eller boken. Han nevner selvbiografien *Jeg er Zlatan* som en bok han likte, og at han leser når han er interessert i eller brenner for et tema. Dette utdraget av elevintervjuet viser at eleven ikke nødvendigvis er en ivrig leser, men at han leser når han først er interessert i et spesielt tema eller bok. Videre spør jeg Said om hva han tror er viktigst å tenke over før man skal anbefale bøker til elever på for eksempel ungdomstrinnet. Eleven svarer med at det er nødvendig å finne et tema som elevene oppfatter som viktig og noe de har lidenskap til. Videre nevner eleven eksempler på temaer som utenforskap og rasisme, som han selv gir uttrykk for at han har interesse for (se også 4.2). Eleven gir med andre ord uttrykk for at det er viktig å finne en bok som appellerer til leseren sine interesser og engasjement når man anbefaler bøker til andre.

Elevintervjuet med Tara setter søkelys på flere viktige og interessante faktorer når det gjelder lesing av skjønnlitteratur. I utdraget nedenfor får jeg innblikk i hvordan kulturelle og språklige faktorer kan påvirke lesing og lesingstradisjoner i ulike samfunn.

Utdrag 4. Intervju med Tara, 02. desember 2022

Sumeyye: Har dere bøker hjemme?

Tara: Ikke på norsk, bare litt tamilske bøker som moren min pleier å lese. Store søsteren min tok sin egen vei og begynte å lese norske bøker.

Sumeyye: Pleier du å lese bøker?

Tara: Jeg er ikke så glad i å lese (.) Jeg ble på en måte ikke vokst opp med å lese bøker. Foreldrene mine var veldig redd for at jeg enten skulle bli for norsk eller for tamilsk og derfor ble redd for hva de skulle gjøre og derfor lot de meg bare gjøre min greie. Jeg har valgt å gå mer mot den tamilske siden. Jeg hørte derfor mye på tamilsk musikk i barndommen, men ble tvunget til å lese norske bøker på skolen. Jeg føler de etnisk norske har den tradisjonen for å lese for barna sine før de legger seg, men det er ikke i den tamilske kulturen. I den tamilske kulturen blir du heller sunget til, så moren min sang sanger før jeg la meg.

Elevintervjuet med Tara viser at hun ikke er en ivrig leser og at hun ikke har hatt en oppvekst der lesing har vært en viktig del av hverdagen. Jeg spør om eleven har bøker hjemme, og Tara svarer med at de bare har noen tamilske bøker som moren hennes leser. Eleven forteller at storesøsteren hennes begynte å lese norske bøker, men at hun selv ikke er så glad i å lese. Videre forklarer hun at foreldrene hennes var redd for at hun skulle bli for norsk eller for tamilsk, så de lot henne gjøre sin egen greie. Eleven sier i tillegg at hun ble tvunget til å lese

norske bøker på skolen, men at dette ikke var en del av den tamilske kulturen. I den tamilske kulturen så ble barna sunget til i stedet for å lese før de legger seg. Dette kan gi indikasjoner på at eleven sin oppvekst og familiebakgrunn har påvirket hennes lesing og interesse for bøker, og viser hvordan forskjellige kulturer kan ha ulike syn på lesing og lesevaner. Dette kan være viktig å huske på når man jobber med å fremme lesing og leseglede i et flerkulturelt samfunn.

I intervjuet med Hibo har eleven gitt eksplisitt uttrykk for leselyst. På den andre siden uttrykker hun en preferanse for engelske bøker over norske bøker og begrunner valget med at det er større variasjon. Eleven uttrykker i tillegg en generell holdning om at norske bøker er kjedelige.

Utdrag 5. Intervju med Hibo, 02. desember 2022

- Sumeyye: Har dere bøker hjemme?
Hibo: Vi har masse bøker hjemme. Foreldrene mine er veldig opptatt av at vi skal lese. For eksempel må mine yngre søsken lese bøker fra hver dag.
Sumeyye: Er du glad i å lese bøker?
Hibo: Jeg elsker å lese bøker, men bare engelske bøker og ikke norske @@
Sumeyye: Hvorfor det?
Hibo: Jeg er veldig glad i engelsk og jeg synes det finnes mye mer alternativer når det først kommer til engelske bøker framfor norske bøker... Ja (.) det er egentlig bare det.. Norske bøker er bare kjedelige egentlig @@
Sumeyye: Tenker du at den leselysten du har er noe du har med deg fra barndommen?
Hibo: Nei, tik tok @@@@

Utdraget ovenfor viser at eleven har foreldre som er opptatt av lesing og har bøker lett tilgjengelige hjemme. Til tross for det avviser hun at leselysten er noe som har kommet fra barndommen, men responderer heller med en kommentar om at leselysten har kommet fra Tik Tok. Dette utdraget kan bidra til å gi et innblikk i noen av faktorene som påvirker Hibo sine lesevaner og -preferanser.

4.2 Arbeid med tekster om utenforskap

Utvalget av elever jeg intervjuet uttrykte interesse og engasjement i forbindelse med perioden «utenforskap». Nedenfor er det utdrag fra noen av elevintervjuene hvor de forsøker å svare på spørsmålet: «Hva er dine opplevelser rundt perioden dere har hatt om «utenforskap»?:

Utdrag 6. Intervju med Hakim, 02. desember 2022

Hakim: Det var noe spennende. Det er spennende tema, kanskje ikke alle ser seg selv i det, men det er fortsatt spennende. (.) Jeg har jo bodd litt i NN (en by i Nord-Norge), og har derfor lært mye om samer og møtt en del samer så jeg synes derfor det var litt spennende og gøy å lese om de ((samer)). Jeg har jo også sett Lappejævel teksten som en film. Det er slik som det blir beskrevet i teksten. Handler om fornorskingen og sånt.

I utdraget ovenfor kan vi se at Hakim eksplisitt gir uttrykk for at temaet «utenforskap» var spennende. På den andre siden understreker han at dette var et tema ikke alle kan identifisere seg med, men at det fortsatt kan være spennende for mange. Videre gir eleven nærmere informasjon om seg selv og nevner blant annet at han har bodd i en kort periode i en by i Nord-Norge der han også fikk muligheten til å møte flere samer. Eleven nevnte én skjønnlitterær tekst, nærmere bestemt *Lappejævelen* som handler om en samisk gutt. Han la til at han hadde sett filmversjonen av den skjønnlitterære teksten. I tillegg nevner eleven også begreper som blant annet fornorsking og lignende. Med vekt på Hakim sin bakgrunn og erfaring med samisk kultur kan eleven være spesielt interessert i å lese om samer og deres historie.

I et annet elevintervju gir også Hibo uttrykk for noenlunde like refleksjoner som Hakim, men ser temaet «utenforskap» fra klassens ståsted.

Utdrag 7. Intervju med Hibo, 02. desember 2022

Hibo: Jeg synes det egentlig var veldig spennende (.) føler det var mange som kunne føle seg i det.. det var et tema som passer veldig bra for klassen min, fordi det er mange som er fra forskjellige land og sånt.

Ovenfor er det tydelig at Hibo synes temaet som ble diskutert var veldig spennende. Eleven påstår blant annet temaet kan være spennende og relevant for klassen. Denne påstanden begrunner hun ved at klassen er flerkulturell. Dette kan gi en indikasjon på at temaet var relevant for elevene og at de kunne «se seg selv» i forbindelse med temaet «utenforskap» (se også 4.2).

Utvalget av elever jeg har intervjuet var enig i at skjønnlitterære tekstene de leste i forbindelse med temaet «utenforskap» var spennende. Elevene opplevde at temaet ga en stor frihet til å finne en inngang til skriveoppgaven ved å koble egne erfaringer på tematikken.

På spørsmålet om hvorfor «utenforskap» skilte seg ut fra de andre periodene i norskfaget svarte Hakim følgende:

Utdrag 8. Intervju med Hakim, 02. desember 2022

- Hakim: Den skilte seg ut. Det ordet «utenforskap» - det var mye inne i det som for eksempel samer og så videre. Vi alle skrev også om noe vi interesserer oss innenfor i essay oppgaven, jeg skrev for eksempel om kriminelle miljøer, ungdommer som blir stoppet av politiet som en del av utenforskap. Jeg har også skrevet om det å være kriminalisert fra en område eller bo der eller ikke. Det er mye innenfor bare et ord.
- Sumeyye: Opplevde du at du “koste” deg mens du skrev oppgaven?
- Hakim: Ja, egentlig. Jeg bare følte jeg gjorde noe da jeg skrev den. Og læreren min sa faktisk at innholdet var veldig bra, jeg må bare jobbe mer med grammatikk og sånt.

I utdraget ovenfor belyser Hakim mangfoldet av begrepet «utenforskap». Eleven nevner samer som et eksempel og forsøker å forklare at det er mer enn et begrep, og at det inneholder mye mer. Videre nevner eleven den store friheten de fikk når de skulle skrive essay oppgaven, og at dette åpnet muligheten for at elevene skrev om noe som interesserte dem. I tillegg forteller eleven at han skrev om kriminelle miljøer og ungdommer som blir stoppet av politiet, dette kan gi pekepinn på at han har tilegnet seg dybdeforståelse av begrepet «utenforskap» og kan se ulike perspektiver på hvordan man kan bli utstøtt eller føle seg utenfor i samfunnet.

En annen elev, Tara, uttrykte eksplisitt at hun fant temaet «utenforskap» spennende fordi hun kunne identifisere seg selv med det, og fordi det var et tema som kunne relatere til den flerkulturelle klassen som hun selv var en del av.

Utdrag 9. Intervju med Tara, 02. desember 2022

- Tara: Utenforskap er noe som referer til oss. Læreren valgte jo de tekstene hun valgte for å kunne tilpasse det til oss. Utenforskap er veldig spennende i hvert fall for de som føler på mye rasisme og fordommer ut ifra området de er fra for eksempel. Man føler seg selv i temaet, (.) jeg kunne for eksempel skrive om mine opplevelser i essay oppgaven.

I utdraget ovenfor snakker Tara om begrepet «utenforskap» om noe som angår «dem» og hvordan læreren har valgt tekster som er relevante for klassen. Eleven hevder at utenforskap er spennende, særlig for de som føler at de opplever mye rasisme og fordommer basert på hvor de kommer fra. I tillegg nevner begge elevene, Hakimi og Tara, de gode opplevelsene rundt essay oppgaven de har skrevet. Elevene gir med andre ord uttrykk for at de fikk muligheten til å skrive om egne opplevelser i essay-oppgaven. I tillegg gir elevene inntrykk av at de føler seg med andre ord «inkludert» i dette temaet.

4.3 Finne “seg selv” i andre tekster

Et annet fellestrekk i elevintervjuene var at elevene nevnte *Tante Ulrikkes vei* da jeg spurte om det var noen tekster de husket eller trivdes med ekstra godt. Elevene nevnte også at de kunne relatere til romanen på ulike måter. Noen av dem nevnte at de kunne relatere til spesifikke hendelser i romanen, mens andre ga uttrykk for at de kunne «forstå» hovedkarakterene i romanen.

I utdraget nedenfor nevner Hakim utdraget av *Tante Ulrikkes vei* som et av verkene han likte ekstra godt i forbindelse med temaet «utenforskap». Eleven opplever at han kan relatere til utdraget på ulike måter, men understreker likevel at han ikke nødvendigvis ser seg selv i teksten.

Utdrag 10. Intervju med Hakim, 02. desember 2022

- Sumeyye: Er det noen tekster du likte litt ekstra godt?
Hakim: Jeg husker at vi leste om *Tante Ulrikkes vei*, jeg likte den.
Sumeyye: Hva var det som gjorde at du likte akkurat den?
Hakim: Ehh... Det er ikke det at jeg ser meg selv i tekstene, men jeg relaterer til det. Jeg skal ikke sitte her og skal kalle meg «gangster», men jeg forstår gata. Det er to helt forskjellige gutter fra samme adresse forteller helt to forskjellige historier, forskjellige ideer, forskjellige perspektiver på hvordan de ser på Stovner, det er også litt spennende. Du forstår også begge måtene begge de to guttene tenker på. Vi har han ene gutten ((Jamal)) som snakker med slang og om gutta og Stovner også har vi den andre ((Mo)) som er det motsatte.

I utdraget ovenfor fremkommer det som nevnt at Hakim ikke nødvendigvis ser seg selv i tekstene de har lest, men kan relatere til utdraget fra *Tante Ulrikkes vei* fra ulike perspektiver. Hakim har ikke lyst til å identifisere seg som «gangster», men påpeker samtidig at han forstår “gata” som vil si han forstår hierarkiet og de sosiokulturelle forholdene i nærmiljøet. Videre kommenterer han at det er spennende å lese om to forskjellige gutter fra samme adresse som har forskjellige historier, ideer og perspektiver på Stovner, et område i Oslo. Eleven påpeker også at han kan forstå begge guttene i romanen, Jamal og Mohammed, og måten de tenker på.

I et annet utdrag uttrykker Hibo, i motsetning til Hakim, mer eksplisitt at hun kan relatere seg til de ulike tekstene om «utenforskap». I tillegg nevner hun også spesifikke hendelser som hun kan kjenne seg igjen i og trekker inn sine egne erfaringer.

Utdrag 11. Intervju med Hibo, 02. desember 2022

Sumeyye: Kunne du relatere eller kjenne deg igjen i noen av tekstene dere leste i forbindelse med utenforskap?

Hibo: Jeg kunne kjenne meg igjen i noen av tekstene, i hvert fall *Tante Ulrikkes vei*, jeg visste heller ikke at det var så mange mulige måter å føle seg utenfor, (.) for eksempel det med navn, hudfarge og sånne ting. Jeg synes det egentlig var veldig spennende, mange som kunne føle seg inn igjen (.) det var et tema som passer veldig bra for klassen min for folk som er fra forskjellige land.

Sumeyye: Opplevde du at det var noen spesifikke hendelser du kunne relatere til?

Hibo: (.) Når jeg for eksempel sier at jeg kommer fra området Mortensrud kan jeg se reaksjonene. Jeg gikk et år på Lambertseter videregående og da var det sånn <SIT Oja, du er fra Mortensrud? Blir du ikke skutt hverdag? SIT> og jeg tenker det er unødvendig sagt. Jeg vet at media fremstiller Mortensrud på denne måten, men det er egentlig ikke så farlig. Når du bor på det stedet hele livet så- men jeg skjønner også hvorfor de tenker sånn, jeg hadde også vært redd for å dra på steder det står det er skyting hver uke.

I dette utdraget diskuterer Hibo sin opplevelse av å lese tekster om utenforskap og hennes egen opplevelse av utenforskap. Eleven gir uttrykk for at hun kunne kjenne seg igjen i noen av tekstene og spesielt i *Tante Ulrikkes vei*, hvor hun identifiserte flere mulige måter å føle seg utenfor på. Som nevnt i utdrag 2, uttrykker Hibo også at hun fant dette temaet veldig interessant og passende for klassen, som er bestående av elever fra forskjellige etnisiteter med andre ord en flerkulturell klasse.

Videre i intervjuet forteller Hibo om spesifikke hendelser fra romanen som hun nevner at hun kan relatere seg til. Eleven nevner blant annet om de negative reaksjonene hun får når hun forteller at hun bor på Mortensrud. På den ene siden synes hun at det er dårlig bruk av humor, men på den andre siden så forklarer hun at det er media som fremstiller Mortensrud på denne måten og at hun derfor kan forstå hvorfor folk kan være redd for å dra til Mortensrud. Denne hendelsen har tydelige paralleller til romanen *Tante Ulrikkes vei* da Stovner også blir et område som blir svært negativt omtalt av media og andre mennesker. Eleven leser med andre ord inn i den dimensjonen i teksten som hun kan kjenne seg igjen i, og lesingen hennes blir dermed noe selektiv. Likevel gjør eleven den nye erfaringen av at hun kan «finne seg selv» i tekster om andres liv (Hvistendahl, 2007, s. 157). Dette er noe som også kommer til uttrykk i andre elevintervjuer, hvor de uttrykker en spesifikk hendelse fra romanen som de også har opplevd. Det ble med andre ord gitt innsikt i Hibo sine personlige erfaringer med utenforskap og hvordan det kan påvirke oppfatningen av seg selv og andre. I tillegg viste intervjuet også

hvordan litteratur og diskusjoner i klassen kan hjelpe elever til å identifisere og forstå ulike former for utenforskap og bidra til økt forståelse og toleranse.

I likhet med Hibo opplever også Tara at hun kan «finne seg selv» i tekster om andre. Tara kommer også med spesifikke hendelser i *Lappejævelen* og *Tante Ulrikkes vei* som hun kan kjenne seg igjen i, og trekker inn personlige opplevelser.

Utdrag 12. Intervju med Tara, 02. desember 2022

- Sumeyye: Hva synes du om de ulike tekstene dere leste i forbindelse med “utenforskap”
Tara: Generelt likte jeg alle tekstene, (.) men hvert fall *Lappejævel*, den ene delen, faktisk jeg skrev det i teksten min også, der rektor uttaler navnet til den samiske gutten «Samuel» feil. Det opplever jeg jo ofte. De begynner å fornorske navnet til den samiske gutten, og det har jeg også gjort, jeg har fornorsket min for at det skal være lettere for andre. Jeg følte meg veldig i det, ingen av de utenforskap tekstene har beskrevet livet mitt så godt.
- Sumeyye: Er det andre tekster du føler du kan “finne deg selv” i eller relatere til?
Tara: Ja. *Tante Ulrikkes vei*, jeg jeg har ikke lest hele boka, men ut fra utdraget vi har lest. Mo, han har jo forkortet navnet sitt, og han spurte i en del: <SIT Jeg skjønner ikke hvorfor foreldrene mine ga meg dette navnet, og vil samtidig at jeg skulle bli en stor person? SIT>. Det følte jeg meg også i, fordi du kan ikke ha utenlandsk navn også tro at du skal bli en stor person i Norge. Så de to tekstene har gjort meg veldig mye liksom.

I utdraget ovenfor forteller Tara om opplevelsene hennes med tekstene om utenforskap. Eleven gir uttrykk for at hun likte alle tekstene generelt, men særlig *Lappejævel* fordi hun kunne relatere til en situasjon der rektor uttalte navnet til en samisk gutt feil, noe som skjer ofte med henne også. Utdraget ovenfor er et tydelig eksempel på hvordan en av mine elever, Tara, kan eksplisitt “finne seg selv” i tekster om andres liv. Eleven forteller videre hvordan hun har fornorsket sitt eget navn for at det skal være lettere for andre, og føler seg derfor veldig knyttet til denne delen av teksten. Det opprinnelige navnet til Tara har opphav fra Sri Lanka men hun har blitt “tvunget” til å forkorte navnet sitt slik at det skal være enklere for andre til å uttale navnet. Utdraget fra *Lappejævelen* har derfor gjort et sterkt inntrykk hos Tara og hun beskriver dette utdraget som en av de beste tekstene som har beskrevet livet hennes blant alle tekstene de har lest i forbindelse med “utenforskap”.

I tillegg nevner Tara at hun kan kjenne seg igjen i hovedkarakteren Mohammed i *Tante Ulrikkes vei*. Det er særlig én hendelse fra romanen der hovedkarakteren kritiserer navn valget til foreldrene, hovedkarakteren gir eksplisitt uttrykk for at foreldrene har gitt han et utenlandsk navn, og samtidig forventer at han skal bli en stor person i Norge. Tara sier seg

enig i kritikken og påstanden Mohammed kommer med, og understreker de samme synspunktene til hovedkarakteren Mohammed, eller Mo.

Tara ser både likheter og klarer å trekke sterke paralleller mellom *Lappejævelen* og *Tante Ulrikkes vei* til tross for ulike sosiokulturelle forhold, ulik bakgrunn og ulik etnisitet. Eleven er med andre ord i stand til å forstå og se disse likhetstrekkene i forhold til seg selv.

Utdraget fra elevintervjuet sammen med Tara viser til flere likhetstrekk med utdrag fra elevintervjuet sammen med Hibo. Begge utdragene viser hvordan litteratur kan bidra til å åpne opp for samtaler om identitet og utenforskap. De ulike litterære verkene bruker både Tara og Hibo som en måte å utforske og uttrykke sine egne opplevelser av utenforskap. Begge elevene kan blant annet relatere til konkrete hendelser i teksten og bringer disse opplevelsene inn i intervjuet. På denne måten kan litteraturen bidra til å gi stemme til erfaringer som ofte ikke blir hørt eller anerkjent. I tillegg viser intervjuet hvordan tekster kan bidra til å skape en forståelse av at man ikke er alene i sine opplevelser av utenforskap og at det finnes mange som har lignende erfaringer.

En annen elev, Karim, belyser i intervjuet om hvor fascinerende det kan være å finne seg selv i tekster om andres liv. Karim er selv oppvokst på Stovner og kan kjenne seg igjen i alle stedsbeskrivelsene og skildringene Shakar gir i sin bok.

Utdrag 13. Intervju med Karim, 02. desember 2022

Sumeyye: Er det noen tekster du likte ekstra godt fra denne perioden ((utenforskap))?
Karim: Ja faktisk, den der Tante Ulrikkes vei. Jeg har faktisk lest Zeshan Shakar sine bøker (.) Tante Ulrikkes vei og den gule bok. Jeg leste Tante Ulrikkes vei i sommer og jeg klarte ikke å legge fra meg boka. Faktisk @@ . Fordi jeg ble oppvokst også på Stovner og kunne derfor sammenligne oppveksten vår. Jeg, Jamal og Mo. Ikke bare det... beskrivelsene de ga var ganske sanne. Fordi når han beskriver ting kan jeg se for meg det på Stovner. Han fortalte det på en måte som gjorde slik at leserne ikke ville legge fra seg boka. Han skildret masse. Han gjorde det veldig spennende.

I utdraget ovenfor uttrykker Karim en tydelig begeistring for romanen *Tante Ulrikkes vei*. Eleven nevner blant annet at han har lest to av bøkene til Shakar, men at han ble tiltrukket og fascinert av *Tante Ulrikkes vei* og hadde til og med utfordringer med å legge den fra seg da han først begynte å lese den. Videre forklarer eleven at han kunne sammenligne sin egen oppvekst på Stovner med beskrivelsene i boka og at disse beskrivelsene var ganske sanne. I

tillegg påpeker eleven at Shakar skildrer enkelte hendelser i romanen på en måte som gjør at leserne ikke vil legge fra seg boka, og at han gjør det veldig spennende.

Den positive holdningen Karim har til romanen *Tante Ulrikkes vei* kan være interessant i en diskusjon om litteratur som omhandler temaet utenforskap. Eleven legger vekt på at boken gir han en følelse av gjenkjennelse og samtidig som det gir han en spennende leseopplevelse. Dette kan indikere at bøker som gir et realistisk og autentisk bilde av erfaringer knyttet til utenforskap kan appellere til lesere på ulike måter, både som en kilde til identifikasjon og som en underholdende leseropplevelse.

4.4 Erfaringer med gruppearbeid

Et tema som også er fremtredende under elevintervjuene er gruppearbeid elevene hadde i forbindelse med skjønnlitterære tekster. Ettersom den dominerende aktiviteten i klasserommet var gruppearbeid i arbeid med temaet «utenforskap» anså jeg det som relevant å spørre elevene om deres opplevelser om gruppearbeid. Utvalget av elevene som hadde intervju viste at det var ulike syn på gruppearbeid, dette kan være interessant å analysere de ulike synene de utvalgte elevene har.

Karim gir eksplisitt uttrykk for at han synes det å arbeide i gruppe har mange fordeler. Eleven nevner blant annet at man kan diskutere med andre medelever og få inspirasjon fra de, i tillegg til at det er lettere å spørre om ting man lurer på i en mindre gruppe sammenlignet med klassen.

Utdrag 14. Intervju med Karim, 02. desember 2022

Sumeyye: Hvordan opplevde du gruppearbeidet i forbindelse med de ulike skjønnlitterære tekstene?

Karim: Gruppearbeid har mange fordeler (.) du kan for eksempel diskutere med andre medelever så du tømmer tankene dine liksom. Du kan også få inspirasjon fra andre medelever når man snakker sammen. Det kan være litt vanskelig for noen å spørre om noe de lurer på høyt i klassen, men (.) liksom i grupper det er mye lettere.

Sumeyye: Opplevde du noe ulemper i arbeid med gruppearbeidet?

Karim: Ja (.) eller ikke jeg personlig, men det kan være at det noen ganger være litt bråkete og du kan bli forstyrret. Det er også det at det ikke er likevekt når man skal jobbe (.) noen gjør mye og andre gjør mindre, så gruppearbeid føler jeg kan være positivt for noen og negativt for noen andre.

I utdraget ovenfor gir Karim uttrykk for at han synes det å arbeide i gruppe har mange fordeler og nevner blant annet at man har muligheten med å diskutere med andre og få inspirasjon. Videre nevner han noen ulemper ved gruppearbeid og nevner blant annet at det kan være bråkete og forstyrrende. Eleven påpeker i tillegg at det ikke alltid er likevekt i arbeidsfordelingen, og noen kan ende opp med å gjøre mer arbeid enn andre. Eleven konkluderer derfor med at gruppearbeid kan være positivt for noen, men negativt for andre.

I et annet utdrag fra elevintervjuet med Said kan vi se et annet syn på gruppearbeid sammenlignet med Karim. Said gir uttrykk for at han liker å arbeide i gruppe fordi han ikke føler seg så skoleflink, og fordi det gir ham muligheten til å snakke med andre elever og få inspirasjon fra de. Eleven understreker også at gruppearbeid gir han en mulighet til å dele meninger uten å føle at det er galt eller rett.

Utdrag 15. Intervju med Said, 02. desember 2022

Sumeyye: Hvordan opplevde du gruppearbeidet i forbindelse med de ulike skjønnlitterære tekstene?

Said: Jeg skal være helt ærlig med deg, jeg er ikke så veldig skole flink og derfor liker jeg å jobbe i grupper. Fordi (.) det som er du kan snakke med de andre og se hva deres synspunkt er og få inspirasjon. Etterpå når læreren spør noe du kan bare rekke opp hånda og si hva de andre har sagt. Skjønner? @@@@ Og det er kult fordi man kan dele meninger og det er liksom mellom oss elever så det er ingenting galt eller rett. Gruppearbeid er chill.

Sumeyye: Husker du hva dere snakket om på de ulike skjønnlitterære tekstene?

Said: Vi snakket faktisk mye, det var fordi tekstene var veldig spennende. Liksom vi snakket om rasisme, også Breivik også plutselig Stovner og våre egne opplevelser liksom. Det der er liksom ordentlig temaer vi kan snakke om, dagsaktuelle temaer liksom, vi ungdommer liker det.

I utdraget ovenfor er det tydelig at Said er bevisst på hvordan gruppearbeid kan hjelpe han til å lære mer og bedre. Eleven ser verdien i å jobbe sammen med andre elever og tilegne seg nye perspektiver og ideer. Eleven har med andre ord en positiv holdning til gruppearbeidet og ser verdien av å samarbeide med andre elever for å lære mer. I tillegg er eleven i stand til å huske hva de snakket om på de ulike skjønnlitterære tekstene og gir eksempler på noen av temaene de diskuterte. Videre gir eleven uttrykk for at tekstene var veldig spennende og nevner at de diskuterte temaer som rasisme, Breivik, Stovner og deres egne opplevelser. Eleven virker altså engasjert i å diskutere viktige og relevante temaer, og å dele sine egne synspunkter og erfaringer med gruppen sin.

Et av elevene jeg intervjuet, Hakim, uttrykker tydelig misnøye med gruppearbeidet i klassen. Eleven uttrykker blant annet at han ikke liker å jobbe i grupper med mindre han kjenner personene godt fra før.

Utdrag 16. Intervju med Hakim, 02. desember 2022

- Sumeyye: Hvordan opplevde du gruppearbeidet i forbindelse med de ulike skjønnlitterære tekstene?
- Hakim: Jeg er ikke så veldig glad i gruppearbeid der jeg må jobbe i grupper (.) med mindre det er personer du kjenner godt i gruppa. I denne klassen føler jeg at alle har minst én de kjenner veldig godt utenom meg, og da blir jeg liksom automatisk den «stille karen».
- Sumeyye: Hvis jeg har forstått deg riktig føler du at det er en slags hinder i gruppearbeid at du ikke har noen nære venner i klassen?
- Hakim: Ja, jeg føler at jeg «lukker» meg og har ingen å snakke med, fordi alle kjenner hverandre fra før av. Jeg kom litt senere til denne klassen og alle var liksom allerede venner med hverandre og da «låser» jeg meg selv litt og derfor blir jeg stemplet som «den stille» i gruppearbeid.
- Sumeyye: Trives du bedre med å jobbe individuelt?
- Hakim: Ja, egentlig. Fordi jeg føler jeg ikke bidrar til noe eller sier noe i gruppa derfor trives jeg mer med å jobbe individuelt. Ingen å forholde seg til liksom.

I utdraget ovenfor ser vi at Hakim føler seg «lukket» og «stemplet» som «den stille» i gruppearbeidet. Eleven tror at dette skyldes at han ikke har noen nære venner i klassen, og at alle andre kjenner hverandre fra før av. Videre i utdraget stiller jeg spørsmål som skal forsøke å oppsummere hva han har sagt for å forsikre meg om at jeg har forstått riktig. Jeg spør også om Hakim trives bedre med å jobbe individuelt, og han svarer bekreftende på dette spørsmålet.

Hakim sin opplevelse av gruppearbeidet kan også gjøre det ekstra vanskelig å diskutere potensielt sensitive temaer som utenforskap. Det er mulig at læreren eller veilederen kan hjelpe Hakim ved å tilby alternative måter å samarbeide på, eller ved å tilrettelegge for at han kan jobbe individuelt. Det kan også være lurt å inkludere øvelser eller aktiviteter som kan hjelpe elevene med å bli bedre kjent med hverandre og bygge fellesskap i klassen.

I et annet intervjuet med Hibo uttrykker hun frustrasjon over gruppearbeid i forbindelse med skjønnlitterære tekster. Eleven deler tidligere erfaringene sine med gruppearbeidet der hun har blitt nødt til å gjøre alt av arbeidet selv, noe hun påpeker har påvirket både hennes egen læring og gruppedlemmenes læring.

Utdrag 17. Intervju med Hibo, 02. Desember 2022

- Sumeyye: Hvordan opplevde du gruppearbeidet i forbindelse med de ulike skjønnlitterære tekstene?
- Hibo: Hvis det er en seriøs gruppe så tenker jeg at det går helt fint. Du husker, kanskje når det engang var gruppearbeid så var det bare jeg som satt og jobbet med spørsmålene til teksten? Det er ikke sånn at det ikke skader meg, men at jeg må sitte og gjøre alt er ikke så veldig gøy, og ikke bare det (.) de lærer jo ingenting og det påvirker jo deres framtid og læring. Det er derfor ikke noe gøy med gruppearbeid når jeg skal gjøre alt uansett.
- Sumeyye: Hva om det var elever som tok ansvar slik at du hadde sluppet å gjøre alt i et gruppearbeid - hadde synet ditt på gruppearbeid endret seg da?
- Hibo: Ja (.) eller jeg tror det @@, det har jo aldri vært tilfellet i denne klassen @, men jeg tenker at hvis alle tok ansvar i gruppa og var muntlig aktive så hadde det vært masse læring og sikkert kult, jeg vet ikke.

Utdraget viser med andre ord at Hibo har negative erfaringer med gruppearbeidet når hun opplever at hun må gjøre alt av arbeidet selv. På den andre siden åpner eleven likevel for at gruppearbeidet kan være positivt hvis alle medlemmene bidrar aktivt, og at gruppearbeidet kan bli oppfattet som noe «kult». Videre nevner eleven spesifikt én hendelse der jeg også var fysisk til stede og det var gruppearbeid i forbindelse med et utvalg av skjønnlitterære tekster og spørsmål til disse. Jeg observerte at Hibo var den som tok initiativ og forsøkte å få de andre gruppemedlemmene til å delta uten å lykkes. Etter en liten stund observerte jeg at hun arbeidet med spørsmålene individuelt i sin egen skrivebok.

5 Avslutning

I det femte og siste kapittelet diskuterer jeg masteroppgavens funn i lys av teori og tidligere forskning (5.1). Jeg avslutter oppgaven med didaktiske implikasjoner og veien videre (5.2).

5.1 Diskusjon

I dette delkapittelet skal jeg diskutere problemstillingen min: *Hvordan reflekterer et utvalg elever med minoritetsbakgrunn rundt det å lese skjønnlitteratur med tema utenforskap i norskfaget?* Jeg vil bygge opp diskusjonen gjennom tre hovedlinjer: 1) litteratur som et speil for elevers egne erfaringer; 2) mulighetene for at elever kan utvide dialogen i klasserommet ved å bringe inn egne erfaringer; og 3) viktigheten av å sosialisere elever i et lesefellesskap.

Elevene som har blitt intervjuet har gitt uttrykk for at de er særlig glade i litteratur som gir nærhet til virkeligheten, mulighet for erkjennelse og en moralsk dimensjon. Slik det har blitt redegjort i analysen, kan de ulike skjønnlitterære tekstene som ble lest i forbindelse med temaet utenforskap, fungere som et speil for minoritets elever sine egne erfaringer og bidra til å gi elevene mulighet til å kunne reflektere av sine egne liv. Læreren har tatt bevisst utvalg av litteratur som ser på den kulturelle bakgrunnen som ressurs og som bygger videre på elevenes erfaringer og kunnskap i stedet for å erstatte dem. Dette har ført til at elevene, som det også kommer frem i analysedelen, legger ned en akademisk innsats i essay-oppgaven (Cummins, 1996; Gay, 2018; Hauge, 2014).

Elevene uttrykte for eksempel trivsel med lesingen av *Tante Ulrikkes vei*, da de kunne knytte seg til eller finne gjenkjennelse i bokens temaer. Romanen blir ofte omtalt som en innvandrerroman av anmelderne, men Shakar påstår at det er en roman som utforsker norsk historie på 2000-tallet, samt en oppvekstroman (Forfatterforeningen, 2018). Handlingen utspiller seg hovedsakelig på Stovner, hvor forfatteren selv vokste opp. Shakar bruker hovedkarakterene i sine romaner, både i *Tante Ulrikkes vei* og *Gul bok*, til å beskrive seg selv (Norli & Lervik, 2020). Han føler seg ofte delt og har alltid opplevd en dualitet. Som muslim bor han i et ikke-muslimsk land, og han kommer fra en lavere arbeidsklasse, men jobber nå i den akademiske middelklassen. Dette skaper en følelse av å være annerledes (Norli & Lervik, 2020). På samme måte kaster romanen lys over annerledeshet i *Tante Ulrikkes vei*. Det er med andre ord flere temaer som elevene i studien kan kjenne seg igjen i. *Tante Ulrikkes vei* bryter med syntaks og morfologi, i tillegg til at spesielle ord og uttrykk knyttet til særlig innvandrers-

og ungdomsmiljøer i deler av Oslo forekommer hyppig. Språket i romanen er med andre ord stort sett preget av multietnolektisk stil som deltakerne jeg har intervjuet også har veldig god kjennskap til. Tospråklighet tematiseres, og betydningen av språk og tekster diskuteres (Hvistendahl, 2017, s. 77). Bruken av norsk på nye måter blir stadig mer vanlig, og flere mennesker kommer i kontakt med miljøer der både norsk og et annet språk brukes i dagliglivet (Hvistendahl, 2017, s. 74). Elevene påpekte ingenting om språkbruket i *Tante Ulrikkes vei*, med det hadde vært interessant å diskutere dette videre med dem da de også snakker med en multietnolektisk stil.

Den skjønnlitterære romanen *Tante Ulrikkes vei* oppfyller de fire hovedtrekkene ved en tekst som Liberg (2000) hevder påvirker leseforståelsen. Romanen har et veldig enkelt språk som i tillegg er preget av multietnolektisk stil som elevene har svært god kjennskap til. Språket er med andre ord preget av en uformell tone som er direkte rettet mot leseren. Videre utspiller handlingen seg på et område som elevene er kjent med og dermed oppfatter elevene skildringene til stedsbeskrivelsene ganske interessant og spennende. Romanen belyser i tillegg flere viktige temaer som elevene kan kjenne seg igjen i og dette bidrar til engasjement hos elevene når de leser *Tante Ulrikkes vei*.

På den andre siden kan den samme romanen, *Tante Ulrikkes vei*, fungere som et vindu «inn i en ukjent verden, inn til det kulturelt 'andre'» (Bottenvann, 2016, s. 83). Disse metaforene er tatt fra de amerikanske litteraturforskerne Glazier og Jung (2005) og er nyttige for å vise at tekster om migrasjon kan bidra til identitetsutvikling, kulturell innsikt og dannelse. Nussbaum (2016) deler et liknende synspunkt som Glazier og Jung (2005) ved å legge vekt på bruk av litteraturen som et vindu, men påpeker imidlertid at vi lærer gjennom litteratur og gjennom erfaring. Den narrative forestillingsevnen hun diskuterer er sentral: Ifølge Nussbaum er litteraturen en øvelse i å leve andres liv. Denne evnen gjør oss som lesere i stand til å ta andres perspektiver, for eksempel perspektivet til flerkulturelle, noe som igjen bidrar til å utvikle vår empatiske evne (Nussbaum 2016, s. 12). Karakterene i romanen *Tante Ulrikkes vei* representerer det Nussbaum mener vi bør lese for å utvide vår horisont. De viser oss det som ikke allerede nødvendigvis er en del av læreren eller medelevers livsverden og elevenes kunnskap kan dermed brukes i litteratursamtalen i klasserommet. Romanen kan blant annet bidra til å redusere stereotypiske oppfatninger og øke leserens forståelse for andre verdier (Hennig, 2017, s. 102). Et slikt sammenlignende perspektiv kan ikke bare øke forståelsen for andre kulturer, men også gi oss bedre innsikt i vår egen kultur. Hennig (2017) påpeker at

møtet med andre og fremmede kulturer kan belyse vår egen tilværelse og vårt eget ståsted, og dette kan føre til at vi blir i stand til å betrakte vår egen kultur mer bevisst og kritisk (s. 106).

For å fremme kulturell refleksjon oppfordres det til å betrakte faget norsk fra et utenforstående perspektiv. Dette kan gjøres ved å studere et bredere utvalg av tekster og ved å anvende sammenlignende perspektiver for å belyse den litterære påvirkningen på tvers av landegrensene. Elevers arbeid med norsk litteratur kan også se utenfor det norske samfunnet. Når elever sammenligner litteraturen med ulike deler av virkeligheten som de kan identifisere seg med, kan norsk litteratur til tider betraktes i en annen kulturell kontekst og innenfor en større kultursammenheng enn det norske majoritetssamfunnet. Et eksempel er utdraget fra *Lappejævelen* der en elev uttrykker at «rektoren uttaler navnet til den samiske gutten 'Samuel' feil. Jeg opplever jo ofte det samme» (Hvistendahl, 2001, s. 42). På denne måten kan elever fra språklige minoriteter inkludere sine erfaringer, i dette tilfellet sin klassiske dannelse, i arbeidet med norsk litteratur og oppleve det som meningsfullt. Dette kan bidra til å utvide rammene for det som er felles (Hvistendahl, 2017, s. 79).

Derfor kan det være relevant å bruke litteratur fra realismen og modernismen som kan oppfylle disse forventningene på flere måter. Elevene kan få mulighet til å velge tema, men det er også viktig å understreke at læreren må være oppmerksom på at det finnes temaer som ungdommer fra språklige minoriteter kan ha mer kunnskap om enn læreren, og som samtidig kan være sterkt verdiladet. En slik situasjon kan skape en ubalanse i forholdet mellom elever og lærer, og det kan berøre verdikonflikter mellom hjem og skole. Likevel utgjør slike temaer i litteraturen utfordringer som lærere må være forberedt på å håndtere i klasserommet med elever fra språklige minoriteter. Når litteraturen berører elevenes forståelse av virkeligheten, kan den også ha stor betydning (Hvistendahl, 2007, s. 145). Å være lærer i en flerkulturell klasse innebærer med andre ord at læreren setter seg inn i elevenes bakgrunn for å forstå deres forutsetninger; slik ser læreren mulige hindringer og ikke minst muligheter (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 63).

Studiet mitt tar utgangspunkt i skjønnlitterære tekster fordi skjønnlitteratur er en viktig ressurs for engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se (Nussbaum, 2016, s. 27). Litteraturens rolle i skolen er avgjørende for å utvikle elevers litterære bevissthet på ulike måter, men den har spesielt stor betydning i dannelse av verdensborgere (Nussbaum, 2016, s. 29). Elevene har nytte av å se seg selv som forbundet

med andre på grunnlag av felles sårbarheter og behov, ikke bare basert på evner til å oppnå ting. I poetikken hevder Aristoteles at litteraturen er «mer filosofi enn historie», da den bidrar mer til mellommenneskelig forståelse ved å gjøre oss kjent med «tenkelige hendelser», generelle muligheter og hvordan de påvirker menneskers liv (Nussbaum, 2016, s. 33). Elever må også oppmuntres til å lese kritisk. Litteratur handler ikke bare om å oppleve og føle, men også om å stille kritiske spørsmål til ens egne erfaringer. Ifølge Nussbaum bør sympatisk lesning og kritisk lesning gå hånd i hånd, der vi vurderer hvordan vi fordele og retter sympati (Nussbaum, 2016, s. 39). Når elevene stiller kritiske spørsmål, lærer de mer om teksten, de ser dens indre struktur tydeligere og deres forhold til teksten blir mer synlig. Litteraturen er svært viktig for samfunnsborgere fordi den utvider vår evne til sympati og empati på en måte virkeligheten ikke kan (Nussbaum, 2016, s. 56). Det viktigste bidraget litteraturen gir til samfunnsborgernes liv er dens evne til å gjøre vår ofte begrensede forestillingsevne mer åpen for mennesker som er annerledes enn oss, både når det gjelder konkrete livsvilkår og tanker og følelser (Nussbaum, 2016, s. 57).

Elevintervjuene belyser i tillegg at elever med lite leseerfaring ikke leser fiktiv litteratur, noe som kan føre til utfordringer med å forstå de litterære tekstene i klasserommet. Elevene har derfor større sannsynlighet for å avvise eldre tekster fordi de kan oppleve utfordringer med å forstå tekstene. I elevintervjuene kommer det frem at noen av elevene beskriver en barndom der de hadde begrenset tilgang til tekster, og deres foreldre ikke hadde utdanning. Dette samsvarer også med det Blikstad-Balas (2016) hevder at elever som har hatt tilgang til tekster fra en tidlig alder, og som har akademisk orienterte foreldre, er bedre rustet til å forstå og bruke språket slik det brukes i skolen. Noen barn må derfor lære skolens språk og tekster, mens andre barn allerede har tilegnet seg dette gjennom sin primærdiskurs. Skolen har en viktig rolle i å støtte elevene i å utvikle seg i skolens språk og kultur, og dermed redusere ulikhetene. Disse påstandene blir også støttet av Heath (1988), som hevder at elevenes bakgrunn og ressurser påvirker deres læring.

Intervjuene antyder at elevenes lesemåter er basert på deres egen primære diskurs og generelt avviser det som er annerledes og fremmed. De må lære å tolke ved å utsette sitt eget synspunkt og forsøke å forstå den andres perspektiv. Dette innebærer å utvikle metaforforståelse, være bevisst konteksten og kort sagt, ha et literacy-perspektiv (Olson 1994). Det er svært viktig å fremheve at skolen har ansvar for å sikre at minoritetselevenene har tilstrekkelig kunnskap om majoritetskulturen, slik at de kan delta aktivt i samfunnet og ha

kulturell valgfrihet (Skarstein, 2005, s. 142). Litteraturen endrer seg i takt med samfunnet, og hvordan den blir mottatt avhenger av leserens og litteraturens kulturelle bakgrunn og kontekst. Når minoritets elever blir introdusert for moderne tekster hevder Skarstein (2005) at det er en betydelig risiko for at det oppstår splittelse og uenighet, da temaene kan være kjente og derfor uforståelige, noe som kan føre til en negativ leseopplevelse i stedet for en opplevelse som inviterer til videre lesing (s. 144).

Blikstad-Balas (2016) og Heath (1988) hevder at elevers bakgrunn og ressurser påvirker deres læring. Elevene som har blitt intervjuet har blant annet gitt uttrykk for at foreldrene har alltid sett på lesing som viktig ressurs, men har for eksempel aldri lest for elevene før de skal legge seg. Slik som det har blitt redegjort for i 2.1.2 hevder Heath (1988) at eksponering for historier i tidlig alder gir barn en fordel sammenlignet med jevnaldrende som ikke har tidligere erfaringer med lesing, da elevene utsettes for «what-explanations» fra tidligere alder.

De ulike skjønnlitterære tekstene elevene har lest i forbindelse med temaet utenforskap inneholder brytende perspektiver, men for at disse skal være lærerikt, må elevene utfordres. Som nevnt tidligere understreker Gay (2018) viktigheten av at lærere vet hvordan de kan bruke kulturell støtte i undervisningen for å utvide horisontene deres og bidra til økt læringsutbytte. Læreren vektlegger derfor gruppearbeid i stor grad og fremhever dialog som har bidratt til å øke forståelsen i stedet for å forsterke grenseoppgangene mellom «oss» og «dem». Den sosiokulturelle teorien består også i bunn og grunn av at mennesker lærer gjennom samspill med andre (Vygotskij, 1978). Som nevnt tidligere, påpeker Barton (2007) at den formen for literacy som fokuserer på «snakk rundt tekster» kun foregår i skolen. Å snakke om ulike tekster som blir lest på skolen kan være spesielt viktig til å hjelpe elevene i sekundærdiskursen for å rette på ulikhetene. Dialogen, eksempelvis den litterære samtale, har som funksjon å framelske nye perspektiver og utvikle innsikt. Blikstad-Balas (2016) hevder i tillegg at det er viktig å stille autentiske spørsmål, og disse spørsmålene utarbeidet læreren som hun delte ut til gruppene for å sette tekster i bevegelse og å bevege seg i tekster. Dette førte til at gruppene utviklet kunnskap, kløkt og kyndighet for å håndtere forskjelligheten og legge til rette for god sameksistens, læring og dannelse til tross for ulikheter.

5.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre

I denne avhandlingen har jeg kun fokusert på én skole i én klasse. For å kunne trekke gode konklusjoner er det nødvendig med flere elevstemmer og de kan være viktige bidragsytere i spørsmål som kan knyttes til metaforen om «speil» og «vindu» presenter av Glazier og Jung, brukt av blant andre Hennig. Det kan også være interessant, og ikke minst nyttig, å snakke med etnisk norske elever, særlig fra Oslo om deres opplevelser 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.

Med fagfornyelsen som trådte i kraft fra 2020 og det økte fokuset på dybdelæring, åpner det seg flere muligheter for å arbeide mer grundig med samtidstekster i flerkulturelle klasser, der temaer som kulturmøter og kulturkonflikter er sentrale. I norskfaget kan den spesifikke angivelsen av at elever på 10. trinn og i VG3 skal lese «romaner» betraktes som et uttrykk for dybdelæring, og dette er i hvert fall noe jeg personlig ønsker velkommen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med en ny generasjon flerkulturelle forfattere, som i dette prosjektet representert av blant annet Zeshan Shakar, øker mangfoldet av tekster som kanskje kan gi den nye generasjonen flerkulturelle elever mulighet til å relatere seg til og kjenne seg igjen i. Uansett må tekstene leses som representative skjønnlitterære uttrykk som gjenspeiler erfaringene med å vokse opp som flerkulturell i Norge. Den eksperimenterende bruk av språk i romanen til Shakar er også et spennende område å utforske i skolesammenheng, og det er i tråd med et av de nye sentrale elementene i norskfaget, Språklig mangfold. Dette elementet understreker viktigheten av at elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge, og utforske dens historiske bakgrunn. De skal også ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og kunne forstå sin egen og andres språklige situasjon i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tekster med temaer som kulturmøter, kulturkonflikter og møter mellom mennesker fungerer også godt i sammenheng med de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring, samt Demokrati og medborgerskap, som er spesielt knyttet til norskfaget. Under Folkehelse og livsmestring fremheves det at skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde, og dermed bidra til deres identitetsutvikling og mestring av livet (Utdanningsdirektoratet, 2019). En bekreftelse av elevens selvbylde kan blant annet skje ved å anerkjenne deres perspektiver som viktige. Dette krever at vi som lærere gir flerkulturelle

elever en reell mulighet og støtte til å uttrykke perspektiver som kan være annerledes enn det majoriteten i klassen uttrykker. Det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap tar også hensyn til betydningen av skjønnlitterære tekster for å utvikle empati for andre. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innsikt i andre menneskers livssituasjoner og utfordringer. Dette kan bidra til forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og legge grunnlag for konstruktivt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne fremstillingen av litteraturens virkning i de to tverrfaglige temaene har mye til felles med metaforene "speil" og "vindu" som først ble introdusert av Glazier og Jung-A., og senere videreført av blant andre Hennig (2010).

Litteraturliste:

- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bjarnø, V., Nergård M. E. & Aarsæther, F. (2013) *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. England: Multilingual Matters.
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I H. Boeije (Red.), *Analysis in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA norsk som andrespråk*, 32(1-2), 76 – 100.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 57-101.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Milton Park: Routledge
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. utg.). London: Sage.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. I J. Alatis (Red.), *Current issues in bilingual education* (s. 81-104). Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. I T. O. Engen & P.

- Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Oslo: Abstrakt.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research* (1. utg.). 23-46
- Dewilde, J. (2016). 'Tell me how I can get to know you': *Negotiating research strategies with late arrivals in Norwegian schools in field conversations*. Safe Research Methods Cases 2016. doi:10.4135/9781473970632.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). Ch. 1: The first rule. There should be the possibility of surprise in social research. I *Seven rules for social research* (s. 1-30). Princeton: Princeton university Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forfatterforeningen. (9. mars, 2023). Tarjei Vesaas' Debutantpris til Zeshan Shakar. Hentet fra <https://forfatterforeningen.no/artikkel/tarjei-vesaas-debutantpris-til-zeshan-shakar/>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. utg.). Teachers College Press.
- 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>
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gonzalez, N. (2005). The hybridity of funds of knowledge. In N. Gonzalez, L. C. Moll, & C. Amanti (Red.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (s. 29-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in

- research. *Qualitative Inquiry*, 261–280.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haugen, Ø. H. & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hetmar, V. (2007). Kulturformer som didaktisk kategori - litteraturpedagogisk konkretiseret, I Schnack, K (Red.), *Didaktisk på kryds og tværs* (s. 97-119). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hvistendahl, R.(2004). *Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter*. Oversikt over forskning på flere kulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. Hentet fra http://www-ib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-01/notat1_2004.pdf#page=7
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research* (s. 307-318).
- Hvistendahl, R. (2007). Unge lesere fra språklige minoriteter. I Bråten, I (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 147-167). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hogg, L. (2010). Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 666-677. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hopmann, S. T. (2010) Undervisningens avgrensning. Didaktisk kjerne, i Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Akademisk
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Johnsen, B. (2013). «Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research», i (Red) Johnson, B. R. & Christensen, L. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Research Approaches* 2013 ss. 277-316. Sage.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism. From research to teaching practice in the english classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitative metoder i lærarutdanninga*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L., I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen:

- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Lewis, J., Nicholls, C. M., Ormston, R. & Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (2. utg.). London: Sage
- Linell, P. (1994). Transkription av tal och samtal: Teori og praktik [Transcription of speech and conversations: Theory and practice]: Universitetet i Linköping.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2. utg.). California: SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Mishler, E. G. (1991). *Representing discourse: The rhetoric of transcription*. *Journal of narrative and life history*, 1(4), 255–280.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Dr. avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2013). Jag ryser när jag ser en bok. I Kverndokken, K (Red.), *Gutter og lesing* (s. 33-45).
- Moskvil, M. E. (2006). Når den minoritetsspråklige møter fagteksten. I Maagerø, E. & Tønnessen, E. S (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 145 – 164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norli, C. & Lervik, M. (15. mars, 2023). VG. *Zeshan Shakar: - Jeg har noe ekstra, noe som «ingen» andre har*. Hentet fra <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/pLoogX/zeshan-shakar-jeg-har-noe-ekstra-noe-som-ingen-andre-har>
- 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=>
- Nussbaum, M. C. (2016) *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. Utg.). Newbury Park:

Sage.

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & Veum, A (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research I Silverman, D (Red.). *Qualitative research* (s. 31-46). Sage
- Strand, T. (2009). Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. *Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarstein, E. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet. I Nicolaysen, B. K & Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiver* (s. 141-156). Oslo: Samlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red) *Mange ulike metoder* (s. 72-99). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet 20. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige--hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring. Læreplan i norsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?utkast=df213e88-70e1-42de-baca60baaba6313a>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press
- Vygotskij L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Understreke at deltakeren vil bli anonymisert og at han/hun ikke vil kunne bli gjenkjent og at jeg skal oppbevare informasjonen på en trygg måte samt at alt vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor har du vokst opp?
- Liker du å lese skjønnlitterære bøker?
- Hva slags type skjønnlitterære tekster/bøker foretrekker du å lese?
- Hva er ditt forhold til bøker i dag? Leser du sjelden, leser du ofte?
- Har dere skjønnlitterære bøker hjemme?
- Foretrekker du å lese på førstespråket ditt eller norsk?
- Pleide du å bli lest for i barndommen?
- Hva var dine favorittbøker som barn?
- Pleide du å være på biblioteket da du var yngre?

Undervisningsmetoden og arbeidsmåter

- Synes du undervisningen var spennende?
- Hvilken del av undervisningen likte du best? (de forskjellige diktene, «lappejævel», «Finmark, eit land i landet» osv).
- Hvilken del av undervisningen likte du minst?
- Hvordan opplevde du å arbeide med skjønnlitterære tekster?
- Hva opplevde du som positivt med å lese skjønnlitterære tekster?
- Hva opplevde du som negativt med å lese en skjønnlitterære tekster?
- Hva slags støtte fikk dere underveis i gruppearbeidet?
- Hva opplevde du som positivt med gruppearbeidet?
- Hva opplevde du som negativt med gruppearbeidet?
- Hvordan skiller denne undervisningen seg fra andre typer undervisning dere får? Hvis den skiller seg ut i det hele tatt?

Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
794422	Standard	05.10.2022

Prosjekttittel

Undervisning i skjønnlitteratur i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Joke Dewilde

Student

Sumeyye Karakoc

Prosjektperiode

01.10.2022 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 3: Samtykkeskjema - elever

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Undervisning i skjønnlitteratur i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan undervisningen i skjønnlitteratur skjer i et klasserom.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Denne masteroppgaven skal sette fokus på hvordan læreren underviser i skjønnlitteratur og elevenes opplevelse av undervisningen. I dette prosjektet vil jeg finne ut om hvordan du opplever undervisningen i skjønnlitteratur og generelt om lesing av skjønnlitterære verk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Den ansvarlige institusjonen for prosjektet og masteroppgaven er Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Veileder for masteroppgaven er Joke Dewilde, professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en del av denne klassen. Temaet for masteroppgaven min tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av undervisning i skjønnlitteratur, og det vil derfor være naturlig å spørre deg om undervisningen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Hvis du velger å være med på intervjuet vil all opplysninger og informasjon om deg gitt under intervjuet, og behandling av den informasjonen i etterkant av intervjuene, vil bli lagret etter Universitetet i Oslo sine retningslinjer og i henhold til personvernregelverket. Etter prosjektets slutt vil alle opplysninger og datamaterialet bli slettet. Det er sendt søknad om tillatelse til å samle inn, behandle og oppbevare personopplysninger til NSD – Norsk senter for forskningsdata, i forbindelse med prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Joke Dewilde, tlf: 481 86 402 eller mail: joke.dewilde@ils.uio.no
 - Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Sumeyye Karakoc, tlf: 450 29 662 eller mail: sumeyye.kc@hotmail.com
 - Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, mail: personvernombud@uio.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning i skjønnlitteratur i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen:
Sumeyye Karakoc

Vedlegg 4: Samtykkeskjema - lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Undervisning i skjønnlitteratur i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan undervisningen i skjønnlitteratur skjer i et klasserom.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Denne masteroppgaven skal sette fokus på hvordan læreren underviser i skjønnlitteratur og elevenes opplevelse av undervisningen. Det skal jeg undersøke ved å observere en undervisningsøkt og deretter gjennomføre et intervju med dem. Hovedfokuset i elevintervjuene er å få opplysninger og informasjon om elevenes forhold til lesing av skjønnlitterære verk, deres interesser for bøker og litt generelt om lesing.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Den ansvarlige institusjonen for prosjektet og masteroppgaven er Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Veileder for masteroppgaven er Joke Dewilde, professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil observere en undervisningsøkt om skjønnlitteratur i et klasserom. Dette innebærer at jeg tenker å behandle personopplysninger om læreren. Grunnen til dette er at problemstillingen min tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av undervisning, og det vil derfor være naturlig å spørre elevene om din undervisning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om deg og informasjon gitt under elevintervjuene, og behandling av den informasjonen i etterkant av elevintervjuene, vil bli lagret etter Universitetet i Oslo sine retningslinjer og i henhold til personvernregelverket. Etter prosjektets slutt vil alle opplysninger og datamaterialet bli slettet. Det er sendt søknad om tillatelse til å samle inn, behandle og oppbevare personopplysninger til NSD – Norsk senter for forskningsdata, i forbindelse med prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Joke Dewilde, tlf: 481 86 402 eller mail: joke.dewilde@ils.uio.no
- Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Sumeyye Karakoc, tlf: 450 29 662 eller mail: sumeyye.kc@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, mail: personvernombud@uio.no
Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning i skjønnlitteratur i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon*.
- å delta i *at elevene kan gi opplysninger om meg til prosjektet - hvis aktuelt*.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen:
Sumeyye Karakoc