

Litteraturundervisning i voksenopplæringen

En studie av hvordan erfaringsbaserte innganger til skjønnlitterære tekster kan virke engasjerende

Elise Berg og Karoline Sørby

Lektorprogrammet
Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Forord

Fem år. Fem år med nye vennskap, latter, tårer, frustrasjon og mestringsfølelse. Fem år med mye kunnskap. Mye kan skje på fem år. Da jeg stod utenfor Helga Engs i 2018, så livet helt annerledes ut. Nå går jeg snart ut av samme bygning, ferdig utdannet. Med mer i bagasjen enn jeg hadde forestilt meg, både på godt og vondt.

Jeg vil først og fremst takke Elise, min masterpartner jeg ikke hadde klart meg uten. Du har vært en enorm støttespiller, både på skolen og privat. Gleder meg til alt vi skal oppleve sammen. Takk til mine beste venninner, for at dere har heiet på meg til å fullføre denne mastergraden, og for at dere har hatt troa. Og en stor takk til familien min, dere er mitt alt.

Karoline Sørby

Fem år på Blindern nærmer seg slutten, og jeg ser tilbake på denne tiden som lærerik og karakterbyggende. Jeg ser frem til nye utfordringer, og en ny epoke i livet, men kommer til å savne de menneskene som har gjort så mye for meg i tiden på UiO. Jeg vil spesielt takke Karoline, som har gjort et sterkt inntrykk i livet mitt. Jeg ser så uendelig opp til deg, og alt du gjør for de rundt deg. Å skrive master har vært en lang og krevende prosess, men jeg har satt enormt stor pris på alle øyeblikkene og samtalene vi har delt på veien.

Jeg vil også takke familie og venner for all støtte. Dere betyr utrolig mye for meg.

Elise Berg

Takk til veilederne våre, Joke Dewilde og Kari Anne Rødnes, for å ha stilt opp for oss da livet skjedde, og for at dere strakk dere ekstra langt for denne masteroppgaven. Takk til lærerne og deltakerne på voksenopplæring som har bidratt i dette prosjektet. Uten deres medvirkning og engasjement ville ikke prosjektet blitt til. Denne oppgaven handler om menneskers erfaringsbakgrunner, og prosjektet har gjort oss ydmyke for at alle har sine unike historier.

Takk for oss

Sammendrag

I et samfunn med stigende antall språklige minoriteter, har behovet for god og meningsfull opplæring til innvandrere økt. Voksne innvandrere utgjør en gruppe minoriteter der språk og kultur skiller seg fra det som dominerer i vertslandet. Derfor finner vi det relevant å belyse hvordan undervisning kan oppleves effektiv og relevant for dem. Det er likevel gjort lite systematisk forskning på voksenopplæring, og spesielt knyttet til litteraturundervisning. Litteraturteori understreker viktigheten av å knytte ny læring til elevenes individuelle erfaringsbakgrunner, men likevel peker den eksisterende forskningen mot at undervisningen i for liten grad evner å ta hensyn til deltakere på voksenopplæring sine tidligere kunnskaper og erfaringer.

Vi ønsker derfor å undersøke hvordan lærere anvender deltakeres opplevde erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan deltakerne selv engasjeres av å lese tekster som åpner for gjenkjennelse. Vi har forsøkt å svare på dette gjennom en kvalitativ undersøkelse, med intervju av lærere og deltakere på en voksenopplæring, samt klasseromsobservasjon.

Datamaterialet ble kodet gjennom tematisk analyse, hvor vi fant to overordnede kategorier av erfaring; bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer. Disse kategoriene vil være sentrale for analyse og diskusjon.

Prosjektet finner at deltakerne på voksenopplæring engasjeres av å lese skjønnlitteratur med referanser til deres erfaringsbakgrunner på både bestemt kulturelt og universelt nivå. Vi fant ulike faktorer som spilte en rolle i å skape engasjement rundt skjønnlitterære tekster. Først og fremst fant vi at forståelse skaper engasjement, og at erfaringer kan bidra til forståelse ved gjenkjennelse. De universelle erfaringene bidro til gjenkjennelse gjennom menneskelige følelser, som sorg og kjærlighet. Slike erfaringer engasjerte også deltakerne når de bidro til empatiutvikling. De kulturelle erfaringene fungerte også som rammer for forståelse. For det andre fant vi at lærere på voksenopplæring brukte bestemte kulturelle erfaringer på en kultursensitiv måte, og at dette er en forutsetning for at det skal fungere hensiktsmessig i klasserommet. For det tredje fant vi at deltakerne engasjerte seg i lesing av skjønnlitteratur når de bestemte kulturelle referansene hjalp dem i å formidle og forstå sine egne historier, så vel som andre kulturer.

Abstract

In a society with an increasing number of linguistic minorities, the need for quality and meaningful education for immigrants has increased. Adult immigrants have languages and cultures that differ from that which dominates in the host country. There is a growing number of adult immigrants who are seeking education, and we find it relevant to investigate how teaching can be experienced as effective and relevant to them. Nevertheless, little systematic research has investigated education for adult immigrants, especially in relation to the teaching of fiction. While literary theory emphasizes the importance of linking new learning to the students' individual backgrounds of experience, the existing research in adult education indicates that teachers struggle to account for the participants' previous knowledge and experiences.

We therefore investigated how teachers use the students' experiences in the teaching of fiction and how the students themselves were engaged by reading texts that allowed for recognition. We conducted a qualitative study involving classroom observation and interviews with two Norwegian teachers and eleven students in an adult education course. We coded the data material through thematic analysis, in which we found two overall categories of experience: particular cultural experiences and universal experiences. These categories are central to the analysis and discussion.

The study revealed that the students in adult education were engaged in reading fiction with references to their backgrounds of experience on both particular cultural and universal levels. We found factors that played a role in creating commitment. Firstly, we determined that understanding creates commitment and that experiences can contribute to understanding through recognition. The universal references contributed to recognition through common human emotions, such as grief and love. The universal references also engaged learners when they contributed to the development of empathy. The cultural references acted as frameworks for understanding through cultural experiences. Secondly, we found that the teachers in adult education used certain cultural references in their teaching in a culturally sensitive way and that this cultural sensitive nature of the teaching was a prerequisite for the adult learners to function in the classroom. Thirdly, we found that the participants were engaged in reading fiction when the specific cultural references helped them convey and understand their own stories, as well as other cultures.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. Innledning	7
1.1 Aktualisering og bakgrunn for studien	8
1.2 Formål og forskningsspørsmål	9
1.3 Oppgavens oppbygning.....	10
2. Teori og tidligere forskning	11
2.1 Begrepsavklaring.....	11
2.1.1 Andrespråk og minoritetsbakgrunn	11
2.1.2 Kultur og kultursensitiv undervisning	12
2.1.3 Universelle erfaringer og bestemte kulturelle erfaringer	12
2.2 Teoretisk rammeverk og empiriske studier	13
2.2.1 Forholdet mellom tekst og leser	13
2.2.2 Skjønnlitteratur for personlig og empatisk utvikling	18
2.2.3 Tekstutvalg og erfaringsbaserte innganger	19
2.2.4 Kvalitet i undervisning på voksenopplæring	21
2.2.5 Sensitiv og kontroversiell tematikk i undervisningen	24
2.2.6 Erfaringsbaserte referanser i litteraturundervisningen	27
3. Metode	29
3.1 Vitenskapstradisjon og fortolkningsrammer	29
3.2 Forskningsdesign.....	30
3.2.1 Kvalitativ tilnærming	30
3.2.2 Utvalg og rekruttering	30
3.3 Datainnsamling.....	33
3.3.1 Semistrukturerte lærerintervjuer.....	33
3.3.2 Observasjon og feltnotater.....	36
3.3.3 Semistrukturerte gruppeintervjuer.....	38
3.3.4 Tekstmateriale.....	39
3.3.5 Transkripsjon	42
3.4 Analysemetode - tematisk analyse	42
3.4.1 Gjennomføring	43
3.4.2 Seks steg av analyse	44
3.5 Forskningens kvalitet	46
3.5.1 Reliabilitet	46
3.5.2 Validitet	48
3.6 Forskningsetiske overveielser	49

3.6.1 Samtykke, personopplysninger og anonymitet	49
4. Analyse og funn.....	52
4.1. Universelle erfaringer.....	52
4.1.1 Gjenkjennelse av egne og andres menneskelige følelser	52
4.2. Bestemte kulturelle erfaringer.....	58
4.2.1 Lesing og samtale om vanskelige temaer.....	58
4.2.2 Kulturelle erfaringer fører til forståelse.....	62
4.2.3 Forståelse for egen posisjon og samfunnet rundt	68
5. Diskusjon.....	71
5.1 Erfaringer som rammer for forståelse	71
5.2 Litteratur for personlig og empatisk utvikling	75
5.3 Sensitive og kontroversielle temaer i litteraturundervisningen.....	78
5.4 Kombinert bruk av bestemte kulturelle og universelle erfaringer.....	82
6. Konklusjon og videre forskning.....	85
7. Litteraturliste.....	88
8. Vedlegg.....	93
Vedlegg 1: Intervjuguide, lærere	93
Vedlegg 2: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema til lærerne.....	94
Vedlegg 3: Intervjuguide, deltakere	97
Vedlegg 4: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema til deltakerne på voksenopplæring	98
Vedlegg 5: Observasjonsskjema.....	104
Vedlegg 6: Illustrasjon av kodingsprosessen.....	105

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om bruk av erfaringer i møte med skjønnlitteratur, og hvordan gjenkjennelse kan fungere som ressurs på voksenopplæring for språklige og kulturelle minoriteter. Prosjektet vil ta for seg hvordan to lærere ved en voksenopplæring på Østlandet tenker om utvalg av, og arbeid med, skjønnlitterære tekster som tar utgangspunkt i deltakeres erfaringsbakgrunner. Vi har også undersøkt hvordan deltakere bringer inn egne erfaringer i litteraturarbeidet når læreren åpner for dette i undervisningen. Begrepet “deltakere” vil bli brukt fremfor “elever” for å betegne de som deltar på voksenopplæring. Vi anser det som hensiktsmessig å bruke dette begrepet, da de både på den respektive skolen, og voksenopplæring generelt, benytter seg av samme betegnelse. Deltakerne faller innenfor gruppen *innvandrere*, som på bakgrunn av arbeid, familie eller flukt har kommet til Norge (NOU 2019: 25, kap. 4). Noen har erfaringer fra yrkesliv i hjemlandet, men mangler den formelle skolegangen, og trenger derfor videregående opplæring (NOU 2019: 25, kap. 8). Andre har allerede skolekompetanse fra sitt hjemland som ikke er blitt godkjent i Norge, og har dermed også behov for videregående opplæring.

Vi har undersøkt arbeid med litterære tekster, for å se hvordan tekstarbeidet lar deltakerne ta i bruk sine erfaringer for å skape mening i tekstene. Vi har lagt spesielt lagt vekt på bruken av *bestemte kulturelle erfaringer*, som refererer til noe som er unikt for en spesifikk kultur, og *universelle erfaringer* som handler om opplevelser og følelser knyttet til det å være menneske, og som vi alle har til felles. Dette har vi gjort ved å gjennomføre to separate lærerintervjuer, to gruppeintervjuer med deltakere på voksenopplæring og ved å observere to undervisningsøkter i norsk. Studien kan fungere som et bidrag til videre arbeid med, og utvalg av, skjønnlitteratur i norskundervisning på voksenopplæring. Vi ønsker å belyse hvordan erfaringsbaserte referanser kan brukes som ressurs i meningsgjøring av tekst. De sentrale temaene i denne oppgaven blir skjønnlitteratur på voksenopplæring, erfaringsbaserte innganger, bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for studien

Bevegelser mellom land og kontinenter, menneskers forflytninger basert på turisme, migrasjon og handel, har skapt et økt behov for å beherske flere språk. I Norge begynte innvandringen for alvor på 70-tallet (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 15). Innvandring til Norge har i hovedsak bestått av tre grupper: arbeidsinnvandrere, familieinnvandrere eller flyktninger (NOU 2019: 25, kap. 8). I takt med denne innvandringen ble også grunnskolen stilt overfor nye utfordringer relatert til opplæring av elever med andre førstespråk enn norsk og samisk (Tonne & Palm, 2015, s. 311). «Norsk som andrespråk» vokste frem som et begrep, og voksne innvandrere skulle få rett til opplæring og utdanning. Ifølge Utdanningsforbundet skal kommunene i dag tilby opplæring i norsk og samfunnskunnskap slik at voksne innvandrere skal kunne lære norsk, og få kunnskap om det norske samfunnet (Utdanningsforbundet, u.å.). På yrkesfaglig videregående på voksenopplæring følger de den ordinære læreplanen for norsk YF etter NOR01-06 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I programmet vi har forsket på: «Fagopplæring for minoritetsspråklige voksne», følges samme læreplan og kompetansemål i norskfaget som på en ordinær videregående. Likevel spiller faktorer som språknivå, tidligere skolegang og erfaringsbakgrunn en større rolle når undervisning skal planlegges og gjennomføres i en minoritetsspråklig gruppe. Av den grunn finner vi det relevant å se på hvilke hensyn lærere må ta knyttet til denne gruppen, på bakgrunn av at de følger den ordinære læreplanen i norsk.

Utgangspunktet for studien er først og fremst at det er begrenset forskning på voksenopplæring generelt, og spesielt knyttet til litteraturundervisning. Monsen (2015) har i sin oversiktsstudie funnet at det eksisterer lite systematisk forskning på andrespråksdidaktiske problemstillinger i voksenopplæring, og at det meste av materialet er masteroppgaver (s. 385). Hun legger frem at det kan ha en sammenheng med at voksnes språklæring ikke står like høyt på den politiske dagsordenen (Monsen, 2015, s. 385). Ryen (2010) viser også til at omfanget av aktuell forskning er svært ulikt innenfor de ulike opplæringsarenaene, og peker på at de yngste årstrinnene er forsket på i atskillig større grad enn eldre elever og i voksenopplæringen (s. 67). Hun presiserer at det ligger et stort forskningsbehov på dette feltet (Ryen, 2010, s. 67). Rønning og Grepperud (2011) understreker også at voksenopplæring og -undervisning er nært usynlig i skoleforsknings- og utdanningsdiskursen (s. 190). Basert på det faktum at det er lite forskning på feltet, ønsker vi med denne oppgaven å bidra til å tette kunnskapshullet.

Bakgrunnen for studien baserer seg også på våre egne erfaringer i praksis med andrespråkselever. Vi, Karoline og Elise, fant sammen i første praksisperiode på lektorprogrammet, og har samarbeidet jevnlig med fag siden da. I senere praksisperioder ble vi plassert på forskjellige skoler, men begge underviste i klasser der norsk var andrespråket. Karoline gjennomførte praksis på en voksenopplæring, mens Elise hadde praksis på voksenpåbygg for språklige minoriteter. Karoline har hele veien vært interessert i norsk som andrespråk, mens Elise ble i løpet av praksisperioden interessert i feltet. Vi bestemte oss tidlig for at vi ønsket å skrive sammen, da vi ville dra nytte av at vi hadde felles interesser, men likevel hadde valgt ulike faglige retninger. Elise har valgt flere fag i litteraturdidaktikk, og Karoline har fulgt fag i norsk som andrespråk. Vi bestemte oss derfor for å kombinere disse temaene. Vi opplevde dessuten begge å stå i problemstillinger knyttet til utvalg av, og arbeid med litteratur i praksis, hvor det var utfordrende å finne konkrete råd forankret i forskning. Dette gjelder både utvalg av tekster som kunne oppleves sensitive for enkelte, men også hvilke tekster som ble opplevd som motiverende og engasjerende i klassene. Dette var en motiverende faktor for oss i arbeidet mot å etablere en problemstilling til prosjektet vårt.

Vi har begge hatt et ønske om å lære mer om voksenopplæringen, og mer konkret hvordan lærere kan jobbe for å engasjere deltakere i litteraturundervisningen slik at den oppleves som meningsfull. Ifølge Selj (2019) er det relevant for minoritetspråklige å jobbe med kjente og virkelighetsnære temaer og erfaringer (s. 30). Å bruke tidligere erfaringer som ressurs i undervisningen kan dermed øke og utvikle forståelse. Mansour og Jacobsen (2021) påpeker også viktigheten av å knytte undervisningen til minoriteters multikulturelle, interkulturelle og flerspråklige tilgang for å øke deres selvreflekterende evner knyttet til identitet (s. 29).

Likevel har vi i vår praksisperiode erfart at sensitiv tematikk kan trekke oppmerksomheten vekk fra klasserommet og det faglige. Dessuten har vi erfart at våre praksisveiledere opplevde det som vanskelig å forholde seg til sensitiv tematikk i deres undervisning. Vi ønsker av den grunn å undersøke hvilke intensjoner lærere har med valg av tekster med erfaringsbaserte temaer i litteraturen, og hvordan deltakere på voksenopplæring opplever disse.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Denne studien har som formål å bidra til kunnskap om meningsfull litteraturundervisning på voksenopplæring. Samtidig har vi som hensikt å fremme hvordan deltakeres erfaringsbakgrunner kan brukes som ressurs i arbeid med skjønnlitterære tekster i

klasserommet. Med ressurs mener vi at erfaringer kan brukes for å legge til rette for forståelse og engasjement i tekstarbeidet. Studien vil bringe frem bevissthet rundt tekstutvalg i undervisningen, og på samme tid sette lys på mot deltakeres opplevelser. Basert på dette vil studien undersøke følgende problemstilling:

Hvordan får deltakere i voksenopplæringen mulighet til å ta i bruk egne erfaringer for å skape engasjement i møte med skjønnlitteratur?

Vi ønsker mer konkret å svare på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan anvender lærere på voksenopplæring universelle erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan opplærer deltakerne bruken av disse?
2. Hvordan anvender lærere på voksenopplæring bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan opplever deltakerne bruken av disse?

Studien kan sammenlignes med den praksisnære kvalitative forskningen som har som formål om å utvikle innsikt i og forståelse for hva som skjer i ulike komplekse klasserom. I tråd med dette vil vi gi noen indikasjoner på hva som har fungert i vår studie, som kan bidra til bedre undervisning på voksenopplæring.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. Etter innledningen vil vi i kapittel to presentere sentrale begrepsforklaringer, relevant teori og tidligere forskning. I tredje kapittel vil vi presentere valg knyttet til metode, og reflektere rundt hvordan disse kan ha en innvirkning på forskningen og resultatene. Funn og analyse presenteres i fjerde kapittel. Her legger vi frem relevante sitater og observasjoner, og kommenterer hvordan disse er relevante for våre forskningsspørsmål. I femte kapittel vil vi drøfte funn i lys av relevant teori og tidligere forskning gjennom diskusjon. Til slutt, i sjette kapittel, blir det lagt frem avsluttende refleksjoner og en konklusjon, samt forslag til videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket for masteroppgaven, og legge frem tidligere forskning vi anser som relevant for prosjektet.

2.1 Begrepsavklaring

Vi finner det hensiktsmessig å avgrense sentrale begreper, og vi vil i det følgende gjøre rede for hvordan de er viktig for oppgaven. Først vil vi gi en definisjon på begrepet andrespråk, og hva vi forstår med minoritetsbakgrunn. Deretter vil vi definere vår forståelse av kultur i denne sammenhengen, sammen med hvordan man kan bruke kulturelle erfaringer i undervisning gjennom *culturally responsive teaching* (CRT), før vi avslutter med en presentasjon av begrepene bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer.

2.1.1 Andrespråk og minoritetsbakgrunn

Å lese på et andrespråk innebærer det å lese på et annet språk enn sitt førstespråk. Et andrespråk blir betraktet som «et språk som legges til etter at et førstespråk eller førstespråkene er etablert» (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Engen og Kulbrandstad (2004) definerer andrespråket som «et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (s. 27). Altså tilegnes andrespråket i en kontekst hvor majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som førstespråk.

I andrespråksundervisningen finnes grupper der innlærerne har ulike språklige og kulturelle bakgrunn. Spesielt for voksenopplæringen er at alle deltakerne har et annet språk som førstespråk og en kulturell bakgrunn som ikke er norsk. De er minoritetsspråklige med minoritetsbakgrunn i en ny og dominerende kultur. Det er mange grupper som kan ses på som minoriteter i Norge, i betydningen av å være i et mindretall som gruppe (Andreassen & Olsen, 2020, s. 162). Innvandrere faller dermed innenfor en mindre gruppe i et nytt land, noe også deltakerne i denne studien representerer. Minoritetsbakgrunn forstår vi i denne oppgaven som personer med bakgrunn fra en annen kultur som tydelig divergerer fra nordisk kultur. Deres hjemkultur har vesentlige ulikheter fra vertskulturen når det gjelder ideer, holdninger, tradisjoner, religion, politiske syn, og oppvekstvilkår. I undervisning på voksenopplæring vil

det derfor være relevant å ta høyde for disse kulturelle ulikhetene, både ved å ivareta deres kulturelle bakgrunner og samtidig bruke dem som ressurs i undervisningen.

2.1.2 Kultur og kultursensitiv undervisning

Undervisning for kulturelle og språklige minoriteter som er på vei mot integrering i en dominerende kultur, her det norske samfunnet, er sentralt i denne forskningen. Vi anser det derfor som relevant å peke på teori relatert til hvordan slik undervisning kan utføres på en hensiktsmessig måte. Det er da viktig å redegjøre for begrepet *kultur*, og hvordan kulturell bakgrunn kan fungere som ressurs i undervisningen. Gay (2013) forsøker å gi en definisjon av begrepet ved å beskrive det som “values, attitudes and beliefs, customs and traditions, heritages and contributions, and experiences and perspectives” (s. 52). Spesielt verdier, holdninger, erfaringer og perspektiver vil være interessante aspekter i denne oppgaven. Gay (2010) undersøker nettopp det å bruke kulturell kunnskap og kompetanse i undervisning. Hun har utviklet strategien *culturally responsive teaching*, CRT, som innebærer det å bruke minoritetslevers kulturelle kunnskap, tidligere erfaringer og referanserammer i undervisningen (Gay, 2010, s. 31). På norsk brukes betegnelsen *kultursensitiv undervisning*. Ved å bruke disse referansene til erfaring som utgangspunkt for undervisningen med deres kulturelle bakgrunn som ressurs, vil den oppleves som relevant for elevene (Gay, 2010, s. 31). Elevenes forkunnskaper vil da oppleves som valid kunnskap dersom den settes i fokus. Vi anser kultursensitiv undervisning som et sentralt begrep i dette prosjektet. I oppgaven vil vi, i tråd med Gay (2013) sin definisjon, bruke begrepet om undervisning som bruker minoritetslever sine kulturelle kunnskaper, tidligere erfaringer og referanserammer i undervisningen (s. 31).

2.1.3 Universelle erfaringer og bestemte kulturelle erfaringer

I denne oppgaven har vi benyttet oss av en abduktiv tilnærming til prosjektet, og det vil være teoretiske aspekter som har vært spesielt avgjørende i det analytiske arbeidet.

Erfaringsbakgrunn er en av disse. Vi finner det hensiktsmessig med en definisjon av hvordan begrepet vil bli brukt i teksten. Det mest relevante aspektet ved fenomenet erfaringsbakgrunn vil være erfaringer knyttet til levd liv, og mer spesifikt erfaringer som omhandler kulturelle og menneskelige erfaringer. Underveis i datainnsamlingen, og arbeidet med analysen, ble vi bevisste på at lærerne og deltakerne på voksenopplæringen spesielt vektla to forståelser av

erfaring. Dette fikk oss til å trekke linjer til Aasebø og Willbergh (2022) sin artikkel «Empowering minority students: A study of cultural references in the teaching content». Aasebø og Willbergh (2022) skriver at de utviklet kategorier av erfaring til referanser i klasserommet; *universal* og *particular cultural references* (s. 619). De anser de universelle referansene som generelle temaer som angår alle mennesker, mens bestemte referanser til erfaring forutsetter kunnskap om spesifikke kulturer (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 618). Vår egen oversettelse av begrepene vil da være *universelle erfaringer* og *bestemte kulturelle erfaringer*. Disse begrepene har farget forskningen vår i stor grad, og vi vil redegjøre ytterligere for Aasebø og Willbergh (2022) senere i kapittelet (2.2.6).

2.2 Teoretisk rammeverk og empiriske studier

I det følgende ønsker vi å sammenkoble teori og tidligere forskning på feltet. Dette fordi det ofte ikke er et tydelig skille mellom teorien og tilhørende empiri i litteraturredidaktikken, og at de derfor sklir over og utfyller hverandre. Vi vil likevel i de fleste tematiske delkapitlene først presentere teoretisk rammeverk før vi sammenfatter den empiriske forskningen, slik at teorien fungerer som grunnlaget for empirien. Først vil vi presentere lesing med erfaringsbakgrunn i fokus, der vi også presenterer relevant litteraturteori. Deretter ser vi på hvordan skjønnlitteratur kan virke for personlig og empatisk utvikling, før vi går inn på avgjørende faktorer for læreres tekstutvalg til undervisning. Så presenterer vi tidligere forskning om kvalitet i undervisning på voksenopplæring, før vi avslutter med hvordan bruk av bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer kan brukes som ressurs i litteraturundervisningen.

2.2.1 Forholdet mellom tekst og leser

Det mest sentrale aspektet ved dette prosjektet knyttes opp til bruk av erfaring i arbeid med læring, og det finnes en rekke sentrale litterære teorier som gjør rede for dette fenomenet. En av disse er konstruktivistisk læringsteori som bygger på troen om at kunnskap konstrueres ut ifra egne erfaringer. Å tilegne seg kunnskap blir ansett som en konstruksjon- og rekonstruksjonprosess (Imsen, 2014, s. 45). Piaget var en sentral representant for konstruktivismen, mer spesifikt kognitiv konstruktivisme. Han hevdet at all ny kunnskap går gjennom gammel kunnskap. Kunnskap tolkes derfor forskjellig avhengig av forskjellige erfaringer. Vi tolker ny kunnskap, og setter den inn i et allerede etablert system (Imsen, 2014,

s. 45). Kognitiv konstruktivisme har blitt kritisert for å ignorere det sosiale aspektet ved læring. Sosial konstruktivisme, derimot, tar høyde for viktigheten av sosialt samspill i læring. Vygotsky er sentral i sosial konstruktivisme, og påstår at kultur spiller en stor rolle i tilegnelse av kunnskap. Han vektlegger at et av de viktigste aspektene ved kultur i denne sammenhengen er språk. Språk spiller ikke bare en rolle i kommunikasjon, men også i tenking og bevissthet (Imsen, 2014, s. 46). Disse teoriene sier noe om hvordan erfaring kan knyttes til etablering av ny kunnskap. I dette prosjektet ønsket vi å undersøke hvordan erfaring spiller en rolle i arbeid med skjønnlitteratur. Det vil derfor være relevant å se hva teori og tidligere forskning sier om erfaringen sin rolle i lesing og arbeid med skjønnlitterær tekst.

Erfaringsbaserte innganger til tekst innebærer at leseren settes i forgrunnen, og har røtter i resepsjonsteori og reader-respons-theory. Her innebærer forståelse av tekst å trekke inn lesernes erfaringer, og det trekkes linjer til eget liv for å bygge forståelse (Rødnes, 2014, s. 17; Monsen & Randen, 2017, s. 112). Det finnes en rekke sentrale teoretikere som søker å svare på hvordan erfaring spiller inn på tolkning av tekst. Iser (1981) er en av de som forsøker å svare på dette, og hevder at tekst ikke har mening i seg selv, men at mening skapes i samspillet mellom tekst og leser (s. 103). Iser (1981) understreker likevel at teksten fremstiller noe som eksisterer uavhengig av reaksjonene til en leser for ikke å undergrave tekstens identitet og «opløse den i vilkårlige subjektive opfatninger» (s. 103). I korte trekk forklarer han at tekster inneholder bestemtheter, ubestemtheter og tomrom. Bestemtheter er aspekter ved teksten som er fikserte, og ikke åpne for tolkning. Disse er aspekter ved teksten som er beskrevet, i motsetning til ubestemtheter som er tvetydige og må tolkes av leseren. Tekstene inneholder også såkalte tomrom. Tomrom er noe som ikke står i teksten, og det er opp til leseren å fylle disse. Hvordan leseren tolker teksten, og fyller disse tomrommene, vil være avhengig av erfaringsbakgrunn (Iser, 1981). Det vil si at det vil være like mange tolkninger av en tekst som det er elever i klasserommet, da hver elev har sin egen, unike erfaringsbakgrunn.

Rosenblatt (1969) deler delvis samme syn som Iser (1981), og ser på lesing som en transaksjon, og en dynamisk prosess, hvor leser og tekst påvirker hverandre. Hver leser møter teksten med sine unike forkunnskaper og erfaringer (Rosenblatt, 1969). Iser og Rosenblatt argumenterer begge for at lesing skjer i samspillet mellom leser og tekst, og at tolkning avhenger av hvilke erfaringer og forkunnskaper en leser sitter med. Rosenblatt (1969) skiller dessuten mellom efferent og estetisk lesing. Efferent lese måte er knyttet opp mot å trekke noe ut av teksten som kan brukes i andre sammenhenger, en lese måte som er ganske målrettet og

dominert for praktiske formål (s. 39). Den estetiske lese måten er på sin side opplevelsen leseren går gjennom i teksten. Her skjer det en aktivering av egne følelser og erfaringer i møtet mellom leser og tekst, og på den måten gis teksten en personlig mening (Rosenblatt, 1969, s. 39).

Rødnes (2014) har selv tatt et dypdykk i skandinavisk litteraturdidaktisk forskning, og presenterer to innganger som blir mye brukt i litteraturarbeid i klasserommet, *erfaringsbaserte* og *analytiske* tilnærminger. Erfaringsbaserte innganger, tilnærmingen denne oppgaven blir inspirert av, innebærer at leseren settes i forgrunnen og at tekstforståelse bygges med utgangspunkt i leserens ressurser (Rødnes, 2014, s. 2). Forståelse oppstår ved at leseren trekker inn egne erfaringer og på den måten knytter teksten til eget liv. Rødnes (2014) finner flere forskninger som viser at erfaringsnære lesninger gjøre tekstene tilgjengelige for mange ved at inngangen åpner tekstene, elevene kan kjenne igjen elementer og dermed bruke sine opplevde erfaringer til å forstå tekst (s. 6-7). Det kan sammenlignes med Iser (1981) beskrivelse av å fylle tomrom med å relatere til egne, lignende erfaringer for å skape mening i teksten. Analytiske innganger til tekstarbeid blir beskrevet som tekstorienterte innganger der teksten settes i forgrunnen (Rødnes, 2014, s. 2). Denne inngangen vektlegger blant annet språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning (2014, s. 2). Begge disse inngangene har likevel sine fordeler og ulemper. Ifølge Rødnes (2014) kan elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner flytte fokus vekk fra den litterære teksten med erfaringsbaserte innganger, mens analytiske innganger kan være problematiske hvis elevene ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem (s. 1). Det kan dermed tenkes at en kombinasjon av disse inngangene vil føre til fullstendig læring. Likevel vil denne oppgaven rette fokus mot erfaringsbaserte innganger til tekst i undervisning på voksenopplæring.

I avhandlingen «Litteraturundervisning på ungdomsskolen» har Kjelen (2013) undersøkt et utvalg norsklæreres oppfatning av norskfagets litteraturundervisning, og hvilke strategier lærerne bruker ved valg av tekst. Gjennom intervjuer av totalt 18 lærere fra 10 skoler, fant Kjelen (2013) det gjennomgående at lærerne velger ut tekster med utgangspunkt i at elevene skal kjenne seg igjen i litteraturen. Denne tilnærmingen beskriver Rødnes (2014) som erfaringsbaserte innganger. Blant annet uttrykker en lærer at tekstene skal være gjenkjennelige innholdsmessig fordi «dersom elevane kan kjenne seg igjen i den verda som blir presentert i litteraturen, kan ein skape motivasjon» (Kjelen, 2013, s. 134). Gjenkjenning og relevans, da først og fremst *tematisk* gjenkjenning, viser å være et grunnleggende viktig

utvalgskriterium for flere av lærerne i studien (2013, s. 134). Noen av lærerne har likevel et kritisk syn til denne utvalgstilnærmingen på bakgrunn av at det gjenkjennelige får større plass enn det analytiske fokuset, noe som er i tråd med tanken om at en tydelig skjevfordeling mellom erfaringsbasert og analytisk inngang kan være negativt for læring, slik Rødnes (2014) legger frem. Kjelen (2013) hevder at den helhetlige litterære kompetansen vil ikke oppnås i slik fordeling. Vi vil likevel i vår forskning ikke sette søkelys mot den helhetlige kompetansen, men heller fokusere på motivasjonsbegrepet for lesing, slik Kjelen (2013) finner at lærerne i hans studie også finner relevant. Dette er på bakgrunn av at vi også ser på motivasjon som en viktig faktor for litteraturarbeid, spesielt med minoritetsspråklige deltakere.

McCormicks (1994) sosiokulturelle lesemodell demonstrerer møtet mellom leser og tekst som et møte med *allmenne* og *litterære repertoarer*. Tekstens allmenne repertoar er de verdiene, holdningene eller perspektivene teksten formidler. Leserens allmenne repertoar handler om leserens egne sett med verdier og forventninger man møter teksten med, og på den måten er knyttet til leserens kulturelle og historiske referanseramme (McCormick, 1994, s. 76, vår oversettelse). Tekstens litterære repertoar dreier seg om formelle trekk knyttet til konvensjoner som plot, fortellerform eller oppbygning. Leserens litterære repertoar er dermed leserens forståelse av hva teksten kan være, eller hva den kan tilby. Begge disse repertoarene spiller en rolle for hvordan man forholder seg til tekst. McCormick (1994) mener at det i møtet mellom tekst og leser kan oppstå både *matching*, *tension* eller *mismatching* (1994, s. 87). Hvis repertoarene «matcher» i møte mellom tekst og leser, vil leser ha utbytte av lesingen (McCormick, 1994, s. 87). Hvis leseren på motsatt side opplever en «mismatching», og tekstens allmenne og litterære repertoar er fremmed for leseren, får ikke leseren utbytte av lesingen. Om leseren opplever en «tension» i teksten, står leserens verdier og kulturelle holdninger i konflikt med tekstens allmenne repertoar (McCormick, 1994, s. 88). Denne repertoarmodellen bidrar til forståelse av tekst, og dette er spesielt relevant å ta høyde for i et andrespråksklasserom der elever møter tekster med ulike erfaringer og forforståelser.

Rødnes (2014) gjør i sin artikkel rede for ulike innganger til arbeid med og lesing av litteratur. Hun skiller mellom *erfaringsbaserte* og *analytiske* innganger. Der den erfaringsbaserte inngangen setter leseren i forgrunnen, setter den analytiske inngangen teksten i forgrunnen og vektlegger blant annet litteraturhistorisk tilknytning og språklige virkemidler (Rødnes, 2014, s. 2). Torell et al. (2002) viser i sitt forskningsprosjekt til et lignende skille som Rødnes

(2014) inndeling av disse inngangene. I prosjektet sammenligner de litterær kompetanse mellom studenter, og operasjonaliserer begrepet i tre delkompetanser: konstitusjonell kompetanse, performancekomptanse og transferkompetanse. *Konstitusjonell kompetanse* omhandler den kognitive medfødte evnen til å lage fiksjoner, *performancekompetanse* er evnen til å forstå litteratur med en faglig tilnærming og *transferkompetanse* blir beskrevet som evnen til å «kople tekstens innehåll till sina egna livserfarenheter» (Torell et al, 2002, s. 83-85). Altså innebærer den litterære transferkompetansen at leserens personlige liv og erfaringsverden blir dratt inn i tolkningen av teksten, og på den måten tilfører teksten mening. Performance- og transferkompetansene blir ansett som de viktigste tilnærmingene for helhetlig litterær kompetanse, men spesielt den sistnevnte vil være sentral i denne oppgaven.

Gjenkjenning og relevans er resepsjoner som er tett knyttet til forståelse og meningsskaping av litteratur. Kjelen (2013) mener begrepet *subjektiv relevans* dekker et større område enn *gjenkjenning*, og refererer til Smidts (1989) definisjon av den subjektive relevansen. Smidt (1989) understreker at tematikk som er fremmed også kan oppleves meningsfullt og subjektivt relevant for en leser. Dette fordi tematikken i teksten kan fungere utfordrende, og dermed utviklende (Smidt, 1989, s. 131). Smidt (1989) viser i sin doktoravhandling hvordan elever kan oppleve arbeidet med litterære tekster som subjektivt relevante på flere ulike måter (s. 131). Han skiller mellom aspektene sosial relevans, tematisk relevans, allmenndanningsrelevans og kvalifiseringsrelevans (Smidt, 1989, s. 131). Sosial relevans vil si at teksten bidrar til å skape gode situasjoner som bygger fellesskap i klasserommet. Tematisk relevans innebærer at tematikken er gjenkjennelig for elevene innholdsmessig, mens allmenndanningsrelevans handler om å velge ut tekster som ansees som viktig å kjenne til innen en viss kultur, slik som de som inngår i norsk kanon. I kvalifiseringsrelevans er det i større grad åpent for vanskelige og fremmedartede tekster, og innholdet skal være relevant for elevene senere i livet (Smidt, 1989, s. 131). Avhandlingen baseres på leseportretter av seks elever, hvor deres respons på skjønnlitterære tekster blir fulgt gjennom tre år. Fokuset lå på den subjektive relevansen i tekstene, altså at tekstene ble oppfattet som viktige for den enkelte, og at det angikk dem. Smidt (1989) finner i sin forskning at når elevene beveger seg mellom det kjente (gjenkjennelige) og det fremmede (nye perspektiver), skapes en litterær helhetlig forståelse og på den måten oppleves som subjektivt relevant. Han finner også at å gå fra det trygge og kjente er en forutsetning for å leve seg inn i nye, ukjente perspektiver (Smidt, 1989, s. 416). Bommarco (2006, s. 218-219) støtter seg i sin doktoravhandling på Smidts (1989) vektlegging av subjektiv relevans, der hun gjennom leseportretter av tre

enkeltelever etter lesning av tre romaner, finner hvordan litteraturarbeidet i stor grad engasjerer elevene dersom det faktisk legges opp til gruppearbeid. Elevene uttrykker nysgjerrighet knyttet til andres lesninger, og i dialog med andre vil ulike opplevelser knyttet til litteraturen fremme nye perspektiver. Bommarco (2006) mener at elevene gjennom slik samtale refererer til sine egne sosiale verdener gjennom romanenes tematikk. De trekker inn egne erfaringer, sammenlikner med eget miljø og er opptatt av å finne en egentlig mening i teksten.

2.2.2 Skjønnlitteratur for personlig og empatisk utvikling

Skjønnlitteraturens forhold til virkeligheten, altså som et mulighetsrom, inviterer til å innta en forstående posisjon utenfor et helhetlig univers. På den måten kan skjønnlitteraturen hjelpe oss til å forstå hvordan situasjoner, hendelser, ytringer, personer og grupper får mening i lys av en større kontekst (Skaftun, 2011, s. 35). Slike forståelser av virkeligheten danner et grunnlag for skjønnlitteraturens nytteverdi. Vi vil nå se på hvilken verdi skjønnlitterære tekster kan ha for forståelse av seg selv, andre og samfunnet rundt.

Deltakerne på voksenopplæring tar med seg en rekke ulike erfaringer inn i klasserommet. Noen av disse er historier og opplevelser det kan være vanskelig for andre, uten lignende erfaringsbakgrunn, å relatere til. Hennig (2017) gir oss i sin bok *Litterær forståelse* ytterligere et argument for hvorfor det er viktig å referere til elevenes kultur i undervisningen. Han påstår at det er nyttig å arbeide med kultur fordi elevene kan dele sine perspektiver, som igjen gjør at de kan forstå både seg selv og sin egen kultur bedre. Dette arbeidet kan dessuten også bidra til å forstå andre kulturer. Når en lærer bruker elevenes kulturelle erfaringer som ressurs i arbeid med litteratur, åpner det for at litteraturen kan brukes som vindu og speil (Hennig, 2017, s. 104-106). Vindu blir i denne sammenhengen forstått som en forestillingsverden hvor elevene kan forstå andre kulturer enn sin egen. Speil blir her sammenlignet med å se og bruke sin egen kultur som ressurs. Bruk av skjønnlitteratur som vindu og speil vil være svært relevant i en klasse på voksenopplæring, hvor alle har erfaringer som kulturelle minoriteter.

Skjønnlitteratur kan som nevnt ikke bare brukes til å forstå seg selv, men også andre ved at en leser får tilgang til karakterene i litteraturen sitt indre. Ifølge Andersen (2019) er det å sette seg inn i andre menneskers følelser den viktigste grunnleggende ferdigheten hos mennesker. Han forklarer videre at litteratur kan bidra til denne empatiutviklingen ved at en leser kan

studere narrative internaliserte emosjoner, og videre bli utfordret til å reflektere over dem. Dette vil si at en leser blir bevisst på sin emosjonelle posisjonering, og blir nødt til å ta stilling til egne holdninger og tankemønstre. Tekster kan på den måten bidra til at en leser stiller seg kritisk til sine automatiserte reaksjoner (Andersen, 2019, s. 16). I møte med andre synspunkter enn våre egne, handler vi ofte på automatikk. Skjønnlitteraturen kan åpne for at vi blir bevisste på disse reaksjonene, og kan også føre til en endring i tankemønstre.

Nussbaum (2016) presenterer disse narrative emosjonene ytterligere i artikkelen «Den narrative forestillingsevne», hvor hun argumenterer for at individuelle forskjeller kan gjøre det utfordrende å sette seg inn i andres ståsted. Slike forskjeller kan være knyttet til kjønn, sosioøkonomisk status, religion og etnisitet. Disse forskjellene kan dessuten være bestemmende for menneskelig atferd. Ved å lese fortellinger kan en forfatter gi leseren tilgang til en karakters indre, og det kan gis begrunnelser for valgene en karakter foretar seg (Nussbaum, 2016, s. 42). Nussbaum (2016) hevder at skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med engasjement og empatisk forståelse (s. 29). Hun argumenterer for at «litteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgernes liv, er dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpede forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser» (Nussbaum, 2016, s. 56). Å lese tekst kan på den måten gjøre en leser mer åpen og tolerant for andre mennesker og kulturer. I skjønnlitterære tekster kan vi få et unikt og rikt innblikk i andre mennesker sine levesett og holdninger. Dette innblikket gir en leser et bredere perspektiv på andre kulturer, noe som skaper større forståelse for hvordan andre velger å leve sine liv. Skjønnlitterære tekster kan basert på dette bidra til å utvikle empati for andre.

2.2.3 Tekstutvalg og erfaringsbaserte innganger

Det finnes flere faktorer som spiller en rolle for hensiktsmessig utvalg av tekst i litteraturundervisning. Å ha kjennskap til elevene sine er avgjørende for at tekstene skal opptre læringsfremmede, og oppleves engasjerende. Dette er spesielt viktig på en voksenopplæring, hvor deltakerne har ulike erfaringsbakgrunner og utgangspunkt for læring. I utvalg av tekst til undervisning må lærere stadig vurdere hva som vil være passende for både enkeltelever, og klassen som en helhet. Stølen (2007) understreker betydningen av at lærere på voksenopplæring evner å «ha blikk for elevens livsverden og se deres utfordringer i møtet med en ny og revidert livsplan» (s. 165). En ny og revidert livsplan vil i denne

sammenhengen gjelde alle elever som har migrert, og på den måten fått et annerledes liv. Basert på dette legger Stølen (2007) frem tanken om at alle lærere bør evne å foreta en *kontekstanalyse*, det vil si en analyse av egen undervisningspraksis for å kunne forstå og møte elevers utgangspunkt og behov (Stølen, 2007, s. 165). Selj (2019) viser til viktigheten av å kjenne elevenes erfaringsbakgrunn og forkunnskaper, og argumenterer for at dette er avgjørende aspekter for læring (s. 293). Dette gjør seg også gjeldene på voksenopplæring. Mansour og Jacobsen (2021) argumenterer for at ved å knytte undervisningen til minoriteters multikulturelle, interkulturelle og flerspråklige tilgang, økes både deres selvreflekterende identitetsspørsmål, og litteraturen kan dessuten nyansere deres syn på seg selv, medmennesker og verden gjennom felles lesing og åpen samtale (s. 29). De konstaterer at det er lærerens oppgave å velge ut hensiktsmessige tekster for å bidra til elevenes personlige utvikling:

Det er lærerens oppgave at velge forskjellige tekster, og det er eleven, som konstruerer sin egen kulturelle identitet i en løbende, dynamisk forhandling med andre, med tekster og med seg selv i klassens sociale rum. Elever, lærer og indhold relaterer og perspektiverer sig til hinanden i netop dette rum, hvilket kendetegnes som komplekst og relationelt. (Mansour & Jacobsen, 2021, s. 28)

Undervisning som tar utgangspunkt i elevers erfaringer, og som åpner for gjenkjennelse, blir ansett for å være en læringsfremmende og engasjerende inngang. Et relevant aspekt ved læreres tekstutvalg handler nettopp om å skape engasjement, motivasjon og leselyst hos elevene. Roe (2011) definerer leselyst som «å glede seg til å få tid til å lese og det å ikke klare å slippe taket på grunn av gode opplevelser knyttet til den» (s. 39). Hun peker på at motivasjon og engasjement er avgjørende for evnen og viljen til å lese (Roe, 2011, s. 38). I lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket er motivasjon spesielt grunnleggende for all læring (Palm, 2019, s. 146). Imsen (2005) forklarer at «følelser og tanker er med på å forårsake aktivitet og gi den mål og mening» og hun danner på denne måten en definisjon av motivasjonsbegrepet (s. 375). Roe (2011) presenterer i boken *Lesedidaktikk* fem faktorer som særlig påvirker leseforståelsen: lesevaner, tidligere kunnskap og erfaring, evnen til å tolke og trekke slutninger, motivasjon og engasjement, metakognisjon og bruk av lesestrategier (s. 24-46). I denne oppgaven vil utvalg av tekster spesielt basert på tidligere kunnskap, erfaring, og motivasjon som gir tekstene mål og mening, være utgangspunktet og grunnlaget for studien.

Kulbrandstad et al. (2005) har i sitt prosjekt undersøkt hvordan lærere beskriver og erfarer arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisningen (s. 14-17). De gjennomfører en kvalitativ studie basert på intervjuer med ti norsklærere på ungdomstrinnet, fem kvinner og fem menn. Ett av spørsmålene som ble stilt i studien lyder som følger: «Kan du si hva du som lærer ønsket å oppnå med å velge akkurat denne skjønnlitterære teksten?» (Kulbrandstad et al., 2005, s. 98). Et fremtredende funn, og et fellestrekk ved lærernes begrunnelser for valg av tekst, viser seg å være *opplevelsesaspektet* ved de litterære tekstene (Kulbrandstad, 2005, s. 103). Opplevelse blir forstått som tre nyanser: ren emosjonell opplevelse, opplevelse i form av gjenkjennelse og opplevelse av tekstens aktualitet (Kulbrandstad, 2005, s. 98). De emosjonelle opplevelsene blir forklart som et møte med tekster som er «sterke», som har «gjort veldig inntrykk på elevene» eller som skaper en «positiv, fin stemning». I begrepet gjenkjennelse bruker lærerne ord og uttrykk for å beskrive begrepet som «det å få en aha-opplevelse», «det å kunne identifisere seg med noen i teksten», å «trekke paralleller til eget liv» eller «det at elevene selv har vært 'borti' det teksten handler om» (Kulbrandstad et al., 2005). Felles for disse er at elevene på en eller annen måte opplever et slektskap med noen av elementene i teksten (2005, s. 99). Kulbrandstad et al. (2005) påpeker samtidig at gjenkjennelse i visse situasjoner kan føre oppmerksomheten bort fra litteraturen der ubehagelige følelser tar «overhånd», noe som vil være relevant for lærere å ta hensyn til (s. 100). Den tredje nyansen, tekstens aktualitet, refererte til relevante tekster for elevgruppens samtid og samfunn. Alle disse aspektene rundt opplevelse i tekstene mente lærerne på en eller annen måte måtte appellere og berøre dem på et vis. En lærer oppsummerer ved å fortelle at: «Det hjelper ikke hvilke metoder du har, hvis du ikke finner tekster som slår an» (Kulbrandstad, 2005, s. 103).

2.2.4 Kvalitet i undervisning på voksenopplæring

I dette delkapittelet ønsker vi å se på hva forskningen sier om arbeid med litteratur på voksenopplæring, også med innsyn i deltakernes opplevelse av lesing. I aktualiseringen har vi nevnt at det finnes et kunnskapshull der voksenopplæring og voksenundervisning er et lite synlig felt innenfor den generelle skoleforsknings- og utdanningsdiskursen. Ifølge Monsen (2015) består en stor del av andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring av masteroppgaver. Vi ønsker med denne oppgaven å rette ytterligere fokus mot voksenopplæringen som didaktisk forskningsfelt.

I rapporten *Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere*, har Lerfaldet et al. (2020) undersøkt hvilke faktorer som er viktige for høy kvalitet i opplæringen for voksne innvandrere. Forskningen, en casestudie ved fire opplæringscentre, er ikke spesielt rettet mot litteraturundervisning, men norskopplæring generelt. Likevel kan premissene for god opplæringskvalitet også være relevante for litteraturundervisningen. Rapporten finner flere aspekter knyttet til sosiokulturelle perspektiver for god norskopplæring:

- Opplæringen må oppleves som meningsfull av deltakerne, blant annet ved at de kan knytte det de lærer til noe de kan eller har erfart fra før
- Deltakernes tidligere erfaringer må trekkes inn i undervisningen
- Lærerne må ha relevant faglig, språklig og sosiokulturell kompetanse
- Tidligere lært språk kan trekkes inn i undervisningen og benyttes som støtte
- Opplæringen må ha realistiske målsettinger med hensyn til progresjon i språklæringen
- Kartlegge deltakernes utgangspunkt og forutsetninger for differensiert undervisning
- Bruke deltakernes flerspråklighet som ressurs

(Lerfaldet et al., 2020)

Alle disse premissene vil også gjelde for god litteraturundervisning, og de to første punktene vil være spesielt relevante for vår oppgave. Til tross for at det finnes begrenset forskning på litteraturundervisning ved voksenopplæringen, belyser Anundsen (2020) de første punktene Lerfaldet et al. (2020) introduserer som viktige for kvalitetsundervisning av voksne innvandrere. Anundsen (2020) har undersøkt voksne migranternes opplevelser av å lese skjønnlitterære tekster i artikkelen «Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne». Hun har utforsket møtet med en litterær tekst som omhandler migrasjon i en undervisningssituasjon der elevene er voksne migranter. Hovedfokuset i forskningen er hvordan enkelte deltakere opplevde å lese nettopp om romanens migrasjonstematikk, det Aasebø og Willbergh (2022) definerer som «kulturelt bestemte erfaringer» (s. 618). Forskningen finner blant annet at omtrent halvparten av totalt 13 deltakerne uttrykker engasjement rundt tematikken og opplevde et personlig utbytte i lesningen, samtidig som de også delte egne migrasjonserfaringer i samtalen om romanen (Anundsen, 2020, s. 91). I intervjuene Anundsen (2020) utførte kom det frem at

møtet med romanen, hadde for noen gitt en opplevelse av at de ikke var alene om «levde migrasjonserfaringer», som illustreres ved følgende deltakersitat: «hvis jeg leser den - oj, alle flyktning, samme meg!» (s. 86). Deltakeren blir minnet på at andre har samme erfaringer, og at det «ikke bare er jeg» (2020, s. 87). Denne lese måten kan knyttes til Rosenblatts (1969) beskrivelse av estetisk lesing, der personlige assosiasjoner utvikler reaksjoner og gir teksten mening. En annen deltaker forklarer at romanen fremstår som viktig fordi den kan hjelpe til å forstå og fortolke migrantenes egne livssituasjon (Anundsen, 2020, s. 90). Anundsen (2020) påpeker at gjenkjennelse i romanens tematisering av livet som migrant kan skape en bekreftelse på at man ikke står alene med egen situasjon, og at individuelle erfaringer aktiveres i realisering av den litterære teksten (s. 86). Hun konkluderer med at når den litterære teksten som realiseres virkelig treffer, kan det ha stor betydning for leseren både på personlig plan og i undervisningssammenheng (Anundsen, 2020, s. 99). Denne studien vil opptre som inspirasjon for vårt prosjekt, der vi også vil se på hvordan voksne migranter opplever å lese om nære, opplevde erfaringer.

Å lese skjønnlitteratur på voksenopplæring kan være utfordrende på bakgrunn av de ulike nivåene i klassen. Duncan (2010) legger frem en mulig tilnærming til undervisning som kan fungere differensierende. Hun undersøker i sin studie en gruppe deltakere som danner en lesesirkel, på eget initiativ, for å lese en roman i fellesskap. Deltakerne er en del av et kurs som kan minne om norsk voksenopplæring. Dette kurset foregår på det som kalles *further education college*, hvor deltakerne ønsket å arbeide med sine lese og skriveferdigheter. De arbeidet i hovedsak med tekster på en eller to sider (Duncan, 2010, s. 45). Duncan var selv lærer på kurset, og la til rette for at deltakerne kunne arbeide i disse lesesirkelene i undervisningen. Arbeidet med lesesirkelen varte i seks måneder. Deltakerne stod selv for gjennomføring og organisering, mens Duncan observerte. I forkant av lesesirkelen leste deltakerne et gitt kapittel av en roman hjemme, før de leste teksten høyt i plenum i lesesirkelen. Under lesesirkelen kommenterte og diskuterte de kapittelet i fellesskap. Duncan (2010) gjennomførte intervjuer av deltakerne før og etter lesesirkelprosjektet, og fokusgruppeintervjuer underveis (s. 45). Duncan (2012) presenterer resultatene fra lesesirkelprosjektet ytterligere i avhandlingen «Reading circles, novels and adult reading development». I denne avhandlingen, som ble publisert to år senere, legger hun frem hvordan lesesirkelen fungerte differensierende ved at det oppstod en dynamikk hvor deltakerne bygget på hverandres styrker. Deltakerne som ønsket å utvikle språkferdighetene sine gjorde dette ved å søke støtte hos andre med større vokabular. Deltakerne med større vokabular fikk da

utforske meningen i romanene dypere ved å forklare og utforske ulike meninger av ord. Noen av deltakerne uttrykte dessuten et ønske om å bli tryggere på å bruke andrespråk muntlig i samtaler. Dette fikk de trent på innenfor trygge rammer i lesesirkelen, og de fikk dessuten delt sine perspektiver på romanen med et langsomt og enkelt språk. Dette kunne de som slet med forståelse dra nytte av (Duncan, 2012, s. 158). En deltaker trakk frem at nivåforskjellene blant deltakerne ble mindre i lesesirkelen, og trakk frem dette som en positiv opplevelse. De hadde lik tilgang til teksten, og alle var jevnbyrdige i samtalen, noe som Duncan (2012) mener gjør lesesirkelen til et ideelt didaktisk design for voksne deltakere. Deltakeren opplevde lesesirkelen som en arena hvor de fikk mulighet til å utforske og bygge på hverandres forståelser (Duncan, 2012, s. 114).

2.2.5 Sensitiv og kontroversiell tematikk i undervisningen

I undervisningsstrategien CRT benyttes kulturell kunnskap, tidligere erfaringer, referanser og arbeidsmåter for å gjøre undervisningen mer relevant og effektiv for minoritetsspråklige (Gay, 2010). Likevel påpeker Gay (2018) at det å benytte elevens kulturelle referanserammer i undervisningen forutsetter at læreren har nok kunnskap om kultur, og hvordan bruk av kulturelle erfaringer kan bidra til økt læringsutbytte og utvidelse av elevenes horisonter. For at slik undervisning skal optimaliseres er det dermed relevant å kjenne elevenes erfaringsbakgrunn og forkunnskaper (Selj, 2019, s. 293). I denne oppgaven forstår vi «sensitiv og kontroversiell tematikk» som temaer som kan bringe frem vonde følelser relatert til vanskelige opplevelser og erfaringer. Å kjenne igjen, og trekke linjer til eget liv, i tekster har vi sett kan skape ubehag hos elevene, og dermed føre oppmerksomheten vekk fra det som skjer i klasserommet (Kulbrandstad et al., 2005, s.43). Det kan som lærer være vanskelig å ta opp kontroversielle og sensitive temaer i undervisningen, dermed ønsker vi i studien å få innsyn i hvordan lærere opplever kultursensitiv undervisning der tematikken kan opptre sensitiv og kontroversiell.

I artikkelen «ubehagets pedagogikk» refererer Røthing (2019) til Biesta (2014) som hevder at utdanning alltid innebærer en risiko. Denne risikoen innebærer blant annet det uforutsette, ubehagelige og uhåndterbare fordi undervisning ikke er et maskineri, men et møte mellom mennesker (s. 42). Å ta opp vanskelige temaer i undervisningen kan skape ubehag, men også nysgjerrighet og engasjement. Røthing (2019) konkluderer i sin artikkel med at ubehag kan brukes som en ressurs i undervisningen dersom en lærer ikke umiddelbart avfeier sensitive og

kontroversielle temaer fordi de vekker noe ubehagelig. Det ubehagelige kan virke læringsfremmende ved at det kan skape refleksjon og økt innsikt i egne forståelsesmåter (Røthing, 2019, s. 53). Hun anerkjenner likevel at det åpenbart fører med seg etiske forpliktelser ved å fremprovosere ubehag hos elevene. Læreren må ta stilling til hvem som opplever ubehag, og hvem som drar nytte av dette ubehaget. Noen elever vil dessuten oppleve det som ubehagelig dersom læreren velger å avvise eller unngå visse temaer selv om de kan vekke uenighet eller vanskelige følelser i klasserommet. Det viktigste er uansett at læreren etablerer et beredskap for å møte ubehag i klassen (Røthing, 2019, s. 53). Å ta opp sensitive og kontroversielle temaer i litteraturundervisningen kan være utfordrende og ubehagelig, og lærere må være bevisst på hvordan, og hvorfor, de bruker denne typen tematikk i undervisningen.

Andreassen og Olsen (2020) har studert hvordan urfolk og nasjonale minoriteters historie, samfunnsliv, kultur og språk blir integrert i lærerplaner og undervisning. De støtter seg til Røthing (2019) i at slike ubehagelige temaer kan være nyttig å ta opp i undervisning, fordi det kan skape refleksjon og økt innsikt i egne forståelsesmåter, og på den måten brukes som ressurs til forståelse (Andreassen & Olsen, 2020, s. 147). De mener at en slik pedagogikk skal utnytte og løfte situasjoner med spenninger i klasserommet, fremfor å unngå dem (2020, s. 147). Likevel legger de til at man skal gå frem med didaktisk varsomhet, og det vektlegges at læreren skal anstrenge seg for å være kultursensitiv (2020, s. 146). I en klasse på voksenopplæring vil det alltid være et mangfold av ulike erfaringsbakgrunner, og det kan som lærer være vanskelig å forholde seg til vanskelige temaer knyttet til minoritetsopplevelser.

Lærere har et visst ansvar når de bringer sensitiv litteratur inn i klasserommet, slik som å skape et trygt og støttende miljø hvor elevene er komfortable nok til å dele og utforske vanskelige temaer (Wolf et al., 2011, s. 183). Når elever føler at omgivelsene er trygge, er det mer sannsynlig at de tar sjansen på å dele meninger og utforske ulike typer tekst (Kelley, 2012, s. 72). En annen viktig faktor i det å legge opp til sensitive temaer i undervisningen er at det alltid vil være noen som blir mer påvirket enn andre. Bach et al., (2011) forklarer at det er viktig at lærer etablerer et tilstrekkelig perspektiv på tekstene som brukes i klasserommet ved å først lese dem nøye, for så å avgjøre om noen av elevene har liknende erfaringer som de som presenteres i litteraturen (s. 202). Miller (2012) hevder at å ta opp kontroversielle og vanskelige temaer i klasserommet belønner seg fordi det ruste elevene med sosiale ferdigheter og nye tenkemåter, men at mange lærere likevel kvier seg for å bringe slik

tematikk inn i klasserommet (s. 33). Miller refererer til Palmer (2007) som mener at lærere må omfavne denne frykten, og la elevene få delta i vanskelige samtaler da det ligger stort læringspotensial i det. Elevene lærer seg i slik undervisning hvordan de håndterer og gjennomfører de store og vanskelige samtalene. Det er da viktig at læreren setter tydelige grenser og regler for samtalen. Det kan oppstå sterke følelser og meninger, og da er det viktig at læreren har etablert konkrete forventninger til hvordan samtalene skal føres. En annen viktig faktor er dessuten at læreren er klar på at målet med samtalen er å lære, ikke at noen skal vinne eller har rett (Miller, 2012, s. 33).

Å bringe frem kontroversiell og sensitiv tematikk i klasserommet er avhengig av en lærer sin bevissthet rundt emosjonell posisjonering dersom det skal fungere mest mulig læringsfremmende i klasserommet. Leemhuis (2017) illustrerer i sin forskning viktigheten av nettopp lærerens bevissthet rundt samtaler om sensitive temaer, og hvilken rolle emosjonell posisjonering spiller i reproduksjon og rekonstruksjon av diskurser om Oss og Dem i klasserommet gjennom kritisk diskursanalyse (s. 125). Hun fant at det er vanskelig å skape rom for utprøving av mer komplekse emosjoner i en helklassesamtale, og at elever og lærere ofte reproducerer gjeldende diskurs. Hun argumenterer for at læreren burde legge opp til undervisningsmetoder som tillater mer utprøving, og være bevisst på at læreren selv er «underlagt en emosjonell disiplinering» (Leemhuis, 2017, s. 126). En didaktisk implikasjon av denne studien er at lærere må være kritiske til at det finnes følelser som er mer naturlige eller passende enn andre. Leemhuis (2017) mener også at klasserommet burde være et sted hvor elever kan øve på å møte mennesker med andre erfaringer og meninger (s. 127).

Ellingsen (2007) retter oppmerksomheten mot tematikk, i et utvalg tekster, som framstiller migrasjon, nye befolkningsgrupper og kulturmøter. I sin artikkel ønsker Ellingsen (2007) å se nærmere på hvordan representanter fra forskjellige minoritetsgrupper er blitt beskrevet i tekster fra norsk litteratur fra 1930-tallet til nyere tid (Ellingsen, 2007, s. 6). Hun vil samtidig se hvilke stemmer som kommer til uttrykk og hvilke verdier disse tekstene faktisk signaliserer. Skjønnlitteraturens styrke, mener hun, er at den «i større grad enn andre sjangere fokuserer på beskrivelser av enkeltindivider og inviterer til meddiktning og engasjement, og kaster lys over forestillinger som var representative da teksten ble til» (Ellingsen, 2007, s. 6). Tekstene som blir representert i artikkelen handler alle om en sosialiseringssprosess der deres posisjon som minoritetsspråklige vil påvirke, samt hvordan holdninger til migrasjonsproblematikken har forandret seg over tid. Før 1970 fant hun at tekstene fremstilte

innvandrere som «fremmede» og «uønsket» i det norske miljøet. Etter 1970 ser hun at bøkene går fra å representere innvandrere som «truende» til «stakkarslige og undertrykt». Ellingsen (2007) analyserer også bøkene *Pakkis* og *Frosten kommer tidlig*, som begge er skrevet etter 1970, til at de handler om å frigjøre seg fra egen kultur og normer. Vold, gjengmentalitet og et reaksjonært kvinnesyn fremstilles som kulturelle trekk i det pakistanske miljøet i boken *Frosten kommer tidlig*. I *Pakkis* skildres en konflikt mellom nordmenn og pakistanere, men også pakistanere seg imellom. Samtidig ønsker den pakistanske hovedpersonen seg norske foreldre, og ser på dem som mer «åpne, liberale og forståelsesfulle». Vår oppgave har ikke som hensikt å måle hvorvidt holdninger til minoriteter i skjønnlitteraturen har endret seg over tid. Vi finner imidlertid artikkelen relevant i den forstand at det finnes «innvandrerromaner» eller «innvandrerlitteratur» (Ellingsen, 2007, s. 26) som kan føre til engasjerende lesing, slik Anundsen (2020) finner gjennom gjenkjennelige tekster om kultur og kulturmøter. Vi forstår likevel at slike tekster også kan oppleves som autoritære og kulturelt stigmatiserende, slik at lesingen får motsatt effekt.

2.2.6 Erfaringsbaserte referanser i litteraturundervisningen

I kapittel 2.1.3. presenterte vi kort begrepsparet universelle erfaringer og bestemte kulturelle erfaringer. Vi vil i det følgende presentere begrepsparet, og Aasebø og Willbergh (2022) sin artikkel, ytterligere. Erfaringsbaserte referanser kan være en støtte i undervisning som oppleves meningsfull og engasjerende for alle elevene i en klasse. Aasebø og Willbergh (2022) referer til dannelsesorientert allmenndidaktikk, som vektlegger at kvaliteten på læring avhenger av lærerens evne til å tolke læringskonteksten, og legge opp til undervisning hver enkelt elev opplever som meningsfylt (s. 620). De argumenterer for at bruk av referanser til erfaringer er essensielt i dette transformativt arbeidet, og at læring av høy kvalitet begynner ved at elevene opplever gjenkjennelse. Det pedagogiske aspektet ved dette er at dersom elevene skal oppleve innholdet som meningsfullt og relevant, må de se at innholdet viser til deres allerede opparbeidede kunnskapsbase. Dette vil si at elevene kan kjenne igjen temaene som tas opp i undervisningen, og knytte de opp mot allerede etablerte kunnskaper. Å realisere dette i klasserommet avhenger av at læreren kjenner elevene i den grad at de evner å referere til temaer elevene kjenner fra før (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 620). Disse erfaringsbaserte referansene kan enten være kulturelt bestemte eller universelle. De bestemte kulturelle referansene omhandler noe kulturspesifikt, mens de universelle referansene refererer til noe vi alle har til felles på bakgrunn av det å være menneske (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 620). I

analysedelen har vi valgt å la oss inspirere av disse begrepene for å se på hvordan lærerne forsøker å relatere til deltakerne i litteraturundervisningen.

Ifølge den dannelsesorienterte allmendidaktikken ligger verdien til de universelle og bestemte kulturelle referansene til erfaring i elevenes mulighet til å kjenne seg igjen i fenomener som ligger i deres egen kunnskapsbase (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 626). Aasebø og Willbergh (2022) konkluderer i sin artikkel med at læring kan bidra til å myndiggjøre alle elever i et klasserom ved å kombinere de to referansene til erfaring slik at alle i klasserommet kan oppleve undervisningen som meningsfull. De mener at dette utfordrer lærere til å bruke færre vestlige referanser, og være mer bevisste på det de kaller «the postcolonial paradox» eller det postkoloniale paradokset (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 628). Det postkoloniale paradokset innebærer en utfordring hvor minoritetsgrupper vil bli hørt og anerkjent som en bestemt gruppe, men ikke på en måte som fremmer stereotypiske holdninger. Ved å fokusere på grupper sine kulturelle særtrekk risikerer man å redusere en gruppe mennesker til typiske og generaliserende trekk ved en kultur (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 619). Aasebø og Willbergh (2022) understreker at det postkoloniale paradokset ikke kan løses, men at en lærer må ta et bevisst ståsted knyttet til bruk av referanser til erfaring i sin undervisning (s. 628). Årsaken til at dette faktisk er et paradoks er at det er god grunn til å se både de bestemte kulturelle og de universelle referansene som fruktbare i å myndiggjøre elevene. De bestemte kulturelle referansene står for å utøve respekt for bestemte kulturer, mens de universelle representerer respekt for elevene som mennesker. Begge tilnærmingene har potensial til å bidra til endring, myndiggjøring og autonomi (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 628). Minoritets elever myndiggjøres ved at kulturen deres blir anerkjent. Samtidig har alle elevene i norsk skole som mål å leve i det norske samfunnet, og mestre den dominerende kulturen. Dette gjør det derfor viktig å anerkjenne elevenes individuelle kulturelle bakgrunner, men også å anerkjenne at elevene skal kunne mestre viktige aspekter ved norsk kultur (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 628).

3. Metode

I det følgende vil vi presentere prosjektets forskningsdesign. Innledningsvis vil vi reflektere rundt vitenskapstradisjon og fortolkningsrammer, før vi legger frem forskningsdesignet, inklusiv datainnsamling og -analyse. Videre vil vi presentere vurderinger knyttet til forskningens kvalitet, og etiske overveielser knyttet til prosjektet. Avslutningsvis vil analysemetoden bli illustrert.

3.1 Vitenskapstradisjon og fortolkningsrammer

Dette prosjektet forutsetter at vi tolker fenomener som ikke nødvendigvis kan måles, og våre erfaringer og forforståelser vil derfor spille en rolle i forskningen. Prosjektet har en hermeneutisk tilnærming hvor vi må være bevisste på våre egne erfaringer, og hvordan disse spiller inn på tolkningene vi foretar oss. Hermeneutikk handler om å tolke deler fra et dypere meningsinnhold. Et enkelt budskap blir forstått gjennom en helhet. Forståelsesprosessen blir da karakterisert både av at den enkelte delen forstås ut ifra en helhet, men også at helheten tilpasses de enkelte delene (Dalen, 2011, s. 18). I en hermeneutisk tilnærming tas det stilling til forskerens erfaringer, og hvordan dette påvirker kunnskapstilegnelsen (Hjardemaal, 2014, s. 192). I forskningsarbeidet danner vi en fortolkningsramme, og i vårt tilfelle vil denne rammen søke å forstå deltakerne i prosjektet sine utsagn (Hjardemaal, 2014, s. 193). Det er derfor viktig å være bevisste på hvilke erfaringer og perspektiver vi går inn i prosjektet med.

Vi har hele veien vært bevisst på at våre erfaringsbakgrunner spiller en rolle i dette prosjektet da ingen av oss eksempelvis har bakgrunn som språklige minoriteter. Vi har derfor ikke opplevd skolesystemet fra et andrespråkperspektiv. Denne bevisstheten har gjort oss ydmyke for at vi ikke fullstendig kan forstå deltakerne på voksenopplæring sine erfaringer, muligheter og utfordringer. Før datainnsamlingen gikk vi inn i prosjektet med en tanke om at deltakerne på voksenopplæring kom til å fortelle oss at de aller helst ville lese om minoritetsopplevelser eller litteratur knyttet til bestemte kulturelle erfaringer. Vi fant underveis i prosjektet at dette ikke nødvendigvis stemte, og dette ga oss et innblikk i hvordan forforståelser kan påvirke forskningen.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er selve planen for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 25). I det følgende vil vi presentere det kvalitative forskningsdesignet for studien, samt utvalg og rekruttering.

3.2.1 Kvalitativ tilnærming

Der en kvantitativ tilnærming forsøker å kartlegge og gi en oversikt over et større utvalg, og gi bredde i et datamateriale, gir kvalitativ tilnærming muligheten til å gå i dybden på et mindre utvalg forskningsdeltakere, situasjoner eller tekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197). Målet med dette prosjektet er å undersøke hvilke intensjoner lærere har med utvalg av, og arbeid med, tematikk i skjønnlitterære tekster, samt hvordan deltakere opplever å arbeide med de respektive temaene. Vi har valgt å benytte oss av et kvalitativt forskningsdesign i prosjektet fordi vi mener at forskningsspørsmålene ikke kan besvares eller måles med statistikk og grafer, men at de krever individuelle refleksjoner og resonnementer. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at en kvalitativ tilnærming kan være godt egnet om man ønsker å fremheve forskningsdeltakeres egne perspektiver og måter å snakke om et fenomen på (s. 197). Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) er en kvalitativ forskningsmetode produktiv når målet er å undersøke opplevelsene, tankene, meningene og holdningene til deltakerne i en undersøkelse. Kvalitative metoder er dermed ikke rettet inn mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Svenkerud, 2021, s. 91). I den hensikt ønsket vi å benytte oss av klasseromsobservasjon, semistrukturerte lærerintervjuer, og semistrukturerte gruppeintervjuer med et utvalg deltakere.

3.2.2 Utvalg og rekruttering

I dette prosjektet ønsket vi å rette fokus mot voksenopplæring fordi vi ble kjent med at dette er et opplæringstilbud som ikke har fått sin rettmessige plass i forskningen. Med dette som utgangspunkt ble det viktig å rekruttere forskningsdeltakere fra voksenopplæring, både lærere og deltakere. Vi hadde noen få kriterier til rekruttering av lærere til prosjektet. For det første måtte det være norsklærere som jobber på en voksenopplæring. For det andre var det viktig at lærerne skulle gjennomføre et opplegg knyttet til bruk av skjønnlitteratur i undervisningen i relativt nær fremtid.

Gjennom vår veileder, Joke Dewilde, kom vi først i kontakt med en lærer ved en voksenopplæring på Østlandet. Vi sendte ut informasjon til læreren der vi beskrev prosjektet, og hvordan vi ønsket å gjennomføre forskningen, via e-post. Den representative læreren ønsket å delta, og samtykket til et intervju og en observasjon av en dobbelttime i norsk. Samtidig tillot læreren at vi gjennomførte gruppeintervjuer med deltakere fra hennes klasse. Læreren skrev under på samtykkeskjema i forkant av lærerintervjuet. En slik rekrutteringsstrategi faller innenfor det som betegnes et tilgjengelighetsutvalg, hvor deltakere rekrutteres på bakgrunn av tilgjengelighet, og der de tilfredsstillter visse kriterier som er relevant for forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Å rekruttere første lærer gjennom vår veileder, basert på utvalgsriteriene for studien, gjorde rekrutteringsprosessen effektiv.

Neste steg ble å rekruttere deltakere på voksenopplæringen til gruppeintervju. Læreren fungerte da som en portvakt ved at hun ga oss tilgang til egne deltakere fra klassen til gruppeintervjuet. Gleiss og Sæther (2021) beskriver en portvakt som en «dørvakt inn til deltakere» (s. 42). Vi fant det hensiktsmessig å bruke deltakere fra den aktuelle lærerens klasse i gruppeintervjuene av flere årsaker. Den ene var tilgjengelighet, og den andre fordi vi ønsket å undersøke mulige sammenhenger mellom lærerens undervisning og deltakernes opplevelse av den. En inngang ved bruk av portvakt kan likevel både ha positive og negative sider. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at maktforholdet mellom portvakten og forskningsdeltakerne kan føre til at deltakerne føler et press om å si ja til å delta i et forskningsprosjekt (s. 42). Dette er en faktor vi har vært bevisste på at kan ha spilt en rolle for resultatene i prosjektet. Likevel opplevde vi dette som den mest hensiktsmessige måten å rekruttere forskningsdeltakere til prosjektet på. Læreren hadde i forkant av vår datainnsamling forklart prosjektet for klassen, og samtidig presentert vårt ønske om å gjennomføre et intervju med et utvalg av deltakerne. Da vi startet selve datainnsamlingen, presenterte vi først oss selv og prosjektet for klassen. Vi la frem at vi ønsket å gjennomføre et gruppeintervju, og delte ut samtykkeskjema hvor de fikk mulighet til å avkrysse «ja» eller «nei» til deltakelse både i klasseromsobservasjon og gruppeintervju. Læreren hadde en klar intuisjon om at alle deltakerne ville samtykke til klasseromsobservasjon, men vi hadde likevel i samarbeid med læreren planlagt et alternativt opplegg for dem som eventuelt ikke ville delta. Samtlige takket imidlertid ja til observasjon, mens totalt 3 av 12 ønsket å delta i gruppeintervjuet. Det ble planlagt at vi skulle komme tilbake for å gjennomføre dette intervjuet noen uker senere fordi det var lite tid samme dag. Vi vurderte også at intervju spørsmålene ikke nødvendigvis måtte stilles umiddelbart etter den aktuelle klasseromsobservasjonen. Da vi kom tilbake noen uker

senere for å gjennomføre intervjuet var det flere som tidligere hadde krysset «nei» som nå ønsket å delta likevel. Dette resulterte i at vi gjennomførte et gruppeintervju med 5 deltakere fra denne klassen.

Da vi ønsket å gjennomføre samme prosjektet i ytterligere én klasse til for å skape dybde og nyanse i forskningen, etablerte første lærer kontakt med en annen norsklærer på samme skole. En slik rekrutteringsstrategi beskrives av Gleiss og Sæther (2021) som «snøballmetoden», som går ut på at allerede etablert relasjon rekrutterer en annen deltaker som også oppfyller utvalgsriteriene for studien (s. 42). Vi fikk kontaktinformasjonen til læreren, og vi fulgte samme prosedyren med presentasjon av oss selv, og prosjektet, via e-post. Læreren ville gjerne delta. Da vi kom for å observere en dobbelttime i norsk, presenterte vi på samme måte prosjektet for deltakerne i denne klassen. Vi forklarte samtykkeskjemaet muntlig før de fikk krysse av for deltakelse i gruppeintervju og klasseromsobservasjon. I denne klassen svarte også samtlige at de ville delta i klasseromsobservasjonen, og det var et betydelig større, umiddelbart engasjement på deltakelse i gruppeintervjuet hvor totalt 6 deltakere krysset «ja». Gruppeintervjuet ble gjennomført umiddelbart etter undervisningsøkten.

Utvalget for studien blir da 2 norsklærere og 11 deltakere på voksenopplæringen. Lærer 1 vil videre i oppgaven få pseudonymet *Ina*, og lærer 2 *Eva*. Tabellen under gir en oversikt over deltakerne:

Deltakere i Inas klasse	Land	Deltakere i Evas klasse	Land
Isniino ♀	Somalia	Eshe ♀	Marokko
Imran ♂	Marokko	Eram ♀	Thailand
Ideh ♀	Fillippinene	Esther ♀	Sri Lanka
Isla ♀	Fillippinene	Embla ♀	Thailand
Irena ♀	Marokko	Evelyn ♀	Eritrea
		Emmy ♀	Tyrkia

(Tabell 1: deltakerutvalg)¹

¹ Tabell 1: deltakerutvalg

Som Tabell 1 viser, har vi valgt å gi de 5 deltakerne i Inas klasse navn på I, for å gjøre de mer oversiktlige. Navnene blir derfor *Isnino, Imran, Ideh, Isla og Irena*. Imran er eneste mannen i gruppen, resten er kvinner. Deltakerne i Evas klasse vil videre bli kalt pseudonymene *Eshe, Eram, Esther, Embla, Evelyn og Emmy*. I denne gruppen er alle kvinner. Alle deltakerne er minoriteter med innvandrerbakgrunn, og vi har forsøkt å gjøre navnene så kulturnøytrale som mulig, men likevel holdt oss unna tradisjonelle norske navn da vi mener de ikke reflekterer deltakerne sine egentlige navn og identiteter. De kommer til sammen fra sju forskjellige land. Deltakernes aldersspenn er 30-45 år, og alle har ifølge lærerne lang botid i Norge.

Det er verdt å merke seg at enkelte av deltakerne i gruppeintervjuene var vesentlig mer mulige aktive enn andre. Dette vil føre til at enkelte navn blir nevnt oftere i analysen, mens andre ikke vil bli nevnt i det hele tatt. Deltakernes landbakgrunn vil ikke nødvendigvis bli nevnt i analysen, da vi er mer interessert i generelle erfaringer knyttet til det å være en etnisk minoritet enn kulturelle erfaringer knyttet til spesifikke land. Spørsmålene i intervjuene ble vinklet mot generelle erfaringer av etiske hensyn, og da spesielt anonymitet.

3.3 Datainnsamling

Datamaterialet består av to lærerintervjuer, feltnotater fra klasseromsobservasjon i to doble undervisningstimer i de representerte klassene, og to gruppeintervjuer av deltakere på voksenoppleringen. En slik kombinasjon av innsamlingsmetoder kalles metodetriangulering, noe vi vil utdype i 3.5.1. I det følgende vil vi først beskrive prosessen og gjennomføring av de semistrukturerte lærerintervjuene, klasseromsobservasjonene og gruppeintervjuene med deltakere, før vi presenterer transkripsjonsprosessen. Vi presenterer innsamlingsmetodene kronologisk i den rekkefølgen vi gjennomførte datainnsamlingen.

3.3.1 Semistrukturerte lærerintervjuer

I dette prosjektet ønsket vi å få innblikk i hvilke intensjoner et utvalg lærere hadde med bruk av erfaringsbaserte referanser i litteraturundervisningen. Som nevnt er hensikten med en kvalitativ forskningsmetode å gå i dybden på et mindre utvalg forskningsdeltakere.

Kvalitative intervjuer kan gi innsikt i *hva, hvordan og hvorfor* (Svenkerud, 2021, s. 91). Da vi utviklet forskningsdesignet, ønsket vi å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med et utvalg

norsklærere ved en voksenopplæring. Et semistrukturert intervju er en kategori mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer, der man formulerer spørsmål på forhånd, men hvor rekkefølgen, hvilke spørsmål som stilles, og måten spørsmålene stilles på, kan variere fra intervju til intervju. I tillegg vil det i semistrukturerte intervjuer kunne stilles oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukker opp underveis i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Slike intervjuer er hensiktsmessige når man skal snakke om holdninger og erfaringer, noe som legger grunnlag for metodevalget i prosjektet (Christoffersen & Johannesen, 2017, s. 79).

Som nevnt tok vi en rekke overveielser angående hvilke intervjuform vi skulle benytte oss av, og landet på et semistrukturert intervju. Utover dette var det flere former for forberedelser vi måtte ta for oss før selve gjennomførelsen av lærerintervjuene. Vi innledet denne prosessen med å utarbeide en intervjuguide.²

I utformingen av intervjuguiden ønsket vi å innlede med et spørsmål der lærerne skulle fortelle oss litt om klassen, slik at vi kunne danne oss et bilde av hvordan klassen så ut, og hvordan dynamikken mellom deltakerne var. Vi la til at de gjerne kunne fortelle oss litt om størrelsen på klassen, hvordan samspillet mellom deltakerne er og noe om hva de liker og ikke liker av undervisning. Videre ønsket vi å få innblikk i hvordan lærerne tenker når de planlegger litteraturundervisning, og da både generell planlegging og mer spesifikt i utvalg av litteratur. Deretter beveget vi oss videre til lærernes opplevelser av hvordan deltakerne selv oppfatter arbeid med litteratur i klasserommet. Vi utformet da spørsmål knyttet til elevenes preferanser rundt tekstutvalg og arbeidsmåter. Vi ønsket også å få innsikt i om lærerne følte seg trygge på valg av litteratur på bakgrunn av ulike erfaringsbakgrunner i klasserommet, før vi utformet spørsmål knyttet til bruk av erfaring i litteraturundervisningen. Til slutt inkluderte vi et utvalg spørsmål som gjelder deltakernes leseerfaring utenfor skolen.

Det var viktig for oss, under utformingen av intervjuguiden, at spørsmålene skulle være veiledende for oss, men alltid være rettet mot arbeidstittelen slik at vi fikk dekket sentrale temaer. Vi lot oss dessuten inspirere av Gleiss og Sæther (2021) sitt avsnitt «Ordlegging - kunsten å stille spørsmål» i utformingen for at samtalen skulle flyte lettere (s. 81). For det første var vi opptatt av at spørsmålene skulle være forståelige og enkle. Vi ønsket ikke å bruke

² Vedlegg 1: Intervjuguide, lærerintervju

begreper som kunne oppfattes som forvirrende eller ukjente. Utover dette var det viktig for oss at spørsmålene var åpne nok til at lærerne kunne dele og snakke fritt om tematikken, men samtidig ikke åpnet for at man beveget seg bort fra temaet. Til tross for at vi ønsket at lærerne skulle snakke fritt, var det avgjørende å bruke klare formuleringer slik at det ikke oppsto noe forvirring rundt hva vi faktisk spurte om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81).

Lærerintervjuet med Ina ble gjennomført 07. november 2022 på voksenopplæringen hun jobber på. Vi hadde kommunisert med henne over e-post, men møtte henne første gang denne dagen. Ina tok oss med til et fellesareal, og fant en plass hvor vi satt alene med et slags forheng mellom oss og resten av rommet. Intervjuet ble gjennomført i forkant av undervisningsøkten vi skulle observere. Vi innledet med å fortelle Ina ytterligere om prosjektet, og presenterte samtykkeskjema³. Ina skrev under på skjemaet, og på den måten også samtykket til lydopptak av intervjuet. Vi valgte å benytte oss av UiOs mobilapp Nettskjema-diktafon, en lydopptaker som umiddelbart blir kryptert på mobiltelefonen, men sendes til og avspilles på en nettleser. På den måten kunne vi transkribere intervjuet i etterkant, slik at ingen detaljer ble forkastet. Intervjuet med Ina varte i 22 minutter.

Intervjuet med Eva ble gjennomført i 01. februar 2023 gjennom en videosamtale på plattformen Teams. Vi fikk ikke anledning til å møte henne fysisk før den aktuelle undervisningstimen vi skulle observere, og vi ønsket i all hovedsak å gjennomføre lærerintervjuene i forkant av klasseromsobservasjonene. Eva fikk tilsendt samtykkeskjema over e-post en dag i forveien av intervjuet slik at hun kunne gjøre seg kjent med prosjektet. Vi gikk også gjennom samtykkeskjemaet og fortalte om prosjektet ytterligere over Teams umiddelbart før selve intervjuet. I og med at vi ikke møtte Eva fysisk før intervjuet, fikk vi dermed hennes muntlige samtykke før intervjuet over Teams, og fikk skriftlig samtykke gjennom signert samtykkeskjema dagen etter. Vi benyttet oss av Nettskjema-diktafon for lydopptak også i dette intervjuet, noe hun samtykket til, og lengden på dette intervjuet ble betraktelig lengre enn første intervjuet med Ina, da det varte i 33 minutter.

På bakgrunn av de ulike gjennomføringsprosessene, fant vi det hensiktsmessig å legge dem frem separat. Til tross for at det ene intervjuet foregikk fysisk og det andre digitalt, er fellesnevneren at begge ble gjennomført med en semistrukturert tilnærming. Likevel opplevde vi lærerintervjuet med Eva som noe mer forberedt. Den betydelige forskjellen i

³ Vedlegg 2: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema til lærerne

intervjulengdene kan også indikere dette. Lærerintervjuet med Ina kan dermed minne om en tilnærming av pilotering. Et pilotintervju er et intervju som gjøres for å prøve ut utformingen av intervjustørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Det kan være flere årsaker til at vi opplevde det første intervjuet som en form for pilotering, men i all hovedsak fordi dette var det første intervjuet vi gjennomførte i prosjektet. Dette gjorde så vi følte oss tryggere i de andre intervjusituasjonene, og til dels bedre forberedt. Likevel anser vi begge intervjuene som likeverdige, og som gode kilder til data. Overveielse av fremgangsmåten vil bli ytterligere diskutert i kapittelet forskningens kvalitet (3.5).

3.3.2 Observasjon og feltnotater

I kvalitativ forskning kan observasjon brukes som metode sammen med intervju for å gi en mer utfyllende beskrivelse av situasjoner og temaer som studeres, samt deltakernes tanker og refleksjoner rundt de aktuelle situasjonene og temaene (Dalland et al., 2021, s. 127). Vi har valgt å benytte oss av observasjon sammen med intervjuer for å få et mer helhetlig og utfyllende perspektiv som en form for triangulering (Dalland et al., 2021, s. 49). I en slik kombinasjon brukes sanseinntrykkene til å fylle ut og kontekstualisere data fra andre metoder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). For å besvare forskningsspørsmålene, fant vi det mest hensiktsmessig å observere undervisning i hver klasse for å finne elementer som kunne bygge opp under utsagn og data fra intervjuene i analysen.

Observasjon som kvalitativ forskningsmetode gir innsikt i hva mennesker rundt oss gjør og hvilke normer som regulerer sosiale situasjoner (Dalland et al., 2021, s. 125). Vi beskriver adferden til de vi observere gjennom å notere og skrive ned det vi ser og hører. En *åpen observasjon* kalles for en kvalitativ observasjon, fordi data samles inn i form av ord og setninger, ikke som ferdigstrukturerte kategorier som kan gjøres om til tall (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 54). Vi ønsket å basere observasjonen på denne tilnærmingen fordi vi gikk inn i observasjonen med et åpent blikk uten ferdigstilt problemstilling. Likevel ligner vår observasjon også på det Gleiss og Sæther (2021) beskriver som *semistrukturert observasjon*, der vi i forkant hadde utarbeidet et observasjonsskjema med åpne kategorier som lærer-elev-interaksjon, elev-elev-interaksjon, helklassesamtalen, erfaringsbaserte referanser, samt en kategori vi navnga «ekstra».⁴ Under den siste kategorien ville vi føre inn observasjoner som ikke var relatert til de allerede utarbeidede kategoriene, slik at nye og relevante aspekter ved den sosiale situasjonen også kunne bli en del av datamaterialet. Kategorien «erfaringsbaserte

⁴ Vedlegg 5: Observasjonsskjema

referanser» er direkte knyttet til forskningsspørsmålene, basert på teori. Utviklingen av denne kategorien kan derfor sammenlignes med en strukturert observasjon, da den opptrer relativt lukket (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 54). Resten av observasjonskategoriene hadde likevel en åpen tilnærming, vi vil av den grunn likevel beskrive observasjonsmetoden som semistrukturert. Hver kategori ble igjen delt inn i bolkene observasjon og tolkning, hvor vi umiddelbart kunne skrive ned tanker eller tolkninger knyttet til observasjonene.

Vi gjennomførte observasjonen i to dobbelttimer i norsk, i to klasser på samme voksenopplæring. Det utgjorde en observasjonstid på totalt 180 minutter. Som tidligere nevnt var et kriterium for utvalg og rekruttering at klassen skulle arbeide med skjønnlitterære tekster i undervisningen. Klassen til Ina observerte vi etter lærerintervjuet, 07. november 2022, hvor de arbeidet med individuell diktanalyse. I Evas klasse gjennomførte vi observasjonen den 02. februar 2023, dagen etter lærerintervjuet, hvor skjønnlitterære tekster om kulturmøter dannet grunnlaget for lærerstyrt undervisning med fokus på helklassesamtalen. Det er tydelige forskjeller på både undervisningsoppleggene og arbeidsmåtene, noe som spesielt er knyttet til tidsaspektet og arbeid med ulike kompetansemål. Gleiss og Sæther (2021) presiserer at det spesielt for masterstudenter er utfordrende å treffe på det tema eller den aktiviteten man er ute etter å observere (s. 109). Det resulterte i at undervisningsopplegg, tidspunkt for observasjon og tekstmateriale var ulike i de to klassene. Likevel har vi observert to dobbelttimer i arbeid med skjønnlitterære tekster, bare på to forskjellige måter.

Som observatører var utgangspunktet vårt å opptre som det Postholm og Jacobsen (2016) beskriver som «fullstendig observatører», en rolle der man befinner seg i handlingene uten å være direkte deltaker (s. 52). Vi ønsket å observere fra sidelinjen, men være til stede i rommet. Dette gjorde vi ved å sitte på et eget bord bakerst i klasserommet, i begge observasjonstimene. Først presenterte vi prosjektet muntlig for klassen, hvor vi forklarte at vi ville observere i en normal undervisningstime, og presiserte at de ikke skulle «tenke på at vi var der». Til tross for det opplevde vi at både deltakerne og lærerne henvendte seg til oss tidvis i begge undervisningsobservasjonene. I første observasjonstime ønsket en deltaker som satt nær oss å få innspill til egen diktanalyse. I andre observasjonstime ble vi brukt som referanser og eksempler i helklassesamtalen der tema var kultur og kulturmøter. Dette påvirket likevel ikke våre roller som «fullstendige observatører» da vi forholdt oss relativt passivt til henvendelsene, og ikke tok særlig del i diskusjoner eller innspill.

Observasjonen fungerer ikke som hovedkilde i datamaterialet i denne oppgaven, men opptrer som en støtte til intervjuene.

3.3.3 Semistrukturerte gruppeintervjuer

Når flere prosjektdeltakere intervjues samtidig, kan dette være i form av gruppeintervjuer eller fokusgruppeintervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Vi valgte å gjennomføre gruppeintervjuer med deltakere på voksenopplæringen for å svar på deres holdninger og oppfatninger av temaet litteratur og erfaringsbasert lesning. I gruppeintervjuer henvender nemlig forskeren seg til deltakerne, stiller spørsmål, følger opp svar og har en aktiv rolle i gjennomføringen. Denne intervju typen kan også generere annen informasjon enn individuelle intervjuer, fordi samtalen om et tema kan frem nye tanker. Deltakerne kan også komme på egne erfaringer, og få ulike assosiasjoner i samspill med andre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dynamikken mellom deltakerne forsterkes av at man får impulser fra flere personer, og ikke bare forskerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Gleiss og Sæther (2021) hevder at individuelle intervjuer er den mest fordelaktige metoden hvis man vil forske på holdninger og oppfatninger innad i en gruppe (s. 81). Likevel valgte vi å benytte oss av gruppeintervju av flere årsaker. For det første er det en effektiv måte å samle inn mye informasjon på kort tid. For det andre var vi spesielt opptatt av at intervjusituasjonen ikke skulle oppleves ubehagelig for deltakerne, spesielt med hensyn til varierende og ulike språkferdigheter. Det var viktig for oss at deltakerne opplevde trygghet og støtte i samtalen, både fra oss som forskere, men også fra hverandre. Vi finner også at semistrukturerte gruppeintervjuer er en fordelaktig metode, både fordi deltakerne kan spille på hverandres utsagn, samtidig som vi som forskere kan følge opp nye og spennende resonnementer. På den måten kan flere perspektiver og synspunkter komme frem, noe vi opplevde i begge gruppeintervjuene.

Det ble utformet en egen intervjuguide til gruppeintervjuene med deltakerne på voksenopplæringen.⁵ I utformingen av intervjuguiden til deltakerne var det viktig for oss å ta hensyn til utfordringer knyttet til språk og forståelse. Vi var dessuten ekstra nøye med tanke på informert og uttrykkelig samtykke. Gruppeintervjuet ble derfor introdusert med en kort tekst som oppsummerte de viktigste momentene knyttet til anonymitet og frivillighet. I første spørsmål i intervjuguiden ønsket vi å få innsikt i hvilke temaer deltakerne foretrekker å lese

⁵ Vedlegg 3: Intervjuguide, deltakere på voksenopplæring

om. Deretter utformet vi generelle spørsmål knyttet til deltakernes opplevelser med lesing på skolen, før vi lagde et spørsmål knyttet til lesing på fritiden. Intervjuet ble avsluttet med et spørsmål om hvordan deltakerne opplever å lese om tekster som refererer til deres erfaringsbakgrunner.

Etter samtykke fra deltakere som ønsket å delta, utførte vi to gruppeintervjuer med 5 og 6 deltakere.⁶ Fem fra Inas klasse, og seks fra Evas klasse. Begge gruppeintervjuene ble gjennomført fysisk i et ledig klasserom. Før intervjuet presenterte vi oss selv og prosjektet, minnte dem igjen på at vi ville ta lydopptak av samtalen og at «kun vi ville høre på opptakene», og poengterte at de ville bli anonymisert i oppgaven. Det første intervjuet med deltakere fra Inas klasse ble gjennomført 13. januar 2023, omtrent to måneder etter vi observerte deres undervisning. Til tross for dette tidsrommet mellom observasjon og intervju, konkluderte vi som nevnt med at intervjuet ikke nødvendigvis måtte bli gjennomført direkte etter observasjon, fordi intervju spørsmålene ikke var koblet eksplisitt til den aktuelle timen. Det andre gruppeintervjuet fra Evas klasse ble gjennomført umiddelbart etter observasjon, 02. februar 2023. Rekruttering til intervjuene ble basert på hvem som samtykket til intervju, noe vi har beskrevet nærmere under *utvalg og rekruttering* (3.2.2.) i samme kapittel. Det første gruppeintervjuet varte i omtrent 29 minutter, og det andre gruppeintervjuet varte rett i overkant av 17 minutter. I hovedsak baseres forskjellen på intervjulengdene på deltakernes tidstilgjengelighet, men også på samtalenes utvikling og naturlig avslutning.

3.3.4 Tekstmateriale

Som tidligere nevnt ble observasjonene utført på ulike tidspunkt av skoleløpet, og dermed fulgte klassene ulike kompetansemål (se 3.3.2). Vi finner det dermed hensiktsmessig å vise til hvilke tekster de to klassene arbeidet med, på grunn av videre analyse og diskusjon i oppgaven. Disse tekstene vil ikke være et datamateriale i seg selv, men de er et viktig grunnlag for analyse og funn. Derfor finner vi det relevant å presentere dem kort.

I Inas klasse arbeidet de med kompetansemålet i NOR01-06: *«lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk»* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tekstene klassen arbeidet med fikk vi tilsendt over e-post

⁶ Vedlegg 4: Samtykkeskjema, deltakere på voksenopplæring

etter observasjonen, og før gruppeintervjuet. Klassen til Ina arbeidet individuelt med disse tekstene:

Tittel	Forfatter	Teksttype
“Glemte minner”	DeLillos	Sang
“De dagene jeg mister ting”	Frida Ånnevik	Sang
“Neste sommer”	DeLillos	Sang
“Episodene”	Inger Hagerup	Dikt
“Aust-Vågøy”	Inger Hagerup	Dikt
“Gategutt”	Rudolf Nilsen	Dikt
“Jeg hadde tenkt”	Rudolf Nilsen	Dikt
“Jeg vil være det rolige regn”	Lars Saabye Christensen	Dikt
“Et rom står avlåst”	Kolbein Falkeid	Dikt
“Når de sover”	Rolf Jacobsen	Dikt
“Kvinner som hater menn”	Sumaya Jirde Ali	Dikt
“Det går over”	Trygve Skaug	Dikt
“Årets tider”	Arild Nyquist	Dikt

(Tabell 2: tekstutvalg i Inas klasse)⁷

I tekstutvalget kommer det frem at kun 1 av 13 forfattere har minoritetsbakgrunn. Sumaya Jirde Ali er norsk-somalisk, mens de andre er en blanding av norske artister og forfattere. Jirde Ali sin tekst er også den eneste som omhandler minoritetsopplevelser knyttet til kultur og språk.

Eva sin klasse arbeidet med kompetansemålet i NOR01-06: «*reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tekstene klassen

⁷ Tabell 2: tekstutvalg i Inas klasse

til Eva arbeidet med, ble vi kjent med under observasjonen. Klassen til Eva arbeidet med disse tekstene:

Tittel	Forfatter	Teksttype
“Elias”	Lars Bremnes	Sang
“Min drøm om frihet”	Amal Aden	Utdrag fra bok

(Tabell 3: tekstutvalg i Evas klasse)⁸

Også i etterkant av datainnsamlingen ble vi tilsendt et dikt fra Eva som hun tidligere hadde arbeidet med i samme klasse. Hun ønsket å vise oss diktet da hun mente dette var et eksempel på hvordan tekst tolkes basert på ukjent tematikk, og kjente kulturelle fenomener, og hvordan dette kan få konsekvenser for tolkning. Diktet heter «Andre folk har sola nå» og er skrevet av Ingvild H. Rishøi:

Andre folk har sola nå. Her er kvelden mørkeblå. Nå er denne dagen slutt Jeg har lagt en sliten gutt. Enda er du bare ett (<i>år</i>). Tenk på alt det du har sett. Stjerner lyser hvite.	Kanskje nå, et annet sted Går din mor en gate ned. Kanskje, i et annet land Drikker faren din litt vann. Noen kommer, noen går. Du er bare fire år. Stjerner lyser hvite.
Når jeg sitter her hos deg Da er verden lys for meg. Kvelden kommer, tida går. Tenk at nettopp du ble vår. Natta her er trygg og god. Ennå er du bare to (<i>år</i>). Stjerner lyser hvite.	Vinden rider, høyt på sky. Over hav og land og by. Så blir natta stor og sort Kloden vender kinner bort. Alt kan skje, og alt går an. Snart er du en voksen mann. Stjerner lyser hvite.
I ditt første, varme land Bølger havet inn mot strand. Dit har sola kommet nå. Der er himmelen lyseblå. Ennå er du bare tre. Tenk på alt du skal få se. Stjerner lyser hvite.	Ordforklaringer: Ride = «å blåse» Kloden = planeten vår Alt går an = alt er mulig

(Figur 1: «Andre folk har sola nå» av Ingvild H. Rishøi)⁹

⁸ Tabell 3: Tekstutvalg i Evas klasse

⁹ Figur 1: «Andre folk har sola nå» av Ingvild H. Rishøi. Tidligere brukt som tekstutvalg i Evas klasse.

Eva skrev i e-posten at områdene som er markert i grønn illustrerer deler av teksten som deltakerne tolket annerledes enn det Eva hadde forventet. Refleksjon og diskusjon rundt tekstutvalgene vil bli presentert i analyse (4) og diskusjon (5).

3.3.5 Transkripsjon

Vi transkriberte gruppe- og lærerintervjuene for å få datamaterialet overført fra muntlig til skriftlig form. Dette gjør datamaterialet mer strukturert og oversiktlig. Materialet blir også mer egnet for analyse, og det gjør kodingsarbeidet enklere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 206). Det er flere faktorer som gjør at arbeidet med transkribering krever en rekke standpunkter og beslutninger underveis. Brinkmann og Kvale (2015) forklarer at transkripsjon er en samtale mellom to mennesker, ansikt til ansikt, som blir abstrahert og fiksert til skriftlig form (s. 204). Dette innebærer at mange aspekter ved en fysisk samtale går tapt, slik som eksempelvis kroppsspråk. De utdyper med å beskrive transkripsjoner som «svekkende, dekontekstualiserende gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 206). Dette gjør at transkripsjon også er en fortolkende prosess. Vi valgte en skriftspråksnær transkribering hvor vi utelot intonasjonsmessige uttrykk (Tjora, 2012, s. 144). Vi transkriberte også samtalene i sin helhet, utenom aspekter som kan bryte med anonymitet. Dette betyr at vi skrev ned tilnærmet alt som ble sagt i intervjuene, ordrett, men uten indikasjoner på tenkepauser også videre. Deltakerne er innlærere av norsk, og uttrykker seg derfor ikke alltid på en standardisert måte. Vi endret likevel ikke på syntaks eller morfologi, men holdt transkripsjonene så nærme original taleform som mulig.

3.4 Analysemetode - tematisk analyse

Datamaterialet har blitt kodet og analysert ved hjelp av tematisk analyse. Vi har valgt denne analysemetoden av flere årsaker. Tematisk analyse har tidligere blitt ansett som en mindre god metode i kvalitativ analyse, men blir nå anerkjent som en etablert og verdifull metode på bakgrunn av sine mange fordeler knyttet til fleksibilitet. Tematisk analyse har også fått anerkjennelse for å gjøre kvalitativ analyse tilgjengelig for et bredere publikum (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Disse fordelene har vært sentrale i vårt valg av nettopp denne analysemetoden. Tematisk analyse ga oss en inngang til koding og systematisering av datamateriale til tross for at vi har lite trening og erfaring knyttet til kvalitativ analyse.

3.4.1 Gjennomføring

Tematisk analyse kan gå på tvers av tre kontinuum i kvalitativ forskning, nemlig induktiv versus deduktiv koding, eksperimentell versus kritisk orientering av analyse og essensialistisk versus konstruktivistisk teoretisk perspektiv. Braun og Clarke (2012) understreker at det må tas et aktivt valg knyttet til hvor man vil plassere seg i analysen da dette bærer med seg antakelser og avgrensninger (s. 58). Vi har valgt en abduktiv tilnærming til analyse i prosjektet vårt. En abduktiv analysemetode innebærer at man kombinerer en induktiv og en deduktiv analysemetode, men også bruker kategorier som er utviklet på grunnlag av teori og tidligere forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Vi anså dette som den mest hensiktsmessige tilnærmingen da vi gikk ut ifra empiriske observerte tilfeller uten at vi avviste teoretiske forestillinger (Fangen, 2010, s. 38). I en induktiv tilnærming vil forskeren gå inn i forskningen med et åpent sinn, da skal ikke teori og forforståelser påvirke prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). I vårt tilfelle hadde vi allerede lest teori og tidligere forskning før vi startet arbeidet med datainnsamling og analyse. Som nevnt farget eksempelvis Aasebø og Willbergh (2022) sine begreper bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer analysen vår i stor grad (s. 618). Dette kommer frem i kodene. Vi hadde begge lest artikkelen til Aasebø og Willbergh (2022) på forhånd av kodingsprosessen, og vi hadde begge kodet erfaringer knyttet til menneskelige følelser som enten «generelle følelser» eller «menneskelige følelser». Disse kodene hadde trolig ikke blitt valgt dersom vi ikke hadde kunnskap om skillet av erfaring fra artikkelen. Et annet eksempel på en kode som springer ut fra teori, mer spesifikt litteraturteori, er «analytisk inngang», et begrep vi presenterte i teorikapittelet (2.2.1.). En komplett liste over kodene ligger vedlagt¹⁰.

Vi anså det ikke som hensiktsmessig å benytte oss av en utelukkende deduktiv tilnærming hvor teorier og begreper avgrensner forskningen, til tross for at noen koder ble genert med inspirasjon i teori (Larsen, 2017, s. 24). Vi satt ingen konkrete begrensninger for forskning eller analyse på bakgrunn av teori, men vi er likevel bevisste på at våre forforståelser og kunnskaper knyttet til teori og tidligere forskning har vært avgjørende for hvordan vi har kodet datamaterialet i prosjektet, og ikke minst i valg av endelige temaer.

¹⁰ Vedlegg 6, illustrasjon kodingsprosess

3.4.2 Seks steg av analyse

Vi har valgt å følge Braun og Clarke (2012) sine seks steg av tematisk analyse. En illustrasjon av kodingsprosessen til valg av temaer er lagt ved som vedlegg (6), sammen med kodene. Disse fasene er 1) bli kjent med datamaterialet, 2) generering av koder, 3), lete etter og etablere koder, 4), sette ord på hva de potensielle temaene skal romme, 5), definere og navngi temaer og til slutt 6) produsere en rapport.

Første fase innebærer da som nevnt å bli ordentlig kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2012, s. 60). I og med at vi både har samlet inn, og transkribert materialet selv, var vi allerede relativt godt kjent med dataene. Vi lyttet likevel til opptakene, og leste gjennom transkripsjonene nøye en gang til før kodingen for å få en mer helhetlig oversikt. Dette fikk også i gang tankeprosesser knyttet til hvordan vi ville generere de første kodene, som er neste steg i den tematiske analysen. I andre fase, nemlig generering av koder, ønsket vi å dra nytte av at vi er to som arbeider med prosjektet. Vi valgte derfor å starte kodingen hver for oss, for så å sammenlikne kodene vi hadde generert. Vi benyttet oss som nevnt av en form for abduktiv koding hvor materialet la hovedgrunlaget for kodene, men vi var åpne og bevisste på at teori kunne påvirke dem. Braun og Clarke (2012) legger frem at kodene skal identifisere og gi en «etikett» til et utvalg av materiale som er relevant for konstruktet man undersøker (s. 60). For oss innebar dette at vi arbeidet slik at kodene skulle representere et sammendrag for en mengde data som sa oss noe om hvorfor dette var relevant for forskningen vår.

Braun og Clarke (2012) forklarer også at kodene skal være korte, og noe du selv forstår. Kodene var derfor kun delvis fullstendig i den forstand at de ga mening for oss selv, men ikke nødvendigvis for noen som ikke var delaktige i prosjektet. Dette vil si at vi ikke lagde definisjoner til kodene, eller kodet basert på allerede etablerte definisjoner.

I tredje fase begynte vi å lete etter, og etablere temaer fra kodene. Her begynte analysen å ta form (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Først organiserte vi kodene vi hadde etablert hver for oss, før vi sammenlignet hverandres kodingsskjemaer og samlet dem i et felles dokument. Å søke etter temaer er en aktiv prosess, der temaene skal konstrueres, fremfor å oppdages (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Vi begynte derfor å se etter overlappende koder, og koder vi kunne samle sammen. Eksempler på overlappende koder er «kultursensitivt» og «kultursensitiv

undervisning», «litteraturutvalg» og «tekstutvalg». Vi hadde mange overlappende koder da vi var to som kodet separat.

I fjerde fase jobbet vi først med å sette ord på hva vi ville at de overgripende temaene skulle være ved å diskutere potensielle definisjoner. Deretter begynte vi å se på temaer som kunne romme kodene i de ulike klyngene, og knyttet dem opp mot forskningsspørsmålet. I denne fasen genererte vi en rekke ulike temaer, før vi reviderte temaene ut ifra Braun og Clarke (2012) sine nøkkelspørsmål (s. 65):

- Er dette et tema, eller kunne det vært en kode?
- Hva er kvaliteten i dette temaet?
- Hva er grensene i dette temaet?
- Er det nok meningsfull data til å støtte dette temaet?
- Er dataene for vide og ulike?

I femte fase definerte og navnga vi temaene (Braun & Clarke, 2012, s. 66). Vi landet til slutt på to overgripende temaer som ble til fra teori: bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer. Bestemte kulturelle erfaringer skulle representere kulturspesifikke erfaringer, mens universelle erfaringer rommer erfaringer alle har på bakgrunn av å være menneske (Aasebø & Willbergh, 2022).

Sjette fase innebærer produksjon av en form for rapport. Til tross for at dette er siste fase, er sjette fase ifølge Braun og Clarke (2012) kontinuerlig og foregår samtidig som de andre stegene. Dette gjaldt også i vårt tilfelle da vi skrev ned tanker og ideer underveis i prosessen. Vi produserte likevel en sammenhengende rapport som siste del av analysen.

3.5 Forskningens kvalitet

For å vurdere studiens kvalitet er det vanlig å reflektere rundt reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). I dette delkapittelet vil vi drøfte studiens kvalitet, basert på reliabilitet, validitet og mulige bias tilknyttet innhenting, analyse, og fremstilling av datamaterialet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteter handler om studiens troverdighet og pålitelighet. Dersom forskningen har høy grad av reliabilitet vil det være mulig å reprodusere funn og resultater på andre tidspunkt av andre forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). For å sikre reliabilitet er det derfor viktig å være deskriptiv og transparent i sin fremstilling av fremgangsmåte og metodiske valg (Tuft, 2011, s. 82). Vi har derfor forsøkt å beskrive alle valg vi har foretatt oss i prosessen så nøye som mulig. En annen måte å øke en studies reliabilitet på er ved å være nøye i transkripsjonene, og sjekke at de ikke inneholder noen store eller åpenbare feil (Gibbs & Flick, 2007, s. 9). I prosessen med å transkribere materialet benyttet vi oss av at vi var to studenter for å styrke reliabiliteten. Vi innledet ved at en av oss transkriberte materialet, før den andre studenten hørte gjennom lydopptakene og sjekket de ferdige transkripsjonene for mangler. Dette gjorde at vi unngikk feil i transkripsjonene, som igjen kunne ha svekket reliabiliteten i prosjektet.

Vi har benyttet oss av metodetriangulering, noe som skal styrke en studie sin reliabilitet gjennom å hente inn data med ulike metoder (Grønmo, 2004, s. 68). Vi ønsket at de ulike metodene skulle utfylle hverandre, og gi oss et rikere perspektiv på fenomenet vi undersøkte. Vi intervjuet først lærerne for å få innsikt i deres holdninger og tanker angående litteraturundervisning på voksenopplæring, før vi observerte en undervisningstime hvor den aktuelle læreren brukte litteratur som en del av undervisningen. På den måten fikk vi både innsikt i tanker og holdninger, så vel som hva lærerne faktisk gjorde i klasserommet. Vi intervjuet til slutt deltakere fra den aktuelle læreren sin klasse for å få deres perspektiver på litteraturundervisningen. Under gjennomføringen av intervjuene benyttet vi oss av lydopptak. Dette gjorde vi både for å kunne være til stede i intervjuene uten å måtte bekymre oss for å miste viktige perspektiver, men også for at vi kunne oppnå nøyaktige transkripsjoner og ikke være for avhengige av vår egen hukommelse eller notater. Det kan ha vært med på å styrke reliabiliteten. Thagaard (2018, s. 188) påpeker også at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i studien. Det at vi er to studenter kan ha styrket våre vurderinger opp mot

datainnsamlingen, i observasjonen spesielt. Vi benyttet oss ikke av video- eller lydopptak under observasjonen. Vi tok dette valget på bakgrunn av anonymitet, og anså det som mest forsvarlig å sikre anonymitet gjennom anonymiserte feltnotater. Det at vi hadde to separate feltnotater som vi kunne sammenligne gjorde det da enklere å se etter mulige feil og mangler i hver av notatene. Vi fikk dessuten inn to ulike perspektiver på det som foregikk i timen, og var oppmerksomme på ulike ting.

Vi ønsket å minimere undersøkelseeffekter, eller bias, i vår forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Vi vil likevel være objektive når vi legger frem forskningens kvalitet, og vil i det følgende legge frem undersøkelseeffekter som kan ha påvirket forskningen. Først og fremst ble lærer 2 rekruttert gjennom det Blikstad-Balas og Dalland (2021) forklarer som et «snøballutvalg» der lærer 1 satt oss i videre kontakt (s. 42). Metoden var nyttig for oss fordi vi ønsket å gjennomføre samme forskning to ganger, samtidig som lærer 2 hadde kompetanse og erfaringer for fenomenet vi ønsket å studere. Likevel kan dette ha hatt en effekt på resultatene i prosjektet. Lærer 2 fikk bedre tid til forberedelse, og kan ha fått informasjon om prosjektet og hvordan intervjuet gikk for seg av den første læreren vi rekrutterte da de to lærerne er kollegaer. Det var i tillegg naturlig å rekruttere deltakere gjennom de respektive lærerne, da vi ønsket at lærersvar og observasjonsnotater sammensvarte med deltakersvar. Det kan likevel ha vært en bias at deltakerne ble rekruttert gjennom et bekvemmelighetsutvalg der lærerne fungerte som portvakter til egne deltakere i klassen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). På den måten kan deltakerne ha følt et indirekte press på å godta deltakelse i prosjektet. En annen undersøkelseeffekt som kan ha påvirket studien relaterer seg til de ulike intervjusettingene. Første intervju ble gjennomført i et åpent rom med fysiske sperringer, hvor det andre intervjuet ble gjennomført digitalt. Gleiss og Sæther (2021) hevder at intervjuforløpet kan bli påvirket av hvor intervjuet gjennomføres (s. 90). De ulike intervjustedene kan dermed ha påvirket svar i lærerintervjuene, knyttet til hvor komfortable de følte seg i intervjusituasjonen. Vi vil ta i betraktning at dette kan ha påvirket forskningsprosessen og dermed forskningens reliabilitet.

Analysemetoden kan også ha påvirket studiens reliabilitet. I kraft av at vi er to studenter som analyserer datamaterialet, er det en fordel at tematisk analyse kan gjennomføres på flere ulike måter. Dette ga oss mulighet til å starte analysen hver for oss, hvor vi fikk arbeide på en måte som passet våre individuelle preferanser, før vi sammenlignet koding av datamaterialet. Vi vurderte det dit fordi denne måten ville være med på å styrke reliabiliteten i analysen. Selve kodingsprosessen er designet for å prioritere reliabel datakoding, altså nøyaktige temaer i

dataene, basert på enighet mellom flere koder (Braun et al., 2019, s. 847). I følge Gleiss og Sæther (2021) reduseres ulike undersøkelseeffekter, eller bias, ved å la flere forskere kode samme datamateriale uavhengig av hverandre for å utvikle en felles forståelse for kodingen (s. 203). Dette kalles *intercoder reliability* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Etter individuell koding, skal «the level of agreement» mellom koderne bli kalkulert (Braun et al., 2019, s. 847). For å styrke analysens reliabilitet, kodet vi derfor først både gruppeintervjuene med deltakere, lærerintervjuene og observasjonsdataen individuelt, før vi knyttet de sammenfallende og mest fremtredende kodene til hovedtemaer. Kodene som ikke sammenfalt, overlappet, eller som vi ikke fant konsekvente hos oss begge, ble forkastet. På den måten kan reliabiliteten bli enda mer styrket videre i vår analyse, til sammenligning med å kode alene.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad forskningsresultatene er gyldige. Altså i hvilken grad vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Innenfor validitet kan man skille mellom indre og ytre gyldighet. Indre validitet går ut på at konklusjonene og funnene våre er gyldige, mens ytre validitet går ut på i hvor stor grad forskningen kan overføres eller generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126).

En styrke i denne forskningens funn og konklusjoner er kombinasjonen av de ulike metodene, hvor vi har forsøkt å sikre mest mulig korrekt informasjon ut fra samsvar mellom flere datakilder. Der lærerintervjuer kan gi innsikt i hvordan de selv snakker om, og fortolker egen undervisningspraksis, kan observasjon gi tilgang til handlinger som kan samsvare eller avvike fra fortolkningene. Hendelser i observasjonen kan knyttes til funn i gruppeintervjuene vi gjennomførte, slik at fortolkningene er konsistente. I tillegg blir den indre validiteten styrket ved å sette seg grundig inn i teori og tidligere forskning før studiens utforming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Vår forforståelse, med det teoretiske rammeverket i bakgrunn, har lagt grunnlaget for studien. Et siste aspekt vi mener har styrket studiens indre validitet er at utvalget var egnet for å gi relevant informasjon om temaet andrespråksundervisning.

Den ytre validiteten stiller på sin side noe svakere i denne forskningen. På bakgrunn av studiens omfang, kan ikke funnene generaliseres. Generalisering refererer til muligheten for å generalisere funn fra én kontekst til en annen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Med to

lærerperspektiver, to gruppeintervjuer med totalt 11 deltakere er det ikke funnene representative for en større populasjon, noe vi gikk inn i prosjektet med en bevissthet om da dette ikke er hensikten til kvalitativ forskning.

Det faktum at kun én mann samtykket til å bidra, svekket representasjonen til begge kjønns synspunkt og perspektiver. I utgangspunktet ønsket vi ikke å fokusere på et slikt skille, men belyse generelle opplevelser og tanker rundt erfaringsbasert lesing, uavhengig av kjønn. Til tross for dette kan studien og den ytre validiteten oppleves som noe svak. Der denne forskningen ikke kan generaliseres, kan den likevel bidra til økt kunnskap på feltet, og på den måten spille en rolle for videre relevant forskning. Lesere av denne oppgaven kan oppleve segmenter og funn som relevante, og trekke paralleller til egen undervisning eller profesjonsutøvelse.

Gjennom koding og sammenfatning av temaer i den tematiske analysemetoden, var vi begge konsekvente på å knytte det opp mot det gjeldende forskningsspørsmålet. Dette for å styrke validiteten i analysen. Der vi i analysemetoden kan sammenfatte koder fra intervjuene, og koble dem opp mot selve observasjonen i klasserommet, styrkes sannheten i målingene og selve validiteten. På den måten blir tolkninger fra både lærerintervjuene og gruppeintervjuene gjort mer gyldig ved observasjon i timen.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Prosjektet har ført med seg en rekke etiske overveielser, og vi har tatt flere grep for å sikre at gjennomførelsen ikke er, eller har vært, til skade for deltakerne i studien. Everett og Furuseth (2012) vektlegger at all forskning som involverer mennesker har etiske implikasjoner (s. 136). Vi har vært spesielt bevisste på at flere av deltakerne i vår studie er en del av en sårbar gruppe, og derfor vil forskningsetiske overveielser være spesielt viktige i dette prosjektet.

3.6.1 Samtykke, personopplysninger og anonymitet

Det første steget vi tok for å sikre en etisk forsvarlig datainnsamling, og bearbeidelse av data, var å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD)¹¹. Dette skal sikre at forskningsprosjektet fyller krav til behandling av personvern.

¹¹ 1. januar 2022 ble NSD lagt ned og overført til Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Informert samtykke er en hjørnestein i forskningsetikken, og er utledet av respekt for menneskers autonomi. Forskeren skal sikre at deltakerne kan ta et fritt valg på bakgrunn av tilstrekkelig informasjon. Til tross for at begrunnelsen for informert samtykke er etisk, kan det likevel være med på å styrke forskningen ved at det kan bidra til å styrke tilliten og tryggheten til forskerne (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 53). Informert samtykke og relasjonsbygging var viktig for oss i prosjektet, og vi startet prosessen med datainnsamling med å utforme samtykkeskjemaer. I denne prosessen benyttet vi oss av to maler fra veileder som er utarbeidet av NSD. Den første var et standard samtykkeskjema som vi tok utgangspunkt i, og rettet mot lærerne i studien. Det andre skjemaet var utformet slik at det skulle være forståelig for deltakere som ikke har norsk som førstespråk (se vedlegg 2 & 4).

Haugen og Skilbrei (2021) vektlegger tre prinsipper i informert samtykke. Dette er at samtykket skal være frivillig, uttrykkelig og dokumenterbart (s. 55). Vi tok hensyn og grep for å overholde disse prinsippene. Lærerne som deltok i studien ble rekruttert ved at de meldte interesse for prosjektet til vår veileder som sendte ut informasjon om prosjektet (se 3.2.3). Det at lærerne selv meldte interesse er med på å sikre frivillighet. Vi hadde også en samtale med hver lærer før og etter vi delte ut samtykkeskjema for å sikre at de var innforstått med hva det betød å delta i prosjektet. Dette for å sikre at samtykket ikke bare var frivillig, men også uttrykkelig. Til slutt skrev lærerne under på skjemaet slik at vi sikret at samtykket var dokumentert. Vi tok ekstra hensyn da vi hentet inn samtykke fra deltakerne på voksenopplæringen da dette er en sensitiv gruppe. Dette bærer med seg noen ekstra dimensjoner.

Vi var bevisste på at et fullstendig informert samtykke er vanskeligere å sikre hos en gruppe med annet førstespråk enn norsk. At deltakerne er i en klasseromskontekst hvor lærer er til stede tilfører også en ekstra dimensjon. Som nevnt tok vi ekstra hensyn til det språklige i utformingen av samtykkeskjema, men vi tok også grep for å arbeide mot en fullstendig frivillig, uttrykkelig og dokumentert samtykke hos deltakerne. For å sikre frivillighet var det viktig for oss å uttrykke til deltakerne at deltakelse i prosjektet ikke ville ha noe innvirkning på skolegang, karakterer eller relasjon til lærer. Det er vanskelig å være sikre på om frivilligheten er fullstendig ivaretatt, men det at kun et fåtall av deltakerne takket ja til å delta i gruppeintervjuene kan være en indikator på at de opplevde at det var rom for å takke nei til deltakelse. For å sikre at samtykket var uttrykkelig, var det viktig å gi tilstrekkelig informasjon slik at deltakerne visste hva deltakelse i prosjektet innebar. Dette gjorde vi ved å

gå nøye gjennom samtykkeskjemaet muntlig med et tydelig og enkelt språk i plenum før vi delte det ut. Vi åpnet dessuten for spørsmål, enten til oss individuelt eller høyt i klassen. Vi tok en ytterligere gjennomgang av hva deltakelsen innebar rett før selve gjennomførelsen av gruppeintervjuet. Vi sikret dokumentert samtykke ved at deltakerne skrev under på samtykkeskjemaet individuelt.

Et annet viktig prinsipp i forskning er å verne om forskningsdeltakerne sin identitet (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 53). Vi ga ettertrykkelig beskjed til alle deltakerne i prosjektet om at vi ville sikre fullstendig anonymitet. Dette ble i all hovedsak sikret gjennom måten vi transkriberte på, og ved å bruke pseudonymer. Vi brukte Nettskjema-diktafon mobilapp for å ta opptak, og lydfilene ble aldri lastet ned eller lagret på noen form for privat enhet. I transkripsjonsarbeidet ble deltakerne anonymisert ved at navnene ikke ble transkribert. I de opprinnelige transkripsjonene blir deltakerne referert til ved tall, som senere ble knyttet til pseudonymer. Vi lot også være å transkribere informasjon som kunne avsløre noe om vedkommende sin identitet. Lydopptakene ble slettet i mai 2023. Vi tok dessuten etiske og personvernmessige hensyn da vi utformet intervjuguide. I arbeidet med utforming av intervju spørsmål var vi opptatt av å formulere spørsmål som på ingen måte kunne virke støtende for deltakerne, eller som førte til at deltakerne måtte utlevere personlig eller sensitiv informasjon om seg selv.

4. Analyse og funn

I det følgende vil vi presentere analyse og funn. Analysen er delt opp i temaene *universelle erfaringer* og *bestemte kulturelle erfaringer*. Disse temaene kom frem i den tematiske analysen, og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er som nevnt:

1. Hvordan bruker lærere på voksenopplæring universelle erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan opplever deltakerne bruken av disse?
2. Hvordan bruker lærere på voksenopplæring bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan opplever deltakerne bruken av disse?

I dette kapittelet vil funnene bli presentert etter kategoriene som kom frem i den tematiske analysen, nemlig universelle erfaringer og bestemte kulturelle erfaringer. Hvert funn vil bli presentert med tilhørende data.

4.1. Universelle erfaringer

Å referere til universelle kulturelle erfaringer vil i denne sammenhengen være referanser til deltakernes erfaringer knyttet til det å være menneske. Som analysen nedenfor vil vise, bruker begge lærerne erfaringer alle deltakere skal kunne kjenne seg igjen i uavhengig av kulturell bakgrunn. De mest fremtredende erfaringsbaserte universelle referansene vi så i datamaterialet var knyttet til menneskelige følelser slik som kjærlighet, savn og sorg. Vi så dessuten at deltakerne satte pris på bruk av humor, og at lærerne forsøkte å bruke humor for å engasjere i litteraturundervisningen (4.1.1.). Et utvalg deltakere trakk også frem et nytteaspekt ved skjønnlitteraturen hvor tekster kunne hjelpe dem å lære om andre, og bidra til å formidle sine egne historier til andre (4.1.2).

4.1.1 Gjenkjennelse av egne og andres menneskelige følelser

I det følgende vil vi presentere data som støtter opp under vårt første funn knyttet til universelle erfaringer:

Deltakerne engasjeres av at læreres utvalg av skjønnlitterære tekster knyttes til deres universelle erfaringer gjennom gjenkjennelse av egne, og andres, menneskelige følelser

I lærerintervjuene ønsket vi å få et innblikk i hva de respektive lærerne tenker at deltakere foretrekker, eller ikke foretrekker, å lese om. Spesielt ønsket vi å få et lærerperspektiv på hvilke temaer som virket engasjerende. I følgende utdrag reflekterer Eva over hva hennes deltakere ønsker å lese om, samt hvilke tekster og følelser de opplever å «kjenne seg igjen i»:

- Elise: Er det noen temaer du mener deltakerne gjerne liker å lese om, eller noen temaer de absolutt ikke liker å lese om?
- Eva: De liker ikke lyrikk! Fordi de syntes det er vanskelig, strukturen er vanskelig, rim er vanskelig, så ja, men vi har jo hatt lyrikk og det gikk bra til slutt. Jeg prøvde å finne gode dikt til dem som kanskje forteller litt mer om kanskje samfunnet, kanskje om følelser som de også kjenner seg igjen i
- Karoline: Hva tenker du på når du sier at du kjenner seg igjen i? Hvilken følelse kan det være?
- Eva: Ehm det kan være følelser av for eksempel kjærlighet, kjærlighet til andre, kjærlighet til familie, også slike følelser som lengsel og opplevelser

(Lærerintervju, Eva)

Som utdraget viser, forteller Eva at deltakerne i klassen hennes generelt sett ikke liker å lese lyrikk. Hun forteller likevel at hun opplevde at det fungerte da hun valgte temaer som «forteller mer om samfunnet, kanskje om følelser som de også kjenner seg igjen i». På oppfølgingsspørsmål om hva hun legger i «følelser de kan kjenne seg igjen i» lister Eva opp menneskelige følelser slik som kjærlighet og lengsel. Det kan virke som om Eva forsøker å gjøre lyrikk mer motiverende og tilgjengelig for deltakerne ved å velge ut tekster de kan relatere seg til også på et universelt nivå. Hun bruker gjenkjennelse som et grep for å legge til rette for læring og motivasjon hos deltakerne, i det hun beskriver som en ellers utfordrende sjanger. Da vi spurte deltakerne om hva de aller helst vil lese om, og hva som engasjerer dem, trakk de frem humor:

- Karoline: Hvis dere kunne velge en tekst å lese, og dere kunne valgt tema for teksten, hva skal den inneholde? Hva vil dere helst lese om Hva engasjerer dere mest?
- Eshe: Med Eva hadde vi mye humor
- Eram: Det trenger vi
- Eshe: Ja, det liker vi

(Gruppeintervju, klassen til Eva)

Når Eshe påpeker at Eva bruker mye humor i undervisningen, bekrefter de andre deltakerne dette ved å nikke eller si «ja». Eshe forteller oss at de liker humor, og Eram legger til at de «trenger det». Her får vi både innsikt i at Eva, ifølge Eshe, bruker humor i undervisningen og at samtlige av deltakerne uttrykker at de engasjeres av det. Humor er en universell erfaring, og kan brukes som virkemiddel for å engasjere i litteraturundervisning på tvers av kulturer.

Ina legger frem i lærerintervjuet at hun valgte ut «Glemte minner» av DeLillos til undervisningen med en tanke om at denne kunne engasjere deltakerne:

- Ina: De likte veldig godt den sangen til DeLillos om sjalusi og sånt.
- Elise: Glemte minner?
- Ina: Den er morsom, og alle skjønnte hva den handlet om, selv om språket ikke er så enkelt.
- Elise: Og den er vel noe alle kan kjenne seg igjen i?
- Ina: Ja, nettopp, og da tulla vi litt med det, med sjalusi og haram
- Elise: Ja, da fikk du inn flere typer erfaringer.
- Ina: Ja, det tror jeg, da snakket vi masse mellom sjalusi og misunnelse, det blir jo også språkløring, de syntes det er vanskelig, men det er morsomt

(Lærerintervju, Ina)

Ina ytrer i intervjuet at deltakerne likte å lese «Glemte minner» av DeLillos fordi den både «er morsom», og fordi deltakerne kjente seg igjen i teksten. Sangteksten handler om noen som mener å ha kommet seg over et brudd med en kjæreste, men teksten har hele veien en ironisk distanse. Her refererer Ina til erfaringer deltakerne har på bakgrunn av å være menneske, slik som humor, kjærlighetssorg, sjalusi og misunnelse. Ina forteller at hun trakk inn kulturelle erfaringer ved å trekke linjer mellom sjalusi og haram (fra arabisk 'rent, forbudt') på en humoristisk måte. Hun mener deltakerne likte dette, og at til tross for at språket var vanskelig,

skjønte de hva teksten handlet om. Dette viser at tekster med temaer knyttet til universelle erfaringer kan virke engasjerende på deltakerne, og at læreren kan knytte de universelle erfaringene opp mot bestemte kulturelle erfaringer for å engasjere deltakerne ytterligere i litteraturundervisningen. Senere i kapittelet fremkommer det at bruk av bestemte kulturelle erfaringer fungerer med forbehold om at innholdet ikke oppfattes for personlig, og at deltakerne setter pris på når de kan dele på sine premisser. I utdraget over viser Ina hvordan en lærer kan bruke en tekst knyttet til universelle erfaringer, men likevel trekke inn bestemte referanser til erfaring. Dette kan være en måte å legge mindre direkte føringer for hvilke erfaringer deltakerne skal dele, men fortsatt åpne for at de kan dele i den grad de er komfortable med. Ina forteller oss dessuten at hun brukte den aktuelle teksten for å arbeide med språklæring. Hun sier at «de syntes det er vanskelig, men det er morsomt». Dette kan vise til at Ina har erfaring med humor som virkemiddel for motivasjon og læring når tekst blir vanskelig.

Utdraget under viser at Ina også ved flere anledninger har brukt DeLillos i undervisningen for å relatere til elevenes universelle erfaringer:

- Ina: Så tok jeg «Neste sommer» av DeLillos da, bare for å ha noe som er helt sånn, jeg innbiller meg at det er noe sånt det går an å forholde seg til
- Karoline: Hva tenker du på når du sier «forholde seg til»?
- Ina: Jeg tenker at, sånn at alle kan kjenne seg igjen i det da, og at det gjør det enklere og det engasjerer kanskje litt
- Ina: Jeg tok også noe veldig umiddelbart og enkelt, et av Trygve Skaug om korona. Jeg valgte det bare, og det var ganske greit, alle har jo kjennskap til korona.

(Lærerintervju, Ina)

«Neste sommer» av DeLillos er en folkekjær tekst, og handler kort fortalt om sommerminner, og det å drømme seg bort til nettopp «neste sommer». Ina forklarer at hun har valgt denne teksten fordi hun innbiller seg at den går an å «forholde seg til», nettopp fordi deltakerne kan kjenne seg igjen i teksten. Også diktet til Trygve Skaug, «Det går over», som var et trøstedikt under koronapandemien, beskriver hun som «umiddelbart og enkelt» fordi «alle har jo kjennskap til korona». Dette sier noe om Ina sin intensjon ved å bruke universelle erfaringer i litteraturundervisningen. Likevel er hun i intervjuet tydelig på at «allmennordforrådet er den største utfordringen» fordi deltakerne «sammen med analyse av motiv, tema og virkemidler

også skal lære seg helt vanlige ord». Hun henviser til de mange kompetanseområdene deltakerne skal mestre på dette nivået, på det hun mener er «altfor lite tid». Hun fortsetter med «det er vanskelig, og det er krevende, og det gir meg dårlig samvittighet, men vi skal jo gjennom det samme som andre» og refererer til at de følger den originale læreplanen i norsk. På bakgrunn av den «knappe» tiden kan det virke som om hun dermed prioriterer det faglige fokuset i tekstene fremfor et fokus på erfaringsbaserte innganger:

Noe jeg egentlig har dårlig samvittighet for er at vi har egentlig ikke fått jobbet så mye med dette, vi har jo ikke noe god tid, så vi har jo bare jobba med å lese, jobbet med lyrikk nå i, en måned eller noe sånt, også har vi bare de fire timene i uka da, så vi har kanskje lest fire eller fem dikt sammen, og da blir det jo.. bare leseforståelse er jo vanskelig, og analysebiten. Målet er jo at «hvis dere syns det er vanskelig, så fokuser på å forsøke å forstå, og formidle det dere har forstått», og vi har jo jobba med noen fagord og sånt.

(Lærerintervju, Ina)

At Ina opplever deltakernes ordforråd som den største utfordringen, kan svare på hvorfor hun i intervjuet reflekterer mindre over hvordan tekstene kan relatere til deltakernes erfaringer. Likevel er hun opptatt av at deltakerne kan «forholde seg til tekster», og at «alle skal kjenne seg igjen» i tekstenes tematikk. Vi forsøkte også å finne ut hvordan deltakerne i Ina sin gruppe opplevde å arbeide med skjønnlitteratur med temaer knyttet til universelle erfaringer. Vi hadde observert en undervisningsøkt i hennes klasse hvor deltakerne arbeidet med hvert sitt dikt. Under observasjonen ble vi oppmerksomme på Imran som arbeidet med å analysere diktet «Et rom står avlåst» av Kolbein Falkeid. Imran uttrykket i timen at han likte å arbeide med poesi, og henvendte seg flere ganger til oss for ordavklaringer, til tross for at vi ikke ville fremtre som deltakende observatører. Han fortalte oss at han koblet diktet til sorg- og lengselsfølelse. Karoline spurte dermed i gruppeintervjuet Imran om hans opplevelse av å lese og analysere dette diktet:

- Karoline: Du hadde et dikt om sorg, hvordan var det? Kunne du kjenne deg igjen?
- Imran: Ja, det var fint, og det er noe alle kjenner seg igjen i, du forstår det
- Elise: Hvis dere kunne få velge dikt selv, hva ville dere at det skulle handlet om?
- Imran: Jeg ville lest om alt egentlig, om sorg eller kjærlighet for eksempel

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Imran sier at han synes det var fint å lese et dikt om sorg. Han utdyper ved å fortelle at sorg er noe alle kan kjenne seg igjen i, og at «du forstår det». Dette kan tyde på at Imran mener at å kjenne seg igjen i tematikken i en tekst kan henge sammen med forståelse. Når vi spør gruppen om hva de ville lest om dersom de fikk velge, svarer Imran at han i utgangspunktet vil lese om alt, men bruker sorg og kjærlighet som eksempel. Vi spør senere i intervjuet om hvilke temaer deltakerne synes det er morsomt å lese om:

Karoline: Hvilke temaer synes dere det er morsomt å lese om?

Isniino: Jeg liker så godt å lese om kjærlighet

Ideh: Jeg også, sånn pocketbøker om kjærlighet

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

I spørsmålet spesifiserte vi ikke for deltakerne om vi siktet til lesing på fritiden eller på skolen. Likevel ser vi i utdraget over at deltakerne igjen velger universelle erfaringer, her kjærlighet, som noe de liker å lese om. At flere deltakere trekker frem universelle erfaringer kan tyde på at de engasjeres av slike erfaringsbaserte referanser i litteraturundervisningen.

Imran forteller at han liker å lese om menneskelige følelser fordi han kan relatere seg til tematikken i teksten. Senere i intervjuet forteller han oss også at han ønsker å lese for å forstå hvordan andre tenker. Det kommer frem i følgende utdrag:

Imran: Ja, men jeg liker også å lese om hva andre mennesker har opplevd. Da skjønner jeg hvordan de tenker.

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Imran trekker her frem at skjønnlitteratur kan hjelpe ham med å sette seg inn i andres ståsted. Han forteller at å lese om hva andre mennesker har opplevd kan hjelpe han med å forstå hvordan de tenker. Her ser vi at Imran uttrykker at han blir motivert av at litteraturen kan gjøre så han forstår andre bedre.

I dette delkapittelet har vi sett på hvilke intensjoner lærerne hadde med bruk av universelle erfaringer i skjønnlitterære tekster, og hvordan deltakerne opplevde bruken av dem. I denne

kategorien fant vi at deltakerne satt pris på humor i litteraturundervisningen, og at begge lærerne trakk frem dette som noe de ønsket å implementere i undervisningen. Vi fant også at deltakerne satt pris på å kunne kjenne seg igjen i de universelle referansene til erfaring i litteraturen, og at de knyttet dette opp mot læring. Ina fortalte oss også om en situasjon hvor hun hadde kombinert bestemte kulturelle erfaringsbaserte referanser med universelle, og at dette hadde fungert godt i klasserommet. På spørsmål om hva deltakerne liker å lese, ser vi også at det blir nevnt blant annet kjærlighet, sorg og tekster med humor, som vi anser som universelle referanser til erfaring. Dette tyder på at deltakerne blir motivert og engasjert av slike referanser. Vi så dessuten at Imran anså lesing av skjønnlitteratur som en mulighet til å forstå andre mennesker, og at dette virket engasjerende.

4.2. Bestemte kulturelle erfaringer

Å bruke bestemte kulturelle erfaringer i undervisningen betyr i denne sammenhengen å referere til kulturelle erfaringer hos deltakerne på voksenopplæringen som er kulturspesifikke, eller da unike for en spesifikk gruppe mennesker. Vi ønsket å ta for oss hvordan det litterære tekstarbeidet lar deltakere på voksenopplæring ta i bruk bestemte kulturelle erfaringer for å skape engasjement rundt skjønnlitterære tekster. I det følgende presenteres tre aspekter ved bruk av bestemte kulturelle erfaringer i undervisning av skjønnlitteratur, nemlig lesing og samtale om vanskelige temaer (4.2.1), kulturelle erfaringer som fører til forståelse (4.2.2) og til slutt forståelse for egen posisjon og samfunnet rundt (4.2.3).

4.2.1 Lesing og samtale om vanskelige temaer

I det følgende vil vi legge frem datamateriale som belyser vårt første funn knyttet til bestemte kulturelle referanser til erfaring i litteraturundervisningen:

Lærerne på voksenopplæringen bruker bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisningen på en kultursensitiv måte, og deltakerne opplever dette som engasjerende

I intervjuene kom det frem ulike aspekter som pekte mot at bestemte kulturelle erfaringer spiller en rolle i forståelse og engasjement i litteraturundervisningen. Lærerne delte erfaringer i intervjuet som tilsier at valg av kulturspesifikke temaer i litteraturundervisningen bidrar til

forståelse på flere måter. Det fremkom dessuten eksempler på at å bruke slike referanser i litteraturundervisningen må gjøres med bevissthet rundt deltakernes bestemte kulturelle erfaringer for at det skal virke engasjerende og fremme forståelse.

I intervjuet spør vi hvilke hensyn lærerne tar når de velger ut litteratur til norskundervisningen, og da spesielt i valg av innhold i tekstene de velger å bruke i klasserommet. Som vi vil se, har de to lærerne har noe forskjellige tilnærminger til tekst i klasserommet. Eva sier at hun styrer unna noen temaer i sine klasser, og legger frem hva som avgjør hva hun velger bort:

Vi har ofte elevsamtaler, jeg er kontaktlærer for dem, vi har elevsamtaler hvor de forteller meg om sine opplevelser og sin vei til Norge, så jeg vet at noen av dem har opplevd krig og sånn, så jeg vil ikke snakke om det i klasserommet

(Lærerintervju, Eva)

Eva unngår bevisst i sin undervisning temaer som kan virke sensitive for enkelte deltakere på bakgrunn av hva og hvordan de forteller om sine opplevelser i elevsamtalene. Vi spør videre hvorfor hun velger å ikke snakke om disse temaene i klasserommet. Til dette svarer hun at «Jeg velger det bort fordi at, som sagt, så involverer det mange andre følelser, også noen som har opplevd vanskelige ting, de tenker heller på sine ting enn å være med i klasserommet». Eva legger frem her at hun styrer unna temaer som ligger for nærme deltakernes erfaringsbakgrunner fordi det kan stå i veien for læring, og derfor ikke er hensiktsmessig for undervisningen. Deltakerne i Eva sin klasse underbygger dette i gruppeintervjuet da vi spør dem om det er noen temaer de ikke har lyst til å lese om i norskundervisningen.

Elise: Kan noen tema bli for trist å lese om?

Deltakere: Ja

Elise: Da vil dere helst ikke lese om det på en måte?

Esther: Men vi vet at det er vanlig lese om det, trist

Eram: Vi blir påvirket

Esther: Men vi kan trøste.

Eram: Vi hjelper hverandre, fordi vi kommer hit for å lære, de er mine venner, de er min family, vi passer på hverandre.

(Gruppeintervju, klassen til Eva)

Deltakerne forklarer at de kan bli «påvirket» av å lese om temaer knyttet til kulturelle erfaringer som kan være for triste, men at de da kan trøste og støtte hverandre. Vi spør videre hva de mener med at de blir påvirket, og kommer inn på at det kan gjøre det vanskelig å fokusere på teksten:

Karoline: Kan man da bli lei seg også? Ikke på en måte klare å analysere teksten på riktig måte om den er for trist? Ikke klarer å lese mellom linjene?

Deltakere: *Kollektivt* Ja

(Gruppeintervju, klassen til Eva)

Deltakerne virker å dele samme syn som Eva på lesing av og arbeid med sensitive temaer. Temaer som kan vekke negative følelser kan da stå i veien for læring fordi deltakerne ikke klarer å holde et faglig fokus. Likevel nyanserer deltakerne at de kan «trøste» hverandre og stå i det sammen, og at de ser på dette som noe positivt.

Ina deler ikke nødvendigvis samme syn som Eva på bruk av sensitive temaer i klasserommet. Da vi spurte Ina om hvilke hensyn hun tar når hun velger ut litteratur til undervisning, var svaret at hun i utgangspunktet ikke vil unngå noen temaer. Dette til tross for at hun har opplevd at tekster ikke har «fungert» i klasserommet på bakgrunn av sensitivt innhold. Da hun legger frem hvilke tekster hun har valgt ut til undervisningstimen vi skal observere, sier hun følgende:

Jeg har også et dikt som handler om 22. juli, av Lars Saabye Christensen, og det opplevde jeg i en annen klasse at de reagerte negativt på det. De ville ikke lese det fordi de syntes det var veldig ubehagelig. Men det tok jeg sjansen på nå. Husker jeg stusset veldig over at, eller jeg stusset ikke over at de opplever det negativt, men stussa over at det går an å se en film med masse vold, også er det veldig ubehagelig å lese et dikt.

(Lærerintervju, Ina)

Situasjonen Ina refererer til, oppstod i en klasse hun har undervist tidligere, og ikke i klassen vi observerte og valgte ut deltakere til gruppeintervju fra. Vi fikk ingen begrunnelse på hvorfor disse deltakerne ikke ønsket å lese dikt med denne tematikken, annet enn at de «syntes det var veldig ubehagelig». Tematikken er åpenbart ubehagelig for alle uavhengig av bakgrunn, men forståelig nok ekstra sensitivt for personer som har erfaring med for eksempel

terror, krig eller andre typer vold. Ulike erfaringsbakgrunner i klassen kan være grunnen til at denne teksten fungerte dårlig i klasserommet, men det Ina forteller oss videre gir belegg for å anta at det var *inngangen* til tekstarbeidet som fungerte dårlig, og ikke selve teksten:

Karoline: Men hvordan var reaksjonene?

Ina: Det var mange som sa rett ut at sånne dikt hadde de ikke lyst til å lese. Samtidig tenkte jeg at jeg burde ha forberedt dem bedre. At jeg hadde sagt “nå kommer det et dikt som handler om dette, og dere kan velge selv om dere vil lese det eller ikke. Og det gjorde jeg. Fordi jeg tror jeg hadde den, altså to grupper som hadde det samme, og da var reaksjonen helt annerledes.

(Lærerintervju, Ina)

Her bruker Ina en annen inngang til arbeidet med akkurat samme tekst, og det viser seg at mottakelsen blir en helt annen. Da hadde hun også forberedt elevene på at de skulle lese noe som kunne oppfattes som sensitivt, og fikk ikke de samme negative reaksjonene. Dette kan tyde på at riktig inngang til arbeidet er avgjørende for om arbeidet med en tekst fungerer i en klasse. Ina forteller oss som nevnt at hun i utgangspunktet ikke ønsker å styre unna noen temaer i litteraturundervisningen. Hun gir inntrykk av at hun opplever det som et dilemma at hun i utgangspunktet ikke vil styre unna visse temaer, til tross for at det kan være vanskelig å vite på forhånd hvordan deltakerne reagerer i møte med sensitive temaer. Ina sier likevel at: «Jeg tøffa meg nok egentlig litt da jeg sa at man ikke skulle unngå noen temaer som for eksempel krig eller noe sånt da, for jeg har jo egentlig tenkt masse på det». Hun uttrykker respekt for deltakernes ulike erfaringer, men mener likevel at det er mulig å undervise om det aller meste så lenge man har en god inngang til undervisningen. I gruppeintervjuet spurte vi deltakerne fra Ina sin klasse om det var noen temaer de ikke ønsket å lese om. Deltakerne i denne gruppen fortalte oss at det skal være mulig å undervise i alle temaer, og trakk linjer til undervisning i andre fag:

Imran: Jeg har et spørsmål, om vi snakker om krigen da, for eksempel history, å snakke om krig fordi det er vanskelig?

Isniino: Du vet ikke noe om det, du må jo lære det

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Imran og Isniino forteller oss at det ikke hadde vært aktuelt å fjerne all undervisning om krig fra historietimene, og relaterer dette til at det derfor ikke skal være nødvendig å fjerne det fra litteraturundervisningen. Imran utdyper:

- Imran: Hvordan skal vi vite det? Hvordan skal vi lære om det, hvordan skal dere vite det? Hva skjedde, dere har ramadan, når vi spurte så visste vi ikke, men da fikk vi vite at det var ikke greit å spørre om, men hvordan skal vi vite det før vi har lært det?
- Elise: Dere snakket om det selv om det var ukomfortabelt?
- Imran: Ja, vi må snakke om det for å vite det. Ja, ukomfortabelt, men viktig å snakke sammen.

Gruppeintervju, klassen til Ina)

Imran mener det kan være nyttig å lære om noe til tross for at det kan fremstå som sensitivt. Han nevner ramadan fordi han tidligere i intervjuet fortalte oss om en situasjon hvor noen hadde stilt et spørsmål om ramadan, og fått til svar at det ikke passet seg å spørre om. Han bruker dette som et eksempel på at det er viktig å ta opp alle typer temaer slik at man kan lære av det. Han forklarer at slikt kan være ukomfortabelt, men at det er viktig å «snakke sammen». Det kan dessuten minne om samholdet deltakerne i klassen til Eva uttrykker.

Eva og Ina deler to ulike perspektiver på det å bruke erfaringsbaserte referanser som kan virke sensitive i undervisningen, men begge knytter det opp mot læring. Det samme gjelder deltakerne i de respektive klassene. Eva, og deltakerne fra hennes klasse forteller oss at temaer som er for sensitive kan hindre læring fordi andre følelser står i veien for forståelse og at deltakerne mentalt kan befinne seg andre steder enn i klasserommet i slike situasjoner. Likevel uttrykker deltakerne i gruppeintervjuet at det er fint når de kan støtte og trøste hverandre. Ina, og deltakerne fra hennes klasse, knytter sensitive temaer i undervisningen opp mot læring. Dette fordi å unngå temaer i undervisningen gjør at deltakerne går glipp av potensielle muligheter til læring.

4.2.2 Kulturelle erfaringer fører til forståelse

I intervjuene fikk vi også eksempler på hvordan bestemte kulturelle referanser kan legge føringer for forståelse. Her så vi både at kulturell bakgrunn kan hindre og fremme forståelse av innhold i tekst. Vårt neste funn lyder som følger:

Referanser til bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisning setter rammer for forståelse ved at deltakerne bygger på tidligere kunnskaper og opplevelser

I etterkant av lærerintervjuet med Eva fikk vi tilsendt en e-post av henne. Her beskriver hun en situasjon hvor deltakerne i hennes klasse slet med å forstå innholdet i teksten fordi tematikken for dem var ukjent. Eva forklarer at teksten omhandler adopsjon, et konsept som ikke er vanlig i majoriteten av deltakerne sin hjemkultur. Eva skrev i e-posten at «det som er i grønt har deltakerne tolket helt annerledes enn forventet, ingen tenkte adopsjon da dette temaet var fremmed for de fleste».

Andre folk har sola nå.
Her er kvelden mørkeblå.
Nå er denne dagen slutt
Jeg har lagt en sliten gutt.
Enda er du bare ett (år).
Tenk på alt det du har sett.
Stjerner lyser hvite.

Når jeg sitter her hos deg
Da er verden lys for meg.
Kvelden kommer, tida går.
Tenk at nettopp du ble vår.
Natta her er trygg og god.
Ennå er du bare to (år).
Stjerner lyser hvite.

I ditt første, varme land
Bølger havet inn mot strand.
Dit har sola kommet nå.
Der er himmelen lyseblå.
Ennå er du bare tre.
Tenk på alt du skal få se.
Stjerner lyser hvite.

Kanskje nå, et annet sted
Går din mor en gate ned.
Kanskje, i et annet land
Drikker faren din litt vann.
Noen kommer, noen går.
Du er bare fire år.
Stjerner lyser hvite.

Vinden rider, høyt på sky.
Over hav og land og by.
Så blir natta stor og sort
Kloden vender kinner bort.
Alt kan skje, og alt går an.
Snart er du en voksen mann.
Stjerner lyser hvite.

Ordforklaringer:
Ride = «å blåse»
Kloden = planeten vår
Alt går an = alt er mulig

Figur 1: «Andre folk har sola nå» av Ingvild H. Rishøi

Eva utdyper i e-posten at det kun var én deltaker i klassen som trakk linjer til adopsjon, men at deltakeren tvilte på om det var riktig. Vi møtte Eva i forkant av klasseromsobservasjonen vi skulle gjennomføre, og fikk mulighet til å stille noen oppfølgings spørsmål knyttet til den aktuelle teksten om adopsjon. Eva forklarte at det som er markert med grønt i teksten som nevnt var innhold deltakerne tolket annerledes enn forventet. Hun hadde en forventning om at det ville være tydelig for deltakerne at teksten handlet om adopsjon i disse partiene, men deltakerne fant andre alternative tolkninger. Det kan settes spørsmålstegn ved om lite erfaring

med diktanalyse, tolkning av tekst og lesing mellom linjer fra tidligere skolegang kan ha en innvirkning i dette tilfellet. Likevel forteller Eva at samtlige i klassen uttrykte at adopsjon var et fremmed tema, og at dette tilsier at kulturelle erfaringer kan ha hindret forståelsen av innholdet i teksten.

Undervisningsøkten vi observerte i Eva sin klasse omhandlet hovedtemaene kultur og kulturmøter. I den aktuelle timen diskuterte Eva og deltakerne et utdrag fra boken *Min drøm om frihet* av Amal Aden. Utdraget handlet om ei jente fra Somalia som har flyttet til en hybel alene etter å ha flyktet til Norge, og om hvordan hun føler seg utrygg og ensom i sin nye bolig. Deltakerne diskuterer i helklassesamtale med lærer som ordstyrer om hvorfor jenta kan føle det på denne måten:

Eshe: Rart å plutselig bo alene i hybel, for eksempel i mitt land bor man med stor familie.

Eva: Dere forstår ut fra deres kultur? Tolker på en annen måte enn nordmenn?

Eshe: Kulturforskjeller i stedet for konflikt.

Eram: Hvordan tenker hun at det kan bli krig i Norge? Jo, hun tenker kanskje på dårlige tidligere erfaringer.

(Feltnotater, helklassesamtale i klassen til Eva)

I helklassesamtalen er det fremtredende at de aktuelle deltakerne tolker teksten på bakgrunn av sine egne bestemte kulturelle erfaringer. Eva legger fokus på at de kan lese teksten på en annen måte enn nordmenn som ikke har opplevd å bo i et annet land med en annen kultur, og at teksten derfor kan forstås på en annen måte. Eshe forsøker å sette seg inn i hovedpersonens ståsted på bakgrunn av sine kulturelle erfaringer. Hun forteller at det er vanlig i sine kulturer å bo sammen i storfamilier, og tenker også at dette kan være tilfellet for den somaliske jenta i teksten. Eva sier dessuten at «Dere forstår ut fra deres kultur? Tolker på en annen måte enn nordmenn?». Her nevner Eva eksplisitt at tekst kan tolkes forskjellig på bakgrunn av kulturelle erfaringer.

I lærerintervjuet med Ina fremkommer det ingen spesifikke eksempler på hvordan bestemte kulturelle erfaringer kan legge føringer for forståelse av tekst. I gruppeintervjuet med deltakerne i Ina sin klasse, derimot, kom det frem et eksempel på at deltakerne knytter det å bruke sin egen erfaringsbakgrunn som en måte å forstå en tekst på. Vi spurte deltakerne om de hadde et eksempel på en tekst de hadde likt å lese på skolen.

Isniino: Vi fikk oppgave om dikt, det var mye forskjellig. Jeg fikk om en jente fra Somalia, det var så enkelt og interessant, jeg satt meg inn i det, jeg satt meg i plass, det likte jeg.

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Som utdraget viser, beskriver Isniino det å lese diktet *Kvinner som hater menn* av somaliske Sumaya Jirde Ali som «enkelt og interessant», og dessuten forteller hun oss at hun likte å «sette seg inn i hennes plass». Isniino har tidligere fortalt at hun selv er fra Somalia. At Isniino beskriver det å relatere seg til jenta i diktet som enkelt, kan indikere at bruken av hennes egne erfaringer har bidratt til forståelse. Det at hun uttrykker at hun liker det, og finner det interessant, kan også si noe om at å lese tekster med bestemte kulturelle temaer kan virke engasjerende. Likevel var det få ganger noen deltakere i noen av gruppene trakk frem bestemte kulturelle erfaringer som noe de foretrakk å lese om.

I observasjonen i klassen til Eva så vi et eksempel på en situasjon hvor referanser til bestemte kulturelle erfaringer skapte engasjement:

Eva: Nå skal vi høre på og lese gjennom sangen «Elias» av Lars Bremnes. Han har skrevet en tekst om flyktninger.
Eva spiller av sang fra YouTube med musikkvideo

Deltakere: *jubler og klapper*

Eva: Hva handler sangen om?

Deltaker: Å være lei av å være flyktning, og om verdi, vi er alle like.

Eva: Ja, det er sant. Hva syntes dere om teksten?

Deltaker: Jeg likte den. Jeg kjente meg igjen. Det var så fint og bra.

(Feltnotater, klasseromsobservasjon, klassen til Eva)

Her så vi at sangteksten i «Elias» skapte engasjement i klassen. Deltakerne jublet da Eva hadde spilt sangen ferdig, og en av deltakerne sa dessuten eksplisitt at vedkommende likte teksten. Deltakeren trakk også linjer mellom det å kjenne seg igjen og at det var «fint og bra». Dette illustrerer at bestemte kulturelle erfaringer kan skape engasjement.

I Eva sin klasse tok ingen av deltakerne opp tematikk knyttet til bestemte kulturelle erfaringer som noe de satt pris på å lese om i intervjuet, før vi nevnte slike erfaringer eksplisitt i et spørsmål:

Karoline: Men på skolen, hvis dere kan velge, vil dere helst lese om krim i, eller vil dere helst lese om noe dere kan kjenne dere igjen i med tanke på å være minoritet, eller innvandring?

Eram: Ja, vi liker å lese om innvandring!

(Gruppeintervju, klassen til Eva)

Samtlige deltakere indikerte at de var enige med Eram ved å nikke bekreftende, eller eksplisitt si seg enige i utsagnet om at de liker å lese om innvandring. Dette gir en form for bekreftelse om at deltakerne setter pris på å lese om bestemte kulturelle erfaringer, og at det derfor kan virke engasjerende. Eva forteller dessuten i lærerintervjuet at deltakerne setter pris på å dele av sine egne kulturelle erfaringsbakgrunner, men at det må gjøres på deltakernes premisser. Eva kommer med et konkret eksempel på en situasjon hvor hun ønsket å engasjere deltakerne ved å velge en tekst som åpnet for at de kunne dele sine kulturelle erfaringer. Denne lesingen ble derimot mindre vellykket, fordi deltakerne opplevde de bestemte kulturelle erfaringsbaserte referansene som for personlige. Eva beskriver:

Men vi har også erfaring fra en annen klasse hvor jeg prøvde å lese en roman som heter *Pakkis*, skrevet av en pakistaner som fortalte om sine tanker rundt integrering og livet sitt i Norge, hvor forskjellig det var å oppleve norsk kultur ute, og komme hjem og oppleve pakistansk kultur. Og jeg mener at i alle fall i den andre klassen at det ikke var vellykket i det hele tatt, det var to som var fra Pakistan, og de mente at boka var gammeldags og at det ikke var riktig, og det var direkte innblanding i deres kultur og hva de gjør hjemme. De andre som ikke var fra Pakistan, de mente det var rart å lese om pakistanere, og om deres integrering i Norge.

(Lærerintervju, Eva)

Romanen som henvises til i denne situasjonen er *Pakkis*, skrevet av Khalid Hussain, og ble utgitt i 2005. Flere av deltakerne, spesielt de med pakistansk opprinnelse, opplevde historien som gammeldags og som «en direkte innblanding i deres kultur». Det kan ha sammenheng med at disse deltakerne opplevde romanens historie for støtende, sammen med romanens utgivelsesdato (jf. Ellingsen, 2007). Mest sannsynlig gjør mye av innholdet seg ikke gjeldende

i dagens samfunn. Dessuten opplevde deltakerne som ikke var fra Pakistan at romanen ikke angikk dem, og at de ikke kunne kjenne seg igjen i historien. Vi spurte Eva videre om deltakerne satt pris på å dele om egen kultur, til tross for at det ikke fungerte i dette tilfellet:

Hm ja, men de vet jeg har taushetsplikt, så derfor er de veldig åpne med meg, men det er ikke slik at alle liker å dele sine egne erfaringer med andre i klassen, om kultur ja, sånne nøytrale ting, de kan gjerne snakke om kultur og matretter fra forskjellige land.

(Lærerintervju, Eva)

Eva forteller oss at deltakerne deler erfaringer med henne fordi hun har taushetsplikt, men at de ikke nødvendigvis liker å dele personlige erfaringer med klassen. Det faktum at enkelte ikke er komfortable med å dele egne erfaringer med resten av klassen, kan gi en indikasjon på at litteraturundervisningen ikke kan baseres på at samtlige finner dette engasjerende og læringsfremmende. Likevel konstaterer Eva at deltakerne generelt sett liker å dele kulturelle erfaringer, så lenge det er på deres egne premisser:

Når de kan snakke sammen, og komme med eksempler fra sine egne kulturer. De er veldig stolte av kulturen sin, og når de føler de er deltakere på samme nivå i samtalen og alle kan bidra med sitt. Da fungerer det mye bedre, det er min opplevelse, det trenger ikke være riktig, men det var det jeg opplevde.

(Lærerintervju, Eva)

Eva utdyper ved å fortelle at: «I mine klasser, er min subjektive mening at de liker å snakke om kultur, dele om sin egen kultur, men de liker ikke å snakke så veldig personlig om sine kulturer og hva de gjør hjemme». Det kan virke som at en forutsetning for bruk av bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisningen er at deltakerne må få dele på sine premisser, og ut ifra det de er komfortable med. En forutsetning for at deltakerne skal kunne dele på sine premisser er at læreren velger ut tekster som åpner for at samtalen som oppstår rundt kultur ikke automatisk blir for spesifikke eller personlige, men at de gir rom for å dele erfaringer i den grad deltakerne er komfortable med selv. Eram trekker også frem at det er fint når de kan velge hva de vil dele:

Eram: Jeg liker ikke samarbeid alltid, men jeg liker når vi kan lese først og etterpå samarbeid, jeg må forstå hva denne teksten handler om først. Andre forstår andre ting, de

skjønner andre ting enn meg fordi andre opplevelser, mennesker er forskjellige. Men samarbeid, det er fint når vi kan dele og hjelpe hverandre. Vi er interessert i forskjellige ting, men vi kan velge hva vi vil dele. Det er fint.

(Gruppeintervju, klassen til Eva)

Eram foreller oss at hun liker samarbeid dersom hun får mulighet til å lese teksten på egenhånd først, og når deltakerne kan hjelpe hverandre, og velge hva de vil dele. Hun trekker frem at ulike opplevelser gjør at de forstår ulike aspekter ved teksten, men at de kan utfylle hverandre gjennom samarbeid.

I dette delkapittelet har vi funnet at deltakerne tolket tekst på bakgrunn av sine egne bestemte kulturelle erfaringer. Samtidig finner vi at bestemte kulturelle erfaringer fungerer som en ramme for forståelse, både ved å fremme, men også hindre arbeidet med tolkning. Til slutt har vi også funnet at arbeidet med litteratur fungerer godt når lærerne åpner for samarbeid og ved at deltakerne får dele sine erfaringer på egne premisser.

4.2.3 Forståelse for egen posisjon og samfunnet rundt

Deltakerne i Ina sin klasse trekker dessuten frem at å lese om bestemte kulturelle erfaringer kan være en fin måte å formidle sine historier på, og at andre også kan lære av det. Vårt siste funn i denne kategorien er:

Deltakerne engasjeres av å lese skjønnlitteratur når de bestemte kulturelle referansene til erfaring bidrar til å formidle og forstå deres egne historier, samt forstå andre kulturer

I gruppeintervjuet i klassen til Ina fortalte et utvalg av deltakeren oss om et aspekt ved lesing de fant engasjerende. Det følgende utdraget viser at deltakerne uttrykker et ønske om å formidle sin egen historie til andre gjennom skjønnlitteratur:

Isniino: Lese er en fin måte å fortelle andre mennesker om noe du har opplevd også, de kan forstå hva du har opplevd om man leser om sånne tema skriver bøker. Forteller om dattera mi, hun vet jo ikke, da kan vi lese.

Isla: Ja, jeg liker når lesing kan brukes på en måte. Man kan lære om andre. Og man kan lære om seg selv også. Det er fint å lese om noe man har opplevd, man lærer om seg selv da. Og man ser man ikke er alene.

Elise: At lesingen er nyttig? At det kan lære dere selv eller andre noe?

Deltakere: *flere sier ja eller nikker bekreftende*

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Isniino og Isla forklarer at lesing av skjønnlitteratur som omhandler erfart historie er en fin måte å fortelle andre om hva man har opplevd. Isla bruker flukt som et eksempel, og uttrykker at andre som ikke har opplevd flukt ikke kan forstå hvordan det er, men at å lese om temaet kan være en måte å forstå det bedre på. Isniino trekker også frem at yngre generasjoner som ikke har opplevd krig kan lese om det for å forstå bedre hva de eldre generasjonene har gått gjennom. Isla mener på sin side at skjønnlitteratur også kan brukes for å lære, både ved at man lærer noe om andre, men også om seg selv. Det kan virke som om deltakerne motiveres og engasjeres av at lesingen oppleves som nyttig. Å bruke bestemte kulturelle erfaringer i undervisningen med intensjon om å la deltakerne lære av andres historier, eller formidle sin egen, kan da være en måte å engasjere deltakerne i lesing av skjønnlitteratur. Imran trekker dessuten frem at litteraturen kan brukes for å forstå andre kulturer:

Imran: Jeg skjønner ikke alltid hva nordmenn tenker, hva de liker, hva de spiser, det kan jeg lære når jeg leser tekster om dem. Da liker jeg lesing.

(Gruppeintervju, klassen til Ina)

Imran bruker norsk kultur som eksempel, og forteller oss at han kan forstå hva nordmenn tenker, liker og spiser når han leser tekst. Han legger dessuten til at «da liker jeg lesing». Her trekker Imran linjer mellom det å lære noe om andre kulturer gjennom lesing av skjønnlitteratur til engasjement rundt lesingen.

I denne kategorien ønsket vi å undersøke lærernes intensjoner med å bruke bestemte kulturelle erfaringer i litteraturundervisningen på voksenopplæring, og hvordan deltakerne opplevde bruken av disse referansene til sine kulturelle erfaringsbakgrunner. Vi fant at lærerne brukte bestemte kulturelle erfaringer for å legge til rette for forståelse, og for å øke engasjementet rundt litterære tekster blant deltakerne. Vi fant også at deltakerne opplevde dette som nyttig for læring, og at bestemte kulturelle erfaringer kunne virke engasjerende på deltakerne. Vi

fant dessuten at det finnes visse forutsetninger for at bestemte kulturelle erfaringer skal fungere engasjerende og læringsfremmende i klasserommet. Tematikken kan ikke være for sensitiv, og må introduseres på en hensiktsmessig måte. Eva, og deltakerne i hennes klasse, uttrykte at for sensitive temaer kan virke distraherende for læring fordi deltakerne tenker på andre ting enn det faglige innholdet. Slike temaer kan likevel virke positivt på klassemiljøet på den måten at det skaper situasjoner hvor deltakerne kan trøste og støtte hverandre. Ina demonstrerte viktigheten av rett inngang til sensitivt innhold ved å fortelle om ulike mottakelser av en tekst på bakgrunn av hvordan den ble introdusert. Deltakerne i Ina sin klasse uttrykte et ønske om at det ble undervist i alle temaer uavhengig av at de kunne fremstå som sensitive, og trakk linjer til at det ikke var tenkelig å kutte ut visse temaer i andre fag, slik som historie, på bakgrunn av at det kunne virke støtende for enkelte deltakere. Det fremkom også eksempler på hvordan kulturell erfaringsbakgrunn kan være til hindre for forståelse av tekst. Eva fortalte oss om en situasjon hvor deltakerne slet med å tolke innholdet i et dikt fordi konseptet, adopsjon, var ukjent for deltakerne på bakgrunn av deres kulturelle erfaringer (Figur 1). I klasseromsobservasjonen i Eva sin klasse så vi også eksempler på at deltakerne hadde gode forutsetninger for å tolke tekst fordi de har liknende erfaringsbakgrunner som en karakter i romanen. Eva forteller oss videre at hun, ut ifra hennes erfaringer, mener at deltakerne setter pris på å dele fra sin egen kultur, men at det må gjøres ut ifra deres premisser. Deltakerne i Ina sin klasse fortalte også at det å bruke skjønnlitteratur for å forstå andres historier, eller formidle sin egen, kan være en motivasjonsfaktor i lesing av tekst. Vi fant dessuten at en deltaker trakk frem det å lese for å lære om andre kulturer som engasjerende.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil vi knytte sentrale funn fra analysen opp mot relevant forskning og teori for å besvare problemstillingen vår:

Hvordan får deltakere i voksenopplæringen mulighet til å ta i bruk egne erfaringer for å skape engasjement i møte med skjønnlitteratur?

Vi diskuterer i kapittelet hvordan både universelle erfaringer (forskningsspørsmål 1) og bestemte kulturelle erfaringer (forskningsspørsmål 2) kan bidra til engasjement i litteraturarbeidet på voksenopplæringen, og argumenterer for at det er tre sentrale aspekter som spiller en rolle for engasjement i arbeid med skjønnlitteratur. For det første fant vi at det å skape forståelse gjennom erfaringer var en måte å engasjere deltakerne på. Deltakerne knyttet ofte det å kjenne seg igjen i tekster til forståelse og engasjement (5.1). For det andre så vi at deltakerne trakk frem litteraturen som engasjerende når den hadde en form for nytteverdi. Denne nytteverdien var i all hovedsak knyttet til personlig utvikling, eller til empatiutvikling (5.2). Til slutt fant vi at lærerne må være bevisste i sitt arbeid med erfaringsbaserte referanser for at de skulle fungere i klasserommet (5.3).

5.1 Erfaringer som rammer for forståelse

I analysen har vi sett at bruk av egne erfaringer i arbeid med skjønnlitteratur bidrar til økt forståelse av tekst (4.1.1 og 4.2.2). Både når det gjelder tekster som er tilknyttet universelle, menneskelige erfaringer, men også tekster der tematikken omhandler spesifikke kulturelle erfaringer (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 620). Altså at tematikken er gjenkjennelig for elevene innholdsmessig, slik Smidt (1989) forklarer som tematisk relevans (s. 131). Det at gjenkjennelse fører til forståelse, på bestemt kulturelt og universelt nivå, er i også tråd med Piagets konstruktivistiske tanke om at «all ny kunnskap går gjennom gammel kunnskap» (Imsen, 2014, s. 45). Under første observasjon i Inas klasse ble vi oppmerksomme på at Imran analyserte diktet «Et rom står avlåst». Vi stilte dermed et oppfølgingsspørsmål til Imran i gruppeintervjuet for å få innsyn i hans tanker og refleksjoner rundt budskapet i diktet (Dalland et al., 2021, s. 127). Imran forteller oss at diktet var «fint, og det er noe alle kan kjenne seg igjen i, du forstår det» (4.1.1). Han refererer her til det vi har beskrevet som en universell erfaring, og snakker om en sorgfølelse som kan alle mennesker kjenne seg igjen i. Basert på

dette mener han at «du forstår det». Monsen og Randen (2017) hevder det er nødvendig å forstå det man leser for at lesingen skal oppleves som en meningsfull aktivitet (s. 108). Da vi spør deltakerne i Evas klasse om hvilke temaer de helst vil lese om, trekker de frem at de liker å lese tekster som har en humoristisk vinkling. I lærerintervjuet med Ina trekker hun frem at arbeidet med sangen «Glemte minner» førte til at «alle skjønnte hva den handlet om» (4.1.1). Humor forstår vi som en følelse og en egenskap alle mennesker på en eller måte innehar, og dermed kan kategoriseres som en universell erfaring.

Isniino analyserer diktet «Kvinner som hater menn» av Sumaya Jirde Ali (4.2.2). På samme måte som vi stilte oppfølgingsspørsmål til Imran i gruppeintervjuet, ønsket vi å følge opp Isniinos opplevelse rundt diktet hun hadde valgt. Diktet handler om en kvinne fra Somalia, som også er Isniinos hjemland, og hun forteller at hun kunne «sette seg inn i hennes plass» og dermed opplevde diktet som «enkelt og interessant». Denne lese måten kan sammenlignes med det Rosenblatt (1969) kaller estetisk lesing, hvor det skjer en aktivering av egne følelser og erfaringer i møtet mellom leser og tekst. På denne måten gis teksten personlig mening (Rosenblatt, 1969, s. 39). Dette minner også om Eshe sin erfaring med lesing i klasserommet. Hun relaterer til tekstutdraget de brukte i helklassesamtalen i Evas klasse, et utdrag fra boken «Min drøm om frihet». Eshe kunne relatere til hovedpersonens følelser, og forstod at «det er rart å plutselig bo i hybel, for eksempel i mitt land bor man i stor familie» (4.2.2). I samtalen følger Eva opp med spørsmålet «Dere forstår ut fra deres kultur? Tolker på en annen måte enn nordmenn?». I disse eksemplene har deltakernes kulturelle erfaringer bidratt til økt forståelse av tekstene. Slik kultursensitiv undervisning blir relevant om deltakerens erfaringsrammer som minoriteter blir brukt som ressurs (Gay, 2010, s. 31). Det kan virke som om både Imran, Isniino og Eshe dermed har utviklet en transferkompetanse, fordi de alle evner å koble tekstens innhold til sine egne livserfaringer (Torell et al., 2002, s. 85). Dette trekker også linjer til Rødnes (2014) forklaring av erfaringsbaserte innganger, der de alle evner å knytte erfaringer til eget liv for å øke forståelse av tekst (s. 17). Aasebø og Willbergh (2022) understreker at læring av høy kvalitet begynner med gjenkjennelse. Som vist i diskusjonen over, bygger Eva ofte på elevenes erfaringsbakgrunner i litteraturundervisningen, og det kan virke som om deltakerne opplever gjenkjennelse. Det kan derfor være nærliggende å anta at Eva har funnet strategier i sin undervisning som fører til læring av høy kvalitet.

Vi har sett at flere av deltakerne evner å skape mening og forståelse i tekst gjennom å trekke linjer til egne erfaringer, enten de er bestemte kulturelle eller universelle. Det er i tråd med

Iser (1981) tanke om at mening skapes i samspillet mellom tekst og leser (s. 103). Det betyr at det er ubestemtheter og tomme rom i teksten, som gjør teksten tvetydig, og derfor må tolkes og fylles av leseren i tolkningsarbeidet. I flere aspekter ved analysen er det tydelig at erfaringsbakgrunn bidro til å fylle disse rommene. Blant annet kunne Eshe tolke følelsene til hovedpersonen i «Min drøm om frihet», fordi hun evnet å fylle de tomme rommene med egne erfaringer fra kulturen i sitt hjemland. Hvordan leseren tolker en tekst, vil ifølge Iser (1981) nettopp være avhengig av leserens erfaringsbakgrunn (s. 103). Av den grunn kan også teksten få en annen betydning om ubestemtheter i tekst blir tolket på en annen måte enn tekstens egentlige budskap. Det ser vi et tilfelle på da deltakerne i Evas klasse tidligere skulle analysere og tolke diktet «Andre folk har sola nå» av Ingvild Rishøi (Figur 1). Diktet omhandlet adopsjon, noe Eva mente flesteparten av deltakerne opplevde som et fremmed tema, fordi de ikke var «kjent med det fra egen hjemkultur». I møtet mellom tekst og leser har det da oppstått en «mismatch», slik McCormick (1994) forstår det i den sosiokulturelle repertoarmodellen (s. 87). Leserens allmenne repertoar, her kulturelle referanseramme og forforståelse, samsvarer ikke med tekstens allmenne repertoar (McCormick, 1994, s. 76). Som et resultat av dette ble tolkningene alternative og diktet fikk et annet budskap og forståelse. Til tross for at mening skapes i samspill mellom tekst og leser, fastslår dermed Iser (1981) at det allerede eksisterer visse rammer i tekster uavhengig av lesernes reaksjoner og tolkninger, og teksten skal ikke oppløse de «villkårlige subjektive opfatninger» (s. 103). Sammen med Rosenblatts (1969) tanke om at hver leser møter teksten med sine unike forkunnskaper og erfaringer, og det faktum at skjønnlitteratur ofte er åpne for tolkning, kreves likevel forkunnskaper og erfaringer som sammenkobler tekstens tema, motiv og budskap. Deltakernes erfaringer fra kulturelle fenomener i eget hjemland hadde i dette tilfellet innvirkning på tekstens meningsskaping, som på den måten førte til konflikt med det teksten ønsket å formidle.

Som nevnt evner Imran, Isniino og Eshe å trekke inn personlig liv og erfaringsverden i tolkning av tekst, og på den måten tilfører teksten mening, noe som forstås som en litterær transferkompetanse (Torell et al., 2002, s. 83-85). Slike erfaringsbaserte innganger til tekst, der elevenes erfaringer kommer i forgrunnen, kan være med på å øke forståelse av teksten (Rødnes, 2014, s. 17). Likevel påpeker flere forskere at også den analytiske inngangen, som vektlegger blant annet språklige virkemidler, også er viktig for å utvikle en helhetlig kompetanse og forståelse (Rødnes, 2014; Kjelen, 2013). Når lærere skal velge ut litteratur til undervisning, må de vurdere hva som er målet med lesingen, og hvilke innganger som er

relevante for arbeidet. I analysen tolker vi det dithen at lærerne har ulike innganger til, og mål med, litteraturarbeidet i timene vi observerte. Ina uttrykker også i intervjuet at det allmenne ordforrådet er den største utfordringen i klassen hennes. På bakgrunn av dette, og begrenset tid til norskundervisning, velger hun tekster som er «tilgjengelige» og «enkle» for å fokusere på det språklige. Ina er også opptatt av at deltakerne skal utvikle kompetanse i diktanalyse. Ina sin analytiske inngang til tekster kan sammenlignes med performancekompetanse, evnen til å forstå litteratur med en faglig tilnærming (Torell et al., 2002, s. 83-85). Eva begrunnet sitt tekstutvalg med at hun «prøvde å finne gode dikt til dem som kanskje forteller litt mer om samfunnet, kanskje om følelser som også de kjenner seg igjen i» (4.1.1). Hun bruker en erfaringsbasert inngang til litteraturen (Rødnes, 2014, s. 17). Her legger hun opp til at elevene skal utvikle det Torell et al. (2002) omtaler som en transferkompetanse, evnen til å koble tekstens innhold til sine livserfaringer (s. 83-85). Lærerne bruker ulike innganger, noe som også kan gjenspeile seg i tekstutvalgene deres (tabell 2 og tabell 3). Eva sine to tekster handler om minoritetsopplevelser, mens kun ett dikt fra samlingen til Ina var skrevet av en forfatter med minoritetsbakgrunn. Begge tekstene i Eva sitt utvalg handlet også om innvandring. Disse tolkningene er likevel basert på kun to lærerintervjuer, og observasjon av to dobbelttimer med norskundervisning. Derfor kan vi ikke fastslå dette som en etablert sannhet, da det kan være tilfellet at Eva og Ina veksler mellom hvilke innganger til litteratur de oppfatter som relevant i ulike kontekster. De to observerte timene hadde også ulike mål for undervisningen, og der Ina arbeidet med diktanalyse, fokuserte Eva mer på dialog rundt kultur og kulturmøter. Dette kan også være en årsak til de ulike inngangene.

Vi har sett at deltakerne engasjeres av å lese om tekster som baseres på universelle erfaringer som humor og kjærlighet, men også temaer knyttet til kulturelle erfaringer de har som minoriteter og migranter (Aasebø & Willbergh, 2021, s. 619). Roe (2011) presenterer flere faktorer som påvirker leseforståelsen, blant dem er tidligere kunnskap og erfaring, og motivasjon og engasjement. Vi har også sett at gjenkjennelig innhold kan skape motivasjon (Kjelen, 2013, s. 134). Et sentralt aspekt for forståelse av tekst handler om å være motivert til å lese. Ifølge Imsen (2005) blir man motivert til å gjennomføre handlinger hvis aktiviteten knyttes til gode følelser og tanker (s. 375) Slik er det også med leseforståelse. I lese- og skriveopplæring med norsk som andrespråk er motivasjon spesielt grunnleggende for all læring (Palm, 2019, s. 146). I analysen forstår vi at deltakerne motiveres og engasjeres av lesing ved at de eksplisitt uttrykker at de «liker å lese om det». Blant annet sier Eram «Ja, vi liker å lese om innvandring». Eram og Eshe snakker om Evas bruk av humor i

undervisningen, og de uttrykker en enighet om at «Det trenger vi» og «Ja, det liker vi». Å bruke humor i undervisningen kan også knyttes til den sosiale relevansen, slik Smidt (1989) beskriver den, hvor teksten bidrar til å skape gode situasjoner, bygge fellesskap og dermed motivasjon for læring i klasserommet (s. 131). Imran forteller dessuten at han «liker å lese om hva andre mennesker har opplevd», og Isla liker lesing når hun opplever at «lesingen kan brukes, ved å lære om seg selv og andre». Her uttrykker deltakerne at de motiveres av å lese om noe de får bruk for videre i livet, noe vi diskuterer videre i 5.2.

Oppsummerende ser vi at deltakerne i prosjektet opplever større grad av forståelse gjennom personlig gjenkjennelse i tekst, men også når de er motivert for lesing. Samtidig har vi sett at lærerne også er opptatt av at deltakerne skal være motivert for arbeid med tekst, men har likevel ulike fokusområder og innganger til forståelse. Vi kan konkludere med at tematisk relevans, der tekstene relateres til bestemte kulturelle eller universelle erfaringer, vil føre til motivasjon og forståelse av lesing.

5.2 Litteratur for personlig og empatisk utvikling

I analysen fant vi at deltakerne lot seg engasjere av at skjønnlitteratur kan brukes for å forstå seg selv, og andre (4.1.1 og 4.2.3). Det ble trukket frem at lesing kan være en måte å forstå andre kulturer på, og da mer spesifikt den dominerende kulturen deltakerne på voksenopplæring skal integreres i. Vi fant også at noen deltakere så på tekst som en måte å formidle sin egen historie, og samtidig bidra til at en leser lærer noe om seg selv.

På gruppeintervjuet med deltakerne i Ina sin klasse, stiller vi spørsmål om hva de helst ønsker å lese om. Imran svarer at han setter pris på å lese tekster der han kan sette seg inn i andres ståsted. Med det utdyper han «jeg liker å lese om hva andre mennesker har opplevd, da skjønner jeg hvordan de tenker, og da liker jeg lesing» (4.2.3). Hva andre har opplevd, og hva andre tenker, kan både referere til bestemte kulturelle erfaringer, men også universelle menneskelige erfaringer og følelser (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 619). Andersen (2019) hevder at akkurat denne ferdigheten, å sette seg inn i andres følelser, er den viktigste hos mennesker (s. 16). Skjønnlitteraturen har en unik evne til å invitere oss til å innta en posisjon utenfor et helhetlig forstående univers, slik at vi kan forstå hvordan situasjoner, hendelser, ytringer, personer og grupper får mening i lys av en større kontekst (Skaftun, 2011, s. 35). Imran finner en form for nytteverdi ved å lese skjønnlitterære tekster som omhandler andre.

Skjønnlitteratur kan ifølge teori bidra til at en leser kan forstå andre til tross for individuelle forskjeller ved at man får tilgang til karakterers tanker og følelser. Nussbaum (2016) skriver i sin artikkel at individuelle forskjeller kan gjøre det vanskelig å sette seg inn i andres ståsted, og trekker frem kulturell bakgrunn som en av disse forskjellene (Nussbaum, 2016, s. 42). Hun forklarer at skjønnlitteratur gir tilgang til en karakter sitt indre, og det gis begrunnelse for valgene de foretar seg (2016, s. 42). Imran utrykte for oss at han fant det nyttig å lese skjønnlitteratur for å forstå hvordan nordmenn tenker med «jeg skjønner ikke alltid hva nordmenn tenker, hva de liker, hva de spiser, det kan jeg lære når jeg leser tekster om dem». Det kan fortelle oss noe om at Imran har opplevd å forstå andre til tross for disse individuelle forskjellene, gjennom å lese skjønnlitteratur. Han fortalte oss dessuten at «da liker jeg lesing». Det kan derfor virke som Imran motiveres av å lære om andre gjennom lesingen. Dette samsvarer det Smidt (1989) beskriver som *subjektiv relevans*. Han argumenterer for at tematikk som ikke nødvendigvis er direkte gjenkjennelig fortsatt kan oppleves som meningsfull og relevant fordi de kan være nyttige ved at de utvikler og utfordrer leseren (Smidt, 1989, s. 131). Han skiller mellom sosial relevans, tematisk relevans, allmenndanningsrelevans og kvalifiseringsrelevans (Smidt, 1989, s. 131). I sammenheng med empatiutvikling vil kvalifiseringsrelevans kunne være med å forklare hvorfor deltakerne opplever tekster som omhandler andres opplevelser som relevante. I kvalifiseringsrelevans er det i større grad åpent for vanskelige og fremmedartede tekster da innholdet skal være relevant for elevene senere i livet (Smidt, 1989, s. 131).

I norsk skole har alle som felles mål å leve i det norske samfunnet, og mestre den dominerende kulturen. Dette gjør det viktig å anerkjenne at elevene skal kunne mestre viktige aspekter ved norsk kultur (Aasebø & Willbergh, 2022, s. 618). Nussbaum (2016) skriver som nevnt at «litteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgernes liv, er dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpede forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser» (s. 56). Litteratur kan da være en bidragsyter til å lære deltakere på voksenopplæring om norsk kultur ved å gi dem mulighet til å lese tekster som åpner for å forstå andre til tross for individuelle forskjeller. Som nevnt i aktualiseringen, skal kommunen tilby opplæring i norsk og samfunnskunnskap slik at voksne innvandrere skal kunne lære norsk, og få kunnskap om det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom litteraturen kan bidra til å forstå andre kulturer, kan tekst være et nyttig redskap i å realisere voksenopplæringen sin

visjon om å gi deltakerne kunnskap om samfunnet de skal leve i. Dette samsvarer dessuten med det Kulbrandstad (2005) skriver om teksters aktualitet på den måten at tekster appellerer og berører deltakerne når den referer til deres samtid og samfunn (s. 103).

I gruppeintervju med deltakerne fra klassen til Ina, fortalte Isniino og Isla oss at lesing av skjønnlitteratur er en fin måte å fortelle og illustrere for andre hva man selv har opplevd. De brukte det å flykte som eksempel på bestemt kulturell erfaring, og forklarte at det vil være vanskelig å forstå hvordan det er å ha vært på flukt med mindre man har opplevd det selv. Til tross for dette, trakk de frem skjønnlitteratur som en måte å forstå slike opplevelser i større grad. Isla uttrykte at «Man kan lære andre, og man kan lære om andre. Og man kan lære om seg selv også. Det er fint å lese om noe man har opplevd, man lærer om seg selv da» (4.2.3). Hennig (201) skriver i boken *Litterær forståelse* at litteratur kan brukes som vindu og speil (s. 104-106). Litteraturen som vindu vil si at litteraturen anses som en måte å forstå andre, og andre kulturer på. Mansour og Jacobsen (2021) støtter dette resonnementet ved å understreke at litteratur kan nyansere en leser sitt syn på seg selv og andre gjennom lesing og samtale rundt tekst (s. 29). Dette samsvarer igjen med Imran sin tanke om at han lærte om norsk kultur ved å lese litteratur (4.2.3). Isniino og Isla sier noe av det samme ved å fortelle at de ser på skjønnlitteratur som en måte å fortelle sine egne historier på. Isla legger også til at hun ser på skjønnlitteratur som en måte å lære noe om seg selv. Dette samsvarer med det Hennig (2017) beskriver som litteraturen som speil. Å bruke litteratur som speil vil si at litteraturen er en måte å se innover på, og forstå seg selv bedre. Dette taler for at det er nyttig å bruke referanser til erfaring i litteraturundervisningen, da det kan bidra til at deltakerne kan lære noe om seg selv. Isla fortalte oss at «Og man kan lære om seg selv også. Det er fint å lese om noe man har opplevd, man lærer om seg selv da. Og man ser man ikke er alene» (4.2.3). Anundsen (2020) påpeker dessuten at gjenkjennelse i litteratur som omhandler migrasjonsopplevelser kan skape en bekreftelse på at man ikke står alene i en situasjon (s. 86). Ved å inkludere tekster om eksempelvis migrasjon og flukt kan en lærer bidra til at deltakerne både lærer noe om seg selv, i tillegg til å bidra til at deltakerne føler seg mindre alene. Anundsen (2020) skriver dessuten i sin artikkel at litteratur kan bidra til å forstå sin egen livssituasjon, noe som samsvarer både med deltakernes opplevelser, og Hennig (2017) sin beskrivelse av litteraturen som speil (Hennig, 2017, s. 104-106; Anundsen, 2020, s. 90).

Vi kan konkludere med at deltakerne motiveres av å lese tekst med tematikk som kan ha en form for nytteverdi ved at tekstene enten bidrar til empatiutvikling, eller at deltakerne kan

lære noe om seg selv. Litteratur kan dessuten bidra til en følelse av å stå mindre alene i egen livssituasjon. Det vil derfor kunne være hensiktsmessig for lærere på voksenopplæring å arbeide med tekster som omhandler både norsk kultur, i tillegg til minoritetsopplevelser. Tekster om norsk kultur kan være en bidragsyter til å realisere voksenopplæringen sin visjon om å lære deltakerne om det norske samfunnet, mens tekster med tematikk knyttet til å være minoriteter kan gi deltakerne verdifulle leseopplevelser.

5.3 Sensitive og kontroversielle temaer i litteraturundervisningen

Ved å referere til erfaring i litteraturundervisningen er det naturlig at det kan komme opp temaer som kan oppfattes som sensitive for enkelte i klassen. I tråd med Kulbrandstad et al. (2005) som understreker at gjenkjennelse kan skape ubehag (s. 43), har også deltakerne i dette prosjektet uttrykt at de har vært i situasjoner hvor undervisningen har blitt oppfattet som ubehagelig på bakgrunn av sensitive og kontroversielle temaer. De uttrykker dette ved å fortelle at tematikk som har blitt tatt opp i klasserommet har «påvirket dem», samtidig som det har skapt situasjoner hvor deltakerne har trøstet og støttet hverandre. Vi har også sett at deltakerne har vært i ukomfortable situasjoner som til slutt har ført til læring. Dette forklarte Imran oss da han trakk frem en situasjon hvor en deltaker hadde stilt et spørsmål knyttet til ramadan, og fått beskjed om dette ikke var greit å spørre om. Lærerne i prosjektet var delt i sine holdninger knyttet til bruk av sensitive og kontroversielle temaer i undervisningen. Begge lærerne uttrykte likevel at de var opptatte av å være kultursensitive. Deltakerne i klassene hadde også noe ulike holdninger til hvorvidt sensitive temaer bør brukes i klasserommet.

På spørsmål om hvilke hensyn Eva tar i undervisningen, svarer hun at hun foretrekker å styre unna visse temaer i klasserommet. Hun forteller at de ofte har elevsamtaler hvor deltakerne forteller om sine opplevelser og erfaringer, og at hun ikke vil snakke om temaer slik som krig i klasserommet (4.2.1). Vi spør om Eva kan utdype, og da svarer hun at «Jeg velger det bort fordi at, som sagt, så involverer det mange andre følelser, også noen som har opplevd vanskelige ting, de tenker heller på sine ting enn å være med i klasserommet». Dette samsvarer med Kulbrandstad (2005) som mener at gjenkjennelse i visse situasjoner kan skape et ubehag hos elevene som trekker oppmerksomhet vekk fra klasserommet, og det faglige. Enkelte av deltakerne i Eva sin klasse virker å dele samme syn på sensitive temaer i klasserommet som Eva. Vi spurte deltakerne eksplisitt om hvilke temaer de ikke ville lese om i undervisningen, og fikk til svar at noen temaer kan bli for triste å lese om fordi deltakerne

blir «påvirket». Sammen med deltakerne kom vi frem til at de i denne sammenhengen mente «påvirket» på den måten at de ikke klarte å analysere teksten fordi tematikken var for trist, eller sensitiv. Røthing (2019) argumenterer for at det å ta opp sensitive temaer i klasserommet har visse etiske implikasjoner (s. 53). Å fremprovosere ubehag hos elevene uten at dette fører med seg fordelaktige didaktiske implikasjoner vil åpenbart være uetisk. Røthing (2019) skriver at det er viktig å være bevisst på at noen elever vil bli mer preget enn andre. Bach et al. (2011) forklarer at det er viktig at lærer etablerer et tilstrekkelig perspektiv på tekstene som brukes i klasserommet ved å først lese dem nøye, for så å avgjøre om noen av elevene har liknende erfaringer som de som presenteres i litteraturen (s. 202). Dette samsvarer med det Stølen (2007) kaller en kontekstanalyse. Dette vil si en analyse av egen praksis med hensikt om å forstå og møte elevenes utgangspunkt og behov (s. 165). Eva uttrykker aldri til oss at hun holder seg unna all tematikk som kan oppfattes som sensitiv. I klasseromsobservasjonen så vi blant annet at Eva brukte «Elias» av Lars Bremnes i undervisningen. Denne teksten tar for seg vanskelige følelser knyttet til det å være flyktning. En deltaker uttrykker at teksten handler om «Å være lei av å være flyktning, og om verdi, vi er alle like» (4.2.2.). Som deltakeren uttrykker, blir tatt opp bestemte kulturelle erfaringer knyttet til det å være flyktning, og da med vanskelig tematikk slik som det å være til bry ved å være flyktning eller at landet til vedkommende har blitt bombet. Eva bruker dette utdraget i undervisningen, noe som illustrerer at hun ikke viker fra all sensitiv tematikk. Wolf et. al. (2011) understreker at lærere har et ansvar når de bringer inn sensitiv litteratur i klasserommet, og at det er viktig å skape et trygt og støttende miljø hvor elever er komfortable nok til å dele og utforske vanskelige temaer (s. 183). Når elever føler at omgivelser er trygge, er det større sannsynlighet for at de vil dele og utforske ulike typer av tekster (Kelley, 2012, s. 72). Det kan virke nærliggende å anta at Eva har skapt et trygt klassemiljø for deltakerne i sin klasse. Hun kjenner dessuten deltakerne i den grad at hun vet hvordan hun legger opp undervisningen etter deres behov og utgangspunkt. Ifølge Stølen (2007) er det viktig at lærere på voksenopplæring evner å ha blick for deltakernes livsverdener, noe Eva utviser her (s. 165). Eram forteller oss at: «Vi hjelper hverandre, fordi vi kommer hit for å lære, de er mine venner, de er min family, vi passer på hverandre». Til tross for at Eram ikke eksplisitt nevner Eva i dette, sier dette noe om at Eva har skapt et godt miljø i klassen. Alt dette kan tyde på at Eva ikke nødvendigvis unngår alle sensitive temaer, men at hun kjenner klassen sin godt nok til å vite hva som er for sensitivt å ta opp i klasserommet.

Røthing (2019) refererer til Biesta (2014) som påstår at utdanning og undervisning alltid innebærer en risiko for ubehag da det er et møte mellom mennesker (s. 42). En slik risiko kan være at det oppstår noe uforutsett, slik som situasjonen Ina delte med oss knyttet til undervisning om 22. juli. Hun fortalte oss at hun hadde brukt et dikt av Lars Saabye Christensen om terrorangrepet, og at dette skapte negative reaksjoner. Her hadde deltakerne i klassen eksplisitt uttrykt at de ikke ønsket å lese teksten (4.2.1). Røthing (2019) argumenterer for at det er nyttig å stå i disse situasjonene, og ikke unngå sensitive temaer til tross for at det kan oppstå ubehag (s. 53). Ina fortalte oss at hun oppfattet situasjonen som ubehagelig, men at hun likevel valgte å bruke teksten på nytt i en annen klasse. Da hadde hun imidlertid bestemt seg for å introdusere teksten på en annen måte, noe som fungerte. Hun forberedte deltakerne på at det kom til å bli tatt opp et sensitivt, og potensielt vanskelig, tema. Det kan fortelle oss at selve teksten kan fungere i undervisningssammenheng, men at inngang og introduksjon spiller en avgjørende rolle. Ina fortalte oss at hun i utgangspunktet ikke ønsker å unngå noen temaer i undervisningen, men at hun likevel har stor respekt for erfaringsmangfoldet i klassen. «Jeg tøffa meg nok egentlig litt da jeg sa at man ikke skulle unngå noen temaer som for eksempel krig eller noe sånt da, for jeg har jo egentlig tenkt masse på det». Andreassen og Olsen (2020) støtter opp under Røthing (2019) sin påstand om at det kan lønne seg å stå i ubehag som kan oppstå ved å ta opp sensitive temaer i klasserommet, men at lærerne skal anstrenge seg for å være kultursensitive (s. 146). Ina tør å ta opp de vanskelige temaene, men er likevel bevisst på å være kultursensitiv og har respekt for deltakernes erfaringer. Deltakerne i Ina sin klasse deler dessuten samme syn på undervisning som Ina, og argumenterer for at viktig læring går tapt dersom enkelte temaer ikke blir tatt opp i klasserommet. Imran trekker i intervjuet linjer mellom historie- og norskundervisningen. Isniino utdyper ved å si at man ikke vet noe om et tema før man har lært om det (4.2.1.). Imran og Isniino uttrykker at det å unngå sensitive temaer kan gjøre så man mister potensiell læring. Ta i bruk vanskelige temaer i undervisningen kan være ubehagelig, men samtidig skape nysgjerrighet og engasjement. Røthing (2019) understreker viktigheten av at en lærer tør å stå i ubehagelige situasjoner fordi de kan være læringsfremmede ved å skape refleksjon og økt innsikt i egne forståelsesmønstre (s. 53). Imran fortalte oss om en situasjon han oppfattet som ubehagelig, men viktig i (4.2.1). I denne situasjonen hadde han stilt spørsmål om ramadan til noen som fastet, og fått beskjed om at det var upassende å spørre om. Imran beskriver denne situasjonen som ukomfortabel, men understreker at det er viktig å snakke sammen for å lære. Miller (2012) påstår at å ta opp kontroversielle og vanskelige temaer ruster elevene med sosiale ferdigheter og nye tenkemåter. Elevene kan potensielt lære seg å håndtere og gjennomføre de store og vanskelige

samtalene (Miller, 2012, s. 33). Her kan det virke som Imran beskriver en situasjon hvor deltakerne måtte ta en vanskelig samtale, og dersom Ina hadde stoppet interaksjonen kunne deltakerne ha mistet verdifull sosial læring.

Et annet eksempel på en situasjon som skapte ubehag i klasserommet er da Eva brukte en bok knyttet til bestemte kulturelle erfaringer i klassen. Eva forsøkte å bruke romanen *Pakkis* av Khalid Hussain i undervisningen og opplevde negative reaksjoner fra deltakerne i klassen. Deltakerne med pakistansk bakgrunn opplevde romanen som en direkte innblanding i deres kultur, og mente dessuten at mye av innholdet var direkte feil. Ellingsen (2007), som selv gjennomførte en diskursanalyse av romanen, fant at de pakistanske karakterene i boka både sto i konflikt med nordmenn og andre pakistanere (s. 22). Talsmenn for minoritetsgrupper i Norge kritiserte romanen for å «være skrevet på det norske samfunns premisser, der det handler om stereotypier nordmenn kjenner fra før, og dermed er med på å legitimere disse stereotypiene» (Ellingsen, 2007, s. 22). Det kan virke som om Eva opplevde det postkoloniale paradokset i et forsøk på å bruke bestemte kulturelle erfaringer i undervisningen (Aasebø & Willbergh, 2021, s. 619). Hun ønsket i utgangspunktet å anerkjenne kulturelle erfaringer, men endte med at en gruppe deltakere følte seg redusert til stereotypiske trekk ved kulturen sin. I møtet mellom leseren og tekst oppstod det McCormick (1994) beskriver som «tension», hvor leserens verdier og kulturelle holdninger står i konflikt med tekstens allmenne repertoar (s. 88). Av den grunn ser vi at det vil være viktig for lærere å velge ut tekster, der tematikken er migrasjon og innvandrer miljøer, med omhu og bevissthet. Slike fremstillinger kan få negative følger i et klasserom, og oppleves ubehagelig, til tross for at hensikten med lærerens tekstutvalg er å føre til engasjerende og forståelig lesing.

Eva og Ina illustrerte to viktige aspekter ved bruk av sensitive temaer i undervisningen. Eva var tydelig på at hun ikke ønsket å ta opp for sensitive temaer i klasserommet fordi de trekker oppmerksomheten vekk fra undervisningen, noe som samsvarer med det Kulbrandstad et al. (2005) skriver om at gjenkjennelse kan skape ubehag (s. 43). Deltakerne i Eva sin klasse uttrykte også at de kunne oppleve sensitive temaer som distraherende. Eva er likevel komfortabel med å ta opp noen sensitive temaer fordi hun kjenner klassen sin godt nok til å vite hva hun kan ta opp, og ikke. Hun har også etablert et trygt klassemiljø hvor det er rom for å dele og reflektere rundt ulike tematikk. Kelley (2012) vektlegger at år elever føler at omgivelser er trygge, er det større sannsynlighet for at de vil dele og utforske ulike typer av tekster (. 72). Det kan virke nærliggende å anta at Eva har klart å etablere et miljø hvor

deltakerne kan støtte hverandre, og hvor de tør å dele. Ina var klar på at hun aller helst ikke ville unngå å ta opp noen typer temaer i klassen, til tross for at hun har stor respekt for de ulike erfaringsbakgrunnen i klasserommet. Hun illustrerer *hvordan* sensitive temaer bringes opp, og viser viktigheten av en god inngang til vanskelige temaer. Eva følger Millers (2012) syn på kontroversielle og vanskelige temaer i klasserommet belønner seg fordi det ruster elevene med sosiale ferdigheter og nye tenkemåter (s. 33) Et utvalg av deltakerne i Ina sin klasse støtter opp under viktigheten av å ta opp temaer til tross for at de kan oppleves som sensitive.

5.4 Kombinert bruk av bestemte kulturelle og universelle erfaringer

I dette prosjektet har vår forståelse av Aasebø og Willbergh (2022) sitt begrepspar universelle erfaringer og bestemte kulturelle erfaringer stått sentralt i alle deler av oppgaven. Vi finner det derfor hensiktsmessig å koble de empiriske funnene som har kommet frem i prosjektet opp mot deres teoretiske perspektiver. I oppgaven har vi undersøkt hvordan bruk av referanser til deltakerne på voksenopplæring sine erfaringsbakgrunner kan virke engasjerende i litteraturundervisningen. Mer spesifikt har vi vært interessert i bruk nettopp bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer i klasserommet. I det følgende vil vi reflektere rundt det postkoloniale paradokset, og viktigheten av å kombinere de to typene av referanser i undervisning på voksenopplæring.

I analyse og diskusjon har vi reflektert rundt fordeler og ulemper ved bruk av bestemte kulturelle referanser til erfaring i undervisning av skjønnlitteratur. Aasebø og Willbergh (2022) tar som nevnt opp «det postkoloniale paradokset», hvor minoritetsgrupper kan føle at fokus på kulturelle erfaringsbaserte referanser kan oppleves enten myndiggjørende eller reduserende (s. 619). Minoritetslever kan myndiggjøres gjennom bruk av bestemte kulturelle erfaringer i undervisningen ved at de føler at kulturen deres blir anerkjent og løftet frem, samtidig som referansene potensielt kan virke reduserende dersom de er stereotypiske eller reduserer kulturen, og de som mennesker, til generaliserende trekk ved en gruppe (Aasebø og Willbergh, 2022, s. 619).

Aasebø og Willbergh (2022) argumenterer for at det postkoloniale paradokset ikke kan løses, men at en lærer må ta et bevisst ståsted knyttet til bruk av kulturelle erfaringsbaserte referanser i undervisningen (s. 619). I lærerintervjuene fikk vi innblikk i lærernes holdninger og standpunkt til bruk av bestemte kulturelle referanser i undervisningen, og har funnet at begge lærene bruker slike erfaringer som en del av sin undervisning, til tross for at det kan skape ubehag (5.3).

Som nevnt i diskusjonen (5.3), virket det som Eva opplevde å stå i det postkoloniale paradokset da hun brukte *Pakkis* av Khalid Hussain i undervisningen. Eva uttrykte at hun i etterkant av denne opplevelsen endret måten hun bruker bestemte kulturelle erfaringer i undervisningen. Eva forteller i intervjuet at undervisningen fungerer best «Når de kan snakke sammen, og komme med eksempler fra sine egne kulturer. De er veldig stolte av kulturen sin, og når de føler de er deltakere på samme nivå i samtalen og alle kan bidra med sitt. Da fungerer det mye bedre, det er min opplevelse, det trenger ikke være riktig, men det var det jeg opplevde» (4.2.2). At deltakerne får dele bestemte kulturelle erfaringer på egne premisser er som nevnt en god strategi for å bringe sensitive temaer inn i klasserommet på en hensiktsmessig måte (5.3). Dette kan samtidig føre til at de negative konsekvensene ved det postkoloniale paradokset reduseres. Til tross for at Aasebø og Willbergh (2022) argumenterer for at det postkoloniale paradokset ikke kan løses, virker det som Eva har funnet en tilnærming til bruk av bestemte kulturelle erfaringer som ikke fungerer kulturelt reduserende på deltakerne i klassen. Eva uttrykker at deltakerne er stolte av kulturen sin, og at de gjerne kan dele med de andre i klassen så lenge de avgjør hva som formidles om egne erfaringer og egne kulturer. I Eva sin tilnærming til bruk av bestemte erfaringer i klasserommet vil det være mulig at få eller ingen føler at hun bruker referanser til erfaring som er reduserende, nettopp fordi deltakerne selv bestemmer hvilke aspekter ved sin kultur som fremmes i klasserommet. På denne måten blir deres bestemte kulturelle erfaringer løftet frem uten at læreren setter føringer for hva deres kultur skal innebære. På den måten kan Eva myndiggjøre deltakerne gjennom kulturelle referanser uten å trekke inn generaliserende eller stereotypiske trekk.

Denne måten å arbeide med skjønnlitteratur på, samsvarer med det Duncan (2012) formidler i sin avhandling om bruk av lesesirkel i arbeid med litteratur blant voksne minoriteter. Hun argumenterer for at lesesirkel er en didaktisk ideell tilnærming til lesing for voksne. Det er flere grunner til dette, men hovedsakelig fordi det legger opp til at alle er jevnbyrdige i samtalen, og fordi deltakerne kan bygge på hverandres styrker (Duncan, 2012, s. 114). Eva

forteller i intervjuet at hun opplever klasseromssamtalene som gode når deltakerne føler at «de er deltakere på samme nivå i samtalen og alle kan bidra med sitt». Eram bygger opp under dette ved å fortelle oss: «Men samarbeid, det er fint når vi kan dele og hjelpe hverandre. Vi er interessert i forskjellige ting, men vi kan velge hva vi vil dele. Det er fint» (4.2.2). I lesesirkelen styrte deltakerne selve gjennomføringen, og Duncan fungerte kun som observatør (s. 114). I denne tilnærmingen setter ikke læreren føringer for hva deltakerne velger å bringe inn i diskusjonen rundt romanen. Dette kan derfor være en hensiktsmessig arbeidsmåte i voksenopplæringen, hvor bruk av bestemte kulturelle erfaringer blir trukket inn i undervisningen på deltakernes premisser.

Aasebø og Willbergh (2022) konkluderer i sin artikkel med at en lærer kan bidra til å myndiggjøre alle elevene i sine klasser ved å kombinere bestemte kulturelle og universelle erfaringer, slik at samtlige kan oppleve undervisningen som meningsfull. De påstår at dette utfordrer lærere til å bruke færre vestlige referanser og være mer bevisste på det postkoloniale paradokset (s. 628). I intervjuet med Ina fremkom det et eksempel hvor hun brukte en tekst som i utgangspunktet refererer til universelle erfaringer, men hvor hun likevel fikk inkludert bestemte kulturelle erfaringer i tekstarbeidet. Ina brukte «Glemte minner» av DeLillos i litteraturundervisningen, og fortalte at det hadde fungert svært godt. Deltakerne hadde blant annet satt pris på humoren og ironien i teksten. De snakket også om sjalusi og misunnelse, og trakk linjer mellom dette og haram. Her bruker Ina en tekst som ikke legger føringer for hvilke bestemte kulturelle erfaringer som blir trukket inn, men åpner likevel for at deltakerne kan dele slike erfaringer. Dette viser at Ina også har funnet en hensiktsmessig strategi for bruk av bestemte kulturelle referanser i undervisningen som ikke fungerer reduserende. Hun legger dessuten frem en strategi hvor hun kombinerer de to typene referanser til erfaring i tekst på en hensiktsmessig måte.

På en voksenopplæring for språklige minoriteter vil bruk av kulturelle erfaringsbaserte referanser, knyttet til å være språklig og kulturell minoritet, ha andre forutsetninger enn i en klasse på for eksempel en ungdomsskole eller en videregående. På en ungdomsskole eller videregående vil det å bruke bestemte kulturelle referanser til erfaring, igjen knyttet til det å være en kulturell minoritet, i nesten alle tilfeller innebære å utelukke gjenkjennelse for enkelte elever. En klasse vil stort sett alltid inkludere både elever med erfaringer som kulturelle minoriteter, så vel som elever uten erfaringer knyttet til det å være en minoritet. På en voksenopplæring vil det også være et mangfold av erfaringsbakgrunner, men alle deltakerne

har til felles at de er språklige og kulturelle minoriteter, og at de jobber mot integrering i den dominerende kulturen. Dette kan en lærer bruke til sin fordel i litteraturundervisningen på voksenopplæring for å ikke ekskludere noen gjennom bruk av erfaringsbaserte referanser i klasserommet. Dersom lærere på voksenopplæring fokuserer på tekster knyttet til generelle minoritetsopplevelser vil dette føre til at deltakerne selv kan trekke inn mer spesifikke kulturelle aspekter på egne premisser.

Aasebø og Willbergh (2022) understreker at alle elever i norsk skole har som felles mål å leve i det norske samfunnet, og mestre den dominerende kulturen. Samtidig formidler de at bruk av bestemte kulturelle referanser, knyttet til hjemkultur eller kulturelle minoritetsopplevelser, virker myndiggjørende på elever med innvandrerbakgrunn (s. 628). Det er derfor viktig å bruke bestemte kulturelle referanser knyttet til norsk kultur, så vel som referanser til elevenes egne kulturelle bakgrunner eller til minoritetsopplevelser generelt. Dette gjør seg ekstra gjeldene på voksenopplæring da kommunen skal tilby opplæring om det norske samfunnet, samtidig som alle deltakerne har bakgrunn som kulturelle minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er likevel ikke slik at deltakerne kun skal anerkjennes som kulturelle minoriteter. De er også mennesker, noe som gjør det viktig å trekke inn universelle referanser slik at de også opplever myndiggjøring på et universelt menneskelig nivå. Vi kan derfor konkludere med at det er vesentlig å bruke både bestemte kulturelle erfaringer, og universelle erfaringer, i undervisning på voksenopplæring for at deltakerne skal kunne føle seg myndiggjort, både kulturelt og menneskelig.

6. Konklusjon og videre forskning

I dette prosjektet har vi søkt å svare på problemstillingen: *«Hvordan får deltakere i voksenopplæringen mulighet til å ta i bruk egne erfaringer for å skape engasjement i møte med skjønnlitteratur?»*. Med forskningsspørsmålene, utformet med en abduktiv tilnærming, ønsket vi å se på hvordan lærerne anvender bestemte kulturelle erfaringer og universelle erfaringer i litteraturundervisningen, og hvordan deltakerne opplever bruken av disse to erfaringsbaserte inngangene. Vi har belyst hvordan skjønnlitterært tekstarbeid på voksenopplæring lar deltakerne ta i bruk erfaringer for å skape engasjement, og funnet flere viktige faktorer i engasjement knyttet til tekstarbeidet.

Først og fremst har vi funnet at gjenkjennelse fungerer som en ramme for forståelse, der deltakerne evner å koble tekstens innhold til egne livserfaringer, og dermed fylle «tomrom» (Törrell et al., 2022: Iser, 1981). Referanser til gjenkjennelige menneskelige, universelle erfaringer fungerer som ressurs for forståelse på bakgrunn av at alle kan kjenne seg igjen i tekstens budskap. De universelle erfaringene som blir løftet frem i analysen er blant annet sorgfølelse, kjærlighet, humor og lengsel. Der de bestemte kulturelle erfaringsrammene blir brukt som ressurs, ser vi at deltakerne evner å trekke linjer til eget liv knyttet til det å være en minoritet. Disse erfaringene er eksempelvis opplevelser som innvandring, flukt, og det å være en minoritet, sammen med kulturelle tradisjoner, ideer og holdninger. I stor grad engasjeres deltakerne av å trekke linjer til egen kulturell bakgrunn, samtidig som de evner å gi teksten mening ved å fylle de tomme rommene. I motsetning til universelle erfaringer, har vi sett at kulturell bakgrunn kan ha påvirkning på tolkning av tekst ved å også potensielt stå i veien for forståelse. Blant annet opplevde deltakerne adopsjon som et fremmed fenomen, høyst sannsynlig fordi det ikke er normalt i deres hjemland, og hjemkultur. Her har deres kulturelle referanserammer påvirket slik at tekstens metaforer ble misforstått, og på den måten oppstod et brudd i meningsskapingen mellom tekst og leser. Lærerne i prosjektet tar dessuten høyde for at mening og forståelse skapes i møtet mellom tekst og leser gjennom gjenkjennelse. Likevel har vi sett at deres utgangspunkt for tilnærming til tekst er noe ulik. Ina sin begrunnelse for tekstutvalg er mer rettet mot deltakernes opplevelse av performancekompetanse, å forstå litteratur med en faglig tilnærming, og dermed velger hun vanligvis ut tekster med tanke om en analytisk inngang. Eva er på sin side i større grad opptatt av deltakernes utvikling i transferkompetanse, og går inn i tekstene med en erfaringsbasert inngang. Likevel er begge lærerne opptatt av at tekstene åpner for gjenkjennelse, og på samme tid er bevisste om å være kultursensitive ved arbeid med bestemte kulturelle erfaringer.

Dette fører oss videre til neste funn, der vi har sett at arbeid med skjønnlitterære tekster som omhandler slik sensitiv tematikk kan virke nyttig i undervisningen hvis de behandles med kultursensitiv bevissthet. Sensitive temaer blir denne oppgaven forstått som innvandring, flukt, og det å være en minoritet. Begge lærerne i denne forskningen opplevde egen undervisning som kultursensitiv, til tross for at Eva gjorde det tydelig at hun unngikk arbeid med slike temaer. Ina ønsket ikke å unngå disse temaene i undervisning, men påpekte viktigheten av at tekstene møtes med riktig inngang og introduksjon. Vi har også funnet at sensitive temaer kan for noen deltakere fremprovosere vonde følelser, og dermed trekke det

faglige fokuset bort. På bakgrunn av det har vi sett at det er relevant og viktig at lærerne kjenner til sine elever og deres livsverden.

Det siste funnet omhandler det å bruke erfaringer for personlig og empatisk utvikling. Prosjektet finner at skjønnlitteraturen evner å føre forståelse for leserens egne posisjon, men også andres. Spesielt ønsker deltakerne i denne studien å forstå både det norske samfunnet og den norske kulturen, og hevder at de gjennom litteraturen kan få denne innsikten. Samtidig setter deltakerne pris på å dele egen historie og kulturelle bakgrunn, noe litteraturen kan fungere som en inngangsport til.

Vi hadde tidlig en tanke som var rettet mot at innvandrere og minoriteter foretrekker å lese om erfaringer knyttet til nettopp det å være en minoritet, og dermed om egen kultur og bakgrunn. Det viste seg at dette ikke nødvendigvis stemte. I prosjektet har vi funnet at deltakerne engasjeres i å lese om både kulturelle erfaringer de kan kjenne seg igjen i, men også tematikk med universelle følelser som sorg, kjærlighet, lykke og lengsel. Lærerne var dessuten heller ikke tydelige på skillet her da de hovedsakelig fokuserte på erfaringer generelt. Vi kan konkludere med at deltakere på voksenopplæring engasjeres av tekster basert på erfaring, både bestemte kulturelle- og universelle erfaringer.

I aktualiseringen pekte vi på at voksenopplæring er et felt med behov for ytterligere forskning, og da spesielt litteraturundervisning for voksne minoriteter. I løpet av prosjektet fremkom det et aspekt vi gjerne kunne ha undersøkt mer i dybden, nemlig sensitiv tematikk i litteraturundervisningen. Det kan være ubehagelig å ta i bruk sensitive temaer, og et prosjekt knyttet til hensiktsmessig bruk av sensitive temaer i litteraturundervisning for voksne minoriteter vil vært et nyttig bidrag til feltet. Vi har dessuten i denne oppgaven hatt søkelys på erfaringsbaserte innganger til litteratur på voksenopplæring. Vi anser forskning relatert til analytiske innganger til tekstarbeid på voksenopplæring som et interessant tilskudd i forskningen.

7. Litteraturliste

- Aasebø, T. S. & Willbergh, I. (2022). Empowering minority students: a study of cultural references in the teaching content. *Journal of Curriculum Studies*, 54 (5), 618-631. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2095877>
- Andersen, T. H. (2019). *Forstå fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B-O. & Olsen, T. A., (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter- utfordringer og muligheter. I B-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk & nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (s. 141-165). Fagbokforlaget.
- Anundsen, L. (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen Og (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne. <https://hdl.handle.net/11250/2685537>
- Bach, J., Choate, L. H., & Parker, B. (2011). Young Adult Literature and Professional Development. *Theory into Practice*, 50(3), 198–205. <http://www.jstor.org/stable/23020783>
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Ad Notam Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). Forskningsdesgin – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktorgradsavhandling]. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (2. utg., s. 57-71). American Psychological Association.
- Braun, V., Clarke, V., Terry, G., & Hayfield, N. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (s. 843-860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E., & Andersson Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Duncan, S. (2010). *What are we doing when we read novels? Reading circles novels and adult reading development* [Doktorgradsavhandling]. University of London.
- Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Bloomsbury Academic.
- Ellingsen, E. (2007). Skjønnlitterære representasjoner av den Andre i et diskursanalytiskperspektiv: Noen utviklingslinjer i barne- og ungdomslitteraturen. *NOA – Norsk som andrespråk*, 1, 5 – 36.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012): Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse. I Everett, E. L. & Furseth, I. (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 145-161). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. utg.). Teachers College Press.
- Gay, G. (2013) Teaching To and Through Cultural Diversity, *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70, DOI: 10.1111/curi.12002
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. utg.). Teachers College Press.
- Gibbs, G. R. & Flick, U. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter; å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haugen, Ø. H. & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven. T.A., Hjardemaal.F. & Tveit. K. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 179-202). Fagbokforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kelley, M. J. (2012). Using Young Adult Literature to Motivate and Engage the Disengaged. I J. A. Hayden & J. S. Kaplan (Red.), *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher* (s. 66-80). Rowman & Littlefield Publishers.
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T og Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag–slik lærere ser det*. Oplandske bokforlag
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Lærerplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & Tolkning av data. I A. K. Larsen. (Red.), *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg., s. 113-126). Fagbokforlaget.
- Leemhuis, M. M. (2017) Å føle med de andre i klasserommet: En analyse av emosjonell posisjonering i en helklassesamtale om Margareth Olins *De Andre* (2012). I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 105-127). Universitetsforlaget.
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere. *Ideas2evidence rapport, 6, 2020*.
- Mansour, N., & Jacobsen, J. G. H. (2021). *Litterær mangfoldighet i sprogfag med multikulturelle og multilingvale tekster* (3.utg). Unge pædagoger.
- McCormick, K. (1994). *The culture of Reading and The Teaching of English*. University press.
- Miller, D. L. (2012). Tough Talk as an Antidote to Bullying. *The English Journal*, 101(6), 30–36. <http://www.jstor.org/stable/23269404>
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. I *NOA - Norsk som andrespråk*. Novus forlag.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=9>

- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 132-148). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm M., & Jacobsen, D. (2016). Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapeligmetode for lærerstudenter. Høyskoleforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5-10. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk etter den første opplæringen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne – en arena for amatører eller profesjonelle? I L. A. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 172 – 196). Gyldendal akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1(1), 31-49. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/10862969609546838>
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. Universitetet i Oslo. I NOA norsk som andrespråk, årgang 262/2010 s. 67-97).
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med minoritetsspråklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11-39). Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A. (2011). *Litteraturens nytteverdi*. <http://hdl.handle.net/11250/185930>
- Smidt, J. (1989). Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen. Universitetsforlaget
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven: Om utdanning og reviderte livsplaner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tonne, I., & Palm, K. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning- en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 31(1-2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>
- Torell, Ö., Bäckman, S., Gontjarova, O., & Bonsdorff, M.von. (2002), *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture]*. Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 72-99). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Om voksenopplæringsfeltet*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/voksenopplaring/om-voksenopplæringsfeltet/>
- Wolf, S., Coats, K. Enciso, P. & Jenkins, C. (2011). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Routledge.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, lærere

Intervjuguide: lærere

1. Kan du fortelle litt om klassen? (Hvor mange er de, hvordan er samspillet i klassen, hva liker de/liker de ikke?)
2. Hvilke hensyn tar du når du legger opp undervisning i denne klassen?
3. Hvordan velger du ut litteratur til undervisningen? Er det noe spesielt du tenker på når du velger ut tekster?
4. Hva har du inntrykk av at deltakerne liker med tanke på tekster og arbeidsmåter i undervisningen? Er det noe du opplever engasjerer dem?
5. Liker deltakerne å dele sine kulturelle erfaringer med deg i litteraturundervisningen, og generelt?
6. Føler du deg trygg på valg av litteratur med tanke på forskjellig erfaringer i deltakergruppa? Er det noe du for eksempel holder deg unna?
7. Vet du noe om hva deltakerne/elevene leste på fritiden før de kom til Norge?

Vedlegg 2: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Kulturengasjerende litteraturundervisning på voksenopplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere bruker elevers erfaringer som ressurs i litteraturundervisningen, og hvordan deltakerne opplever dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet, og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven vil innebære en undersøkelse av hvilke kulturelle hensyn lærere tar i undervisning av litteratur på voksenopplæring. Fokuset vil rette seg mot hvordan deltakerne opplever litteraturundervisningens relevans, og hvordan lærerne tar i bruk elevenes bakgrunn og kulturelle erfaringer som ressurs. Vi vil se om litteratur med vekt på eksempelvis minoritetsspråklige opplevelser vil vekke interesse og engasjement rundt lesing og samtaler om litteratur. Det er i tillegg interessant hvordan læreren stiller seg til kultursensitiv litteratur, og bruk av denne i klasserommet. Problemstillingen er som følger *«Hvordan bruker lærere elevers kulturelle erfaringer på voksenopplæring som ressurs i møte med litteratur i norskundervisning?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har tilknytning til en voksenopplæring på en relevant skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette prosjektet vil innebære at vi stiller deg noen spørsmål i et intervju om hvordan du har lagt opp litteraturundervisningen, og at vi observerer selve undervisningen. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak, i en sikker app fra UiO. Navn og personopplysninger om deg vil bli anonymisert. 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

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

- De som vil ha tilgang til opplysninger vil være Karoline Sørby (student), Elise Berg (student), Joke Dewilde (veileder) og Kari-Anne Rødnes (bi-veileder) ved Universitetet i Oslo.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil lagre datamaterialet på forskningsserver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes omtrent november 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptakene slettes og transkripsjonene anonymiseres ved bruk av fiktive navn på deg, elevene og skolen. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Oslo ved Elise Berg, på epost elber@student.uv.uio.no eller på telefon 90753644 og Karoline Sørby, på epost karolsor@student.uv.uio.no eller på telefon 42829678.
- Universitetet i Oslo ved Joke Dewilde, på epost joke.dewilde@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde
(Forsker/veileder)

Karoline Sørby
(student)

Elise Berg
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kulturengasjerende litteraturundervisning i voksenopplæringen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i å bli observert i undervisningssituasjon der vi skriver feltnotater
- å delta i enkeltintervju der vi gjør lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, november 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide, deltakere

Intervjuguide: Gruppeintervju av deltakere/elever på voksenopplæring

Introduksjon:

Hei, vi er to studenter på Universitetet i Oslo som vil undersøke undervisning av litteratur og tekst på voksenopplæring. Vi vil minne om at vi kommer til å ta opptak, så om dere ikke vil bli tatt opp så si gjerne i fra. Alt er også helt anonymt, ingen andre enn vi to får høre opptakene og det vil ikke bli lagret noen navn eller noe sånt. Vi kommer til å skrive ned hva som blir sagt, uten navn. Dette kan bare vi se, og vi kommer til å skrive masteroppgaven vår ut ifra det. Hvis noe er uklart så må dere bare spørre oss, og det er lov å trekke seg når som helst. Dere trenger ikke bare snakke til oss, dere kan også snakke med hverandre. Dere trenger ikke vente på oss. Det er også helt lov å være uenige, vi lurer bare på hva dere syntes.

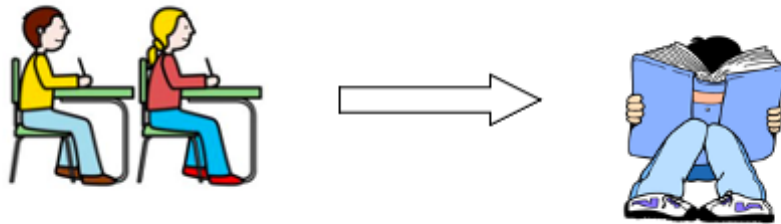
1. Hvis dere får velge selv, hva liker dere aller best å lese om?
2. Hva syntes dere om å lese og snakke om tekster på skolen? Tekster kan være for eksempel dikt, bøker, noveller, noe som står i bøkene deres osv.
3. Hva synes dere om de tekstene dere snakker om på skolen? Kom gjerne med noen eksempler på tekster dere husker at dere har lest og snakket om, eller som dere likte godt/ikke likte.
4. Liker dere å lese eller høre på fortellinger på fritiden? Hva handler de ofte om?
5. Er det noen tekster dere ikke liker å lese?
6. Liker dere at dere kan kjenne dere igjen i tekstene som brukes i norsktimen? For eksempel tekster som handler om noe dere har opplevd, eller som minner dere om dere selv osv. Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 4: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema til deltakerne på voksenopplæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kulturengasjerende litteraturundervisning i voksenopplæringen»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut av hvordan lærere bruker bøker og tekster for å engasjere deltakere på voksenopplæring, og om læreren bruker deltakerens bakgrunn for å engasjere.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut av hvordan lærere på voksenopplæring bruker deltakerne sin bakgrunn for å gjøre lesing av bøker og tekster mer spennende og gøy.

Vi har lyst å snakke med deltakere på voksenopplæring. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- om du syntes undervisningen var spennende
- om du kjente deg igjen i noen av tekstene læreren brukte i timen

Dette prosjektet er en masteroppgave fra to studenter på Universitetet i Oslo.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Studentene Karoline Sørby og Elise Berg. Veilederen vår er Joke Dewilde.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Vi spør deg om å være med, fordi du er deltaker på en voksenopplæring.
- Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din lærer gir deg dette brevet fra oss.
- Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med dere i en gruppe, altså vil det være deg og noen andre deltakere som blir intervjuet sammen. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan du syntes undervisningen om litteratur er, for eksempel om du synes det er spennende.

Både Elise og Karoline vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også sitte bakerst i klasserommet og se på når dere blir undervist for. Vi vil ta notater om hvordan læreren deres lærer bort om bøker og tekster.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for undervisningen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut om hva dere synes om litteraturundervisningen på skolen.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forskerne Karoline og Elise, og veilederen vår Joke som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 01.11.23.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



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

- Karoline Sørby
 - Telefon: 48289678
 - Mail: karolsor@student.uv.uio.no

- Elise Berg
 - Telefon: 90753644
 - Mail: elber@student.uv.uio.no

Universitetet i Oslo har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at vi følger loven.

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.

Med vennlig hilsen Elise Berg og Karoline Sørby



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kulturengasjerende litteraturundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert i undervisningen der vi skriver notater
- å delta i et gruppeintervju der vi gjør lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, november 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Dato:	Klasse:	Varighet:	Klokkeslett:	Tema:
--------------	----------------	------------------	---------------------	--------------

(L: Lærer, D: deltakere)

Åpne kategorier	Observasjon	Tolkning	Spørsmål
Lærer-elev-interaksjon			
Elev-elev-interaksjon			
Helklassesamtalen			
Erfaringsbaserte erfaringer			
Ekstra			

Vedlegg 6: Illustrasjon av kodingsprosessen

KODINGSPROSESS – tematisk analyse

Dette dokumentet er ment for å illustrere gjennomføringen av kodingsprosessen. **Første fase** i prosessen var å gjøre seg kjent med transkripsjonene og lydopptakene.

I begynnelsen genererte vi en rekke koder hver for oss:

Andre fase: Generere koder

Innledende koder:

Elise	Karoline
Nivåtilpassing	Differensiering
Klasseledelser	Leseerfaring
Leseerfaring	Arbeidsmåter
Generelle følelser	Menneskelige følelser
Kultursensitivt	Kultursensitiv undervisning
Nytteverdi	Nytteverdi
Kultur	Kulturelle referanser
Litteraturutvalg	Tekstutvalg
Engasjement	Kulturelle hensyn
Kulturforskjeller	Språkforståelse
Analytisk inngang	Kulturforskjeller
Interesser	Kultur som ressurs
Sensitivitet	Lesing på fritiden
Følelser, kultur	Minoritetsopplevelser
Variasjon	Relasjonsarbeid

Empatiutvikling	Kjenne elevers erfaringsbakgrunn
Bruke erfaringer	Forstå andre
	Nivåforskjeller

Vi samlet deretter kodene. I denne prosessen ble noen koder forkastet, mens andre ble enten beholdt.

Tredje fase: Lete etter og etablere temaer fra kodene, her samlet vi kodene og forkastet de som ikke var relevante for forskningsspørsmålene.

Forkastet	Beholdt
Nivåtilpassing	Generelle følelser
Differensiering	Menneskelige følelser
Leseerfaring	Kultursensitivt
Arbeidsmåter	Kultursensitiv undervisning
Språkforståelse	Nytteverdi
Variasjon	Kultur
Nivåforskjeller	Kulturelle referanser
Relasjonsarbeid	Litteraturutvalg
	Tekstutvalg
	Kulturelle hensyn
	Engasjement
	Kulturforskjeller
	Interesser
	Kultur som ressurs
	Sensitivitet

	Lesing på fritiden
	Følelser, kultur
	Minoritetsopplevelser
	Relasjonsarbeid
	Kjenne elevers bakgrunn
	Empatiutvikling
	Forstå andre
	Bruke erfaringer
	Analytisk inngang

I denne prosessen ble data knyttet til forkastede koder også forkastet på bakgrunn av at det ikke var relevant for forskningsspørsmålene.

Videre testet vi ut potensielle temaer som kunne passe til de beholdte kodene.

I **fjerde fase** jobbet vi med å sette ord på hva de overgripende temaene skulle romme. Vi innledet med følgende temaer:

- Empatiutvikling
- Nytteverdi
- Universelle erfaringer
- Kulturelle erfaringer
- Kultursensitiv undervisning

Deretter testet vi disse kodene på bakgrunn av nøkkelspørsmålene:

- Er dette et tema, eller kunne det vært en kode?
- Hva er kvaliteten i dette temaet?
- Hva er grensene i dette temaet?
- Er det nok meningsfull data til å støtte dette temaet?
- Er dataene for vide og ulike?

Dette gjorde at vi valgte å kun ha to temaer fordi temaene delvis overlappet og grensene føltes for uklare. Til slutt samlet vi kodene, modifiserte noen av dem og kategoriserte de i de to endelige kategoriene. I femte fase så temaene og kodene slik ut:

Bestemte kulturelle erfaringer	Universelle erfaringer
Følelser og kultur	Menneskelige følelser
Kultursensitiv undervisning	
Nytteverdi – kulturbetinget	Nytteverdi – universelt
Kulturelle referanser	
Tekstutvalg, kulturelle referanser	Tekstutvalg, universelle referanser
Engasjement, kulturelle referanser	Engasjement, universelle referanser
Interesser, kulturelle referanser	Interesser, universelle referanser
Kulturforskjeller	
Sensitivitet, kulturelle referanser	Sensitivitet, universelle referanser
Kulturelle erfaringer som ressurs	Universelle erfaringer som ressurs
Leseinteresser, kulturelle erfaringer	Leseinteresser, universelle erfaringer
Minoritetsopplevelser	
Relasjonsarbeid, kjenne kulturell erfaringsbakgrunn	Relasjonsarbeid, kjenne universell erfaringsbakgrunn
Empatiutvikling, kultur	Empatiutvikling

Definisjoner:

Bestemte kulturelle erfaringer:

Bruk av erfaringer i undervisning som referer til kulturelle erfaringer hos deltakerne som er kulturspesifikke, eller da unike for en spesifikk gruppe mennesker. De mest fremtredende referansene er knytte til kulturbakgrunn, eller det å være en kulturell minoritet.

Universelle erfaringer:

Bruk av erfaringer i undervisningen som referer til deltakernes erfaringer knyttet til det å være menneske. Dette er erfaringer alle skal kunne kjenne seg igjen i uavhengig av kulturell bakgrunn. De mest fremtredende universelle referansene var knyttet til menneskelige følelser slik som kjærlighet, sorg og savn. Vi så også at deltakerne satte pris på bruk av humor.