

Skjønnlitteratur og ideologiske spørsmål

*Ungdommar sine
refleksjonar kring ein kontroversiell
tekst i norskfaget*

Mari Bjørnsdotter Vinjar



Masteroppgåve i nordiskdidaktikk ved ILS/UV

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2015

Skjønnlitteratur og ideologiske spørsmål

Ungdommar sine refleksjonar kring ein kontroversiell tekst i norskfaget

© Mari Bjørnsdotter Vinjar

2015

Skjønnlitteratur og ideologiske spørsmål

Ungdommar sine refleksjonar kring ein kontroversiell tekst i norskfaget

Mari Bjørnsdotter Vinjar

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi

Samandrag

Føremålet med denne oppgåva, er å sjå på kva for potensial som kan ligge i jobbe med kontroversielle, skjønnlitterære tekstar, i norskfaget i ungdomsskulen. Dette har eg undersøkt, ved å gjennomføre ein kvalitativ studie, med observasjon og intervju. Studien er gjennomført i tre tiendeklassar på skular i Oslo og Akershus. Utgangspunktet for studien, er eit ønske om å utfordre ideen om kva norskfaget skal innehalde, og kva for rolle norskfaget skal spele i stadig meir samansette og fleirstemmige klasserom. I forordet til boka *Creating critical classrooms. Reading and writing with an edge* (2015) står det: ”This state of reflection, instead of a mindless following of past practice, is the place I want to live in as a teacher because it is where new questions are born.” (s. xxi).

Ordet kontroversiell kan definerast som ”noko som kan skape strid”. Det kontroversielle i ein tekst ligg ikkje i sjølve teksten, men i det relasjonelle aspektet, møtet mellom teksten og lesaren, og med omgivnadane. Teksten som har vore utgangspunkt for undersøkinga er dramaet *Pearl of Scandinavia* frå 2014, skrive av Christopher Grøndahl. Denne teksten gav eg til to lærarar, og dei fekk så fridom til å utarbeide undervisingsopplegg. Teori om ideologi og repertoar, som Kathleen McCormick skriv om i boka *The culture of reading and the teaching of English* (1994), er det gjennomgåande teorigrunnet for studien, og ligg til grunn for både utviklinga av intervjuguiden, og analysen av det empiriske materialet frå intervjuet. Studien har som mål å svare på kva slags refleksjonar elevane gjer seg om ein skjønnlitterær tekst, som tek opp kontroversielle tema i samtida. Studien plasserer seg innanfor ei samfunnsorientert tilnærming til litteraturredidaktikken, der lesing som sosial handling, og elevane, og teksten, si plassering i ein sosial og kulturell kontekst, er sentralt.

Det viktigaste som kjem fram i studien min, er at det kan det kan sjå ut som at strategiane elevane brukar for å skape meining i teksten, ikkje automatisk opnar for kritisk utforsking, verken av sin eigen ideologiske bakgrunn, eller teksten sin. Funn i undersøkinga mi viser at det er skilnad på i kor stor grad elevane utnyttar meiningspotensialet i teksten som fiksjon. Elevane er heller ikkje automatisk einige i det grunnleggande vilkåret om at teksten er kontroversiell. Studien min viser at hendingane 22. juli, og Anders Behring Breivik, utgjer ein felles referanse i elevane sitt allmenne repertoar, når det gjeld temaet terrorisme. Det kjem tydeleg fram at den kontroversielle teksten i seg sjølv ikkje er nok for å opne opp for

refleksjonar kring ideologi, noko som blir drøfta under didaktiske implikasjonar, til slutt i denne oppgåva.

Forord

Det har vore veldig utfordrande, og veldig spanande, å skrive denne masteroppgåva. Det var ei gåve å få bruke tid i ulike klasserom, og snakke med ulike elevar. Det har vore eit strev å få sydd alt materialet saman til ein samanhengande tekst. Eg har opplevd at det eg jobbar med har blitt stadig meir aktuelt etter kvart, i arbeidet med denne oppgåva. Det har vore ein inspirasjon i seg sjølv, å sjå ut i verda, og kjenne på kroppen i klasserommet, nettopp kor viktig det er at vi lærarar er modige, og tør å utfordre elevane våre.

Først og fremst takk til elevane mine, som inspirerer meg og utfordrar meg kvar einaste dag. Tusen takk til alle som har vore med på dette prosjektet, lærarane som har sagt ja til å bruke dyrebar tid i norskfaget på tiande trinn til å drive med dette, elevane som har sagt seg villige til å snakke med meg, medstudentar på programspesialisering i nordiskdidaktikk 2014/2015, og sjølv sagt rettleiaren min Jonas Bakken. Takk også til Kjersti og Turid for korrekturlesing og verdifulle innspel, og takk Line for at du har bidrege til at den mentale helsa mi har vore (relativt) god det siste halvåret. Ein spesiell takk til Sjamsudin og Emir, de får stå som representantar for alle dei veldig fine ungdommane der ute.

Til slutt må eg takke familien min. Takk til besteforeldre og tante Ingvild som har stilt opp med barnevakttenester, takk til ungane mine som får meg til å tenke på andre ting, og takk til den utruleg tålmodige mannen min. Takk til dykk alle som har bidrege til at denne masteroppgåva kom i havn.

Mari Bjørnsdotter Vinjar

Oslo, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Innleiing	1
1.2	Problemstilling og forskingsspørsmål	3
1.3	Gangen i oppgåva	5
2	Teori og tidlegare forskning	6
2.1	Generell innleiing til teori	6
2.2	Denne studien relatert til andre studiar	8
2.3	Lesing som sosial handling	12
2.4	Ideologi	13
2.4.1	Ideologi og repertoar	15
2.4.2	Møtet mellom teksten og lesaren sitt repertoar – det fiktive rommet	18
2.5	Ideologi i undervisinga	21
2.5.1	Ideologi i undervisinga	21
2.5.2	Kritikk av den kritiske pedagogikken	24
2.5.3	Skjønnlitteraturen si rolle i kritiske klasserom	25
3	Metode og analytisk rammeverk	29
3.1	Utval	30
3.2	Teksten: <i>Pearl of Scandinavia</i>	33
3.3	Observasjon	36
3.4	Intervju og fagsamtale	36
3.5	Rammeverk for analyse	38
3.6	Analyse	40
3.7	Etiske refleksjonar	43
3.8	Validitet	45
3.9	Oppsummering	47
4	Analyse	49
4.1	Innleiande refleksjonar	49
4.2	Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til allment repertoar?	50
4.2.1	"Alle kan bli terrorister"	50
4.2.2	22. juli	52
4.2.3	Islam og terrorisme	53
4.2.4	Andre tema som elevane trekk fram	58
4.2.5	Kor er det samsvar, og kor er det friksjon, mellom lesaren og teksten sitt allmenne repertoar?	58
4.3	Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til litterært repertoar?	62
4.3.1	Artig og forvirrande	62
4.3.2	Metaperspektiv eller personlege erfaringar	64
4.3.3	Rollebytte	67
4.3.4	Symbol	68
4.3.5	Opplever elevane <i>Pearl of Scandinavia</i> som ein relevant tekst?	70
4.3.6	Kor er det samsvar, og kor er det friksjon, mellom lesaren og teksten sitt litterære repertoar?	74
4.4	Oppsummering	76
5	Drøfting	77

5.1	Korleis reflekterer elevane kring arbeidet med teksten?	77
5.1.1	Har elevane likt arbeidet med teksten?.....	77
5.1.2	Felles referansar	77
5.1.3	Kva for strategiar har elevane teke i bruk for å skape meining i teksten?.....	78
5.1.4	Ideell lesar	80
5.1.5	Det kritiske blikket	80
5.1.6	Opplever elevane <i>Pearl of Scandinavia</i> som ein kontroversiell tekst?.....	81
5.1.7	Oppsummering	81
5.2	Drøfting av studien sin reliabilitet og validitet.....	82
5.3	Implikasjonar for vidare forsking	84
5.4	Implikasjonar for praksis.....	85
	Litteraturliste	88
	Vedlegg / Appendiks.....	91

1 Introduksjon

1.1 Innleiing

Ideen til kva tema masteroppgåva mi skulle dreie seg om, har to ulike utgangspunkt, dels frå praksis som norsklærer i ein ungdomsskuleklasse, og dels frå eit emne i nordisk litteratur på UiO, som tok for seg ”Narrativer om skyld og skam i nordisk litteratur”. Klassen eg underviser i, består av ungdom med særskilte ulike bakgrunn, men med likt engasjement når det kjem til å ytre seg høgt og tydeleg. Dette har ført til, at det har vore ei takksam oppgåve å bringe ulike tema og tekstar inn i klasserommet, det blir ofte høg temperatur. I emnet om skyld og skam i nordisk litteratur på UiO las vi fleire bøker, og såg filmar, som tok for seg kontroversielle tema. Mellom anna filmen *De Andre* av Margareth Olin. Etter at vi hadde sett den på universitetet tenkte eg at dette er noko eg vil vise elevane mine også. Filmen gjorde eit voldsomt sterkt inntrykk på meg, og eg ønska at elevane også skulle få ta del i den sterke opplevinga. Det var likevel ikkje ei enkel avgjerd å ta, for sjølv om filmen har 11 års aldersgrense, og mine elevar er eldre enn det, så var valet om å presentere så sterke inntrykk i klassen noko eg måtte tenke nøye gjennom. Vi såg filmen, og vi brukte god tid på samtale, for å bearbeide inntrykka etterpå.

I forordet til boka *Creating critical classrooms. Reading and writing with an edge* (2015) står det: ”This state of reflection, instead of a mindless following of past practice, is the place I want to live in as a teacher because it is where new questions are born.” (s. xxi). Den nemnte undervisingsøkta står fram for meg som ei spesielt god undervisingsøkt, der det foregikk mykje læring, refleksjon og drøfting. Vi fekk høve til å snakke om verkemiddel, og korleis forfattarar og regissørar presenterer budskapet sin for oss som mottakarar. Dette meiner eg er eit viktig innspel til diskusjonen om kva norskfaget skal innehalde, fordi eg ofte ser at fokuseringa på grunnleggande ferdigheter kan overskygge andre viktige ferdigheiter, som til dømes refleksjon og diskusjon.

Med dette som utgangspunkt var eg nyfiken på å undersøke nærare, kva for potensiale som kan ligge i å bringe kontroversielle tekstar inn i undervisinga. I føremålet med norskfaget, slik det står i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013), kan vi lese at

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (s. 2)

Det kan vere lett å tenkje at det er lesing av sakprosaetekster, øving i debatt og retorikk, og fokus på media, som skal stå for den demokratiske danninga innanfor norskfaget. I denne studien vil eg sjå på kva for potensial som ligg i dei skjønnlitterære tekstane, som tek opp kontroversielle tema i samtida. Henning Fjørtoft hevdar i boka *Norskdiraktikk* frå 2014, at ”Norskfaget bør vere et rom der det er plass for mange stemmer frå fortid og nåtid, der vi respekterer elevenes bakgrunn og tekstenes fortid uten å sentimentaliserer, og der vi hele tiden inntar et kritisk og bevisst blikk på vår egen.” (s. 230) Gjennom å jobbe med skjønnlitterære tekstar som representerer ei fleirstemmigheit, kan det finnast eit potensial for elevane til å få innblikk i ulike perspektiv, og gjennom det utvikle eit kritisk blikk på sin eigen ståstad.

Kontroversielle tekstar er ikkje eit omgrep vi kan finne i litteraturdidaktikken. Ein definisjon av ordet kontroversiell, som vi kan finne i Nynorskordboka (2015) på nett, seier at det er ”noko som kan skape strid”. Det kontroversielle i ein tekst ligg ikkje i sjølve teksten, men i det relasjonelle aspektet, møtet mellom teksten og lesaren, og med omgivnadane. For å få eit blikk utanfrå, valde eg å innhente det empiriske materialet til studien, ifrå andre klassar enn min eigen. Måten eg innhenta materiale på, var gjennom observasjon og kvalitative intervju. I intervjuet eg gjennomførte, definerte eg ordet kontroversiell som ein sak eller tekst, som er omdiskutert eller omstridt, noko det er strid om, eller ein sak eller tekst som det kan vere mange ulike synspunkt på og meiningar om. Ein skjønnlitterær tekst som tek opp kontroversielle tema, kan vere ein som tek opp i seg omstridte saker i samfunnet, tekstar som speler på sterke kjensler, eller tekstar som utfordrar fordommane våre. Ein kontroversiell, skjønnlitterær tekst, slik eg har forklart det her, og korleis elevar i ungdomsskulen jobba med den, var det eg ønska å undersøkje i masteroppgåva mi. Eg leita lenge for å finne ein tekst som kunne passe til dette, og landa til slutt på dramaet *Pearl of Scandinavia* frå 2014, skrive av Christopher Grøndahl. Dette er ein tekst som tek på seg oppgåva med å sjå nærare på ”terroristen”. Målet med å velgje ein tekst frå samtida er nettopp å utforske det kritiske blikket på vår eiga tid, som Fjørtoft (2014) argumenterer for. *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014) byr på eit sett med verdiar som er komplekst. På den eine sida utfordrar forfattaren det norske samfunnet sin tendens til å sette likskapsteikn mellom muslimar og terrorisme, samtidig som teksten utfordrar oppfatninga av kor langt ein kan gå i å krenke islam.

Eg hadde store visjonar for kva elevane skulle få ut av arbeidet med denne teksten, og det var viktig for meg å høyre det frå elevane sjølve. Kva ville elevane sitte igjen med etter å ha lese

Pearl of Scandinavia (Grøndahl, 2014)? Har vi like oppfatningar om kva ein kontroversiell tekst er? Interesse for desse spørsmåla spring i hovudsak ut frå Kathleen McCormick si bok *The culture of reading and the teaching of English* frå 1994, der ho diskuterer korleis ideologi spelar inn i, og styrer, leseprosessen. Eit av dei sentrale poenga til McCormick (1994) når det gjeld kva for potensial som ligg i lesing av skjønnlitteratur, er i dei tilfella der det er friksjon mellom dei tankane og oppfatningane lesaren bringer med seg inn i leseprosessen, og dei tankane og oppfatningane som ligg i sjølve teksten. Kva for spørsmål stiller lesaren seg da, kva for tankeprosessar blir sett i gang?

Med utgangspunkt i McCormick (1994) sin teori, og det empiriske materialet frå intervjuet, er målet i drøftinga å sjå på kva for potensial som finnast i denne typen skjønnlitteratur, når det gjeld å utvikle elevane sine evner til å reflektere kritisk over sine eigen, og teksten sine perspektiv, i ein kontroversiell sak i samfunnet. Den fagdidaktiske relevansen i denne undersøkinga ligg i å presentere eit utgangspunkt for norsklærarar til å tenke nytt og annleis på kva for tekstar som høyrer norskfaget til. Kanskje kan eg også inspirere til å ta nokon sjansar, hoppe ut i det, vere litt radikal. Kva for refleksjonar elevane gjer seg om dette kan vere eit godt utgangspunkt for den vidare didaktiske diskusjonen om kva relevans dei kontroversielle, skjønnlitterære tekstane kan ha i norskfaget.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Denne oppgåva vil spesifikt diskutere skjønnlitterære tekstar med kontroversielt innhald, og kva for plass og funksjon desse kan ha i norskfaget i ungdomsskulen. Gjennom å be lærarar om å gjennomføre eit undervisningsopplegg i klassane sine, med utgangspunkt i teksten *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014), og intervjuet elevane om deira oppleving etterpå, vil eg diskutere problemstillinga mi, som er: **Korleis reflekterer elevar i ungdomsskulen kring ein skjønnlitterær tekst, som tek opp kontroversielle tema i samtida?** Som ramme for å undersøke denne problemstillingen vil eg bruke McCormick (1994) sin teori. Ho presenterer eit forslag til korleis ein kan jobbe med litteratur gjennom å introdusere omgrepa ideologi, og dei fire kategoriane teksten sitt litterære og allmenne repertoar, og lesaren sitt litterære og allmenne repertoar. Eg vil presentere hovuddraga i McCormick (1994) sin modell her, og så vil eg komme nærare inn på både ideologi og repertoar i teorikapittelet. McCormick (1994) forklarar utgangspunktet for dei fire kategoriane med at lesing er ei sosial handling:

”Essentially, my argument goes as follows. Reading is never just an individual, subjective

experience. While it may be usefully described as a cognitive activity, reading, like every act of cognition, always occurs in social contexts.” (s. 69) Både lesaren og teksten har utvikla seg i eit samfunn og i ein sosial kontekst, og møtet mellom tekst og lesar vil vere prega av dette.

Ideologi, slik McCormick (1994) forstår det, er dei felles verdiane, praksisane, ideane og meiningane som held samfunnet saman, og som er djupt inngrodd (s. 73). Det allmenne repertoaret til teksten er tankane som finst i samfunnet når teksten blir skriven, og som teksten tek opp i seg. Det kan vere dominerande og motstridande ideologiar innanfor ein og same tekst. Det litterære repertoaret til teksten er den litteraturhistoria som teksten skriv seg inn i, korleis den stiller seg til sjangerkrav og litterære tendensar i si eiga samtid, og korleis den tek opp i seg litterære konvensjonar. Det allmenne repertoaret til lesaren er den kulturelle og sosiale bakgrunnen som lesaren tek med seg inn i lesinga. Det er den kulturen som lesaren er sosialisert inn i, og som gir lesaren den forforståinga ho har i møte med teksten. Det litterære repertoaret til lesaren er kva for haldningar lesaren har til litteratur, og tidlegare erfaringar med litteratur. Det er også dei strategiane som lesaren tek i bruk for å skape meining i teksten. Med dette som analytisk utgangspunkt har eg formulert følgjande tre forskingsspørsmål:

- Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til allmenn ideologi?
- Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til litterær ideologi?
- Kor er det friksjon, og kor er det samsvar, mellom elevane sitt repertoar og teksten sitt?

Det kan vere på sin plass å komme med nokre presiseringar av desse forskingsspørsmåla. For det første så er det slik, at fordi teksten er skriven i den samme tida som elevane lever (og les) i, så er det vanskeleg å skilje mellom elevane sitt allmenne repertoar og teksten sitt allmenne repertoar. Det skilir over i kvarandre. På ein måte er det kanskje like interessant å sjå på forholdet mellom lesaren sitt allmenne repertoar og litterære repertoar. Som McCormick (1994) sjølv seier: ”[...] it is the complex interaction of the literary and non-literary repertoires that provide readers with *their* means of developing a particular reading of texts.” (s. 71) Korleis reflekterer elevane rundt sitt eige repertoar, korleis har det endra seg eller ikkje endra seg undervegs? Kva seier dei sjølve? Og korleis vil eg tolke det dei seier?

1.3 Gangen i oppgåva

I kapittel to vil eg presentere det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for utforminga av undersøkinga, analysen av funna, og drøftinga. I det tredje kapittelet vil eg gå inn på metode, og ta for meg metode for innsamling av datamaterialet, utval, rammeverk for analyse, etiske refleksjonar og validitet. Så vil eg i kapittel fire presentere ein analyse av datamaterialet frå undersøkingane mine. Her vil eg bruke hermeneutisk metode, og McCormick (1994) sin teori om repertoar og ideologi som rammeverk. Til slutt vil eg drøfte funna i lys av det teoretiske rammeverket, og her vil det vere fokus på kva elevane bringer med seg inn i lesesituasjonen i skulen, korleis ulike fokus kan bidra til, eller hindre, fleirstemmigheit i analyse av litteratur, og så vil eg gå inn på kontroversiell litteratur som eit relasjonelt omgrep, og korleis dette viser seg i praksis. Eg vil også drøfte studien sin reliabilitet og validitet, seie noko om implikasjonar for vidare forskning, og heilt til slutt vil eg presentere didaktiske implikasjonar.

2 Teori og tidlegare forskning

2.1 Generell innleiing til teori

Innanfor litteraturdidaktikken er det ofte ikkje eit eintydig skilje mellom empirisk forskning og teoriutvikling. Dette er disiplinær som går i kvarandre og utfyller kvarandre, jf. til dømes Jon Smidt (1989) og Sylvi Penne (2006), studiar som eg vil komme tilbake til litt seinare i kapitlet. I den vidare framstillinga vil heller ikkje eg gjere noko skarpt skilje mellom empirisk forskning og teoriutvikling. Vidare er det slik at mykje av arbeidet som er gjort innanfor litteraturdidaktikken på mange måtar har områder som rører ved kvarandre i ytterkantane. Mange teoretikarar har meint noko om det same, men brukar ulike omgrep, og har ulike perspektiv. Det som blir presentert i denne oppgåva er eit utval av all den teorien som er produsert på området. Vel vitande om at utvalet av teori kunne ha vore eit anna, er det likevel slik, at det som her blir presentert som teoretisk grunnlag for undersøkinga og oppgåva, gir eit godt fundament. Teorien er grunnlaget for den empiriske forskinga, som igjen er utgangspunkt for å utvikle teorien vidare. For å plassere min eigen studie innanfor eit hovudfelt i litteraturdidaktikken, vil eg først presentere eit generelt teoretisk grunnlag, med utgangspunkt i samanfatingar som er gjort av den litteraturdidaktiske forskinga i Norden i nyare tid. Denne presentasjonen bygger på Anne-Kari Skardhamar si bok *Litteraturundervisning – teori og praksis* (2014), Kari Anne Rødnes sin artikkel ”Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner” (2014) og Peter Kaspersen sin artikkel ”Litteraturdidaktiske dilemmaer og løysningar” (2012) i *Nordisk morsmålsdidaktikk* (2012). Alle desse tre forfatarane har gått gjennom utviklinga innanfor litteraturdidaktikken i Norden gjennom dei siste 30 åra, og organisert forskinga i ulike kategoriar for tilnærming til litteraturdidaktikk. I all hovudsak dreier spørsmålet seg om kvar fokuset skal ligge i arbeidet med litteratur i undervisninga. Skal fokuset ligge på teksten i seg sjølv, som eit autonomt kunstverk? Er det lesaren sine erfaringar og den individuelle lesaropplevinga som er viktigast? Eller er det samfunnsorienteringa og ”tekst i kontekst” som er den mest verdifulle tilnærminga? Sjølv om det er noko ulikt kva dei legg vekt på, og korleis dei deler inn kategoriane, så er det likevel mogleg å samanlikne det dei kjem fram til, som styrkar og veikskapar ved dei ulike tilnærmingane til litteraturundervisning.

I sjølve utgangspunktet for det prosjektet eg har jobba med, ligg det ei forståing av litteratur og litteraturundervisning, som sosiokulturell og samfunnsorientert. Det globaliserte samfunnet,

som er like verkeleg for alle elevar i norsk skule i dag, er utgangspunktet for mitt val av vinkling innanfor litteraturdidaktikken. Det er ikkje det fleirkulturelle samfunnet i seg sjølv, eg vil sjå på. Det som er interessefeltet mitt, er meir spesifikt den komplekse verkelegheita som elevane våre til ei kvar tid må stille seg til, som ein konsekvens av ei meir globalisert verd. Dei litterære tekstane som eg er interessert i å undersøke, er tekstar som nettopp seier noko om samfunnet i samtida, og som tek opp i seg dei vanskelege spørsmåla som er ein del av det. Det er dette som var utgangspunktet mitt då eg utforma studien, og har slik sett påverka val av tekst, val av informantar, og ikkje minst kva for spørsmål eg har stilt, og kva for perspektiv eg har hatt, i utvalet av teoretisk rammeverk. Det vil også vere det som styrer korleis eg tolkar intervjuet i etterkant. Kva rolle kan skjønnlitteraturen spele i arbeidet med dei vanskelege spørsmåla? Gjennomgangen av tidlegare forskning og teoriutvikling på feltet vil bidra til å plassere studien min innanfor dei ulike retningane som finst i feltet.

Ei mogleg tilnærming til litteraturdidaktikk er den lesarorienterte. Her trekk både Rødnes (2014, s. 2) og Skardhamar (2014, s. 66) fram at den legg stor vekt på at lesaren skal ta i bruk sine egne ressursar og erfaringar i lesinga, og ser dette som ein stor styrke ved denne tilnærminga. Dette kan gjere litteraturen meir relevant for ungdommar som lesarar. Kaspersen (2012, s. 64) trekk fram at utviklinga mot ei tydelegare elevorientering i undervisinga bidrog til ei endring på fleire område. Litteraturundervising vart legitimert med at det skulle bidra til ei utviding av elevane sine erfaringar, metodisk vart det fokus på meir elevaktivitet, og når det gjeld val av litteratur, vart fokuset flytta frå klassikarane til barne- og ungdomslitteratur. Problemet med denne tilnærminga, er at forankringa i lesaren sitt perspektiv kan ta fokus vekk frå sjølve teksten.

På den andre sida finn vi den analytiske eller tekstorienterte tilnærminga. Her er teksten i fokus, det litterære og autonome verket, og både Rødnes (2014), Skardhamar (2014) og Kaspersen (2012) viser til nykritikken som sentral for utvikling av teori innanfor denne retninga. Kaspersen (2012, s. 62) tek til orde for at eit skarpt skilje mellom tekstorientering og lesarorientering kanskje ikkje er så aktuelt lenger, og referer til ein pendelrørsle i litteraturdidaktikken frå forfattar til tekst til lesar og tilbake til tekst igjen. Og i dette nye fokuset på tekst har litteraturdidaktikk blitt endra til tekstdidaktikk eller tekstkompetanse (Kaspersen, 2012, s. 63). Skardhamar (2014, s. 27) sine innvendingar mot denne retninga er at eit utelukkande fokus på tekst, språklege verkemiddel og detaljar i teksten, slik nykritikken tek til orde for, utelukkar konteksten frå analysen.

Skardhamar (2014) si samfunnsorienterte tilnærming og Kaspersen (2012) si sosiokulturelle tilnærming inneheld mykje likt, og det er her min studie plasserer seg. Gjennom å definere det kontroversielle i ein tekst som noko relasjonelt, noko som oppstår i teksten sitt møtet med lesaren og med omgivnadane, er dette eit naturleg utgangspunkt. Her er poenget å analysere konteksten som teksten vart til i, spesielt maktforhold i samfunnet. Kaspersen (2012) legg også vekt på dette, og ser spesielt det han kallar interaksjonistiske teoriar som den strøyminga som vil vere dominerande innanfor litteraturdidaktikken i mange år framover (s. 66). Det positive med dette, påpeikar Kaspersen (2012, s. 66), er at denne retninga legg til rette for fleirstemmigheit i litteratursamtalen, at det gir rom for elevane sine ulike sosiokulturelle føresetnader, og at det ikkje er konsensus i litteraturtolkinga som er det endelege målet. Dette er svært relevant for min studie. Ulempa, slik både Skardhamar (2014) og Kaspersen (2012) ser det, er at denne tilnærminga til arbeid med litteratur kan føre til at sjølv særpreget i det litterære verket blir redusert, og at det er ein fare for at litteraturen berre blir handsama som ein sosiologisk eller historisk kjeldetekst. Dersom lesaren på førehand har bestemt seg for kva ho skal sjå etter i teksten, kan ho risikere å gå glipp av viktige (estetiske) særtrekk ved teksten.

Sjølv om det er klart at min studie plasserer seg innanfor denne siste kategorien, tek den også opp i seg element frå den lesarorienterte og den tekstorienterte tilnærminga. Det er akkurat i dette skjæringspunktet eg meiner vi finn teorien til Kathleen McCormick (1994). Etter ein kort gjennomgang av tidlegare studiar, vil eg sjå nærare på McCormick sine tankar.

2.2 Denne studien relatert til andre studiar

Av tidlegare forskning i Noreg er det Jon Smidt sin studie *Seks lesere i skolen - hva de søkte, hva de fant* frå 1989 og Sylvi Penne sin studie *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* frå 2006 som er mest sentrale i samband med denne oppgåva. I tillegg vil eg komme inn på Halvard Kjelen si doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (2013), og Dag Skarstein si doktoravhandling *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (2013)

Aller først vil eg starte med å presentere ein artikkel frå tidsskriftet *Norsklæraren* 3/2014, om ”Å lese multiple tekster”. Den er skriva av Ingrid Nielsen og Toril Frafjord Hoem frå Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved UiS, og ser på eit undervisningsopplegg med utgangspunkt i boka *Pappa er sjørøver* (2011) av Hans Sande og Silje Granhaug. Dette er ei illustrert barnebok som handlar om konflikten mellom Palestina og Israel. Boka tek, slik eg les den, tydeleg palestinarane si side i konflikten, og framstiller m.a. israelske soldatar på ein lite fordelaktig måte. Spørsmålet i artikkelen er korleis ein kan jobbe med ein slik tekst i skulen, og den tek utgangspunkt i eit undervisningsopplegg i ein 10. klasse. I denne samanhengen er det snakk om samfunnsfag, og det finst også fleire andre som har skriva om kva for moglegheiter som ligg i å bruke skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisinga, sjå t.d. Dag Fjeldstad (2009), Kristina Engh og Madelen Hærgard (2013) og Thor Erling Sætervik (2014). Denne oppgåva skal halde seg innanfor litteraturredidaktikken, men eg meiner likevel at artikkelen om *Pappa er sjørøver* (2011) er relevant for undersøkinga, fordi den tek for seg nettopp den typen tekstar eg vil seie noko om.

Eit av poenga som artikkelforfattarane (Nielsen og Hoem, 2014) trekk fram frå undervisningsopplegget, er når dei skildrar korleis læraren avsluttar refleksjonen kring teksten med å oppfordre elevane til å tenke på kva boka handlar om meir generelt, og på kva måte boka påverka elevane si oppfatning av konflikten. På denne måten får elevane høve til å orientere seg ut i verda, samtidig som dei kan utforske sitt eige standpunkt, og dei får trening i å gjere abstraksjonar og generaliseringar på bakgrunn av det dei har lese. Samtidig blir dei gjort medvitne om skjønnlitteraturen si forførande kraft (s. 35).

Nielsen og Hoem (2014) presenterer også teoretiske perspektiv på skjønnlitteraturen si rolle, og korleis det kan gi elevane øving i å forstå korleis tekstar påverkar oss som lesarar.

[...] Den som meddeler seg forsøker alltid å få noen andre til å godta, forstå eller oppleve noe som han eller hun selv vet, mener, tenker eller føler. En tekst kan overtale, provosere eller berøre, den kan vekke sinne eller glede, den kan motivere til å krige, tenke eller handle – eller til å søke mer kunnskap og forstå flere nyanser i en sak (s. 38).

Skjønnlitteraturen sin affordans, eller meiningspotensial, finn vi i fiksjonen, seier Nielsen og Hoem (2014, s. 38). Den kan ikkje gjere krav på å vere truverdig som historisk kjelde, men den gir oss truverdige tankebilete om oppdikta menneske og om deira liv. Dermed får vi tilgang til kunnskap og kjensler som ligg utanfor læreboka sin affordans. Nielsen og Hoem (2014, s. 38) kallar det skjønnlitterære perspektivet for ”froskeperspektivet”. Det skildrar

spesifikke menneske i spesifikke situasjonar. Dei tek til orde for at ”den litterære innlevelsen må balanseres mot refleksjon og kritisk vurderingsevne, slik at elevene kan bruke eget skjønn i valget av perspektiv og forståelse av komplekse spørsmål.” (Nielsen og Hoem, 2014, s. 39)

Jon Smidt ga i 1989 ut boka *Seks lesere i skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Boka er bygd på doktorgradsavhandlinga hans frå 1988. Her følgde han seks elevar i videregående skule gjennom tre år. Han underviste sjølv i norsk i den klassen som elevane gjekk i, og boka er ein refleksjon over desse seks elevane sine møte med norskfaget. Studien tek sikte på å undersøke dei moglegheitene som lesing av litteratur gir i videregående skule, og kva funksjon den skal ha. Smidt (1989) er interessert i å studere ”litteraturen i bruk”. Denne studien er interessant for mi undersøking fordi den tek for seg forholdet mellom lesar, tekst og kontekst (Smidt, 1989, s. 14).

Påstanden om at ”vi ser det i en tekst som vi trenger ut fra våre individuelle behov for forsvar og tilpasning” (Smidt, 1989, s. 19), kan vi koble til den kritikken som både Skardhamar (2014) og Kaspersen (2012) kjem med, mot den sosiokulturelle eller samfunnsorienterte retninga innanfor litteraturdidaktikken – faren for at teksten blir redusert som litterært verk, dersom lesaren på førehand har bestemt seg for kva ho skal sjå etter. Når eg likevel plasserer min studie innanfor desse kategoriane, kan Smidt (1989) sin studie fungere som ei rettesnor. Som Smidt (1989, s. 21) også sjølv poengterer, så er det ”litteraturen i bruk”, ”lesartekstar” og ”lærartekstar” han fokuserer på. Med dette meiner han den teksten som blir realisert og konkretisert i lesesituasjonen. Og her opphevar, ifølgje Smidt (1989), den sosiale konteksten motsetnaden mellom det objektive og det subjektive, og han trekk spesielt inn skulekonteksten, noko som gjer studien relevant som grunnlag for mine eigen undersøkingar.

I 2006 kom Sylvi Penne si doktoravhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Denne forskinga er også sentral i Penne si bok *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* som kom i 2010. Informantane hennar er elevar på 10. trinn, akkurat som mine, og dei har ulik kulturell bakgrunn. Det som skil Penne sin studie frå min, er at det i hennar forskning i stor grad dreier seg om klassikarar i den norske litteraturhistoria, medan eg ser på samtidslitteraturen. Fellestrekket er grunntanken om at norskfaget er i endring, i takt med endringane i det norske samfunnet. Det dreier seg om globalisering, urbanisering og (i

alle fall i og rundt Oslo) eit fargerikt og fleirkulturelt klasserom. Penne (2006) seier sjølv om prosjektet at ”et hovedmål [...] er å samle og utvikle ny empirisk data som kan belyse virkningen av norskfaget på ungdomstrinnet og kan brukes til å utvikle ny kunnskap i en tid med ”ny ungdom” og store kulturelle endringsprosesser” (s. 11).

Dag Skarstein har i doktoravhandlinga si, *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesning av norskfagets litterære tekster* (2013), undersøkt kva for diskursar som styrer korleis elevar i vidaregåande skule les og tolkar tekstar som blir presentert for dei i norskfaget. Han har intervjuet 21 elevar, der nokon er etnisk norske, medan nokon har ein anna kulturell og språkleg bakgrunn. I utgangspunktet er den fleirkulturelle dimensjonen viktig for Skarstein, men gjennom undersøkingane sine viser han at det ikkje er denne dimensjonen som gir dei største utslaga i korleis elevar møter tekst. Han konkluderer med at elevane sine evner til å bruke metaspråk i arbeid med skjønnlitteratur er vesentleg for læringsutbytte. Her finn han elevar av ulike kjønn og ulik kulturell og språkleg bakgrunn i begge endar av skalaen. Det å ha eit metaspråk å nytte seg av i tolking av tekst er avgjerande for å kunne bruke teksten til å opne for å sjå ulike dimensjonar i teksten, og for å opne for nye perspektiv, seier Skarstein (2013). Dette er relevant i samband med min studie først og fremst fordi han ser på tolking av tekst m.a. gjennom perspektiv som identitet og kontekst.

I Skarstein si avhandling finn vi mykje av det same teorigrunnlaget som hjå Penne (2006), og likedan står fokuset på literacy-kompetanse sterkt. Grunna at teorigrunnlaget i min studie er eit anna, der fokuset på ideologi og repertoar står i sentrum, vil både Penne (2006) og Skarstein (2010) sine studier i nokon grad gi andre innfallsvinklar enn det som kjem fram i denne studien. Studiane deira vil likevel kunne bidra med verdifull kunnskap om ungdom som lesarar, som også kan vere relevant i min studie.

Desse tre studiane har fokus på korleis, og diskuterer ikkje så mykje kva. Ein annan studie frå 2013, har undersøkt kva som ligg til grunn for korleis lærarar vel ut tekstar til undervisinga. Dette er Halvard Kjelen si avhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskulen: Kanon, danning og kompetanse* (2013), som tek for seg kva for ulike syn på litteratur og danning eit utval norsklærarar har, og kva for konsekvensar dette får for det litteraturdidaktiske arbeidet. Synet på kva rolle norskfaget og litteraturundervisinga skal ha, bestemmer korleis lærarane stiller seg til læreplanen, og igjen kva type tekstar dei vel å bruke i undervisinga. Her er det eit skilje mellom konservative lærarar som held fast ved gamle læreplanar, og lærarar som er

meir opne for å bringe nye teksttypar, medium og arbeidsmåtar inn i faget. Denne studien er interessant for meg fordi den nettopp kan seie noko om kva norsklærarar faktisk legg vekt på når dei vel ut litterære tekstar til norsktimane. Kjelen sin studie kan og gi ein peikepinn på om det er rørsle i feltet, og slik sett om det er rom for dei kontroversielle litterære tekstane i faget.

I innleiinga til dette kapittelet presenterte eg nokre kategoriar som oppsummerer ulike perspektiv i litteraturdidaktikken, og eit utval av forskning som har blitt gjort på feltet litteraturdidaktikk i Noreg dei seinaste åra. No vil eg styre fokuset inn mot den teorien som er spesielt relevant for akkurat denne studien. Innfallsvinkelen i dette prosjektet kan plasserast i kategorien samfunnsorientert (Skardhamar, 2014) eller sosiokulturell (Kaspersen, 2012). Det er likevel ikkje slik at det er vasstette skott mellom kategoriane. Gjennom å bruke McCormick (1994) sin teori som utgangspunkt, er målet å finne ein metode som gir rom for å utforske alle dei ulike elementa i ein skjønnlitterær tekst, i lesaren, og i møtet mellom dei.

2.3 Lesing som sosial handling

Kathleen McCormick (1994) presenterer det eg ser som ei mogleg bru mellom samfunnet, litteraturen og lesaren. Både lesaren og teksten har utvikla seg i, og er alltid ein del av, ein sosial kontekst. McCormick (1994) kallar modellen sin ein interaktiv lesemodell:

”This interactive model of reading, then, stresses that first, both readers and text contribute to the reading process and second, that both text and readers are themselves ideologically situated.” (s. 69) Dette må vere utgangspunktet for utviklinga av ein ny litteraturdidaktikk, argumenterer ho for:

[...] students need to learn to locate the texts they read, as well as themselves as reading subjects, within larger social contexts; in short, they need to be able to inquire into and understand the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture. (McCormick, 1994, s. 7)

For å forklare korleis ideologien viser seg i, og får konsekvensar for, leseprosessen, presenterer McCormick (1994) fire kategoriar: Teksten sitt litterære og allmenne repertoar, og lesaren sitt litterære og allmenne repertoar. I klasserommet vil elevane med svært ulike utgangspunkt møtast, ein av styrkane og utfordringane til den norske einingsskolen kan ein kanskje seie. McCormick (1994) er også interessert i denne dimensjonen av lesing i fellesskap, og trekk fram både dei spørsmåla som teksten får oss til å stille, men også dei

spørsmåla som vi bringer til teksten frå den bakgrunnen vi har (s. 69). I eit fleirkulturelt klasserom er det potensial for at desse spørsmåla blir mange og interessante.

Ein motivasjon for McCormick (1994) til å utvikle denne modellen for lesing, er å bryte med tidlegare tradisjonar der lesing av ein tekst blir sett på som eit objektivt prosjekt, med mål om å finne meininga som allereie finnast i teksten (s. 4 og s. 35. Sjå også Smidt, 1989, s. 19). På same måte som Rødnes (2014), Kaspersen (2012) og Skardhamar (2014), referer også McCormick (1994) her til den amerikanske nykritikken. McCormick ønsker å utfordre tanken om at det finst *ein* riktig måte å lese ein tekst på. Samtidig er ho medviten om å ikkje havne for langt til den andre sida heller, der lesing er eit fullstendig subjektivt prosjekt, og der meininga kun finst i møtet mellom lesar og tekst (McCormick, 1994, s. 4 og s. 45). Her kritiserer McCormick (1994, s. 46) reader-response-tradisjonen for å ikkje ta med i vurderinga den sosiale, kulturelle og historiske bakgrunnen til lesaren.

Jon Smidt (1989) er også oppteken av meiningsskapinga i leseprosessen. Han refererer til Stanley Fish som ein representant for ein mellomposisjon mellom det reint subjektivistiske og det reint objektivistiske. Ein tekst inneheld ikkje ei fastlagt meining, men det er heller ikkje tilfeldig korleis vi tolkar han. Tolkinga av ein tekst er knytt til ein sosial situasjon, ein kontekst, eit tolkingsfelleskap (Smidt, 1989, s. 20). For å illustrere teorien som ligg til grunn for arbeidet sitt, presenterer Smidt (1989) ein modell for forholdet mellom tekst, lesar og rammene for lesing. Slik forklarar han den:

Teksten bærer i sin kompliserte språklige vev med seg avleiringer av språk og bevissthetsformer fra den tida den ble produsert i, ved siden av alle de ”meningene” den kan ha blitt tillagt i løpet av sin mottakingshistorie. Den ”byr fram” til leseren – ikke én enkelt mening, men et mangfold av potensielle betydninger og tolkningsmuligheter. Leseren bærer i sin tur med seg erfaringer og behov formet av hans/hennes livshistorie (sosial bakgrunn og sosialisering) og møter teksten med en ”forforståelse” eller ”spørsmål” ut fra det. Endelig påvirker rammene for lesingen det som skjer i tekstarbeidet, på ulike vis. [...] Rundt alle disse faktorene finnes en større historisk kontekst, som gir premissene, språklig, bevissthetsmessig og sosialt, for møtet mellom tekst og leser. (s. 21)

McCormick (1994) samanfattar alt dette i eit omgrep: ideologi. Dette vil eg no gå nærare inn på.

2.4 Ideologi

Det allmenne og det litterære repertoaret til både lesar og tekst, er forankra i ideologi. Dette er det mest sentrale omgrepet i McCormick (1994) sin teori. Ideologi, slik McCormick forstår

det, er dei felles verdiane, praksisane, ideane og meiningane som held samfunnet saman, og som er djupt inngrodd (McCormick, 1994, s. 73).

The society's dominant ideological practices and structures try to suggest that the existing order of things is permanent, natural, universally acknowledged, that it embodies truths most citizens would agree with – and in so far as it persuades them that such "truths" are not ideological, then it is successful. (McCormick, 1994, s. 74)

"Ideology helps us tie us together" seier McCormick (1994, s. 74). Og måten det blir gjort på, er at ideologien gir oss tilsynelatande koherente forklaringar på vår sosiale praksis. Vidare ligg ideologien til grunn for språket som vi brukar for å skildre sosial praksis, og oppretthalde den (McCormick, 1994, s. 74). Her kan ein også seie at ideologien kan virke splittande i dei tilfella der det finst motstridande ideologiar innanfor eit samfunn.

Denne ideologien, samlinga av verdier, praksisar, idear og meiningar i eit samfunn vil også bli spegla i litteraturen. Litteraturen tek opp i seg dominante og motstridande ideologiar som finst i samfunnet når den blir skriva (McCormick, 1994, s. 74). Dette tyder at det ikkje er tilfeldig kva slags meining som finst i ein tekst, og det er heller ikkje tilfeldig korleis det meiningspotensialt som finst, blir tolka. McCormick (1994, s. 74) stiller spørsmålet om korleis ideologi påverkar skapinga av litterære tekstar. På same måte som ideologi verkar inn på all kulturell praksis i samfunnet, verkar det også inn på korleis tekstar blir skapt, og kva for konvensjonar og strategiar som gjer seg gjeldande når desse tekstane blir lese. McCormick (1994, s. 74) skildrar vidare ideologi som ei mektig kraft som svever over oss når vi skriv eller les ein tekst. Når vi les, er ideologien der til å minne oss om kva som er riktig, kva som er sunn fornuft, eller naturleg. Ideologien vil arbeide for å passe både skrivning og lesing av tekstar inn i det som er definert som koherent, logisk og konsistent i samfunnet. Ideologien verkar også på den måten at nokon ting verkar meir naturleg å skriva.

A text's particular appropriation of ideology will be called its *repertoire*, a term that refers to the particular subset of discourses, the combination of ideas, experiences, habits, norms, conventions and assumptions, which the text draws on that allows it to be written and take the shape it does. (McCormick, 1994, s. 70)

Vidare diskuterer McCormick (1994) korleis denne ideologien får forfattaren til å skriva inn ein ideell lesar: "By inscribing certain preferred discursive positions from which its discourse appears "natural", transparently aligned to "the real" and credible – would be one that agrees with the assumptions and assertions that the text foregrounds." (s. 75) Så blir det, seier McCormick (1994, s. 75), opp til den lesaren som har sitt utgangspunkt i eit anna repertoar av allmenn eller litterær ideologi å "avsløre bløffen", å påpeike korleis ideologien har

strukturert, eller snarare konstruert, teksten. For å gjere dette må vi ikkje berre fokusere på dei eksplisitte ideane som er reflektert i teksten, men også på korleis, og med kva verkemiddel, teksten har blitt utsett for den ideologiske makta.

2.4.1 Ideologi og repertoar

Perspektiva til teksten, haldningane omkring moral og verdiar, sosial praksis osv., er ifølgje McCormick (1994, s. 76), det som utgjer **det allmenne repertoaret til teksten**. Sjølv om ein tekst kan uttrykke ei meining som er fundert i den ideologien som er rådande i samfunnet og tida teksten er skriven i, er det ikkje dermed sagt at det er det einaste synet som er kjent eller godteke i samfunnet, eller det einaste synet som kjem fram i teksten (McCormick, 1994, s. 76). Eit viktig poeng er at repertoaret til teksten ikkje ligg fast, men er avhengig av kva tid den blir lese i (McCormick, 1994, s. 71). Det er derfor grunn til å legge merke til kva som skjer når ein tekst blir lese i den tida den er skriven i, slik tilfellet er i denne studien. Dette er også noko som Skarstein (2013) legg vekt på i sin studie. Han hevdar at forteljingar ikkje er uskuldige, eller verdinøytrale. Forteljingar er ideologiske, verdilada diskursar, der historiske og individuelle kontekstar bestemmer kva for meningspotensiale som ligg i dei, seier Skarstein (2013, s. 36).

Ulike lesingar av ein tekst kan oppstå fordi kvar lesar bringer sin unike bakgrunn med seg inn i møtet med teksten (McCormick, 1994, s. 79). **Det allmenne repertoaret til lesaren** er eit sett av opplevingar, overtydingar, kunnskap og forventningar, omkring område som politikk, livsstil, kjærleik, utdanning, integritet osv., som er bestemt av den spesifikke kulturelle konteksten som ein kvar lesar er i (McCormick, 1994, s. 79). Det lesaren tek med seg inn i lesinga frå sin eigen bakgrunn, er det allmenne repertoaret, og det vil vere med på å styre lesinga av teksten. Dette repertoaret blir til, og endrar seg, med utgangspunkt i samfunnet sin ideologi. Men det er ikkje berre eit mogleg utfall av korleis det allmenne repertoaret blir til, seier McCormick (1994):

This is not, however, a monolithic process: as I have argued above, because of the overdetermined nature of ideology, a vast array of repertoires are possible within any society's ideology. **Nonetheless, the dominant ideology of any historical formation makes some beliefs seem more plausible than others.** (s. 80, mi utheving)

Her forklarar McCormick (1994) korleis hennar teori skil seg frå reader-response-teori, nemleg ved å fokusere på kulturspesifikke element i tillegg til psykologiske profilar og personlegdom. Lesarar vil bringe med seg spørsmål som er spesifikt knytta til kjønn, rase,

alder og kultur inn i lesinga av ein litterær tekst (McCormick, 1994, s. 81). Dette repertoaret, som repertoaret til teksten, vil endre seg over tid, seier McCormick (1994). Repertoaret til teksten, slik som ideologien i kulturen og repertoaret til lesaren, er komplekst, motsetnadsfullt og uunngåeleg i endring, ettersom det blir oppfatta i ulike historiske augeblikk (McCormick, 1994, s. 77).

McCormick argumenterer for at det er lettare å oppdage teikn på makt i tekstar som vi har distanse til, enten det er i tid eller rom (McCormick, 1994, s. 77). Tyder det at vi skal la vere å prøve å forstå tekstar frå vår eiga tid? Teori eg vil presentere litt seinare i kapittelet tek til ordet for at vi ikkje skal la det vere, sjølv om det kan vere vanskeleg.

Inn under det allmenne repertoaret til lesaren kjem også sjølve skulekonteksten. Grunnen til at eg vel å plassere skulekonteksten her, er diskusjonen som omhandlar skulen som ein formidlar av den dominerande ideologien i samfunnet. Jon Smidt (1989) tek, som McCormick (1994), til orde for at den sosiale konteksten aldri er statisk, men alltid i forandring og utvikling, fordi den er vevd inn i ein sosial prosess. Han meiner det er viktig å undersøke korleis undervisningsprosessen spelar inn i elevane sitt arbeid med tekstar, og korleis denne prosessen heng saman med sosialiseringprosessen til elevane (Smidt, 1989, s. 22):

Mine egne undersøkelser bekrefter det mange før har pekt på: at skolesituasjonen, den nærmeste sosiale konteksten for elevers lesing på skolen inngår som en integrert del i leseprosessen. Leseren møter aldri teksten isolert. Den er alltid uløselig knyttet til en sosialt definert "ytre virkelighet": bøker, bygninger, lærer, medelever og undervisning. (s. 22)

Det litterære repertoaret til teksten er dei litterære konvensjonane og dei formelle strategiane, som teksten følgjer (McCormick, 1994, s. 81). McCormick (1994) kritiserer det ho kallar "traditional formalist literary criticism" (s. 82) for å ha for mykje fokus på dei formelle trekka i teksten, noko som bidreg til å skape ein ideell måte å lese på, og ein ideell lesar (s. 82). McCormick (1994) meiner at alle formelle trekk ved ein tekst, og alle strategiar som forfattaren har brukt for å konstruere teksten, ikkje så enkelt kan observerast, og at dei heller ikkje berre er ein karakteristikk av teksten i seg sjølv, men av teksten i bruk.

One must always examine the context in which the text is being read, the way that it is being "used". [...] In addition, particular literary conventions cannot be considered in isolation from larger ideological issues, though again, their relationship to the general ideology is complex and often contradictory and may appear to change over time." (McCormick, 1994, s. 83)

McCormick (1994, s. 83) reknar og det Wolfgang Iser kallar for tomrom i teksten, til teksten sitt litterære repertoar. Dei manglande samanhengane som lesaren sjølv må fylle inn, for at teksten skal gi meining. Ho utvidar Iser sitt begrep noko, ved hevde at desse tomromma ikkje berre er noko forfattaren sjølv sett inn i teksten, men at også lesaren og lesekonteksten kan produsere desse tomromma. Dette gir, ifølgje McCormick (1994, s. 83), lesaren fridom til å tolke ("interpretive freedom").

Det litterære repertoaret til lesaren består av den kunnskapen lesaren har om litteratur, og dei forventningane lesaren har til kva litteratur er eller skal vere (McCormick, 1994, s. 84). Dette er basert på tidlegare erfaring med lesing, og forventningar som dei har tatt opp i seg frå dei litterære og allmenne ideologiane i kulturen (McCormick, 1994, s. 84). Gjennom å bli utsett for nye, og andre typar tekster enn dei vanlegvis ville ha lese, kan vi utvide det litterære repertoaret vårt, ifølgje McCormick (1994).

While readers can enlarge their repertoires by exposing themselves to new and different types of texts from those they usually read, how they respond to any text, familiar or unfamiliar, will always depend on the accumulation of assumptions about texts that they bring to it. (s. 85)

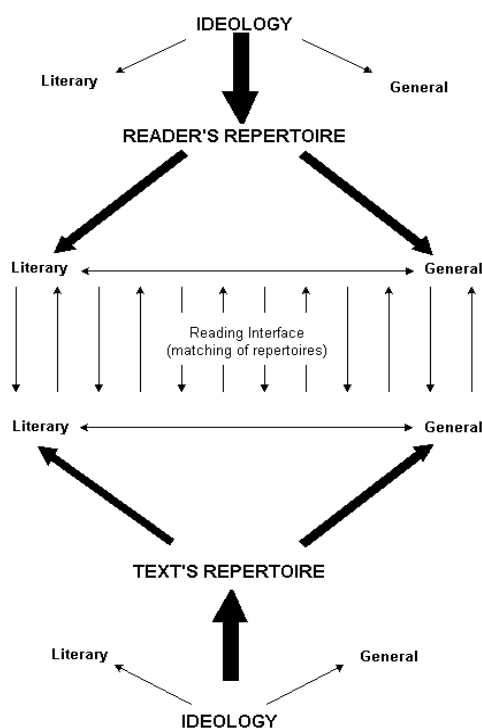
McCormick reknar også "kognitiv stil" og "lesestrategiar" som ein del av det litterære repertoaret til lesaren (McCormick, 1994, s. 85). Det er ulikt i kva grad lesarar opnar opp for at det kan finnast fleire meiningar i ein tekst, seier McCormick (1994, s. 85). Nokon vil opne for doble tydingar, andre vil lese ein tekst bokstaveleg. McCormick (1994, s. 86) argumenterer for at dette er noko som må vere ein del av ein undervisningssituasjon, der læraren må vere medviten om korleis ho kan utvide horisonten til elevane på dette området. Den kognitive stilen er ikkje noko som er innebygd i lesarar, men er noko som blir skapt, med utgangspunkt i lesaren sine sosiale og historiske omstende (McCormick, 1994, s. 86).

Sylvi Penne (2010, s. 29) brukar omgrepa primærdiskurs og sekundærdiskurs, og påpeikar mykje av det same som McCormick (1994). Primærdiskursen er kvardagsspråket til elevane, det sentrale utgangspunktet for å tileigne seg ny kunnskap. Denne primærdiskursen vil også styre korleis elevar møter tekstar i ein skulekontekst (Penne, 2010, s. 33), og utfordringa for læraren blir da å komme forbi forventningane og komme dit at elevane stiller meir inngående spørsmål. Dette er ein del av det Penne (2010, s. 34) definerer som sekundærdiskursar:

Det kan være ukjente sosiale situasjoner [...], det kan være å lese lærebøker, å lese faglitteratur frå en fagtradisjon man ikke kjenner [...], lese fiksjon, se film og fjernsyn. Det er å gå inn i og ut av sosiale verdener som er annerledes enn det man er vant med i det

hverdagslige: fremmede, kanskje skremmende, provoserende, irriterende eller fengslende og spennende. (Penne, 2010, s. 35)

Det er også ulikt kva for strategiar lesarar brukar for å skape mening i teksten. McCormick (1994, s. 86) ramsar opp ei rekkje slike strategiar. Det kan vere å finne (eller skape) tema i teksten, identifisere seg med karakterar, sjå etter synsvinkelen i teksten, skape distinksjonar mellom bokstaveleg og overført tyding, fyller inn tomrom, skape samanheng mellom teksten og andre tekstar dei har lese, relatere teksten til personlege erfaringar osv. Nokre lesarar vil velgje å oversjå fleirtydigheit i teksten, ved å berre legge vekt på dei delane av teksten som gir mening for dei umiddelbart. Alle typar strategiar som lesaren tek i bruk, vil opne for nokre tolkingar av teksten og stenge for andre (McCormick, 1994, s. 86). For å vise korleis repertoar virkar saman i leseprosessen, har McCormick (1994) laga denne modellen:



2.4.2 Møtet mellom teksten og lesaren sitt repertoar – det fiktive rommet

I møtet mellom lesaren og teksten, og i dei fiktive romma, ligg nettopp eit høve for lesaren til å møte seg sjølv og andre, og gjennom desse møta utforske og utfordre sin eigen ideologi. Eller som Skardhamar (2014) seier: "Fiksjon er en refleksjonsform som gjør det mulig å betrakte virkeligheten på avstand." (s. 59) Fordi eg har valt å jobbe med ein skjønnlitterær tekst, som tek for seg eit kontroversielt tema som finst i den verkelege verda, så blir det eit interessant element i denne undersøkinga å sjå korleis elevane stiller seg til forholdet mellom

fiksjon og verkelegheit i den aktuelle teksten. Vil elevane godta premissen om at fiksjonen kan vere eit relevant uttrykk for noko som har ein parallell i det verkelege livet?

McCormick (1994, s. 87) presenterer tre moglege scenarier når tekst og lesar møtast. For det første kan det skje ein match av repertoara der lesaren kjenner seg igjen i, og godtek repertoaret til teksten. Ein annan moglegheit er at det skjer ein mismatch mellom repertoara, ein situasjon der lesaren opplever at det er stor avstand mellom sitt eige repertoar og teksten, og derfor avviser den ideologien som teksten representerer. Det tredje alternativet som McCormick (1994, s. 87) presenterer, er at det oppstår friksjon ("tension") mellom repertoara til lesaren og teksten. McCormick (1994) seier om friksjon mellom repertoar: "a tension between repertoires occurs when a reader is sufficiently familiar with the text's repertoire but disagrees with it or opposes it for various reasons" (s. 87). McCormick (1994) argumenterer for at denne friksjonen kan generere nokre av dei mest "produktive" pedagogiske situasjonane (McCormick, 1994, s. 88). Ho seier vidare at dei fleste situasjonar der lesing av skjønnlitteratur skjer, er nettopp situasjonar der det er friksjon mellom repertoar (McCormick, 1994, s. 88).

Møtet mellom teksten og lesaren sin horisont er noko vi også kan finne igjen i Hans-Georg Gadamer sin hermeneutikk, slik han presenterer den i *Sannhet og Metode* (2012). Eit sentralt omgrep i Gadamer sin teori er "forståelseshorisont". Utgangspunktet er at lesaren har sin horisont, og at teksten har sin horisont. I leseprosessen møtast desse to horisontane, og fordi teksten og lesaren er innanfor same historiske tradisjon, kan det oppstå ein dialog over avstanden som skil dei to horisontane. Det er denne forankringa i ein felles historisk tradisjon som hindrar at tekstar blir tolka heilt tilfeldig ut frå kvar enkelt lesar sitt subjektive synspunkt. Når teksthorisont og lesarhorisont smeltar saman får vi ei horisontsamansmelting. Den tyske litteraturforskarer Hans Robert Jauss (1982) er meir oppteken av korleis nye verk kan skape ei forandring i lesaren, og kallar det horisontforvandling. McCormick (1994) sine distinksjonar "match", "mismatch" og "tension" gir ei meir detaljert forståing av dette.

Det kan vere verdt å merke seg at både McCormick (1994) og Smidt (1989), som Gadamer, er spesielt oppteken av den historiske dimensjonen i møtet mellom tekst og lesar: korleis konteksten som teksten vart til i, og konteksten som den blir lese i, er ulike, og kva dette gjer med lesaren si oppleving av teksten. Det dreier seg om lesesituasjonar der det er avstand i tid mellom det litterære verket, og det samfunnet lesaren er i og lesesituasjonen finn stad.

Spørsmålet er korleis dette kan bli **ein veg inn i noko anna enn det noverande og kjende** (Smidt, 1989, s. 21). Dette er eit interessant element i Smidt sin studie som eg også vil sjå nærare på i mi undersøking, men då i eit samtidsperspektiv. Ein veg inn i noko anna enn det noverande og kjende kan kanskje vere like relevant i eit sosialt og kulturelt perspektiv. Den svenske filosofen Bernt Gustavsson (2011) hevdar at danning i ei tid der globaliseringa er altomfattande handlar meir og meir om horisontale eller romlege relasjonar, ikkje berre tidslege (Kjelen, 2013, s. 77).

Det främmande rör sig mestadels ensidigt bakåt i tiden, mot det historiska. Men problemet med förhållandet mellan det egna och det främmande rör sig i globaliseringens tid alltmer i relation till rummet och förhållandet mellan grupper. (Gustavsson, 2011, s. 395)

McCormick (1994) seier at friksjonen som kan oppstå mellom teksten og lesaren sitt repertoar er det som kan hjelpe oss med å bli merksame på historiske forskjellar mellom lesaren si sosiale danning og konteksten som teksten vart skrive i (s. 76). Sjølv om McCormick (1994) her fokuserer på dei historiske dimensjonane, så kan det kanskje vere mogleg å tenkje seg at dette også gjeld i situasjonar det det er avstand mellom repertoaret til lesaren og teksten, i form av sosial kontekst eller kultur. Halvard Kjelen (2013) seier:

Konkret vil vel dette bety at litteraturundervisninga òg i større grad bør orientere seg horisontalt framfor vertikalt. I eit sånt perspektiv må norsklæraren leggje større vekt på å utforske samtida, til dømes gjennom samtidslitteratur frå ulike delar av verda, men mindre vekt på å gå gjennom nasjonale klassikarar. (s. 77)

Her ser vi at fleire tek til orde for å inkludere samtidsperspektivet i større grad, og Kjelen kjem med ei tydeleg tilråding til norsklærar. Eit av spørsmåla eg vil ta for meg i drøftinga er om dei kontroversielle tekstane kan vere interessante i så måte, fordi dei nettopp kan utfordre den dominerande ideologien, og stille spørsmålsteikn ved utbreidte oppfatningar i samfunnet. Kanskje er desse tekstane spesielt eigna til å skape friksjon? McCormick (1994) sett søkelyset på dei tekstane som stiller urovekkande og rørande spørsmål, som verkar inn på lesaren sitt allmenne repertoar. Ho seier at desse tekstane kan få lesaren til å anerkjenne at det er friksjon mellom deira allmenne repertoar og teksten sitt, og som ein konsekvens av dette få lyst til å utforske denne friksjonen gjennom å sette sin eigen agenda i framgrunnen (McCormick, 1994, s. 89). Dette kan få dei til å stille ei rekkje spørsmål, seier McCormick (1994, s. 89), som t.d.:

- kvifor opplever eg denne teksten som urovekkande?
- kva for ideologiske vilkår står sentralt i produksjonen av teksten?
- er eg einig i det teksten vil ha meg til å gjere?

- kan eg diskutere med det?
- tek teksten opp spørsmål som eg synast er viktige?
- er føresetnadane bak teksten noko eg deler?
- kva er implikasjonane av å lese med eller mot kjernen i denne teksten?

Det er nettopp desse spørsmåla eg vil at elevane skal stille seg når dei les teksten *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014). Spørsmålet er om dei gjer det? Eit av poenga som eg peika på i gjennomgangen av McCormick (1994) sin teori om ideologi og repertoar, er at den dominerande ideologien i eit samfunn som oftast verkar umedvite. McCormick (1994, s. 77) går så langt som til å seie at det er vanskeleg, kanskje til og med umogleg, å lese tekstar frå eiga tid og ”avsløre” dominerande og motstridande ideologiar som teksten gir uttrykk for. Kanskje er det ikkje enkelt, men kanskje er det heller ikkje umogleg. Fleire nyare teoretikarar på feltet har eit meir nyansert syn på dette.

2.5 Ideologi i undervisinga

2.5.1 Ideologi i undervisinga

Ifølgje McCormick (1994) er noko av utfordringa med ideologi nettopp at det gjer at nokon ting blir oppfatta som sjølvsegte, medan anna blir marginalisert og avvist:

Ideology emerges in such ordinary, material practices of a society as marriage, family arrangements, religious beliefs, education, the value of the individual, political organization and in the very ordinary details of lifestyle. **Ideology is always characterized by the relative marginalization, rejection, even the incomprehensibility, of alternatives.** (s. 74, mi utheving)

Det er ikkje gitt at den dominerande ideologien automatisk skal overførast gjennom skuleverket, men som Penne (2010, s. 16) påpeikar, er det imidlertid lite som tydar på at praksisen i feltet endrar seg sjølv om læreplanen legg opp til meir didaktisk fridom. Dette er også noko som finn støtte i Halvard Kjelen si doktoravhandling frå 2013, der han undersøker kva for kriterium lærarar legg til grunn, når dei vel ut tekstar til å arbeide med i norskfaget. Nokre av dei viktigaste utvalskriteria som Kjelen (2013) peikar på i si avhandling, er at ”teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal gjerne vere lett å analysere – altså ha formelle trekk som er lette å snakke om og peike på.” (Kjelen, 2013, s. 122) I tillegg nemner Kjelen at nokre av lærarane meiner det er viktig at tekstane er representative for litterære epokar. Kjelen (2013) si avhandling viser at det er nokre av lærarane som er spesielt opptekne av å lese litteratur med dagsaktuell tematikk, men at dette

ikkje er det mest framtrekande kriteriet for val av tekstar. Kjelen (2013) presenterer argument for at utviklinga innanfor norskfaget har komme betydeleg mykje lenger i skulefaget norsk, enn det har innanfor forskingsfaget nordisk på høgskular og universitet, men hevdar at dette i størst grad er synleg i teoriutvikling og i planverket, og at ein ikkje kan seie at det er like tydeleg i praksis i skulen.

[...] eit perspektivskifte i den fagdidaktiske forskinga, vil ikkje med nokon slags automatikk føre til eit perspektivskifte i skulen. Som vi skal sjå, er til dømes påfallande mange av dei tekstane lærarane nemner i intervju, skriftlege, skjønnlitterære tekstar frå norsk kanon i trykte utgåve (Kjelen, 2013, s. 124).

Paolo Freire la med sin ”pedagogikk for de undertrykte” grunnlaget for den kritiske pedagogikken på 1970-talet. I forordet til den norske omsetjinga frå 1999 skriv Eva Nordland:

Slik Freire ser det, finnes det ikke en nøytral læringsprosess. Systemet for læring virker enten som et redskap for å integrere den yngre generasjon i et bestående system og tilpasse dem til dette system, eller som oppdragelse til selvstendighet, til å stille seg kritisk og skapende overfor virkeligheten, oppdage at de kan delta i omforming av eget miljø og dermed være med på å utvikle det samfunn de etter hvert skal ta ansvar for. (Nordland, 1999, s. 16)

Penne (2010, s. 42) slår fast at eit viktig aspekt i ein demokratisk skule er å gjere elevane i stand til å avsløre retoriske og ideologiske sider ved den etablerte verda av tekstar, både i og utanfor skulen. McCormick (1994, s. 53) hevdar at det som følgjer naturleg av å sjå på lesarar som aktive produsentar av meining, med spesifikke kulturelle avgrensingar, er at skulane også må oppmode elevane til å engasjere seg aktivt i produksjon og konstruksjon av kunnskap og meining. For å oppnå dette må elevane introduserast til ulike diskursar som kan gjere dei i stand til å setje seg sjølv og si eiga lesing av tekstar inn i ein kontekst (McCormick, 1994, s. 54). Deborah Appleman (2009) tek til orde for at lærarar må jobbe med å vere meir medvitne om kva for tekstar dei vel å jobbe med i klasserommet, og kva for tilnærming dei har til arbeidet med dei. Lærarar tek ofte valet om å bruke dei same tekstane i undervisinga, seier ho, utan å vurdere endringar i samansetting av elevar i klasserommet.

Dette poenget er og noko som Kjelen (2013) trekk fram:

Kjønns- og minoritetsperspektiv på tekstutval vart i liten grad tema i intervju, og den tradisjonelle norske (mannsdominerte) litterære kanon ser ut til å vere den viktigaste referanseramma for lærarane. Ingen la stor vekt på at litteraturpensum i ungdomsskulen skulle avspegle det fleirkulturelle samfunnet, og ingen problematiserte mannsdominansen i kanon (Kjelen, 2013, s. 133)

Dette er ei politisk avgjerd, hevdar Appleman (2009, s. 8), like mykje som å tilby postkolonialistisk analyse eller å lese teksten ved å bruke kritisk raseteori som linse. Ved å

lære elevar om konseptet ideologi, hjelper vi dei, ifølgje Appleman (2009, s. 2) til å sjå dei dei systema av verdiar og overtyding, som bidreg til å skape forventningar for individuell atferd og sosiale normar: "Although ideology can be individual, it is generally a social and political construct, one that subtly shapes society and culture." (Appleman, 2009, s. 2) McCormick (1994, s. 9) argumenterer for at lesarar først kan bli kritiske og aktive lesarar, når dei er i stand til å analysere korleis sitt eige, og teksten sitt, repertoar er innebygd i ein større kultur.

McCormick (1994, s. 42) fortel om ein undervisningssituasjon, der ein klasse jobba med romanen Huckelberry Finn. McCormick fortel om korleis elevane ikkje nødvendigvis såg bak fasaden, og dei tolka heller ikkje ideologien som ligg til grunn, både for teksten, og for deira tolking av teksten. Her har McCormick (1994) følgande kommentar:

[...] in the absence of instructions that would explicitly ask the students to examine the social and cultural factors that helped to determine their reading of the book, and in the absence of a more clearly presented theory of the reader and the text in history, they are not likely to understand what this assignment is asking them to do. (s. 44)

Her vil eg også trekke inn Sylvi Penne som seier at "det vil kreve aktive og konfronterende lærere som på mange måter vil måtte bryte med vaner og tradisjoner i skolehverdagen – for eksempel i litteraturtimene. Men det er mulig." (2010, s. 49) Penne peikar her tydeleg på lærarane, og gjer dei til ein sentral del av elevane si lesing i skulen. Viss elevane ikkje får eksplisitt rettleiing i å utforske sine eigne verdiar og sin eigen bakgrunn i møte med teksten, kan vi da vente at dei skal komme på det sjølv? Som eg vil komme nærare inn på i metodekapittelet, så har eg ikkje styrt lærarane i denne studien, dei har laga sitt eige undervisningsopplegg. Det er interessant å sjå kva slags refleksjonar elevane gjer seg, og om eg kan sjå referansar til kultur, kontekst og ideologi, eller om dette er fraværande i måten elevane uttrykker seg på.

Det er imidlertid ei innvending mot McCormick (1994) sin teori, som er verdt å nemne. Den er utvikla med utgangspunkt i studentar på universitet og høgskule, og det er derfor viktig å reflektere over overføringsverdien til ungdomsskuleelevar. Det oppfattast som eit gjennomgåande premiss i *The culture of reading and the teaching of English* (McCormick, 1994), at studentane faktisk er interesserte i å tolke tekstar. Det er ikkje automatisk slik i norsk ungdomsskule.

2.5.2 Kritikk av den kritiske pedagogikken

McCormick (1994) trekk fram korleis teoretikarar frå Gramsci til Althausser til Bourdieu peikar på utdanningssystemet, som eit av dei viktigaste ideologiske apparata, kor diskursar og kulturell kapital blir distribuert. (s. 53) Så, ettersom vi lærarar også er ein del av "systemet", sjølv sosialisert inn i den dominerande ideologien i samfunnet, kva krevjer det av oss for at vi skal kunne gå inn i denne måten å tenke kring undervising på? I det eg opnar opp for demokrati, analyse og det å stille kritiske spørsmål i klasserommet, omdefinierer eg også mi eiga rolle?

Den kritiske pedagogikken har fleire svar på dette, men i artikkelen "Why doesn't this feel empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy" frå 1989, hevdar Elizabeth Ellsworth at det største problemet til kritiske pedagogar, er at dei sjølv er innvevd i dei same strukturane som dei prøver å endre, og at dei ikkje ser ut til å stille seg medvitne til dette. Måten ho skildrar dei føresetnadane som lærarar innanfor den kritiske pedagogikken legg til grunn, og måla dei har for undervisinga, treff blink når det gjeld mitt eige utgangspunkt for denne studien. Hovudpoenget til Ellsworth (1989), er at vi ikkje kan drive med kritisk pedagogikk utan også å ta vår posisjon som pedagog med i likninga. Viss eg ser på min eigen posisjon som objektiv, som den som berre skal tilrettelegge, så har eg mista eit sentralt element i relasjonen. Når eg legg opp til kritisk refleksjon og "avsløring" av samfunnet sin ideologi i kontroversielle tekstar, så er dette med utgangspunkt i at eg meiner at det er viktig. Viss eg ikkje innser det, og ikkje reflekterer over mi eiga rolle i det, vil eg, umedvite, vidareføre den dominerande ideologien.

Eit av hovudmåla i mykje av den kritiske pedagogikken er å få fram elevane sine egne stemmer. Her hevdar Ellsworth (1989, s. 308), at ifølgje kritiske pedagogar, blir eleven sett på som myndiggjort når læraren hjelper eleven til å uttrykke den umedvitne kunnskapen hennar. Gjennom å lære seg å snakke med sine autentiske stemmer, skal elevane gjere seg sjølv synlege, og definere seg sjølv som forfattarar av si eiga verd, seier Ellsworth (1989, s. 309). Problemet er at skulen kanskje ikkje er eit eigna forum for å komme fram til denne sjølvdefinisjonen. Ulike grupper som kan oppleve undertrykking snakkar ikkje om undertrykkande strukturar i samfunnet berre for å dele det med omverda, seier Ellsworth (1989, s. 310). Motstand frå desse gruppene blir konstruert innanfor samfunn som er bygd på felles erfaringar med undertrykking. Opprøret blir ein førestenad for å overleve.

Ellsworth (1989) tek til orde for eit anna blikk på korleis vi stiller oss til forskjellar i klasserommet. Vi må ikkje sjå på forskjellar som noko vi skal ha som mål å komme over, men snarare som forskjellige styrker og krefter for endring, seier Ellsworth (1989, s. 319). Her ligg kanskje det mest sentrale punktet i Ellsworth (1989) sin artikkel slik eg ser det. Kva er målet med å opne for å diskutere vanskelege spørsmål i klasserommet? Er målet at vi skal bli einige, at vi skal komme til ei konsensusløyning? Eller er målet snarare at vi skal bli vane med å forholde oss til usemje mellom oss?

2.5.3 Skjønnlitteraturen si rolle i kritiske klasserom

”Great stories have the capacity to change the world”, seier Parmar og Krinsky (2013, s. 13). Dei er opptekne av lærarane sitt ansvar for å få litteraturen til å komme til live, gjennom å hjelpe elevane sine til å relatere til narrativa som litteraturen presenterer, og ved å forstå korleis budskapet i litteraturen relaterer til deira eiga verd, og den større verda. Diskusjonen om det å lese skjønnlitteratur skal vere eit mål i seg sjølv, eller eit middel til eit høgare mål, er vid. Eg lurar på om det går an å tenkje seg at skjønnlitteratur også kan bli lese med eit kritisk blikk, utan at det forringar verdien av litteraturen?

På Landslaget for norskundervisning sin landskonferanse i 2011, drøfta Per Thomas Andersen i eit foredrag, motivasjonen for litteraturundervisning (Andersen, 2011). Spørsmålet er, seier Andersen (2011, s. 17), om det finst gode pedagogiske eller samfunnsmessige grunnar for at alle skal lese litteratur i samband med opplæringa? Eit av hovudpoenga som Andersen (2011) trekk fram, er litteraturen si rolle i å drøfte kva fellesskapet skal innehalde og kva det skal vere tufta på. Utgangspunktet for dette spørsmålet er påstanden om at nasjonen har mista funksjonen sin som behaldar for felles verdiar og kunnskap, og i vakuemet etter dette har ikkje dokumenta som styrer opplæringa i skulen, funne noko nytt som kan fungere som ramme for fellesskapet (Andersen, 2011, s. 18). Globaliseringa og alt som følgjer med av forflyttingar av menneske og kulturar, gir nye spørsmål som vi må prøve å svare på. Kanskje, seier Andersen (2011), spelar skulen, norskfaget og litteraturen ei spesielt viktig rolle i arbeidet med desse spørsmåla, for å ”danne, utvikle og trene oss til livet i et nytt forestilt fellesskap, det faktisk eksisterende globale fellesskap, eller hva jeg vil kalle det kosmopolitiske fellesskapet” (s. 18).

Skjønnlitteraturen kan bidra med utvikling av imaginasjonsevne, som eit grunnlag for samfunnsfellesskap, hevdar Andersen (2011). Vidare understrekar han at det er naudsynt å ta skrittet ut av den autonome teksten, for å nærme seg desse spørsmåla (Andersen, 2011, s. 17). For den litteraturinteresserte kan den einskilde tekst gi estetisk glede. Slik er det ikkje for alle, og det må vi ta innover oss i skulen. Forteljingane i skjønnlitteraturen kan gi elevar trening i å forstå andre sine liv, kjensler, situasjonar og behov (Andersen, 2011, s. 20). Han knyter dette til evna til å sjå verda frå ein anna synsvinkel enn sin eigen:

På samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det øvelse for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. Det faktum at verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv gjør alle fellesskap og alt samliv komplisert. (Andersen, 2011, s. 22)

”Vi må våge å være litteraturlærere igjen”, seier Penne (2010, s. 110). Argumentasjonen er at elevane, meir enn nokon gong, treng å forstå den medierte verda som vi lever i. Måten dei skal oppnå dette på, er å få innsikt i det språket som formidlar verda, anten det er gjennom litteratur, film eller andre medier (Penne, 2010, s. 110). Her referer Penne (2010) m.a. til Robert Scholes (1998) som opererer med omgrepet ”textual power”. Fokuset i leseprosessen ligg på samspelet mellom tekst, lesar og samfunn, og på det å bruke lesing av skjønnlitteratur til å sjå på samfunnet med nye auge. Scholes meiner det er lite interessant med litteraturhistorie og eit romantisk estetisk syn på litteraturen, og meiner vi i større grad må sjå på fortidslitteratur og samtidslitteratur som uttrykk for verdiar og konflikter i den verda vi alle lever i ”– som kultur, klasse, majoritetsgrupper, minoritetsgrupper”, seier Penne (2010, s. 20). Dette kan danne eit didaktisk grunnlag for å undersøke korleis språk og makt heng saman. Skarstein (2013) skriv dette om korleis eit kritisk blikk utgjer forskjellen i måtar å lese tekstar på:

Hvis det ikke stilles spørsmål til teksten, blir teksten det motsatte av bevissthetsskapende. Den blir forførende, bekreftende og rettferdiggjørende. Diskurser tilfører ikke bevissthet dersom man ikke kan se dem ”utenfra” med et vurderende og kritisk blikk. For å demme opp mot tekstens forførende makt, må man ha en tekstm’kompetanse som gir kritisk og analytisk avstand til tekst.” (s. 28)

Scholes seier at elevane ”should be equipped to learn more about those textual processes through which our culture and our actual society are constituted and preserved.” (Scholes, 1998, s. 73). Scholes peikar også her på dei tekstane som *skapar* kulturen og samfunnet vårt. Vi kan seie at litteraturen er eit produkt av den konteksten den blir til i, men like mykje kan det vere ein reaksjon på, og ei motvekt til dei dominerande ideologiane i eit samfunn. Slik har

vi sett fleire døme på at litteraturen kan spele ei rolle som igangsettar for endring og utvikling. Dette er noko m.a. Andersen (2011) påpeikar og gir døme på:

Litteraturen yter motstand, avslører, vekker til opprør, setter etablerte narrative emosjoner i bevegelse. I norsk sammenheng er det nok å henvise til alle fortellingene om pietismens emosjonelle formørkelse av sinnet, seksualiteten og livsevnen, frå Arne Garborg, via Hans Jæger og Jens Bjørneboe til Kjell Askildsen. (Andersen, 2011, s. 20)

Her trekk Andersen spesielt fram spørsmålet om kjønnsroller, som har endra seg drastisk i Noreg dei siste 40 åra. I denne endringa har litteraturen spela ei avgjerande rolle, ifølgje Andersen (2011, s. 20). Litteratur kan spele ei konserverande rolle, og reprodusere mening, eller den kan spele ei oppponerande rolle, og produsere ny mening, seier Skarstein (2013, s. 27). Han har i stor grad fokus på litteraturen si rolle i identitetsskaping, og seier at litteraturen kan problematisere, eller utfordre regjerande identitetar (Skarstein, 2013, s. 27). Den kontroversielle litteraturen kan seiest å spele denne andre rolla. Opponere, produsere ny mening, og utfordre regjerande identiteter, og slik sett bidra med perspektiv som kan utfordre dominerande ideologiar i samfunnet.

Appleman (2009) sin argumentasjon for å ta i bruk t.d. postkolonialitisk teori som linse for analyse av skjønnlitteratur, tek utgangspunkt i endringa av elevgrunlaget i skulen. Når klasserommet blir meir og meir mangfaldig, blir også oppgåva med å gjere litteraturen relevant for elevane meir og meir utfordrande for læraren. Appleman (2009) tek til orde for at vi må vise elevar som har ein anna kulturell bakgrunn enn majoritetskulturen, at alternative ideologiar også har ein plass i skulen. Gjennom dette kan vi opne eit rom der den litterære fortolkinga i klasserommet kan verke frigjerande på ei meir tradisjonell forståing av nasjonalkulturen. Dette er også verdifullt for majoritetselevane, fordi dei blir sette i stand til å reflektere over deira eigne kulturelle kunnskapar og førestillingar (Appleman, 2009, s. 85. Sjå også Fjørtoft, 2014, s. 231). Parmar og Krinsky (2013, s. 35) argumenterer også for at det er viktig å stille spørsmålsteikn ved alle tekstar ein arbeider med i eit klasserom. Det er ikkje berre dei tekstane som representerer den dominante ideologien (kvit, middelklasse, heterofil, ifølgje Parmar og Krinsky, 2013) som skal gjerast til gjenstand for kritisk lesing, men også dei tekstane som representerer ein motkultur.

For å nå ut over den umiddelbare kjensla av empati med karakterane i litteraturen, og til eit abstrahert nivå der ein kan sjå karakterar og symbol i litteraturen i eit større bilete, er det nødvendig at elevane utvikler ein solid kompetanse i ulike måtar å lese fakta og fiksjon på,

hevdar Penne (2010, sjå t.d. s. 110-111). For at elevane skal få fullt utbytte av å lese kontroversielle tekstar, og anvende det til å sette lys på ”sosiokulturelle val, normer, konvensjonar, forståingar og erfaringar” (Parmar og Krinsky, 2013, s. 34), så er det altså naudsynt at dei lærer seg å gå ut av teksten og ut av synet på karakterane som vanlige menneske. Penne (2010) presenterer omgrepet ”fordobling”, som kjem frå Wolfgang Iser. Når ein les fiksjon er ikkje målet å få informasjon om den verkelege verda, men det den skal likevel bety noko for lesaren i den verkelege verda (Penne, 2010). Fordobling skildrar litteraturen si rørsle i to retningar. På den eine sida gir litteraturen ei rørsle ut i verda, eit høve for alle til å forlate si eiga kjende verkelegheit, og møte det ukjende. På den andre sida gir litteraturen ei rørsle innover mot lesaen sjølv. Samtidig som lesaren blir kjent med andre, blir ho kjent med seg sjølv, og på denne måten kan ein litterær tekst gjere noko med lesaren, hevdar Penne (2010, s. 119).

Litteraturen formidler nemlig indirekte, ingenting blir sagt rett ut, det vises fram, og det er opp til lesaren å ta stilling. Lesningen kan derfor bli en spesielt effektiv utviklingsprosess, en refleksiv og metaspråklig bevisstgjøring om hvor man selv står i verden. (Penne, 2010, s. 119)

Fjørtoft (2014, s. 230) støtter seg på Penne (2010) når han diskuterer korleis skiljet mellom fiksjon og verkelegheit, eller ”sant” og ”usant”, skjuler eit mer underliggende problem, nemlig kva representasjon er, og korleis teikn, symbol og bilete kan representere hendingar, idear, personar osv.

Gjennom et rikt utvalg av tekster kan elevene få innsikt i de språklige mekanismene som produserer inkluderende og ekskluderende forestillinger om ”oss og de andre”, og de kan forstå hvilke estetiske og retoriske grep som ”forfører” leseren. (Fjørtoft, 2014, s. 230)

Argumentasjonen for skjønnlitteraturen er at den kan gi oss innsikt i nettopp noko anna enn det noverande og kjende, gi oss ei forståing av andre måtar å sjå verda på, og gi oss evne til å reflektere over vår plass i den store verda. På denne måten er det kanskje mogleg å sjå for seg at det går an å finne ein måte å jobbe med litteratur på som gjer oss i stand til å analysere språk, makt og ideologi, samtidig som vi tek vare på skilje mellom fiksjon og verkelegheit.

3 Metode og analytisk rammeverk

Målet med studien er, som det kjem fram av problemstillinga, å kunne seie noko om kva for refleksjonar elevane gjer seg kring ein kontroversiell tekst, som dei jobbar med på skulen. For å få vite noko om dette måtte eg først finne ein kontroversiell tekst, så måtte eg finne nokre lærarar som ville jobbe med den i klassen sin, og til slutt måtte eg snakke med elevane. Som Kvale og Brinkmann seier i innleiinga til *Det kvalitative forskningsintervju* (2012): ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (s. 19) Utgangspunktet for forskingsspørsmåla i studien, er McCormick (1994) sin teori om ideologi og repertoar slik det er presentert i teorikapitlet, og det er også dette som er rammeverket for analysen. For å kunne bruke dette rammeverket til å analysere elevane sine refleksjonar, ønska eg å få grundige skildringar frå elevane sjølv, både om korleis dei opplevde å lese teksten, men også kva bakgrunn, interesser og tidlegare erfaringar med lesing dei hadde. For å få svar på det eg lurte på, valde eg ei kvalitativ tilnærming, med både observasjon og intervju.

I dette kapitlet vil eg først gå kort gjennom gangen i undersøkinga, før eg går vidare til å presentere sjølvve teksten, observasjon og intervju. Vidare vil eg diskutere utval og etiske refleksjonar, og til slutt validitet. Eg vil også gjere greie for kva for perspektiv eg har nytta i analysen av materialet.

Det har vore eit poeng for meg at elevane skal lese den same teksten. Grunngevinga for dette, er at det skal bli noko å snakke saman om i litteraturtimane, og noko for læraren å engasjere seg i didaktisk (jf. Penne, 2010, s. 17). Lærarane har sjølvve fått utforme undervisinga, men eg har gitt dei teksten som undervisinga skulle krinse rundt, *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014). Det var eit viktig poeng for meg at lærarane skulle stå fritt i utforminga av undervisingsopplegget, fordi eg ønska at undersøkinga skal gi eit mest mogleg realistisk bilete av kva som går føre seg i norske klasserom. Eg har vore i dialog med lærarane, for å diskutere ulike løysingar, i forkant av at dei starta opp med undervisinga i klassane sine. Det har likevel ikkje vore slik at eg har lagt mitt teorigrunnlag til grunn for det lærarane skulle gjere. Teori om ideologi og repertoar har slik sett ikkje vore noko som lærarane fikk beskjed frå meg om å jobbe med i undervisinga.

Før eg diskuterer utvalet noko vidare, vil eg presentere ein tabell med oversikt over deltakarane i studien min:

Loftsåsen skule i Akershus	Lærer Tone	
	Eyad	Intervju
	Said	Intervju
	Edvin	Intervju + fagsamtale
	Hanne	Intervju
	Sigbjørn	Fagsamtale
	Peder	Fagsamtale
	Siri	Fagsamtale
	Mona	Fagsamtale
	Solveig	Fagsamtale
	Anna	Fagsamtale
	Marianne	Fagsamtale
Flatby skule i Oslo	Lærer Trude	
	Kristoffer	Intervju
	Mariam	Intervju

3.1 Utval

Deltakarane i studien min er elevar frå tre klassar på tiande trinn. Dei kjem frå to skular, ein i Oslo og ein i Akershus. Eg har observert desse elevane i undervisinga, både i heil klasse og i gruppearbeid. I tillegg har eg gjennomført kvalitative intervju med seks av elevane, to frå kvar klasse. Eg tok først kontakt med lærarar som kunne tenkje seg å gjennomføre undervisningsopplegget, og gjennom lærarane fekk eg kontakt med elevane. Sjølv om elevane nødvendigvis måtte følgje undervisinga i klassen, så var det frivillig for dei å bli observert og intervjuet. Eg utforma ein søknad til NSD – Norsk Samfunnsvitskapleg Datatjeneste, og alle elevane fekk utdelt samtykkeskjema. Fordi nokre av elevane var under 16 år på det tidspunktet eg skulle gjennomføre undersøkinga, skulle skjemaet ha underskrift frå både elev og foreldre. Eg var også innom foreldremøtet i starten av året, i alle tre klassane, for å informere om prosjektet.

Cohen et al. (2011, s. 143) påpeikar korleis forskarar må ta val om utval basert på ressursar, tid og tilgjenge. Populasjonen i denne studien, viss ein ser stort på det, er ungdomsskuleelevar i Noreg, men fordi eg har valt å gjennomføre ein kvalitativ studie, og har måtta avgrense talet på deltakarar på grunn av den tida eg har hatt til rådighet, så har ikkje noko mål om å seie noko representativt om heile populasjonen med denne studien. Det er dette Cohen et al. (2011, 155) kallar ”non-probability samples”. Denne typen utval utgår frå at forskaren har eit ønske om å sjå på ei spesifikk gruppe, og at utgangspunktet er at dei ikkje representerer ein større populasjon, men at dei representerer seg sjølv (Cohen et al., 2011, s.

155). Målet om universell generalisering har, i den postmoderne oppfatninga av samfunnsvitenskap, flytta seg til moglegheiten for å overføre kunnskap frå ein situasjon til ein annan, seier Kvale og Brinkmann (2012, s. 181). Sjølv det ikkje vil vere mogleg å generalisere funna i denne studien, så kan likevel funna, og drøftinga av funna, vere av interesse som inspirasjon for andre norsklærarar.

Først valte eg ut teksten som undersøkinga skulle dreie seg om. Dette gjorde eg ved å bruke strategisk, eller målretta, utvalsmetode (Cohen et al., 2011, s. 156). I bruk av målretta utvalsmetode tek forskaren omsyn til spesielle eigenskapar ved forskingsobjektet/-subjekta, og dette gir høve til å gå i djupna i studien (Cohen et al., 2011, s. 156). Eg visste at eg ville jobbe med ein tekst som på ein eller anna måte var omstridt, tok opp kontroversielle tema i samtida eller liknande. Det måtte også vere ein tekst som det var mogleg for alle elevane i ein tiandeklasse å lese på rimeleg kort tid, ikkje meir enn ein måned, for at det skulle vere mogleg for meg å gjennomføre undersøkinga på den tida som er stilt til rådighet i ei masteroppgave. Valet fall på *Pearl of Scandinavia*, av årsakar som eg skal gå nærare inn på når eg seinare i kapitlet presenterer teksten.

Måten eg valte ut klassane på, var også ved hjelp av målretta utvalsmetode (Cohen et al., 2011, s. 156). Eg valte ut lærarane først, fordi eg var avhengig av å finne lærarar som var opne for å teste ut ein ny og ukjend tekst, i eit undervisingsopplegg i klassen sin. Eg visste at eg ville gjennomføre studien min på tiande trinn, og på den skulen som eg sjølv arbeider på, var det spesielt ein lærar som eg tenkte kunne ha interesse av å gjennomføre eit slik prosjekt i klassen sin. Ho vil vidare bli omtalt som Trude på Flatby skule. Ho har i ulike samanhengar jobba med teater og ulike typar tekst tidlegare, og er oppteken av å utfordre elevane sine. Dette er noko vi har snakka om som kollegaer. Den andre læraren eg tok kontakt med, er ei eg kjenner frå studiane. Ho vil vidare bli omtalt som Tone på Loftsåsen skule. Loftsåsen skule ligg i Akershus, og eg tenkte at det ville vere interessant å gjennomføre studien på ein skule utanfor Oslo. Tone er norsklærar for to tiandeklassar på Loftsåsen, og dei skulle gjennomføre det same undervisingsopplegget i begge klassane. Til saman vart dette tre klassar, ein frå Flatby og to frå Loftsåsen. Eit anna fellestrekk ved dei to lærarane i studien min, er at dei i tillegg til å vere norsklærarar også er kontaktlærarar for klassane sine. Det var eit poeng for meg å finne nokon som kjende klassen sin godt når dei skulle ta opp eit tema som kunne vere kontroversielt, i undervisninga. Det har vore avgjerande for at eg skulle kunne gjennomføre denne studien, at desse to lærarane var så opne og engasjerte i prosjektet, og at

dei stilte klasseromma, elevane og undervisinga si til disposisjon for meg. Eg må derfor rette ein stor takk til Trude og Tone.

Etter at eg hadde fått to klassar som deltakarar, vart det klart at ytterligare ein lærar frå skulen i Akershus, Loftsåsen, ønska å vere med på prosjektet. Den tredje læraren, og klassen hennar, følgde det same undervisingsopplegget som Tone, og sa seg villig til å la meg observere arbeidet deira. Dette gjorde at talet på deltakarar blei utvida, ein av lærarane var ei eg ikkje kjende frå før, og dette kunne bidra til å styrke validiteten i studien min. Denne læraren har eg hatt lite kontakt med, både i forkant og undervegs. Eg har observert nokre timar i klassen hennar, primært gruppearbeid. Eg har også intervjuet ein elev. Det er mange av elevane i denne klassen som ikkje har levert underskrift for samtykke til observasjon, og derfor mykje av materialet som ikkje kan brukast. Det eine intervjuet eg har gjort, kan ikkje seiast å gjere noko utslag på funna som har komme fram i dei andre intervjuet eg har gjennomført. Eg har derfor valt å utelate denne klassen, og det eine intervjuet, frå materialet mitt, i den vidare bearbeidinga. Dette er både fordi eg meiner materialet frå denne eine klassen ikkje tilfører studien noko spesielt, og at det heller ikkje betyr noko å ta det bort. Det er også slik at materialet mitt blir meir oversiktleg med berre tre klassar og to lærarar, og innanfor dei rammene som ligg til grunn for å skrive denne masteroppgava, så vurderer eg det slik at eg får meir ut av å jobbe grundig med det materialet eg har frå tre av klassane. I det vidare vil eg derfor presentere studien med dette som grunnlag.

Måten eg valde ut elevar til intervju på, var delvis strategisk og delvis tilfeldig. Nokon av elevane, to gutar og ei jente spurte eg spesielt om å få intervjuet, fordi eg tenkte at dei ville ha mykje å bidra med til materialet mitt. Eg hadde lagt merke til dei då eg observerte i klassane, og merka meg nokre av kommentarane dei kom med. Dei fire andre elevane valde eg ut på bakgrunn av at dei sjølv melde interesse for å bli intervjuet. Det var mange fleire elevar eg kunne ha intervjuet, men eg meiner at dei informantane eg endte med, seks elevar, representerer ei god blanding av kjønn og etnisk bakgrunn frå alle dei elevane som er ein del av studien min.

Det var viktig for meg å få med nokon som er muslimar og nokon som ikkje er det, nettopp fordi denne teksten, *Pearl of Scandinavia*, tek opp temaet om fordommar til muslimar og koplinga til terrorisme. Derfor vurderte eg det som interessant å få synspunkt både frå nokon som eg forventa kom til å ha eit medvite forhold til desse fordommane, og som kanskje til og

med har kjent det på kroppen sjølv, og frå elevar som ein kan seie representerer majoriteten, og som derfor har eit anna utgangspunkt. Det at eg hadde denne innstillinga frå starten av, kan ha påverka måten eg stilte spørsmål på, og kva eg la vekt på i spørsmålsstillinga. Dette er eit element som er har vore medviten om og som eg vil diskutere seinare i dette kapittelet.

3.2 Teksten: *Pearl of Scandinavia*

Dramastykket *Pearl of Scandinavia*, skrive av Christopher Grøndahl, vart uroppført på Den Nasjonale Scene i Bergen våren 2014, i samband med Festspillene i Bergen. Stykket tek for seg "terroristen" frå tre ulike perspektiv. Det er tre karakterar og tre roller. Abdel, Marit og Ole - terroristen, justisministeren og sikkerheitsvakta. Gjennom tre akter og fem scener blir vi kjende med dei ulike karakterane, i det dei bytter på å fylle dei ulike rollene. Vi får eit innblikk i deira bilete av verda, og kvar enkelt sin motivasjon for å utføre terrorisme. Det er fleire årsakar til at eg valte denne teksten. For det første er det sjølv sagt fordi den tek opp eit aktuelt tema, som kan vere kontroversielt, for det andre fordi lengda var passande for å lese i ein klasse på tiande trinn, og for det tredje fordi eg tenkte at eit dramastykke er ein type tekst som eit stort fleirtal av elevane kan ha lett for å lese. Det at denne teksten spelar på fordommane våre om kven den typiske terroristen er, og at den også inneheld nokre kontroversielle scener som t.d. skjending av koranen og ein homofil muslim, gjorde den til eit godt val for å undersøkje temaet eg hadde bestemt meg for.

Eit utdrag frå kva Festspillene i Bergen og Den Nasjonale Scene sjølv seier om stykket, kan illustrere dette:

Forestillingen undersøker en terrorhandling med **ulike ideologiske perspektiver**, og utfordrer våre fordommer. Pearl of Scandinavia behandler temaet ekstremisme i flere former, på en intelligent måte, sier skuespiller Dar Salim. [...] Etter 22. juli-angrepet i 2011 sa statsministeren at vi skulle skape mer åpenhet og mer demokrati i samfunnet. Pearl of Scandinavia undersøker menneskers mulighet for å leve opp til denne visjonen. Forestillingen stiller spørsmål om vi egentlig har forandret oss. (Festspillene i Bergen, 2014, mi utheving)

En justisminister, en sikkerhetsvakt og en terrorist befinner seg i en lugar ombord på danskebåten, "Pearl of Scandinavia". Dette nyskrevne stykket med musikk av bl.a. Lars Vaular, vil utfordre fordommer om terror ved å undersøke kjernen i terrorhandlingen, gjøre det ideelle målet forståelig for publikum. (Den Nasjonale Scene, 2014)

Stykket er bygd opp på ein spanande måte, med tre karakterar som bytter på dei tre rollene. Dei uventa vendingane i teksten tenkte eg kunne gjere det spesielt spanande for ungdomsskuleelevar å lese. Stykket følgjer tilsynelatande ei konvensjonell dramaform, med

roller, scener og akter. Men i det lesaren (eller tilskodaren) skal flytte seg frå første akt til andre akt, så blir dei overraska. Her er det dei samme karakterane, men no i nye roller. Dette er eit av dei grepa som forfattaren har gjort for å framheve eit poeng i stykket. Og det bryt med den konvensjonelle dramaforma. På denne måten kan den også utfordre elevane sitt litterære repertoar, og slik sett eignar den seg godt til å undersøke problemstillinga mi.

Dette er ein del av det som McCormick (1994) kallar det unkonvensjonell fiksjon:

For example, most conventional stories have plots and characters and are told from a particular point of view; unconventional fiction, in contrast, (...) may seem to be without a plot, or it may tell the same story from multiple and contradictory perspectives (...). (McCormick, 1994, s. 81)

Teksten fekk eg i hendene relativt kort tid før vi skulle starte prosjektet. Grunnen til dette var at dramatikaren ønska å endre på manus. I forestillinga var det ein del av stykket som blei fjerna, fordi det blei vurdert som ein stor risiko å vise det på scena. Slik sett kan ein seie at teksten allereie her kvalifiserer som ein kontroversiell tekst i samfunnet sine auger. I den første delen, der Abdel er terrorist, tvingar han Marit (som er justisminister) til å tisse på koranen, for å filme det og legge det ut på internett. Det å spele noko på ei scene vil ofte gi eit sterkare uttrykk enn å sjå bokstavar svart på kvitt. Derfor vurderte, ifølgje dramatikaren sjølv, teateret, dramatikaren og ensemblet det slik at det var ein for stor risiko knytt til å spele det. Då dramatikaren sa at han ønska å skrive dette inn igjen, før eg fekk manuset, såg eg ikkje på det som noko problematisk, snarare som eit interessant element i seg sjølv.

Her er eit utdrag frå omtale i VG og Bergensavisen:

Et av temaene i Christopher Grøndahls stykke, er om ondskap må fjernes med brutalitet. Dette belyses av tre personer på scenen, som i tre ulike bolker veksler mellom å være justisminister, sikkerhetsvakt og terrorist. Hensikten er åpenbar; i en ekstrem situasjon der hatet har fått mest næring, kan terrorisme bli selve fundamentet uansett hvilken etnisitet eller kultur du tilhører. **Ganske så beskt og klart røsker stykket opp i vår noe selvgode holdning om at vi nordmenn er leverandører av de riktige moralske perspektivene.** Politiske uttalelser og fordømmelser er greit nok, men de forblir akkurat det - fordømmende ord, fremfor handling. (VG, 2014, mi utheving)

«Pearl Of Scandinavia» kan ses som en kritikk av det norske overmotet og selvtilfredsheten. Vi er så opptatt av hverdagens små bagateller at vi ikke ser andres lidelse. Terroristene er så opptatt av sak at de ikke ser mennesket. Vi har skylapper på hver vår måte. (Bergensavisen, 2014)

I *Pearl of Scandinavia* leiker forfattaren med ”vår” (det norske samfunnet) sine fordommar om terror. Denne tendensen til å skape stereotypiar, er noko postkolonialisten Edward Said (2003) peikar på som eit problem, spesielt etter terroråtaka i USA 11. September 2001:

In the demonization of an unknown enemy, for whom the label "terrorist" serves the general purpose of keeping people stirred up and angry, media images command too much attention and can be exploited at times of crisis and insecurity of the kind that the post-9/11 period has produced. (s. xxi)

I *Pearl of Scandinavia* ser vi eit forsøk på å konfrontere og utfordre fordommar og stereotypiar. Teksten gir uttrykk for både dominerande og motstridande ideologiar i samfunnet. McCormick (1994, s. 76) erkjenner også at vi finn dominante og motstridande kulturelle praksisar innanfor eit samfunn sin ideologi, og at det er vanleg at desse er representert i det allmenne repertoaret i ein tekst. *Pearl of Scandinavia* byr på eit sett med verdiar som er komplekst. Dette er ein av grunnane til at den er spesielt eigna til å undersøke problemstillinga mi.

Lærarane på dei to skulane la opp til ganske ulike undervisningsopplegg med utgangspunkt i teksten. Trude på Flatby skule la opp til at heile klassen skulle lese saman. Ho delte ut ein og ein del, for å ikkje avsløre overraskinga med rollebytte med ein gong. Dei las saman i klassen, og så fekk dei oppgåver knytt til teksten, som dei skulle løyse i grupper. Det var m.a. dramatisering av scener frå stykket, og ei oppgåve som gjekk ut på at tre elevar skulle late som dei var tankane til karakterane. Vidare las dei del for del saman, og hadde samtalar i heil klasse om det dei hadde lese. Klassen avslutta med ein slags paneldebatt, der nokre elevar (om lag fem) blei plukka ut til å diskutere stykket framfor resten av klassen.

Tone på Loftsåsen skule hadde lagt opp undervisinga ganske annleis. Dei to klassane som ho underviser i, gikk gjennom temaet terrorisme i samfunnsfag, før dei starta med å lese *Pearl of Scandinavia* i norsktimane. Dei hadde også gjennomgått dramasjangeren i norsktimane før dei byrja å lese stykket. Elevane vart så delt inn i grupper, og kvar gruppe fekk kvar sin del av teksten. Målet var at kvar gruppe skulle øve inn sin del, og så at dei skulle sette saman delane først i ei framføring for heile trinnet. Elevane fekk beskjed om å ikkje snakke saman om dei ulike delane på førehand. Nokon hadde gjort det likevel og vart ikkje overraska på framføringa, andre hadde ikkje skjont kva plottet var, og fekk dermed ei stor overrasking når dei såg dei andre gruppene sine delar. Etter framføringa skulle alle elevane skrive ein individuell reflekterande tekst om stykket, og til slutt hadde dei fagsamtalar i par.

3.3 Observasjon

Eg gjennomførte om lag to ganger 90 minutt observasjon i kvar av klassane. Observasjonen gjennomførte eg som ”fluge på veggen”, utan å delta i arbeidet saman med elevane. Først sat eg på ein stol bakerst i klasserommet, og etterkvart gjekk eg rundt og observerte dei i grupper. Eg snakka ikkje med elevane medan dei jobba i grupper, anna enn at eg spurte om det var greit at eg observerte. I og med at elevane var overlatt mykje til seg sjølv når dei jobba i grupper, ville eg ikkje blande meg inn i arbeidet deira, fordi eg var interessert i å finne ut korleis dei reflekterte kring teksten i ein naturleg undervisningssituasjon. Eg hadde klare kategoriar på førehand, og eg noterte ned observasjonar undervegs. I tillegg sette eg meg ned umiddelbart etter kvar observasjon og skreiv ned inntrykk og organiserte notata frå observasjonen. Det er intervjuet som er det primære datagrunnlaget mitt, og materialet frå observasjonen blir berre trekt inn i analysen der det kan tilføre nyansar til materialet frå intervjuet.

Observasjonen eg gjennomførte i klasseromma, ga meg eit grunnlag for ei betre forståing av kva elevane la vekt på i arbeidet sitt med *Pearl of Scandinavia*, og dermed eit mykje betre grunnlag for å utvikle ein god intervjuguide. Dette er ein del av den prosessen som Kvale og Brinkmann (2012, s. 122) kallar å tematisere intervjuundersøkinga. ”Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål” seier Kvale og Brinkmann (2012, s. 122), og i dette tilfellet var observasjonane ute i felt ei like viktig kjelde til kjennskap om temaet, som å lese teori om emnet. Det var tross alt elevane eg ville intervjuet, og deira arbeid med teksten eg ville vite noko meir om. Repstad (1998, s. 67) tilrår også sonderingar i ”terrenget” før ein sett i gang med intervju. Dette har ifølgje Repstad (1998, s. 67) den funksjonen, at ein som forskar kan peile seg inn på kven i miljøet som har relevant informasjon, og det kan hjelpe forskaren til å stille meir relevante spørsmål.

3.4 Intervju og fagsamtale

Eg gjennomførte seks individuelle intervju med elevar. Eg ønska å undersøkje korleis elevane reflekterte kring teksten dei hadde lese, og korleis dei skapte mening i den. Spørsmåla eg stilte, var med mål om å få vite noko meir om forholdet mellom teksten sitt repertoar og elevane sitt repertoar. Ei moglegheit kunne vere å undersøkje dette gjennom gruppeintervju, der eg også kunne få sjå noko av samspelet mellom elevane. Men fordi nokre av dei

spørsmåla eg la opp til kunne vere sensitive for elevane, så valde eg å gjennomføre intervjua individuelt.

Utgangspunktet for utviklinga av intervjuguiden var for det første det teoretiske rammeverket, med kategoriane til McCormick (1994) i botten. Målet var at dei spørsmåla eg stilte i intervjua, skulle vere gode operasjonaliseringar av dette rammeverket, og dermed kunne gi svar på forskingsspørsmåla mine. Samtidig var det viktig for meg at intervjusituasjonen skulle vere ein open samtale, der det var rom for elevane til å komme med det dei var opptekne av. Fordi eg ikkje ønskte å legge mi førforståing for mykje til grunn for elevane sine refleksjonar, valte eg å utforme opne spørsmål. Dette kan falle inn under det som Kvale og Brinkmann (2012, s. 67) kallar intervju som kunnskapskonstruksjon. Forskar og informantar konstruerer ny kunnskap i lag, gjennom samtalar kring emnet. Dette fordrar det Kvale og Brinkmann (2012) kallar kvalifisert naivitet, frå forskaren si side.

Kvale og Brinkmann (2012) opererer med to ulike metaforar for forskaren. Den eine er ”gruvearbeidaren”, og den andre er ”den reisande”. Gruvearbeidaren skal finne det edle metallet som er skjult i jorda, den reisande vandrar gjennom landskapet og lærer gjennom samtalar som ho har med folk på vegen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 67). I denne undersøkinga er eg som forskar meir reisande enn gruvearbeidar. Eg vandrar rundt, og snakkar med dei eg møter på vegen, og reisa er delvis bestemt av eit kart fordi eg har nytta ein semistrukturert intervjuguide. Dette inneber også at intervju og analyse blir sett som samanvevde fasar i konstruksjonen av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 68).

Noko av det eg stilte spørsmål om, kom også frå mine eigne fordommar. Joseph A. Maxwell (2013, s. 45) tek til orde for at den kunnskapen som forskaren tek med seg inn eit forskingsprosjekt, som bygger på tidlegare kunnskap og personlege erfaringar, kan vere ein ressurs. For at det skal vere ein ressurs, og ikkje eit element som skaper einsidigheit i forskinga, så er det viktig at forskaren er klar over, og reflekterer over, den før-forståinga ho har med seg inn i prosjektet. ”*Any view is a view from some perspective*”, seier Maxwell (2013, s. 46). Sjølv om eg prøvde å gå inn i undersøkingane med eit ope sinn, så finn eg meg som forskar også i ein kontekst. Mitt syn på verda kjem til uttrykk i det fokuset som eg har valt å ha i prosjektet.

Delar av det eg presenterer som funn frå undersøkinga mi, kjem frå fagsamtalar som Tone frå Loftsåsen skule gjennomførte med sine elevar. Dette kan ha hatt noko å seie for kva som kom fram. I fagsamtalane er elevane to og to, og dei snakkar med læraren sin. Dei skal få karakter på fagsamtalen, den er ein del av vurderinga i perioden. Læraren stilte også heilt andre spørsmål i fagsamtalane, enn det eg gjorde i intervju. Samtidig gir dette meg eit innblikk inn i ein faktisk skulekvardag og det gir eit godt bilete av refleksjonar som elevane gjer seg kring teksten. Spesielt får eg gjennom desse fagsamtalane mykje informasjon om det som McCormick (1994) kallar litterært repertoar. Så lenge eg er medviten om desse ulike dimensjonane i materialet mitt, ser eg det som ein styrke å ha materiale frå ulike situasjonar. Eg observerte fagsamtalane, og fekk i tillegg tilgang til lydopptak som eg seinare har transkribert. Det var avklart med elevane at eg fekk tilgang til dette materialet, og alle dei fagsamtalane som eg har nytta som materiale i undersøkinga, er med elevar som har levert samtykke til både observasjon og intervju. Eg informerte Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste om endringar i innsamlinga av materiale, og fekk tilbakemelding om at dette ikkje var meldepliktig.

Funna eg presenterer i dette kapittelet, kjem frå intervju med seks elevar, og i tillegg fire fagsamtalar som er gjennomført mellom lærar og to elevar, til saman åtte elevar. Ein av elevane frå fagsamtalane har eg også intervju. Materialet som kjem fram i fagsamtalar og intervju, er litt ulikt. I intervju er det fokus på tre hovudområde, for det første korleis elevane har opplevd å jobbe med teksten *Pearl of Scandinavia*, for det andre kva dei brukar av sitt allmenne og litterære repertoar i tolkinga av teksten, og for det tredje om dei opplever teksten som kontroversiell. I fagsamtalane er det meir fokus på det litterære repertoaret, form og innhald i sjølve dramastykket. Til saman gir dette materialet eit godt grunnlag for å svare på dei tre forskingsspørsmåla.

3.5 Rammeverk for analyse

I McCormick (1994) sin teori om ideologi så finn eg kategoriane som er utgangspunktet for forskingsspørsmåla mine, utviklinga av intervjuguiden, og analysen av datamaterialet frå undersøkingane. Som Kvale og Brinkmann (2012, s. 115) seier, jo betre ein har førebudd seg på intervjuet, jo høgare kvalitet får den kunnskapen som blir produsert i det samspelet som gjennomføringa av intervjuet er, og jo lettare blir det å handsame materialet frå intervju i ettertid. Eg ser no i ettertid at eg gjerne kunne ha gjort jobben på førehand enda betre. Mange

av dei utfordringane som har oppstått i arbeidet med analysen, kunne ha vore unngått dersom eg hadde lese teorien grundigare før eg sette i gang med undersøkingane. Samtidig er det slik at den reisa eg har gjort i tankane, har vore avhengig av eit empirisk grunnlag for å komme vidare. Gjennom denne reisa har også målet med undersøkinga blitt meir klart. Kvale og Brinkmann (2012, s. 121) tilrår at ein har fastlagt innhaldet i, og målet med, studien før ein startar, slik at ein kan finne den beste vegen dit. ”Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ”veien til målet”.”(Kvale og Brinkmann, 2012, s. 121). Målet med undersøkinga har heile tida vore å kunne seie noko om korleis elevar reflekterer rundt ein kontroversiell tekst som dei jobbar med i norskfaget på skulen.

Dei aktuelle kategoriane er litterær og allmenn ideologi, med underkategoriane det allmenne repertoaret til teksten, det allmenne repertoaret til lesaren, det litterære repertoaret til teksten og det litterære repertoaret til lesaren (McCormick, 1994). Desse kategoriane har fungert som ei hjelp til å strukturere materialet mitt, slik at det blir lettare å svare på dei forskningsspørsmåla eg har formulert. Dette er ein prosess som går fram og tilbake, for forskningsspørsmåla var utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguiden, og det er dermed slik at desse kategoriane er naturlege å bruke i det vidare arbeidet med materialet (jf. Kvale og Brinkmann, 2012, s. 198).

Det er sjølvsagt ikkje slik at eg kan sette meg ned med ein ungdom på 15 år, og spørje ”kva kan du seie om det litterære repertoaret til denne teksten?” Eg måtte derfor operasjonalisere kategoriane, og utarbeide spørsmål til intervjuguiden, som eg seinare kunne tolke slik at dei kunne gi meningsfulle svar på forskningsspørsmåla. I intervjuet har eg i hovudsak fått informasjon om det allmenne og det litterære repertoaret til lesarane, og delvis også korleis dei tolkar det allmenne repertoaret til teksten. Spørsmål som t.d. ”kva slags forventningar hadde du til teksten?” og ”var det nokon ting du la spesielt merke til i teksten?”, er spørsmål som eignar seg godt til å seie noko om elevane sitt litterære repertoar. Også dei spørsmåla eg har stilt om mediavaner, og om kva dei meiner om å lese ein skjønnlitterær tekst som tek opp kontroversielle tema, kan gi meg informasjon om elevane sitt forhold til tekst generelt, og til skilje mellom skjønnlitteratur og sakprosa. For å få informasjon om kva elevane meiner om teksten sitt allmenne repertoar, så har eg stilt spørsmål om kva dei meiner er tema i teksten, og om dei har nokre tankar om kvifor forfattaren har skrive teksten. Dette er også noko som kjem fram i fagsamtalane som to av klassane hadde, og som eg har fått materiale frå. I samband med dette spørsmålet har eg stilt oppfølgingsspørsmål om dei meiner at det er eit

relevant tema å ta opp i skulen, og om dei har nokre personlege erfaringar som gjer at dei er spesielt interesserte i temaet. Dette har gitt meg informasjon om elevane sitt allmenne repertoar. Når det gjeld kva elevane meiner om teksten sitt litterære repertoar, så kjem dette mykje fram i fagsamtalane, men også gjennom spørsmålet om kva elevane legg mest merke til i teksten. Her er det rom for at elevane kan reflektere kring kva verkemiddel teksten brukar, og kva konvensjonar den følgjer (eller ikkje følgjer), og vidare kva for reaksjon dei sjølv har på dette.

3.6 Analyse

I eit kvalitativt intervju, der kunnskap blir konstruert i intervjusituasjonen, i samhandlinga mellom intervjuperson og forskar, vil analysen starte allereie under intervjuet. Produksjonen av kunnskapen fortsett gjennom transkripsjon og analyse (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 72). Eit spørsmål som melder seg ved overgangen frå ei språkleg form til ei anna, i samband med transkripsjonen av intervjuet, er kva for ulike eigenskapar talespråk og skriftspråk har (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 74). I denne studien har eg valt å transkribere intervjuet heilt enkelt, men eg har transkribert alt frå intervju og fagsamtalar ordrett. I analysen har eg ikkje fokus på analyse av språk, men mening. Derfor har eg ikkje hatt behov for meir detaljert transkripsjon. Dette er noko også Kvale og Brinkmann (2012) tilrår: "[...] spesialiserte former for transkripsjon er verken mulige eller nødvendige når det dreier seg om meningsanalyse av store intervjutekster i vanlige intervjuprosjekter." (s. 91) I dei tilfella eg har lurt på noko meir spesifikt om situasjonen, har eg kunne gå tilbake og høyre på kvart enkelt intervju. Eg har transkribert så nære talespråket som mogleg, men med utgangspunkt i bokmål og nynorsk. Fordi både eg som intervjuar og Lærer Tone på Loftsåsen (som har gjennomført fagsamtalane) har ei svært ulik dialekt frå elevane, så har eg skrive våre kommentarar og spørsmål på nynorsk, medan eg har skrive det elevane har sagt på bokmål. Dette kjendest heilt naturleg ut, og mykje lettare, då eg jobba med transkriberinga, og derfor har det blitt ståande slik.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 218) seier om fortolking av kvalitative intervju at denne prosessen inneber å stille ei rekkje spørsmål til teksten. Er målet mitt å seie noko om kva kvar enkelt elev meiner om teksten dei har lese, eller å finne eit mønster i intervjuet som kan gi meir interessante innspel i arbeidet med kontroversielle tekstar? Er det eit mål å analysere kva dei faktisk har sagt, eller kva eg trur ligg bak det dei uttrykker? Det er mitt utgangspunkt

som forskar, og mine kunnskapar om temaet for intervjuet, som bestemmer kva for spørsmål eg vil stille til intervjuet som tekst. Hermeneutikken søker ikkje etter ”den eine rette tolkinga”, men opnar for eit legitimt mangfald av tolkingar. Dei snakkar vidare om det å ha ein kritisk distanse til det som blir sagt i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 219), og om ein forskar som opptre med ein grunnleggande mistanke om at det intervjupersonen seier, ikkje er heile sanninga. Målet er å finne meiningar bak eller under det som blir direkte uttrykt. Når det gjeld spørsmålet om det går an å finne ”den eigentlege meininga” gjennom eit intervju eller i ein tekst, så seier Kvale og Brinkmann at dette er eit leiande spørsmål (2012, s. 223). Dette føreset eit syn på sanning som noko som kan finnast og ikkje skapast. Eg ønskjer ikkje å mistru elevane. Eg ønskjer å faktisk ta tak i det dei fortel meg, og så sette det inn i ein større samanheng gjennom å bruke kategoriane til McCormick (1994), og på denne måten finne meiningane bak det som blir direkte uttrykt. Dersom ein opnar for eit mangfald av fortolkingar, seier Kvale og Brinkmann (2012, s. 219), blir oppgåva å formulere dei bevisa og argumenta som ligg i ei fortolking på ein eksplisitt måte, slik at fortolkinga kan bli testa av andre lesarar. Dei forskingsspørsmåla som eg stiller til materialet mitt, er fundert i det teoretiske rammeverket for analysa, nemlig McCormick (1994) sin definisjon av allmenn og litterær ideologi, og repertoar. Det er også desse kategoriane som vil strukturere presentasjonen av funna i studien i denne oppgåva.

Ei av fallgruvane i hermeneutisk analyse, er det Kvale og Brinkmann (2012, s. 219) kallar ”partisk subjektivitet”. Det inneber at forskaren ser berre bevis som støttar sine egne meiningar, vel ut fortolkingar, og rapporterer berre det som kan gi grunnlag for deira egne konklusjonar. ”Perspektivistisk subjektivitet” derimot, inneber at forskaren vel ulike perspektiv og stiller ulike spørsmål til den same teksten. Intervjuforskning utført på denne måten gir styrke i subjektiviteten, seier Kvale og Brinkmann (2012, s. 219).

Måten eg organiserer presentasjonen av funna på, er at eg tek utgangspunkt i forskingsspørsmåla, som igjen tek utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for undersøkinga. Presentasjonen av funna vil dermed ikkje kunne lausrivast frå analysen. Repstad (1998, s. 93) tek til orde for to steg i fortolkingsprosessen. Det eine er analysen, som går ut på å ordne datamaterialet slik at det får struktur, og dermed blir meir tilgjengeleg for tolking. Det neste steget er tolking av data, noko Repstad (1998, s. 93) skildrar som ”en begrunnet vurdering av data i forhold til de problemstillinger som tas opp i

studien, og i forhold til teorier som setter funn frå studien inn i en større sammenheng.”

Tolkinga gjer eg kapittel fem, der kjem drøftinga av funna.

Repstad (1998, s. 94) skildrar kvalitativ analyse som ein ”hardhendt seleksjon” av eit datamateriale som kan vere fyldig og mangetydig. Ei utfordring for meg, slik mange andre uerfarne forskarar har opplevd, var å greie å distansere meg nok frå materialet. Lojaliteten eg følte til dei ungdommane som hadde sett av tid til å snakke med meg, gjorde at det var ei nær umogleg oppgåve å velje ut kva som var viktig å ta med og ikkje. Men, som Repstad (1998, s. 94) seier, har eg også eit ansvar overfor lesaren, om ikkje å drukne ho i detaljar. Derfor har eg gjennom analysen søkt å finne mønster i materialet som balanserer målet om å referere det som intervjupersonane har fortalt meg på ein rettferdig måte, og målet om å gjere det verdt å lese.

Ei anna utfordring som Repstad (1998, s. 98) påpeiker, er å finne balansen mellom rein gjenforteljing og diagnostisering. Spesielt når eit av måla med studien er å seie noko om lesaren sitt allmenne repertoar, bakgrunnen deira, utgangspunkt og verdiar, så er det ei utfordring å få til presentasjonen av funna på dette området på ein generalisert måte, utan å legge opp til sosiologiske forklaringar på kvifor dei svarar det dei svarar. Eg vil derfor søkje å presentere dei tendensane eg ser i materialet, utan å prøve å forklare kvifor det er slik. Forhåpentligvis, seier Repstad (1998, s. 101), er forskaren våken, ærleg og profesjonell nok til å ta med dei inntrykka frå verkelegheita som går i motsatt retning av forventningane hennar, inn i analysen og tolkinga. Gjennom ein hermeneutisk prosess, der eg har gått frå heilskap til del og tilbake igjen opptil fleire gonger, har eg stadig oppdaga nye sider ved materialet mitt. Forståinga av kva som høyrer til kva for kategoriar, har også endra seg undervegs, og det som blir presentert i denne oppgåva er eit resultat av at eg har ønska å både sjå heilskapen, men også dei indre motsetnadane i materialet.

Som tidlegare nemnt har det vore ei utfordring å få nok distanse til intervjuobjekta og materialet frå intervjuet. I spørsmålet om kor mange sitat som skal vere med lener eg meg på Repstad si tilråding: ”Hvis man tar med endeløse rekker av sitater, blir framstillingen uoversiktlig, og leseren mister det analytiske perspektivet.” (1998, s. 117). På den andre sida kan sitat bidra til å krydre framstillinga, og det gir lesaren direkte tilgang til intervjupersonane si forståing (Repstad, 1998, s. 117). Så er målet igjen å finne balansen mellom desse omsyna. Når eg presenterer sitat frå intervjuet, så har eg skrive dei om noko, for

at det skal bli betre flyt i språket. Eg har t.d. fjerna mine kommentarar der dette ikkje tilfører noko til meininga av sitatet. Det vil seie at eg også har skrive saman ting intervjupersonane har sagt, men eg har ikkje teke bort innhald i sitata som er sentralt for å forstå meininga bak det. I analysen kan det vere at eg nokon gonger omtalar ”lesarar”, og nokon gonger ”elevane”, eller at eg blandar omgrepa ”lesaren sitt repertoar” og ”elevane sitt repertoar”. Dette har den enkle årsaken at det er elevane som er lesarar i denne studien. Dersom eg likevel viser direkte til noko McCormick (1994) har sagt i analysekapittelet, vil eg bruke ordet ”lesar”, fordi det er slik McCormick brukar det i ein meir generell kontekst.

Det har meldt seg nokre utfordringar undervegs i analysen av materialet. Ei av desse utfordringane er at det kan vere vanskeleg å skilje mellom kva som er kva i materialet. Fordi teksten er skrive i den samme tida som elevane lever i, så er det vanskeleg å skilje mellom elevane sitt allmenne repertoar og teksten sitt allmenne repertoar. Det skilir over i kvarandre. Her er det heller ikkje eit mål å seie noko om kva som faktisk er det allmenne og litterære repertoaret til teksten slik eg ser det, eller på bakgrunn av kva forfattaren meiner, men det er eit poeng å få fram elevane sine perspektiv. Eg vel likevel å organisere presentasjonen av funna etter forskingsspørsmål. Eg har delt det inn i korleis elevane reflekterer over spørsmål knytt til allmenn ideologi, og spørsmål knytt til litterær ideologi, og i tillegg kor det oppstår friksjon, og kor det er samsvar, mellom elevane sitt repertoar og teksten sitt. Det er sjølvsagt ikkje slik at ungdommane brukar desse omgrepa, dei snakker om korleis dei opplever teksten, kva dei la merke til, kva dei trur er temaet, om dei kunne identifisere seg med nokon av karakterene osv. Gjennom å analysere dei transkriberte intervju og fagsamtalane, er det eg som har plassert refleksjonane til elevane inn i dei teoretiske kategoriane, og med utgangspunkt i det empiriske materialet har eg laga nye kategoriar og overskrifter innanfor kvar av forskingsspørsmåla.

3.7 Ethiske refleksjonar

Det at eg er lærar sjølv, og at eg kjende begge dei to lærarane eg jobba med i prosjektet, kan ha verka inn på korleis informantane møtte meg. Eg vart introdusert til elevane av kontaktlæraren deira, ein person dei stoler på, og dei fekk dermed i mindre grad høve til å gjere seg opp si eiga meining om meg. Her spelar det asymmetriske maktforholdet (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 52) inn. Det at eg kjem inn med den kompetansen og autoriteten eg har, og definerer rammene for heile prosjektet og for intervjuet, gir meg ein spesiell maktposisjon.

Det at ein del av fokuset i undersøkinga dreier seg om informantane sitt allmenne repertoar, altså den kulturelle bakgrunnen deira, kunne bidra til at vi kom inn på sensitive tema i intervju. Ein del av ungdommane kom inn på spørsmålet om religiøs og etnisk bakgrunn i intervju. For å sikre at det ikkje skal gå an å identifisere desse ungdommane, har eg heile vegen operert med fiktive navn. På lydopptaka av intervju kjem det ikkje fram navn, og i transkriberinga opererte eg frå første stund med fiktive navn, for å sikre ungdommane anonymitet, slik m.a. Repstad (1998, s. 68) tilrår. Dette informerte eg om da eg melde prosjektet inn til NSD (2015), og dei vurderte prosjektet som ikkje meldepliktig. For dei ungdommane som vart valt ut til å bli intervju, kan intervjusituasjonen ha ført til at dei følte at dei måtte opne seg meir for meg enn det dei var komfortable med. I forkant hadde eg informert grundig om kva undersøkinga gikk ut på, og eg hadde også informert foreldra. Elevane fekk vite at dei når som helst kunne trekke seg frå intervjuet. Elisabeth Backe-Hansen og Ivar Frønes understrekar i boka *Metoder og perspektiv i barne- og ungdomsforskning* (2012, s. 16) korleis endringar i samfunnet som gir meir mangfald og eit samansett samfunn, stiller store krav til etiske refleksjonar frå forskaren si side. Både når det gjeld kva metodar ein brukar, men også refleksjon over føremålet med forskinga.

Eit av spørsmåla som Kvale og Brinkmann (2012, s. 86) tilrår at ein skal stille seg i starten av ei intervjuundersøking, er kva for fordelaktige konsekvensar studien vil ha for dei som deltek, og om den eventuelle skaden som kan bli påført intervjupersonane, vil veiaast opp av eventuelle fordelar (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 87). Det eg ser som fordelane ved denne studien, for intervjupersonane, er at eg er interessert i å få deira tankar om undervisinga og den aktuelle teksten, og at deira meiningar blir vektlagt. Det at sensitive opplysningar om bakgrunnen deira kan komme til å bli eit tema er ein potensiell konsekvens. Det er likevel slik at eg har lagt opp til ei forsiktig tilnærming til å snakke om religion og kultur, og eg har, som Backe-Hansen og Frønes (2012) tilrår, reflektert over desse dimensjonane både før og undervegs i undersøkinga.

Når det gjeld konsekvensar av publisering av funna i studien, så er målet at det skal vere positivt for deltakarane. Det at elevane sine stemmer kjem fram i drøftinga av idear om endringar i skulen, ser eg som utelukkande positivt. I denne undersøkinga har det og vore ei utfordring å balansere lærarrollen med forskarrollen. Det er lett å gå inn i ein lærar-elev dialog, fordi det er det mest naturlege for meg som lærar, når eg er i eit klasserom og saman med elevar. Kvale og Brinkmann (2012, s. 91) identifiserer eit av usikkerheitsområda i

kvalitativ forskning, som den potensielle situasjonen der samtalen mellom forskar og intervjuperson kjem inn på følsomme spørsmål. Som lærar ville det her vere naturleg for meg å gå meir inn på dei områda. Som forskar kan det derimot vere gunstig å halde ein viss distanse, ikkje minst for å skjerme intervjupersonen frå å seie noko som ho kan komme til å angre på i ettertid (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 91). Her var strategien min å forsøke å heile tida halde fokus på sak, og ikkje følgje opp dei mest personlege elementa. I tillegg prøvde eg heile tida å vere sensitiv for om intervjupersonane viste nokon teikn til å motstand mot å gå nærare inn på eit tema.

3.8 Validitet

Den eine klassen er altså frå den skulen der eg sjølv arbeider, og Trude er min kollega. Tone er ei som eg har studert med på Universitetet i Oslo gjennom fire år, og som eg har hatt delvis tett kontakt med. Å forske på eigen arbeidsplass kan vere eit trugsmål mot validiteten i studien. Repstad (1998, s. 30) tek opp nokre av innvendingane mot å drive med forskning ”på heimebane”. Ei av utfordringane kan vere at ein er meir tilbøyeleg til å velgje side, eller drive med sjølvensur, for å ikkje risikere å legge seg ut med vener og kollegaar. ”Å opprettholde distanse og upartiskhet er alltid et problem i kvalitative studiar, men problemet settes på spissen hvis man har et personlig forhold til noen i miljøet man utforsker”, seier Repstad (1998, s. 30). Ei anna utfordring for ein forskar som gjer undersøkingar i eit felt som ho kjenner godt, kan vere at enkelte ting lett blir tatt for gitt (Repstad, 1998, s. 31). Det viktigste er likevel at desse innvendingane, slik Repstad (1998, s. 30) ser det, ikkje er noko hinder for å gjennomføre undersøkingar t.d. på sin eigen arbeidsplass. Innvendingane er noko ein må vere medviten om undervegs i prosessen, og reflektere over.

Sjølv om eg kjenner begge lærarane som deltok i studien, så kjende eg ikkje nokon av elevane før studien starta. Det er likevel slik at den tilknyttinga eg har til dei deltakande lærarane i prosjektet kan få meg som forskar til å ignorere visse resultat og legge vekt på andre. Dette kan føre til at eg kompromissar med min nøytrale posisjon som forskar (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 92). I og med at det ikkje er lærarane eg har intervjuet, men elevane, så er det slik at det blir lettare å halde på den profesjonelle avstanden og ikkje la meg påverke av intervjupersonane (jf. Kvale og Brinkmann, 2012, s. 92).

Det er også slik at eg har hatt ein open og fagleg dialog med lærarane over lang tid. Eg har opplevd dei som interesserte og ivrige etter å delta i studien, fordi dei meiner det er eit fagleg interessant prosjekt. Dei har fått frie tøyler til å utvikle undervisinga sjølv, men vi har diskutert ulike løysingar i prosessen fram til oppstart av datainnsamlinga. Det har vore tydeleg frå mi side heile vegen at deltakinga er frivillig, og vi har jobba saman for å få undervisinga til å passe inn med andre aktiviteter. På tiande trinn er det mykje fokus på norskeksamen som kjem på slutten av året, og derfor har det vore viktig for meg at denne studien ikkje skulle opplevast som ein tilleggsbyrde for lærarane, men som noko dei kunne passe naturleg inn i norskfaget.

Det kan sjølvsagt også vere slik at elevane blir påverka til å seie ja til deltaking i studien fordi eg som forskar kjenner lærarane deira. Dette har eg forsøkt å gjere noko med, ved å gjere det spesielt tydeleg at eg ikkje ville kommunisere noko med lærarane deira undervegs om materialet mitt, og at det var frivillig for alle elevane å delta. Vidare har eg heile vegen vore særskilt medviten om å overhalde teieplikta. Dette var noko eg la vekt på i introduksjon til elevane, til foreldra, og til lærarane. Den informasjonen som elevane har gitt meg gjennom observasjon og intervju, er ikkje noko eg har diskutert med lærarane. Eg har heller ikkje innhenta opplysningar om elevane frå andre kjelder. Den informasjonen eg har fått om elevane, er det dei sjølve som har gitt meg. Dette er noko NSD (2015) påpeiker som eit særskilt viktig punkt.

Ei utfordring i studien min, er at sjølve studien, og spesielt intervju, blir ein del av elevane sin prosess med å reflektere over og skape mening i teksten. Nokre av spørsmåla eg stiller i intervju, og den refleksjonen vi gjer saman som bidreg til den meininga vi skapar i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 37), ville elevane kanskje ikkje ha tenkt over om dei ikkje hadde blitt intervju. Dermed blir det klart at ein del av dei funna eg presenterer her, kanskje ikkje ville ha blitt akkurat slik dersom empirien hadde blitt samla inn på ein anna måte.

Eit anna punkt som må diskuterast, er validiteten når det gjeld omgrep, det Cohen et al. (2011, s. 188) kallar construct validity. Spesielt gjeld dette omgrepet *kontroversielle* tekstar. I intervjuet spør eg om elevane veit kva ordet kontroversiell betyr. Dei fleste veit det ikkje, sjølv om nokon kanskje har ei viss aning. Det blir dermed min definisjon av ordet som blir utgangspunktet for elevane når dei skal svare på det neste spørsmålet: om dei opplever *Pearl*

of *Scandinavia* som ein kontroversiell tekst. Det kan derfor vere at det blir oppfatta som at eg stiller eit leiande spørsmål, fordi eg leiår svaret i ei retning som eg sjølv definerer. Dette er også noko som ingen av klassane var innom i undervisinga, så derfor er refleksjonane kring dette spørsmålet fullt og heilt avhengig av den meiningsskapinga som elevane og eg gjer saman, i intervjusituasjonen.

Det siste trugsålet mot validiteten i studien, som eg vil ta opp her, er den førforståinga eg hadde til korleis dei ulike elevane ville svare. Her hadde eg heilt tydeleg ulike forventningar til korleis elevar med muslimsk bakgrunn ville svare, og korleis elevar med etnisk norsk bakgrunn ville svare. Eg kan derfor ikkje utelukke at eg har opptredd annleis overfor dei elevane som har muslimsk bakgrunn, enn dei andre informantane mine. Sjølv om spørsmåla eg har stilt, er stort sett dei same, så har kanskje oppfølgingsspørsmåla variert. Der eg forventa å finne ein personleg bakgrunn, som kunne vise seg å vere spesielt interessant i samband med tolkinga av teksten, stilte eg kanskje også spørsmåla på ein anna måte. Kvale og Brinkmann (2012, s. 52) trekk fram at det kvalitative forskingsintervjuet kan vere ein manipulerande dialog. ”Intervjueren ønsker kanskje å få informasjon uten at den intervjuede vet hva intervjueren er ute etter.” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 52) Det at eg på førehand tenkte at det kom til å vere forskjell på korleis informantane svara ut ifrå kva for kulturell bakgrunn dei har, kan ha verka inn på korleis eg stilte spørsmåla, og om eg t.d. stilte fleire leiande spørsmål. Kvale og Brinkmann (2012, s. 182) har eit spesielt fokus på problemet med leiande spørsmål, og seier at dersom leiande spørsmål blir stilt til intervjupersonar som kan vere lette å påverke, t.d. små born, så kan dette gjere at validiteten i svara vere tvilsom. Her kjem Kvale og Brinkmann (2012) sitt omgrep kvalifisert naivitet inn igjen. Fordi eg hadde kunnskap om tema og informantar på førehand kunne dette påverke mi tilnærming til dei ulike elevane. Eg meiner likevel at eg har minska sjansen for at det skulle slå ut i store forskjellar ved t.d. å følgje same intervjuguide. Eg har ikkje stilt ulike spørsmål til ulike elevar, men det er klart at oppfølginga av svara dei kom med kan ha vore noko ulik.

3.9 Oppsummering

Eg starta med eit ønske om å undersøkje problemstillinga ”Korleis opplever elevar i ungdomsskulen å lese ein skjønnlitterær tekst som tek opp brennbare tema i samtida?” Gjennom å bruke Kathleen McCormick (1994) sin teori meiner eg at eg har eit godt grunnlag for å utarbeide sjølv undersøkinga, og analysere resultatane. Teorien tek opp i seg spørsmålet

om korleis tekst, lesar, og møte mellom dei, blir påverka av ideologien som er ein del av samfunnet. I denne teorien finn eg ord og omgrep som kan sette den informasjonen eg har fått frå ungdommane sjølv gjennom intervju og fagsamtalar, inn i ein større samanheng. Når det eg ønskjer å undersøkje er korleis elevar reflekterer kring kontroversielle tekstar, er ideologi ein god stad å starte, ettersom det kontroversielle kan seiast å vere noko som utfordrar den dominerande ideologien. Det å bruke kvalitative metodar, som observasjon og intervju, gir meg moglegheit til å få skildringar frå elevane sjølve, om kva for refleksjonar dei har gjort seg i arbeidet med teksten.

4 Analyse

Kapittelet blir organisert med utgangspunkt i forskingsspørsmåla, som er utforma med utgangspunkt i McCormick (1994) sin teori om ideologi og repertoar. Det er også innhaldet i kategoriane allment og litterært repertoar, slik McCormick (1994) framstiller det, som eg vil bruke til å analysere materialet. Dei overordna kategoriane i analysen er derfor allmenn og litterær ideologi. Vidare har eg valt å basere underkategoriane i analysen på funn i det empiriske materialet. Gjennom å jobbe med dei transkriberte fagsamtalane og intervju, ved å veksle mellom del og heilskap, og stadig gå tilbake til skildringa av dei teoretiske kategoriane for å systematisere funna, har eg komme fram til mønster i materialet, som her blir presentert som underkategoriar.

Eit element som er viktig i dei intervju eg har gjennomført, er korleis lesaren tek i bruk repertoaret sitt for å skape meining i teksten. Dette er skjæringspunktet mellom allment og litterært repertoar. Der elevane heilt tydeleg har knytta personlege erfaringar og sin eigen bakgrunn til teksten, og der det er klart at det er ein del av prosessen med å skape meining i teksten, har eg definert det som litterært repertoar. I dei tilfella der elevane snakkar om personlege erfaringar, kulturell og religiøs bakgrunn, og ting i samfunnet som dei er opptekne av, uavhengig av teksten, har eg definert det som allment repertoar.

4.1 Innleiande refleksjonar

Før eg går inn på korleis elevane reflekterer kring desse spørsmåla, vil eg kort skrive om mine egne refleksjonar kring allmenn ideologi, slik det kjem til uttrykk i i *Pearl of Scandinavia*. Ein del av den dominerande ideologien i samfunnet, kring temaet terrorisme, som kjem til uttrykk i teksten, er påstanden om at ”ikkje alle muslimar som er terroristar, men alle terroristar er muslimar”. Samtidig kjem ein motstridande ideologi til uttrykk, som vil seie oss at denne påstanden er fordomsfull og sneversynt, og at vi må løfte blikket og tenke oss om. Det ideologiske biletet i teksten er meir komplisert, og det kjem også fram ei oppfatning av muslimar som nokon som blir lett krenka, noko teksten utfordrar.

Eit sentralt punkt i stykket, der komplekse verdiar og motstridande synspunkt blir særleg tydeleg, er scena der Abdel ber Marit om å tisse på koranen. Det ironiske er at denne delen blei skriven ut av den sceniske oppsetninga av skodespelet, av omsyn til tryggleik. Her

stadfester dramatikaren, regissøren og teateret dei same fordommane som blir forsøkt utfordra i stykke. På den måten kjem eit paradoks i den allmenne ideologien til uttrykk. Her har eg ikkje tilgang til refleksjonane som blei gjort kring dette valet, så dette blir tolking frå mi side.

4.2 Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til allment repertoar?

4.2.1 ”Alle kan bli terrorister”

Innanfor dei spørsmåla som eg kan knyte til teksten sitt allmenne repertoar, er det i all hovudsak to hovedfunn, og desse to heng saman. Det eine er temaet terrorisme, der elevane peikar på at forfattaren vil fortelje oss at alle kan bli terroristar. Det andre temaet som elevane gir uttrykk for, og som heng saman med det første, er at forfattaren ønsker å utfordre fordommane våre, og få oss til å utvide perspektiva våre. Alle elevane i studien min, både dei eg har intervjuet og dei som har hatt fagsamtale, trekk fram temaet ”alle kan bli terroristar”. Dette gjeld også uavhengig av kva for klasse elevane går i, og korleis dei har jobba med teksten. Det er ikkje alle som knyter det til ein større diskusjon kring fordommar, men også dette er eit sentralt tema som fleire av elevane er inne på, både i intervju og i fagsamtale.

Det svaret som dei fleste av elevane gir på spørsmålet om kva som er tema i *Pearl of Scandinavia*, er altså at alle kan vere terroristar. Dette ser dei på som budskapen i teksten, og det kan knyttast til teksten sitt allmenne repertoar. Det er noko som kom fram i intervjuet, når eg stilte spørsmål om kva dei meiner er tema i teksten, kva budskapen til forfattaren er, og om dei har nokre tankar om kvifor forfattaren har skrivne teksten. Mariam frå Loftsåsen seier dette i intervjuet:

Ja. Han vil si at hvem som helst kan være terrorist, at det må ikke være en muslimsk mann, det kan være en, liksom, norsk kvinne, og det må ikke bare være menn, det kan også være kvinner, og de må ikke bare være fra utenlandsk bakgrunn eller noe, de kan også være etniske.

I fagsamtalane var eit av spørsmåla kva elevane trur at forfattaren av dramastykket ønska å formidle. Som Siri frå Loftsåsen seier:

Asså, det, jeg vil si liksom, det jeg merka da, var at i, jeg tror det var, ja i akt tre eller noe sånn, så var det Abdel som er da frå Irak, som er livvakt, og alle tror at det er på grunn av religion, og sånn. Og så bytter det til Marit, og da begynner det å handle litt sånn om barn og sånne type ting, så det e'kke, det handler ikke bare om religion, det handler om at, ja det handler om alt, liksom. At hvemsomhelst kan enkli være en terrorist.

Eit anna av spørsmåla i fagsamtalen, dreidde seg om kva elevane oppfatta som budskapet i teksten. Her reflekterer Peder over dette: ”At man kan se ting på andre måter, at det er ikke alltid som du tror frå første øyekast. Du måtte tenke gjennom det, og liksom, se godt gjennom det da på en måte.” Sjølv om elevane sjølv ikkje bruker omgrepet ”fordommar” i nokon særleg grad, meiner eg at døma viser at dei knyter temaet ”alle kan vere terrorist” til ein dominerande ideologi om fordommar, og det å konfrontere fordommer. Eyad frå Loftsåsen kommenterer dette når eg spør kva han meiner er tema i teksten:

Eyad: Ja, det var det jeg sa liksom, siden jeg liksom, Abdel var den skitne muslimen, og homse, ingen hadde forventet Abdel homse, siden han er muslim, og det er mot, liksom, religionen, ikke sant. Og, Mari eller hva hun het var terrorist, og alt var bare uforventa.

Mari: Tenker du at han som har skrive det prøver å få oss til å tenke litt annleis?

Eyad: Ja, han liksom, du kan ikke dømme alle på måten de ser ut, hvordan de ser ut.

Kristoffer frå Flatby skule brukar omgrepet diskriminering i denne samanhengen:

Det jeg fikk ut av, liksom, å slutte å diskriminere ting og tenke at terrorister er bare folk frå det landet der, på en måte. Men, hvis man tenker på det, så, terrorisme handler om, liksom, en terrorist kan være hvem som helst, av hvilken som helst nasjonalitet eller, kjønn eller, livssyn eller, hva som helst.

Dette kan vi knytte til det allmenne repertoaret til teksten, slik også Den Nasjonale Scene (2014) sjølv, og fleire av meldarane eg har vist til, trekk fram. Ei dominerande oppfatning som rår i det norske samfunnet, er synet på muslimar som terroristar. Dette kjem fram i fagsamtalen med Siri og Peder, der Siri først kommenterer at det er tydeleg i akt tre at Abdel er frå Irak og at han er muslim. Her følgjer Peder opp med å seie at det er veldig mykje fordommar mot muslimar og irakarar, om at dei er terroristar. Siri avsluttar med: ”Ja, så det første du kommer på er, å herregud, han må være terrorist liksom.” Dette er også noko som Solveig trekk fram i sin fagsamtale: ” Og han viser også at, siden han bytter på disse karakterene, så er det veldig mange som skjærer alle utlendinger over en kam, som tenker sånn, du er utlending, da er du terrorist og sånne ting.” Når Eyad på Loftsåsen får spørsmål om han meiner det er viktig å ta opp dette temaet i skulen, så trekk også han inn spørsmålet om fordommar, og at forfattaren prøver å få oss til å sjå annleis på saken:

Eyad: (...) Jeg synes det, liksom, vite hvor de er, og alle kunne ha vært det liksom, det er ikke bare ISIL-folka som kunne ha vært det. Det er mange andre. (...) Liksom, alle mennesker kunne ha vært det som har syke tanker.

Mari: At det finst mange ulike sånn, motivasjonar?

Eyad: Ja, at det fins ulike motivasjoner. At du ikke kan dømme alle fra midtøsten at de er terrorister, når noen norske eller europeere også kunne ha vært terroriste.

Ei utfordring, som blir veldig tydeleg her, er å skilje mellom når elevane snakkar om ting som kan knyttast til teksten sitt allmenne repertoar, og når dei snakkar om ting som kan knyttast til deira eige allmenne repertoar. Denne utfordringa blir vanskeleg å unngå, nettopp fordi teksten er skriva i den samme samfunnskonteksten som elevane sjølve er i. Det allmenne repertoaret til lesaren er alt lesaren har med seg av personlege opplevingar og erfaringar, tankar og tru. Lesaren vil bruke av dette repertoaret når ho skal skape mening i ein tekst, men det er ikkje slik at dei elevane eg har intervjua automatisk er medvitne om kva det er det tek i bruk av sitt allmenne eller litterære repertoar når dei tolkar ein tekst. Som McCormick (1994) også understrekar, er ideologien i eit samfunn noko som er heilt eller delvis skjult, og noko som verkar sjølvstøtt. Det neste punktet er og eit døme på dette, nemlig hendingane 22. juli 2011, og Anders Behring Breivik.

4.2.2 22. juli

Eit av dei mest sentrale elementa i den allmenne ideologien, som elevane gir uttrykk for, både når det gjeld sitt eige repertoar og teksten sitt, er hendingane 22. juli 2011 og Anders Behring Breivik. Her ser vi korleis Eyad frå Loftsåsen skule trekk dette fram i intervjuet, som ein del av sitt allmenne repertoar:

Når noen sa terrorister så sa jeg liksom Breivik. Ikke sant ingen hadde forventa at Breivik ... 22. juli så var det første folk tenkte var en av al-Qaida eller noe. Og så var det en norsk mann, da var det sånn stor overraskelse at det var Anders Behring Breivik.

Det ser ut til å vere ein sentral del av det allmenne repertoaret til alle elevane eg har snakka med, det er tydeleg at denne teksten aktiverer dette repertoaret hjå elevane, og elevane identifiserer det også som ein del av det allmenne repertoaret til teksten. Her er det ikkje mogleg å skilje kva som er elevane sitt allmenne repertoar, og kva elevane identifiserer som teksten sitt allmenne repertoar. I dette tilfellet er dette så tett vevd saman, at det er naturleg å presentere det samla, som eit spesielt sterkt uttrykk for ein felles norsk ideologi. I tillegg til dei sitata eg gjengir her, er dette temaet noko som kjem fram som referanse også i mindre kommentarar gjennomgåande gjennom både intervju og fagsamtalar.

Hanne på Loftsåsen tenkte fort på temaet terrorisme da ho byrja å lese teksten:

Ja, jeg tenkte, da jeg leste teksten så var det vel mest det med terrorister som liksom satte seg, altså som gikk inn i hodet på meg da, med tanke på at, det med Anders Behring Breivik og egentlig terrorister sånn generelt, for det er jo ganske mange av dem.

Seinare i intervjuet tek ho igjen opp dette, når ho reflekterer over om kanskje forfatteren tok utgangspunkt i 22. juli. Her identifiserer Hanne tydeleg hendingane i regjeringskvartalet og på Utøya, og Anders Behring Breivik, som ein del av det allmenne repertoaret til teksten.

Når det gjeld karakteren "Ole" (Grøndahl, 2014) som terrorist, og elevane si oppfatning av denne karakteren som eit bilete på Anders Behring Breivik, så er det her det i størst grad visest eit samsvar mellom repertoaret til teksten og til lesarane. Dette kjem fram i både intervju og fagsamtalar. Her kan vi sjå korleis Peder kommenterer det i fagsamtalen: "Mens det viser seg jo også når du ser for eksempel Ole, som kommer inn i politiklær, og er på en måte en sånn som man kan forbinde med en Anders Behring Breivik-aktig terrorist."

Her kan vi sjå at elevane både gir opplysningar om 22. juli som eit bakteppe for teksten, og samanliknar Ole i teksten med Anders Behring Breivik. Det er også denne hendinga dei fleste elevane brukar for å grunngi påstanden om at alle kan bli terroristar. Ein gjennomgåande argumentasjon er at alle trudde at det var ein muslimsk terrorist som utførte handlingane, men at alle vart overraska da det viste seg at det var ein kvit, norsk mann. Said på Loftsåsen skule seier dette:

Jeg tror, ikke sant, delene prøver å si oss at alle kan være terrorister, ikke sant. Ikke sant, ikke bare muslimer, alle kan være terrorister, ikke sant. Sånn som han der Anders Breivik da. Når, eeh, 22. juli skjedde, så tenkte alle at det var en eller annen muslim da, ikke sant, sikkert en eller annen iraker eller noe, men så viste det seg at det var en norsk en da, så. Jeg tror han prøver å frampeke at alle kan være terrorister.

Eit sitat frå fagsamtale med Solveig kan også illustrerer det same poenget:

Det kan være alle slag liksom, selv om man tenker på, at det er normalt at det, det er en utlending. Så trenger det ikke nødvendigvis å være det. Akkurat som Anders Behring Breivik, alle trodde det var en muslim først, men så viste det seg at det var en hvit norsk mann.

4.2.3 Islam og terrorisme

Av dei elevane eg intervjuar, var det nokon med muslimsk bakgrunn, og nokon ikkje. Det største skilje mellom desse, slik det kjem fram i intervjuar, går på kor mykje av sin eigen bakgrunn dei gir opplysningar om at dei brukar, når dei skapar mening i teksten. Mange av elevane nemner døme som IS, Al-Qaida og 9/11 som døme på terror, men dei elevane som har muslimsk bakgrunn, knyter dette i større grad til personlege refleksjonar, noko eg vil komme tilbake til under analysen av litterært repertoar.

Eit stort fleirtal trekk fram IS si framferd i Irak og Syria, som døme på spesielt dagsaktuelle saker, knytt til temaet som stykket tek for seg. Ein kan seie at dette er ein del av elevane sitt allmenne repertoar, og noko dei tek i bruk når dei tolkar teksten. Dei definerer det også som eit relevant bakteppe for teksten, og slik sett ein del av den dominerande ideologien i samfunnet som kjem til uttrykk i teksten. Det er likevel ingen av elevane som knyter dette til eit forsvar av stereotypien av terroristen som muslim. Det er spesielt dei elevane som går på Loftsåsen skule, og som også har hatt om temaet terrorisme i samfunnsfag, som trekk inn IS som døme. Eyad er ein av dei som nemner IS, som eit døme på noko han har lese om i nyheitene, og som han tek opp på spørsmål om temaet terrorisme er noko han har tenkt over før han las *Pearl of Scandinavia*: ”Ja, det er jo ISIL nå for tiden, og de er jo fra midtøsten, som sprenger i Irak da.” Edvin nemner også IS som døme på noko dagsaktuelt, på spørsmål om dette er eit relevant tema å ta opp i skulen:

Mari: Ja, og så tenkjer eg på det med terrorisme som og jo er eit tema i stykket. Eeh, om du synast at det er eit relevant tema å ta opp i skulen?

Edvin: Ja, det syns jeg egentlig. Det er veldig relevant å ta opp, fordi det er veldig dagsaktuelt, og det skjer nå. Det er noe, det til..., det er veldig lurt å lære om nå da, for det er så dagsaktuelt at vi kan ta eksempler fra vår tid nå.

Mari: Ja, kan du nemne nokon døme?

Edvin: Vi har jo IS da, som driver og herjer nede ved Syria, og mot grensen til Tyrkia. Som nå er en terroristorganisasjon, som ikke vil gjøre noe annet enn å spre frykt da, og (...) det de mener er rett.

Said gir opplysningar om at han følgjer med på det som skjer med IS i Syria og Irak fordi han har ein kamerat som er derfra. Han knyter refleksjonane kring IS til ein diskusjon om skilnaden på sunni og sjia, og om dei som deltek i organisasjonar som t.d. IS, verkeleg kan kalle seg muslimar.

Mari: Tenker du at det er ein type, tenker du at det er knytta til religion, til dømes islam? At det, terrorisme og islam på ein måte høyrer saman?

Said: Mmmm, det er forskjellige muslimere da. Ikke sant, det er sunni og sjia, og så er det noen andre smågrupper da, men... Eller, jeg, ikke sant, jeg ser ikke på de derre IS og de som muslimere da. Bare fordi de, ikke sant, de har oppretta en sånn islamsk kalifat og greier, men... Ikke sant, det er sunnimuslimere da, det er IS, ikke sant. Jeg er er sunnimuslim, men jeg støtter dem ikke. Jeg liker dem faktisk ikke. (...) Så, jeg tro'kke at IS har noe med islam å gjøre, eller bare sånn, det er min mening da.

Skilnadar i tolkinga av islam, og at det er ulike retningar innanfor islam, er noko som også Eyad er opptatt av. Han uttrykker stor frustrasjon over at IS blir forbunde med islam, og dette er noko han reflekterer kring, på spørsmålet om kva det er som får folk til å velgje å bli terroristar:

Fordi, liksom, si Jihad liksom, de har jo (...). Fordi de tror at de skal komme til himmelen (...). Islam er, fordi det senker ned på alle andre muslimer. Da tror de at alle andre muslimer vil drepe folk for å komme til paradiset. Og det æ'kke sånn det egentlig er. Det er liksom, det står ikke i den hellige boka at vi skal gå å drepe muslimer for å komme inn i paradiset. Det står at du skal (...) og respektere de eldre. (...) Mhmm, ikke sant, IS bruker navnet islamsk stat, for å senke ned på muslimene føler jeg. Liksom, jeg føler ikke at de er muslimer sjæl.

Desse to døma viser tydeleg at kunnskap om islam som religion, og personleg forankring i denne religionen, er noko som er ein sentral del av desse to gutane sitt allmenne repertoar, og som blir aktivert i refleksjonar med utgangspunkt i denne teksten. Edvin er ein av dei få elevane som ikkje har muslimsk bakgrunn som også uttrykker refleksjonar kring denne problematikken. Han insisterer på å skilje mellom muslimar flest og ekstreme islamistar, her i fagsamtale med lærar Tone:

Edvin: For i koranen står det jo at en stor dødssynd er å drepe. Abdel skyter jo, og så står det at det er forbudt å bruke vold, og at det skal være mye frihet da. Egentlig. Så mange islamske ledere har sagt at Norge faktisk er et av landa som følger deres lover mest. Det viktige for Norge da vi var truet av terrortrusselen, mhmm, så de sa det var helt bak mål da.

Tone: Mhmm, men vi skal snakke om muslimske terrorista, eeh, so kan du jo gjerne sette han i samme bås, for da driv jo dei med vold og drap, viss dei e terrorista tenke eg. Men at det dei ikkje e ekte det kan (...snakkar i munnen på hverandre)

Edvin: De er jo ikke, eller de fleste muslimer, flesteparten skilte seg jo sterkt frå dem, som de (...) i Oslo.

Al-Qaida og 9/11, er døme på terrorverksemd som elevane gir opplysningar om, som eit relevant bakteppe for teksten. Eyad tek opp dette poenget, og uttrykker frustrasjon over det han opplever som dobbeltmoral i definisjonen av kven som er terroristar:

Ja det er liksom det, når USA angrep Irak, ingen kallte dem for terrorister. Flere, over en million døde i Irak liksom, det er ganske mye. Men når 9/11 skjedde så ble alle muslimer kalt for terrorister, så jeg syns det er liksom urettferdig. På en måte, når USA kom, stjal olje og drepte og masse sånn, så starta krig, og de blir ikke kalt terrorister, de får jo all støtten. Mens når noen fra 9/11 som tror de er muslimer, som ikke er muslimer angriper, og det dør et par tusen, så blir hele den muslimske verden kalt for terrorister. Jeg syns ikke det er greit.

Dei elevane som har muslimsk bakgrunn, seier at temaet terrorisme, og ikkje minst fordømmar mot muslimar, er noko dei har tenkt på frå før, og at dei har personlege erfaringar som gjer at dei har reflektert kring temaet tidligare. Mariam, Said og Eyad fortel om hendingar der dei har blitt konfrontert med den religiøse og kulturelle bakgrunnen dei har i samband med terrorisme. Dei har fleire gonger følt at dei har måtta forsvare seg mot fordømmar frå samfunnet rundt. Said er oppteken av gjensidig respekt mellom folk som er ulike:

Said: Jeg er jo i Norge, ikke sant, mange er kristne, og de er vennene mine da, ikke sant. Og jeg respekterer dem, ikke sant, jeg tenker ikke over at de er kristne, ikke sant. Og jeg bare, respekterer de, ikke sant, jeg snakker ikke om det eller noe, men... Hvis noen sier noe, fuck

Allah, eller gå til Allah, din Allah, eller gå til moskeen, eller... Ikke sant, da blir jeg litt sur, ikke sant.

Mari: Mhmm, men er det nokon som seier... Har du opplevd det?

Said: Mmm, nei, men sist gang jeg opplevde det var i femte tror jeg, det var en klassekamerat, eller han sa, ikke sant, han sa at Allah ikke er riktig og at det er bare, at guden du tror på er helt idiotisk, og at det er bare du som tror på slik og...

Dette bruker dei alle tre, som argument for kvifor dei interesserer seg spesielt for temaet terrorisme og fordommar. Mariam frå Flatby referer både til ein episode på barneskulen der ho opplevde å bli kalla for terrorist, og også negative opplevingar med å delta i ein debatt kring niqab på internett. Der reagerte ho spesielt på at vaksne folk ytra ting som t.d. at Mariam ikkje var norsk, og at ho burde ha kasta koranen på veg hit. Mariam gir opplysningar om at ho meiner at det er eit større problem med fordommar mot muslimar i den eldre delen av folkesetnaden. Det er eit godt miljø, seier ho, i klassen og i dei gruppene som ho er ein del av. Når eg spør om temaa terrorisme og fordommar er noko som ho meiner er relevant å ta opp i skulen, seier ho:

Du vet, noen folk frykter jo folk som går med turban for eksempel. Og det er fint å få snakket om det fordi jeg, jeg, eeh, personlig mener at denne generasjonen er mer bevisste på at de er, eller liksom, de frykter ikke noen med skjegg og turban liksom, enn de som var før oss, og de er mindre fordomsfulle, så det er fint at vi får sagt det nå, og at vi lærer det, så da blir det mindre fordommer. At det blir mindre og mindre fordommer. Men jeg synes det er også viktig å snakke med de voksne. For jeg synes det er mest fordommer, liksom, hos dem, enn hos oss. Fordi, vi er jo sammen alle sammen. Og liksom, de vet jo, flertallet er jo muslimer i klassen, og jeg tror at de vet at vi ikke er farlige. Men hos voksne, de er ikke så veldig vant til det, og ja... Jeg synes det er viktigere å snakke med voksne, fordi jeg føler at jeg blir mer diskriminert av voksne enn av de som er på min alder.

Det er slik at det kjem tydeleg fram at eg som intervjuar har nokre forventningar til dei elevane som har muslimsk bakgrunn, og dette kjem fram i spørsmåla eg stiller. T.d. er eg oppteken av om dei forstår det som står på arabisk, og om dei bruker det til å skape meining i teksten. Noko det kjem fram at dei ikkje gjer, som t.d. i intervjuet med Said:

Mari: Mhmm. Så bra! Men han Abdel, når han er justisminister, da har han, er det kanskje sånn at han seier nokon ting på arabisk og? Eller? Eller er det berre i den første delen?

Said: Jo når han skulle lese opp den derre greia ...

Mari: Ja ...

Said: Den meldingen da, som har vært skrevet ned (?), ikke sant, (...) og så sa han noen ting på arabisk da, som jeg ikke vet hva akkurat betyr.

Fleire av elevane gir uttrykk for at dei har kunnskap om islam, som dei trekk fram når dei tolkar handlingar og symbol i teksten. Det gjeld også elevar som ikkje har muslimsk bakgrunn. Dette kjem fram når det er snakk om symbol i ein av fagsamtalane på Loftsåsen:

Mona: Og så er det et uttrykk som jeg har hørt da, som er ekstremisme, at de gjør noe veldig ekstremt. Og, jeg synes at handlingen da Abdel tvinger Marit til å tisse på den koranen var jo

veldig ekstremt. På en måte.

Tone: Kvifor gjere han da trur du?

Mona: Han prøver jo å, på en måte, få hun til å se dårlig ut. Får det bilde av når folk ser at hun gjør det, så at hun ikke respekterer koranen.

Scena der Abdel tvingar Marit til å tisse på koranen, er noko som også Edvin trekk fram som spesielt provoserande i teksten, og han gir opplysningar om at det var ei scene som fleire elevane i klassen uttrykte sterke meiningar om. ”Mhmm, som mente at det spotta islamsk religion”, seier han. Ingen av elevane uttrykker imidlertid noko meir refleksjon kring kvifor forfattere har skrive om dette, og dei gir heller ikkje uttrykk for parallellar i samfunnet som kan knyte scena i teksten til ein dominerande eller motstridande ideologi, dei problematiserer ikkje koplinga til allmenn ideologi ytterligare.

Ikkje alle elevane gir opplysningar om at dei har kjennskap til islam frå før av. Det er ingen av elevane som har fagsamtale som gir opplysningar om at dei har eit spesielt negativt syn på islam og muslimar frå før, men dei uttrykker heller ikkje at dei stiller seg medvitne til den dominerande ideologien i samfunnet, kring dette temaet. Dette blir for fleire ein viktig del av det allmenne repertoaret deira, som dei tek i bruk når dei skal skape meining i teksten.

Solveig på Loftsåsen seier at måten forfattere bytter rundt på rollene får henne til å sjå at utlendinger også kan vere snille:

Miriam: Og han viser også at, siden han da bytter på disse karakterene, så er det veldig mange som skjærer alle utlendinger over en kam, som tenker sånn, du er utlending, da er du terrorist og sånne ting. Og da viser han at, plutselig i treern da, så er Abdel,, muslim,

Sigbjørn: Da er han justisminister, han kommer langt,

Miriam: Ja, at de kan være snille.

Sigbjørn følger opp dette vidare, med å seie: ”Man får litt mer, du begynner å tenke litt over, hvis du leser om terrorister da, at det behøver for så vidt ikke å være den gruppa, eller en muslimsk gruppe som har gjort det, det kan være helt vanlige mennesker som har en annen mening.” Sigbjørn seier også dette i fagsamtalen med lærar Tone:

Tone: Så det er kanskje ikkje tilfeldig at han byrjar med at Abdel er terroristen?

Sigbjørn: Ja, fordi den første er jo litt mer sånn, det du tror er riktig, eller sånn, det du tror er vanlig da.

Anna fra Loftsåsen gir uttrykk for følgande i fagsamtalen: ”Og så da, sånn i første scene, så tok han en som de fleste ser på som en terrorist. Han er fra islam, han er muslim og alt det der.” Også Edvin reflekterer over dette i intervjuet, og viser at han er klar over at dette er ei haldning som delvis er umedviten: ”Eehm jeg syns, jeg syns de er typiske. Men jeg har ikke

lest hva andre mener, eller hva som er helt typisk, men jeg får jo inntrykk av at det er veldig typiske terrorister, som utfører terroristhandlinger, som er veldig, ja...”

4.2.4 Andre tema som elevane trekk fram

Det er nokre av elevane på Loftsåsen som trekk fram kjærleik som tema for teksten. Dette kan vere både kjærleik til born, til ein partner, og ikkje minst kjærleik til ”saken”. Dette er noko Solveig peikar på: ”Så det er liksom kjærlighet mellom personer og det liksom, personene føler tilhører dem da.” Sigbjørn følgjer opp dette med å sette fokus på saken: ”Ja, fordi, selv om det Ole gjør ikke på en måte er riktig, så viser han fortsatt en følelse for saken hans da.” Martine kjem også inn på dette temaet i ein fagsamtale med Tone: ”Det er jo på en måte litt kjærlighet også, fordi at det liksom, grunnen til at hun gjør det er at hun har kjærlighet liksom for den tingen de føler at det var noen som gikk imot da, og derfor har de lyst til å gjøre noe som er så forferdelig liksom.” Anna utdjupar dette med å vise kva det er dei ulike terroristane har kjærleik til – Håpets armé, religionen, og landet.

Eit anna poeng, som ein av elevane på Loftsåsen, Siri, peikar på, er kva ein må gjere for å få merksemd i dag. Kva skal til for å få merksemd om ein sak du synst er viktig? Som Siri seier held det ikkje å stå foran Stortinget med ein plakat lenger, ein må gjere noko meir dramatisk.

Det er ofte sånn at for å få oppmerksomhet, dem trenger oppmerksomhet til seg selv for å få frem noe, og da er det ofte sånn at det må skje noe skikkelig dramatisk. Det hjelper ikke å stå med en plakat utanfor Stortinget å vifte, ikke sant, det kommer, du får to minutter på nyhetene, og det er det. At det må virkelig skje noe skikkelig fælt, for at dem skal få oppmerksomheten, men da dem får et sånt syn på seg, og har gjort noe så fælt, da er det jo ingen som vil høre på budskapet dems. Så uansett så er det jo en dum handling.

4.2.5 Kor er det samsvar, og kor er det friksjon, mellom lesaren og teksten sitt allmenne repertoar?

Som sagt, kan det vere ei utfordring å skilje kva som er teksten sitt repertoar og kva som er lesaren sitt repertoar, når desse kjem frå den same tida. Innhaldet i den dominerande og motstridande ideologien i samfunnet, verdisyn og moral, vil kunne finnast igjen i både lesar og tekst. Det er likevel slik at fleire seier dei har opplevd at det har skjedd ei endring i det allmenne repertoaret deira. Dei gir opplysningar om at det var ein viss grad av friksjon mellom deira repertoar og teksten sitt, som har gjort at dei starta å tenke annleis etter at dei hadde lese teksten. Det er ein ganske tydeleg forskjell på kor det oppstår friksjon, og kor elevane opplever samsvar mellom deira eige repertoar og teksten sitt, og denne forskjellen er

mellom dei som har muslimsk bakgrunn og dei som ikkje har det, kanskje med eitt unntak. For dei intervjupersonane som ikkje har muslimsk bakgrunn sjølv, så går dette mykje på at dei identifiserer seg med ein dominerande ideologi i samfunnet som sett likskapsteikn mellom terrorist og muslim, utan at dette er noko blir uttrykt som ei medvite haldning frå elevane si side. For dei elevane som har muslimsk bakgrunn, så gjeld i større grad at dei har ei formeining om kva som er den dominerande ideologien i samfunnet, men definerer ikkje seg sjølv som bærar av denne. I så måte blir *Pearl of Scandinavia* ein måte for dei til å sjå at det også finst andre ideologiar i samfunnet. Med utgangspunkt i det materialet eg har, så kan eg seie at det er større samsvar mellom den verdiane som teksten formidlar, og verdiane til dei elevane som har muslimsk bakgrunn. Det kan sjå ut til at dette fører til at det blir så stor grad av match mellom elevane og teksten sitt allmenne repertoar, at dei ikkje vil finne teksten spesielt interessant å jobbe med (jf. McCormick , 1994, si forklaring av kva som gir dei mest produktive pedagogiske situasjonane). Som eg sa i innleiinga til dette kapittelet er den dominerande ideologien som ligg til grunn for teksten, at det ofte blir sett likskapsteikn mellom muslimar og terroristar, og at terroristar er onde menneske. Det er også ein tydeleg motstand mot dette perspektivet som blir uttrykt, ein motstridande ideologi, som vil ha oss til å opne augene for nye perspektiv. Desse perspektiva har allereie elevane med muslimsk bakgrunn.

Ein interessant observasjon er den at alle elevane, både i intervju og fagsamtalar, gir opplysningar om at temaet for teksten, budskapet til forfattaren, er at alle kan bli terroristar. Det som er interessant, er at det kan sjå ut som at det er ulikt korleis dei kjem fram til denne konklusjonen, og i kva grad dette representerer friksjon mellom repertoaret til teksten og repertoaret til eleven. Når det gjeld synet på ”den typiske terroristen”, så er den måten det blir framstilt på i første del, provoserande for dei elevane som har muslimsk bakgrunn, her er det tydeleg friksjon. Dette er noko som t.d. Mariam på Flatby skule reagerer på:

Mariam: Nei, på del en, så var det Ole og Marit som ble utsatt for den tingen, og så, når Abdel kom inn, så ble jeg litt forvirret, og så tenkte jeg hvorfor er akkurat han terroristen? Men så skjønte jeg etter hvert hva han ville, og så skjønte jeg at han var terroristen. [...]

Mari: Mhmm. Men når du tenkte det, når dokker las første delen, kvifor er det akkurat Abdel som er terroristen. Kan du seie litt meir om kvifor du reagerte på det?

Mariam: Nei, fordi først så tenkte jeg, så typisk, at det alltid skal være en med muslimsk bakgrunn som skal være terroristen, og så tenkte jeg, ja, sånn, hvorfor akkurat liksom Abdel?

Så kjem dei til andre del, og oppdagar dei ulike perspektiva, og det tek brodden av provokasjonen. Dei opplever at det er samsvar mellom sitt eige verdisyn, sin eigen allmenne

ideologi, og teksten sin. Desse elevane gir uttrykk for, til tross for at dei gir opplysningar om at dette ikkje er noko dei har tenkt så mykje over før, at dette er noko som ikkje er ulikt det dei har tenkt tidlegare. Her er det altså ikkje nokon friksjon i lesesituasjonen. Eit sitat frå Said på Loftsåsen skule kan illustrere dette:

Mmm, ikke sant, jeg tenkte ikke bare på en viss ting, ikke sant, jeg tenkte på masse, masse da, samtidig. Ikke sant, det er ikke noe som har endra seg eller bekrefta, eller noe, det bare... Ikke sant, alle kan være terrorister, det er noe jeg har skjønt.

Mariam på Loftsåsen seier også noko liknande når eg spør om synet hennar på temaet terrorisme og fordommar har endra seg gjennom å lese *Pearl of Scandinavia*: ”Nei, egentlig ikke. Fordi jeg var på en måte, jeg vet jo om det og alt det der. Men kanskje noen som ikke tenker så veldig mye på det?”

Til tross for at Anders Behring Breivik og hendingane 22. juli 2011 tydelegvis er langt framme i medvite til alle elevane, så er det slik at dei elevane som ikkje har muslimsk bakgrunn, gir opplysningar om at dei har fått eit nytt syn på kven som kan vere terroristar etter å ha lese *Pearl of Scandinavia*. Fleire forklarar at dei har fått eit meir nyansert syn på terroristrolla. Desse elevane gir opplysningar om også i stor grad at temaet terrorisme ikkje er noko dei har tenkt noko særleg over tidlegare, som eg har vist er det er likevel fleire som uttrykker tankar om kven som er ”den typiske terroristen”, og som gir opplysningar om at vinklinga i *Pearl of Scandinavia* gav dei ein ny måte å sjå verda på. Eit døme på dette er Hanne frå Loftsåsen, som i intervjuet gir opplysningar om at ho har gått meir i djupna på temaet terrorisme no, og at dette ikkje er noko ho har tenkt så mykje over før. Det viser seg likevel at ho har fleire referanser til terrorisme som ho gir opplysningar om:

Ja, det tror jeg. Ganske langt ned i dybden på det. Jeg har tenkt mye mer over det, sånn etterpå. Fordi, ja, jeg har jo egentlig ikke tenkt så veldig mye over terrorister, det er sånn IS og Anders Behring Breivik, og sånn generelt hva som har skjedd rundt da. Twin Towers og de store hendelsene da, som egentlig bare har, ja. Det er vel det eneste jeg har assosiert med terrorisme.

Eller som Kristoffer på Flatby seier, når eg spør han om synet på hans på kven som kan bli terroristar har endra seg: ”Ja det har forandra seg, for liksom først, før, så det eneste, selv om jeg visste det, så det eneste jeg tenkte på med ordet terrorist og terrorisme, så tenkte jeg om islamister, liksom, den islamske stat.”

Det kan sjå ut som at dei elevane som ikkje oppgav at dei hadde eit spesielt medvite forhold til terrorisme og fordommar frå før, er meir positive til arbeidet med denne teksten, og gir

opplysningar om at dei ser på teksten som meiningsfull, og noko dei kan lære noko viktig av å jobbe med. Anna fra Loftsåsen gir uttrykk for korleis teksten spelar på kva ho forventar og ikkje forventar:

Og så da, sånn i første scene, så tok han sånn som de fleste ser op en terrorist, han er fra islam, han er muslim og alt det der. Men så fortsetter han liksom med, til og med en liksom, helt norsk mann kan være terrorist, og like ille som en muslim. Og en miljøaktivist liksom, ingen forventer at de skal, men det kan faktisk skje.

Fleire av dei elevane som gir opplysningar om at dei ikkje hadde tenkt så mykje gjennom dette på førehand, gir opplysningar om at synet deira på terrorisme har endra seg medan dei har jobba med stykket.

Mari: Men da tenker eg, når du seier det, så tenkjer eg at, eeh, det høyrst ut som at du hadde ei slags oppfatning av terorristar før du byrja å jobbe med det stykket her og?

Hanne: Ikke så veldig mye egentlig, for det at jeg hadde ikke tenkt så veldig mye (...) inn på det, det eneste jeg tenkte om terorrister var at, det var at egentlig det ødela verden nesten. Men jeg fikk liksom, ut ifra den da, så ble det litt mer sånn dypere mening rundt det med terroristtema. Fordi, det derre med at du må jo ha en grunn til å gjøre det du gjør egentlig. Og det har jeg jo ikke, har jeg egentlig aldri tenkt over, så ...

Mona på Loftsåsen viser korleis det å lese stykket har gitt henne nye perspektiv, og har gjort at ho har reflektert over eksistensielle spørsmål undervegs i arbeidet med teksten:

For ofte da jeg leste gjennom det, så tenkte jeg på, er det virkelig galt det terroristen gjorde? Eller er virkelig statsministeren en god person? Eller når de debatterer og diskuterer, om de partene som er, hva som er virkelig rett og galt. Så, man kan ikke si akkurat at statsministeren er helt god, eller at terroristen er helt ond.

For dei elevane som ikkje har muslimsk bakgrunn, så gir opplysningar om dei ikkje at dei blir provosert av Abdel som terrorist i den første delen, men heller at dette samsvarar med eit bilete på ”den typiske terroristen” som dei kunne kjenne igjen. Dei gir opplysningar om at dei blei overraska når rollene bytta, og det heile viste seg å ikkje vere så enkelt som det først kunne sjå ut som. Her ligg friksjonen i større grad mellom det verdisynet som elevane i utgangspunktet hadde, og den motstridande ideologien i samfunnet, slik den kjem fram i teksten, og slik den gir uttrykk for å eit grunnleggande verdisyn i teksten. Dette gir Kristoffer frå Flatby uttrykk for: ”Og det tenkte jeg ikke noe særlig på før, liksom. Blant oss så er det sånn, ja terrorist, da tenker man, det første man tenker på er, ja, muslim. Det e’kke det.” Sjølv om mange av dei gir opplysningar om at dette var eit tema som dei ikkje hadde tenkt så mykje på frå før, er det fleire som omtalar ”den typiske terroristen”. Dette fører meg over til teksten og lesaren sitt litterære repertoar.

4.3 Korleis reflekterer elevane kring spørsmål knytt til litterært repertoar?

Som McCormick (1994) sjølv seier, så er den litterære ideologien tett knytta til den allmenne ideologien i eit kvart samfunn. Den litterære ideologien referer til spesifikke forventningar, oppfatningar, vanar og praksis som samfunnet har i relasjon til litteraturen (s. 75). Spørsmål som er relevante for å seie noko om samfunnet sin litterære ideologi, kan vere; har det å skrive romanar og dikt høg status i samfunnslivet? Blir lyrikk forstått som noko som uttrykker ærlege tankar frå dikteren eller vanlege oppfatningar i samfunnet? Blir litteratur sett på som noko som reflekterer verkelegheita? (McCormick, 1994, s. 75). Den litterære ideologien i eit samfunn vil komme til uttrykk både i teksten sitt litterære repertoar, og i lesaren sitt.

I utarbeidinga av intervjuguiden til studien min, har eg prøvd å bruke McCormick (1994) sine presiseringar av kva dei ulike kategoriane inneber, for å få gode spørsmål (og svar) å jobbe med i analysen. Dei spørsmåla frå intervjuguiden som mest direkte operasjonaliserer kategorien litterært repertoar, er spørsmålet om det var noko spesielt dei la merke til i teksten når dei skulle prøve å forstå kan den handlar om (det McCormick, 1994, kallar lesestrategiar), om dei meiner temaet er interessant, og om dei meiner at det er relevant å ta opp i skulen, om det er relevant å lese slike tekstar, og om det er spesielle grunnar til at dei er oppteken av det, t.d. pga. personlege erfaringar. Vidare om dei er oppteken av å følgje med på nyheiter, og om dei også les eller deltek i debattar i kommentarfelta. Ein sentral del av det allmenne og det litterære repertoaret til norske femtenåringar, kjem også frå det dei har lært på skulen.

4.3.1 Artig og forvirrande

I intervjuet starta eg med å spørje om korleis elevane opplevde å arbeide med *Pearl of Scandinavia*, om det var noko spesielt dei likte, eller om det var noko dei ikkje likte. Dette spørsmålet stilte eg delvis for å starte med eit generelt spørsmål, og for å starte med noko som kunne vere konkret og enkelt å snakke om. Eg følgde opp med å spørje om dei hadde nokon forventningar til teksten før dei starta å lese. Desse innleiande spørsmål gir også eit innblikk inn i det litterære repertoaret til lesaren. Edvin på Loftsåsen sett allereie i desse første spørsmåla tonen for resten av intervjuet. Han gir opplysningar om at han synast det har vore interessant å jobbe med stykke, fordi han ”har funnet ut at det er mye skjulte budskap og

noe man må reflektere over.” Han viser vidare korleis han har ei forventning om at tekstar dei les på skulen skal vere tilpassa ungdom, når eg spør om det er noko han ikkje har likt:

Eehm, når jeg først så stykket, leste gjennom det første gang, så det ut som det var, ikke var helt til... eller, spesialtilpassa, eller tilpassa da. For oss. Og det virka som det ikke hadde så mye i seg, eller, ja. Men når man tenker seg om, så kom det jo fram at dette var veldig dagsaktuelt, og...

Her kan vi sjå fleire aspekt ved det litterære repertoaret til lesaren som kjem fram. For det første ein tanke om at meininga i litteraturen ikkje nødvendigvis viser seg ved første augekast, men at ein kan få meir innblikk i den fiktive verda i ein skjønnlitterær tekst, ved å lese det fleire gonger. For det andre viser dette sitatet frå Edvin at han finn litteratur meir relevant når det er dagsaktuelt.

Mariam på Flatby skule har ei litt anna tilnærming til teksten, men også ho uttrykker tankar om at forståinga av teksten ikkje ga seg sjølv med ein gong ein starta å lese. Det er ingenting ho ikkje likar med teksten, men ho synast den er forvirrande.

Mariam: Det var gøy at vi fikk gjort noe annet enn å bare sitte å lese. At vi liksom fikk gå litt rundt og være litt kreative.

Mari: Mhmm, så det likte du godt? Og det å jobbe i grupper og få dramatisere og sånn?

Mariam: Ja, det var gøy.

Mari: Ja, men er det noko du ikkje har likt?

Mariam: Nei, det va'kke noe jeg ikke likte.

Mari: Nei? Eeh, hadde nokon forventningar til stykket før dokker byrja å lese det?

Mariam: Eller, Trude hadde fortalt at det hadde noe med terrorisme å gjøre, og at de var på en båt. Men det var litt forvirrende å lese det i starten, fordi jeg skjønnte ikke helt akkurat hva som skjedde. Og liksom, når vi leste andre delen, fordi da hadde de byttet roller, så var det forvirrende. Men det va'kke dårlig.

Mariam har ei litt anna tilnærming til kva som var artig å jobbe med, enn det Edvin har. Ho gir opplysningar om at hun synast det var artig å gjere noko kreativt, gå rundt, gjere noko anna enn å sitte stille å lese. Dette er det også fleire som kjem inn på i starten av intervjuet. Said på Loftsåsen seier: ”Jo, mmm, det er jo morsomt da, ikke sant, ta stykke istedenfor å bare sitte i klasserommet å skrive oppgaver og greier da.” Kristoffer på Flatby skule gir opplysningar om både at han likte måten dei jobba med det på i klassen, og at stykket i seg sjølv var interessant: ”Eeh, ja, det var det, veldig underholdende, det var det. Og historien syns jeg egentlig var ganske fin. Jeg tror det var en ganske fin mening bak stykket.” Han uttrykker imidlertid at han ikkje hadde nokon forventningar før dei byrja å lese. Som han seier sjølv hadde han ”ingen peiling”. Hanne på Loftsåsen seier også både at det var artig å jobbe med å dramatisere stykket, fordi det var noko nytt. I tillegg uttrykker ho at det var artig fordi temaet i teksten er spesielt. Alle elevane som eg har intervjuet gir opplysningar om altså

at dei synast det var artig å jobbe med eit skodespel, dei likte å jobbe med dramatisering, jobbe i grupper, og få vere aktive og kreative sjølve. Eit sitat frå Eyad kan også understreke dette:

Jeg syns det var gøy prosjekt, fordi det var liksom, vi jobba sammen, og det er gøy å jobbe sammen i liksom, stor gruppe. Og vi gjorde liksom masse koselig mens vi jobba, og lo og sånn. Og så jobba vi seriøst. Det syns jeg var greit.

Når eg spør Eyad om han hadde nokon forventningar til stykket før han byrja å lese det, går han rett på å fortelje om noko i teksten som han vart overraska over:

Eyad: Mmm, jeg forventet meg ikke at Abdel skulle vere homse.

Mari: Oi, det blei du litt overraska over?

Eyad: Ja, fordi, jeg kommer fra det landet der, så, det er spesielt at noen r homse som er derfra. Det er litt spesielt.

Dette bringer meg over til neste kategori, som handlar om kva for ulike strategiar elevane brukar for å skape mening i teksten.

4.3.2 Metaperspektiv eller personlege erfaringar

Fleire av elevane meiner at forfattaren vil ha oss til å sjå med nye auge på kven som potensielt kan vere terroristar, og at vi må sjå forbi religion, kjønn og kulturell bakgrunn. Det er ein skilnad på korleis elevane reflekterer kring kva som er budskapet i teksten, kva slags intensjonar forfattaren har. Nokon abstraherer og snakkar om temaet på eit metanivå, men knyter det likevel tett til teksten. Som t.d. Mona og Edvin frå Loftsåsen i fagsamtale med læraren sin. Her spør læraren om kva dei meiner er tema i teksten:

Mona: Jeg har terror, ideal, kjærlighet og tro. Fordi jeg fokuserer mer på, eeh, historien bak personene istedenfor det som egentlig skjer.

Lærar Tone: Mhmm, så du interessere deg før menneske sine motiv for handlinga, kanskje?

Edvin: Mens jeg har sett på hvordan forfatteren vil at vi skal se det. Han vil at vi skal tenke, han vil at vi skal tenke over terror, og begrunnelser til terror, og hvordan disse terroristene er, for vi får jo vite mer gjennom det når de bytter på rollene.

McCormick (1994) seier om det litterære repertoaret til lesaren (i dette tilfellet eleven) at det først og fremst handlar om lesaren sine forventningar til den teksten ho skal lese. Desse forventningane tek utgangspunkt i alt av lesaren sine tidlegare erfaringar med tekst, og haldningar til ulike tekstar. McCormick (1994) snakkar ikkje om metaspråk, men snakkar om kognitiv stil som ein del av lesaren sitt litterære repertoar. Det er ulikt i kva grad lesarar opnar opp for at det kan finnast fleire meiningar i ein tekst, seier McCormick (1994, s. 85). Nokon vil opne for doble tydingar, andre vil lese ein tekst bokstaveleg. Dette er eit

grunnleggande trekk med måten dei tilnærmar seg tekst på, ein del av det litterære repertoaret til elevane. Hanne på Loftsåsen, reflekterer over kva slags funksjon skjønnlitteratur kan ha:

Jeg leser jo veldig mye skjønnlitterære, mest i fantasi og krim og sånne ting. Men det kommer jo ganske mye fram sånne forskjellige meninger da. På forskjellige tema da liksom. Det er litt sånn morsomt å lese, for du får litt sånn nye meninger om ting da. Og du får liksom, å ja, jeg har ikke sett på det sånn før. Og så blir du liksom i strid med deg selv da, og så blir det sånn at du tenker mer over det.

Ein av elevane som utpeikar seg når det gjeld å anvende metaspråk i refleksjon kring teksten, er Edvin på Loftsåsen. Om korleis forfattere brukar bilete gjennom dei tre delane seier han:

Edvin: Da jeg så det på framføringa så syns jeg det var veldig rart da egentlig. Det var en veldig morsom vri. Men så kom det jo fram at hver terrorist i sen del fortalte litt om den personen. Med et fikk vi et helt bilde gjennom tre forskjellige akter. [...] Gjennom stykket, og så får vi vite også at de har, justisministerposten er jo viktig, ikke sant, og da, når den personen blir rammet så viser det jo at en hel nasjon blir ...

Mari: Mhmm, så justisministeren er på ein måte eit slags bilete på ein heil nasjon?

Edvin: Ja.

Denne tilnærminga til tekst har også noko å seie for i kor stor grad elevane gir opplysningar om at dei synsast det har vore interessant å jobbe med denne teksten. Edvin frå Loftsåsen skule seier dette:

Det har vært veldig interessant å jobbe med et sånt stykke, som er ... Vi, eller jeg har funnet ut at det er mye skjulte budskap og noe man må reflektere over, så det har vært morsomt. [...] Ehmm, når jeg først så stykke, leste gjennom det første gang, så det ut som det var, ikke var helt til.. eller spesialtilpassa eller tilpassa da. For oss, og det virka som det ikke hadde så mye i seg, eller, ja. Men når man tenker seg om, så kom det jo fram at dette var veldig dagsaktuelt, og [...] Vi har hatt teateroppsetninger før, og da har det vært litt sånn, da har det vært mindre avansert da. For det har har vært veldig lærerrikt.

Edvin forklarar også kvifor han verdsett arbeidet med akkurat denne typen tekst, her viser han evne til å bruke metaspråk om si eiga læring: "Å vise fram sånne tekster og, eller ja, stykker, fordi det gir ikke bare emne i samfunnsfag, men det gir i ... eeh, en får fremvist noe også, en får lære å presentere ting, en får refleksjonsevne, gjennom å tenke over hva det selve karakterene sier da." Fleire av dei elevane som viser evne til metarefleksjon kring teksten og arbeidet med han, refererer også fleire gonger til kva læraren har sagt, kva læraren har lagt vekt på, at dei har fått beskjed på skulen om at det er viktig å følgje med i nyheitene, osb. Dei viser ei generelt positiv haldning til skularbeid.

Miriam på Flatby skule viser til ei oppgåve som dei fikk av læraren, etter at dei hadde lese del to av *Pearl of Scandinavia*. Her vart dei delt inn i grupper på seks personar, der tre av elevane skulle spele dei tre karakterane, medan dei tre andre elevane skulle representere tankane til

kvar sin karakter. Dei skulle velgje ut ei scene frå del to, og spele denne framfor klassen. Tre av elevane skulle altså framføre dei originale replikkane til karakterane slik dei står i teksten, medan dei tre andre elevane skulle skrive sine egne replikkar, basert på kva dei tenkte at det var naturleg at karakterane tenkte i denne situasjonen. Solveig fortel om kva ho meiner ho fekk ut av denne oppgåva:

Eehm, det er jo bra, fordi man, eehm, man får liksom er innblikk i hva, hvordan det kan være å være i en slik situasjon. Fordi man tenker, hva tenker en slik person som er, som enten utfører noe voldeig, eller som blir utsatt for det, så ja...

Nokon elevar er veldig raske til å knytte det allmenne repertoaret til teksten til sine egne personlege erfaringar. Dei løftar ikkje i like stor grad refleksjonane kring teksten opp på eit metanivå, men dreier veldig fort refleksjonar om teksten over på sitt eige allmenne repertoar. Her slår dei strategiane som McCormick (1994) kallar å identifisere seg med karakterar, og relatere teksten til personlege erfaring, inn. Eit døme på dette er Eyad på Loftsåsen skule. Han har ikkje lese heile stykket, men har lese den delen der ”Marit” er terroristen.

Eyad: Liksom hvem er terroristen, alle kan være terrorister. Ikke bare han brune irakern liksom. Det må ikke være han som er terroristen, alle kunne jo vært terroristen. I skuespillet så er jenta terroristen. Ingen hadde forventet det liksom. Alle hadde forventet at Abdel skulle være terroristen.

Mari: Ja, kva tenkte du om det?

Eyad: Jeg tenkte det var kult. For en gangs skyld så er ikke jeg terroristen, på en måte.

Når Said på Loftsåsen får spørsmål om kva han la vekt på då han skulle prøve å skape meining i teksten, og kva det var han la mest merke til, viser også han at han kan identifisere seg med karakteren Abdel:

Men jeg syns Abdel, jeg syns Abdel passet til min rolle jeg, fordi, ikke sant, han banner litt, jeg banner litt. Og så, han er en utlending, jeg er en utlending, og ... Og han er jo justisminister, og så, jeg hadde jo, jeg har jo lyst til å komme i regjering greier, ikke sant. Det hadde vært kjempeflott syns jeg, så jeg syns, jeg syns, jeg likte faktisk rollen som Abdel.

Dette med å identifisere seg med nokre av karakterane viste seg å vere eit vanskeleg spørsmål for fleire. Eg kan sjå eit mønster i at dei elevane som ikkje har muslimsk bakgrunn, i større grad blir forvirra av spørsmålet om personlege erfaringar som bakgrunn for å skape meining i teksten, eller om dei kunne identifisere seg med nokon av karakterane i stykket. Dei skjønna ikkje spørsmålet, og svara derfor eigentleg ikkje på det. Her har eg stilt nøyaktig det same spørsmålet til alle, og eg har også forsøkt å utdjupe det meir når intervjupersonen ikkje har forstått kva eg har meint. T.d. Kristoffer på Flatby skule syns spørsmålet var vanskeleg:

Kristoffer: Mmmm, vanskelig spørsmål syns jeg. Om det var noen sammenheng mellom teksten og det som kan skje i samfunnet?

Mari: Ja?

Kristoffer: Eeh...

Mari: Det eg egentleg er ute etter (...) er om du kan hugse at det var spesielle ting du la merke til?

Kristoffer: Ja, bruken av de forskjellige rollene da. Det la jeg merke til.

Dette er også noko eit sitat frå Edvin kan understreke:

Mari: Mhmm, men kunne du kjenne deg igjen i nokon av karakterane til dømes?

Edvin: Om jeg kunne?

Mari: Ja.

Edvin: Nei egentlig, jeg kan si at jeg skjønner hva de, hvorfor...

Mari: Men det er ikkje nokon du føler var lik deg, liksom, som person?

Edvin: Nei, egentlig ikke.

4.3.3 Rollebytte

Denne kategorien har eg delvis vore innom i kapittelet om spørsmål knyta til allmenn ideologi, i analysen av kor i teksten elevane opplever friksjon, og kor dei opplever samsvar. Her vil eg gå meir direkte inn på korleis elevane reflekterer over dette på ein måte som kan knytast direkte til litterær ideologi. Det er mange av elevane som legg merke til, og kommenterer, måten karakterane bytter roller på. Stykket fortel den same historia frå fleire ulike og dels motstridande perspektiv (jf. McCormick, 1994). Dette er eit medvite grep som forfattaren har gjort, som bryt med den dominerande litterære ideologien i samfunnet, og som elevane også er spesielt merksamme på. Elevane gir opplysningar om at når det er dei same tre karakterane som går igjen i ulike roller, så får ein vite meir om personane enn berre at dei er terroristar. Dei er også t.d. mor, far eller bror. Det gir fleire perspektiv på ei ellers ganske eindimensjonal rolle – terroristen. Dette kjem m.a. fram i ein fagsamtale med Lærer Tone, Edvin og Mona på Loftsåsen skule. Læraren spør om kva slags hint ein får om personane undervegs i stykket, og ber Mona og Edvin om å skildre dei ulike karakterane.

Edvin: Jeg tenker i alle fall at de var sånne typisk terroristidentiteter. Men så sa Mona noe veldig lurt i stad, om at de er typiske identiteter uten å være helt like, de er individuelle. Fordi for eksempel Marit, når hun er terrorist, så er hun fremdeles en mor.

Mona: At, eh, selv om de tre skifter på rollene hele tida, så er det noe de alltid har til felles. At hun er en alenemor, at Ole er far til et spedbarn, og i andre scene også, så får vi vite at Abdel er en far. Og de tingene forandrer seg ikke selv om rollene forandres.

Slik knyter dei også det allmenne og det litterære repertoaret til teksten saman. Eit sitat frå Hanne på Loftsåsen kan illustrere dette:

Ja, at alle kan liksom være alt da, og når dem bytter, bytter, jeg veit ikke hva jeg skal si, bytter liksom karakterer da, at du går fra å være en ting til en annen ting, så liksom bytter hendelsen. For da får, terroristen blir jo en ny person, så liksom, terroristen får en ny grunn til å gjøre det og det, liksom, det blir en helt annen hendelse. Jeg følte liksom at det var samme sted, på

samme tidspunkt, bare at det var tre forskjellige dimensjoner da. Hvor de liksom bytter karakterer på hvem som er hvem, og da ser du liksom utfallet av hver greie da.

Her ser vi at Hanne peiker på at forfatteren har bygd opp teksten og rollene på ein bestemt måte, for å nettopp å tydeleggjere budskapet sin. Og slik elevane les teksten ser det også ut som at det virkar sterkt på dei. Som Mona på Loftsåsen seier: ”Det gir en litt sånn annet syn da til deg som ser på, på hvordan de er.”, og Edvin seier: ”[...] han vil gi oss en utfordring da. Med å få oss til å tenke. Når vi ser det her stykket så må vi tenke gjennom, for det er mye symbolikk og skjulte virkemidler i den her.” Sigbjørn frå Loftsåsen trekk også fram dette: ”Man må tenke da, det er ikke et stykke som er lett å ta, eller, å liksom tolke. Du må virkelig tenke deg gjennom og reflektere over sakene da.” Peder på Loftsåsen seier at desse rollebytta kan få deg til å tenke over kva du sjølv ville ha gjort om det var du som stod i den situasjonen. Kristoffer frå Flatby trekk fram bruken av dei forskjellige rollene som noko han la spesielt merke til ved teksten:

At, eeh, det første starter med den mest vanlige tanken man kunne ha, liksom. Og så etter hvert ble det en norsk ekstremist, en høyreekstremist, og så etterpå ble det kvinnen liksom. Det går frå mest sannsynlig, eller mest ... lett å tro på, til den vanskeligste. [...] Ja, og så i starten på historien, det blir nesten samme historien, bare med forskjellig bruk av rollene og ja, ... så det var ganske spennende syns jeg.

Marianne og Anna peikar også spesielt på komposisjonen i stykket, og bruken av dei tre rollene, som eit styrande grep for korleis dei skapa meining i teksten. Dette kjem fram i fagsamtalen, når Lærer Tone har spurt dei om kva for hint dei får om personane undervegs i stykket:

Anna: Det må vel være de der symbolene.

Marianne: Ja.

Anna: At han liksom er fra islam, og han er far, og hun er glad i miljøet liksom.

Tone: Ja, for ser de korleis dette her skapar biletet i hovudet dykkar, har de fått, har de endra noko syn etter at de las og jobba med dette stykket?

Marianne: Ja, fordi at når vi leste, eller jobbet med det, så gjorde vi jo bare en del, og da, så tenkte jeg liksom ikke noe særlig over det.

Anna: At det var flere deler

Marianne: Ja, du konsentrerte deg om din del, og da fikk man liksom ikke med seg hele budskapet da, eller tema eller noen ting, det var egentlig bare forvirrende. Men når man fikk se hele stykket, så ble det liksom mye klarere da.

4.3.4 Symbol

Evnen til å skape distinksjonar mellom bokstavleg og overført betydning (jf. McCormick, 1994) er også aktuell i spørsmålet om korleis elevane tolkar symbolbruken i teksten. Ein del av teksten sitt litterære repertoar er korleis forfatteren brukar symbol i teksten. Men det er også ein del av lesaren sitt litterære repertoar, i kva grad dei identifiserer og reflekterer kring

symbol i teksten. Derfor vel eg her å presenterer det som ein del av lesaren sitt litterære repertoar. Elevane som har fagsamtale er m.a. opptekne av handleposane til Marit som symbol på materialisme, og koranen som religiøst symbol. Det at Abdel tvingar Marit til å tisse på koranen, er noko fleire elevar trekk fram som ei ekstrem handling, slik eg har vist over.

Fleire elevar identifiserer tittelen, Pearl of Scandinavia, som symbol på korleis Skandinavia er eit trygt område, kor fæle ting ikkje skjer. Ordet ”perle” i tittelen kan også vere ein slags ironi, seier Peder på Loftsåsen. Ei perle er noko skinnande, ein fin fasade. Men det som ligg bak fasaden treng ikkje å vere like skinnande. Edvin og Mona diskuterer også kva som ligg i tittelen i sin fagsamtale. Dei snakkar først om båten som den konkrete danskebåten. Vidare tek Mona opp assosiasjonane til Skandinavia som eit rikt land, kor fæle ting ikkje skjer. Og at når sanne ting skjer, skapar det mykje utryggheit. Så spør læraren kva perla symboliserer, og Edvin svarer:

Mona: Edvin og jeg diskuterte det en gang, og da sa Edvin at, eeh, det var en replikk som Marit hadde, om at det var de fire andre passasjerene med statsministeren danner et ansikt da. Da føler jeg at den perlen er ansiktet på hele bildet.

Edvin: Ja, det stod i teksten at, som Mona sa jeg sa, at det var 400 personer som ble tatt som gisler, er en ansiktsløs masse, men 400 personer og Norges justisminister er et ansikt en hel verden kan forholde seg til.

Språket blir også sett på som eit symbol som forfattaren brukar til å seie noko om personane. T.d. er det fleire som har lagt merke til at Abdel snakkar arabisk, og at han seier ting som ”Allahu akbar”.

Peder: De er jo forskjellige da. De er jo forskjellige typer. Du har jo Abdel, når han er terrorist, så er han jo en sånn type Al-Qaida terrorist, en sånn derre iraker, muslim, og så når han sier Allahu akbar og de greiene der, det er jo det de prøver å vise det folk mener er en vanlig terrorist.

Det er også fleire som nemner korleis Ole bannar mykje, og at dette viser at han er ein sint mann. Anna og Marianne påpeikar også korleis Abdel skiftar måte å snakke på frå den første delen til den andre delen. Frå å snakke engelsk med utanlandsk aksent (”så man skjønner at han er utlending.”), til å snakke ordentlig når han er justisminister. Her kan vi sjå at språket blir ein viktig markør for korleis elevane tolkar dei ulike karakterane, og korleis dei reflekterer over måten forfattaren har valt å framstille dei ulike rollen, og kva for verkemiddel han brukar for å skape skil mellom dei ulike rollene.

Som vi skal sjå i den neste kategorien, er det slik at dei fleste av elevane i intervjuet som svarar negativt på spørsmålet om dei meiner *Pearl of Scandinavia* er ein kontroversiell tekst. Men det er altså fleire som trekk fram ulike hendingar i teksten som noko som kan oppfattast som kontroversielt. Dette gjeld særskilt element som kan vere provoserande for muslimar, t.d. at Abdel i den eine delen blir framstilt som homofil. Elevane identifiserer at forfattaren har brukt desse fenomen og handlingane som symbol for å utfordre ein dominerande ideologi innanfor ei gruppe innanfor det norske samfunnet, den muslimske befolkninga. Det er ein av elevane som gir opplysningar om, i intervjuet, at dette er noko av det som har skapt diskusjon i klassen også. Når vi snakkar om korleis debattklimaet er i klassen, og om det er rom for å vere ueinig, seier Edvin: ”Vi hadde en episode, det var et unntak kanskje, for det var noen som mente noe om stykket da, frå islam, som var uenig i mye av det her. Som mente at det spotta islamsk religion.” Her trekk han spesielt fram den delen der koranen blir skjenda som eit voldsomt uttrykk.

4.3.5 Opplever elevane *Pearl of Scandinavia* som ein relevant tekst?

Eit spørsmål som eg har stilt, som kan vise elevane sine ulike litterære repertoar, er om dei syns det er riktig, og/eller viktig, å lese denne typen skjønnlitterære tekstar på skulen. Her vil eg innføre eit nytt omgrep: **relevant**. Spørsmålet om elevane ser på teksten som relevant for seg, og i samfunnet, er viktig. Eit spørsmål som eg har stilt i intervjuet er om elevane synast det er bra, riktig, eller viktig å lese slike tekstar i skulen. Fleire av elevane svarar bekreftande på dette spørsmålet. Som eg skreiv om i kapittelet om ulike strategiar for å skape mening i teksten, er det fleire som viser til skjønnlitteraturen sin evne til å skape refleksjon.

Kristoffer uttrykker også eit syn på teksten som kanskje kan tolkast som motstridande, med utgangspunkt i skilje mellom bokstaveleg og overført betydning. Denne dialogen i intervjuet oppstår etter at eg har spurt om han meiner det er relevant å snakke om temaet terrorisme på skulen:

Kristoffer: Man tenker ikke noe særlig om det når ingenting skjer, men når noe skjer, så tenker man om det. Så, etter hvert så går, så tenker man ikke på det lenger.

Mari: Mhmm. Men meiner du det er riktig å lese slike tekstar?

Kristoffer: Ja. Altså, vi er nesten 16 år, så det er jo egentlig ganske greit å lese noe mer meningsfulle tekster. Så, enn bare noveller og sånt. Det er jo også viktig, men fakta trenger vi litt mer av syns jeg. Det som skjer i samfunnet.

Mari: Kan du seie litt meir om det, ka du...? For no sa du at du meinte at det var ein meningsfull tekst. Kan du seie litt meir om kva du legg i det?

Kristoffer: At den får deg til å tenke. Det gjør det. Fordi, eehm, den prøver liksom å, å fortelle deg at det er forskjellige måter, som ting kan skje på altså.

Teksten er meningsfull fordi den tek opp ting som skjer i samfunnet, og fordi den viser fakta, i motsetnad til noveller og sånt, seier Kristoffer. Samtidig reflekterer han over at teksten fortel om at det finst ulike perspektiv og synspunkt, og at den får oss til å tenkje. Her er det vanskeleg å tolke om Kristoffer stiller seg til teksten som ein fiksjonstekst, eller ein faktatekst. Han knyter imidlertid teksten sin relevans til saker som er relevante i samfunnet på det tidspunktet intervjuet blir gjort: ”Ja, det er ganske aktuelt, og spesielt nå da, med Palestina da, og det som skjer der, det området, ganske relevant. Og at Norge ble truet for ikke så veldig lenge siden da, om bombeangrep.”

Edvin uttrykker også ein argumentasjon for teksten sin relevans i skulen som er delt mellom teksten som fiksjon og teksten som dagsaktuell. Som eg har vist tidligare, så er Edvin ein av dei elevane som i størst grad reflekterer over teksten på metanivå, og som i stor grad gir uttrykk for at skjønnlitterære tekstar nettopp er eigna til å skape refleksjon. Han gir opplysningar om også at han synast teksten er relevant fordi den gir oss tilgang til eit nytt perspektiv på aktuelle sakar i media:

Det er jo, verdensbilde som jeg kanskje hadde før, det var jo at terrorisme ikke skjedde med oss, det skjedde ikke med det vestlige Europa da. Det skjedde der borte, i ørkenland. Men nå, etter det, så kunne det, så kan det hende at jeg har endra synet, fordi det er jo faktisk ting som skjer her. Det er personer som er egentlig relevante.

Eit interessant poeng er at dei av elevane som har muslimsk bakgrunn, og som gir opplysningar om at dette temaet er noko dei har tenkt over før, ikkje synast at det å jobbe med dette stykket er spesielt interessant. Dei har gjort seg mange tankar kring temaet terrorisme frå før. Desse tre elevane seier ikkje at det å lese *Pearl of Scandinavia* har endra synet deira noko særleg. Eyad, som har familie i Irak, og som på fleire måtar uttrykker at temaet terrorisme og fordommar er noko han er oppteken av, seier at han opplever det å lese dette stykket er ”heilt greit”, det er ”skolearbeid”. Mariam, som også viser stort engasjement for temaet, seier at det er heilt greit å lese slike tekstar på skulen, men at det ikkje er der det er mest behov for det. Ho fortel ei historie om kommentarfelt på internett for å underbygge at ho meiner det i langt større grad er godt vaksne som opptrer uvitande og diskriminerande. Said på Loftsåsen nemner på eit tidspunkt i intervjuet at han har tenkt på dette med terrorisme før, og nemner m.a. følgande:

Joa, ikke sant, terrorisme, det er jo det med Bin Laden og greier. Jeg syns at, ikke sant, det med at 11. september, eller 9/11 skjedde, jeg syns, jeg tror faktisk er amerikanerne sin feil jeg. Fordi, ikke sant, terroristene er jo, det e'kke bra da. Det er faktisk dårlig. Men, jeg syns at Amerika provoserte dem til å gjøre det jeg.

Når eg da vidare prøver å trekke inn teksten igjen, og tek opp scena der Abdel er terrorist og snakkar om akkurat det same som Said her introduserer, så gir opplysningar om Said at han ikkje hugser noko av det. Både Said, Eyad og Mariam gir opplysningar om at dei føretrekkjer å lese om temaet terrorisme i aviser og andre faktatekster. Said og Mariam gir opplysningar om også kommentarfelt som ei interessant kjelde til å få vite om kva andre folk meiner om temaet, medan Eyad synast det er deprimerande å sjå kva folk skriv i kommentarfelta.

Eit anna tema som eg kjem inn på i intervju handlar om kor mykje elevane følgjer med i media. Dei aller fleste elevane svarar på dette med at dei i større eller mindre grad les aviser og ser på nyheiter på TV. Kristoffer gir opplysningar om at han sjekkar nyheiter på PC'en kvar morgon, utan å lese så nøye på kvar artikkel. Han blar gjennom ulike nettaviser, Dagbladet og Aftenposten, og så les han meir nøye på det han finn interessant. Av saker som han er opptatt av nemner han det som skjer i Aust-Europa (Ukraina), og ebola (intervju vart gjennomført hausten 2014). Kristoffer reflekterer over korleis media bruker store bokstavar for å få oss til å lese sakene:

Veldig mye fokus. Og det er ganske vanskelig å slippe å lese om det da. Hvis du ser en artikkel som det står ”ny nordmann smittet”, eller ”10 amerikanske personer har blitt smittet” og sånn. Så er det litt, ... med store bokstaver. Det er litt vanskelig å unngå og se på.

Kristoffer gir opplysningar om også dataspillet Assassin's Creed som ein kjelde til kunnskap om historie, og eg observerte at han fleire gonger i klassesamtale også refererte til det.

Den nye generasjonen, så blir med, veldig mye spill. Og da har jeg informert om det fordi jeg synes det litt interessant. Et spill som jeg spiller veldig mye er Assassin's Creed, og det tar om, det tar tempelriddere, og ja, det... Og leste litt om hvilke det var. Og så er jeg veldig glad i å se på dokumentarer, siden jeg var liten, så har jeg sett mange dokumentarer.

Om forskjellen på å lese saker t.d. på VG og det å lese ein skjønnlitterær tekst, seier

Kristoffer:

Altså, hvis man leser en artikkel, så kommer det ofte, så blir det veldig mye fakta. Og du får bare, det er mye fakta om det som har skjedd. Men du, du tenker ikke noe særlig om det, bare, ”ja det har skjedd”, på en måte. Men hvis du, på en måte, eeh, leser en sånn Pearl of Scandinavia, som handler om akkurat det samme, men, det viser hvordan de tenker, og... hva som skjer. Ja, litt mer personlig, du forstår litt mer, synes jeg.

Mariam, derimot, meiner ikkje det gir så mykje å lese ein skjønnlitterær tekst om kontroversielle tema:

Ja, å lese noe på, noe som er fakta, det er jo fakta. Da blir man påvirket fordi det er ekte og det har skjedd, og det har påvirkninger og konsekvenser. Men skjønnlitterær er skjønnlitterær, det har ikke skjedd. Det har et budskap, men det har ikke skjedd enda, så folk tar det ikke så veldig seriøst.

Said på Loftsåsen gir også uttrykk for at han heller vil lese fakta framfor fiksjon om temaet terrorisme. Han deier han likar betre å lese VG, og grunngjev dette med at han likar å lese kva som står i kommentarfelta, for å få info og for å få vite kva andre meiner. Han deltek imidlertid ikkje i debattane, han held sine eigne meiningar for seg sjølv. Viss nokon snakkar om temaet i verkelegheita, så seier han at han kanskje kan vere med å snakke om det. Eit aspekt av det Said snakkar om når det gjeld kommentarfelta, er spesielt når det gjeld spørsmålet om han meiner *Pearl of Scandinavia* er ein relevant tekst eller ikkje:

Said: Mmm, du, ikke sant, jeg, jeg lærer ikke så mye da, men, fra de kommentarene. Eller av og til da, men flest så gjør jeg ikke det. Men du, ikke sant, du får vite hva andre mener da. Ikke sant, av og til, ikke sant, for eksempel, jeg har ikke lest kommentarene på noe IS-greier da. Men av og til så står det, ikke sant, det kan være for eksempel... Jeg er ganske sikker på at det står bare "fuck islam", ikke sant, noe slikt da. Men bare... alle muslimer burde dø, og slik da. Eller andre kommentarer.

Mari: Mhmm. Eehm, men tenker du når du les slike ting, som t.d. "fuck islam", eller at alle muslimer burde døy eller sånn, kva tenkjer du da?

Said: Ikke sant, jeg tenker, ikke sant, eeh, jeg vet ikke akkurat hvordan jeg skal si det, men ikke sant, jeg er ikke den typen da. Ikke sant, alle muslimer er ikke like.

Dette er også noko som Eyad gir tydeleg uttrykk for. Eg har tidligare brukt eit sitat frå Eyad der han snakkar om kor frustrert han blir over det han meiner er ein dobbeltmoral i samfunnet, når alle muslimer blei stempla som terroristar etter 9/11, medan USA ikkje vart det etter invasjonen av Irak. Her seier han vidare at han vil "få det fram til verden så... jeg vil si fra så alle kan skjønne det." Eyad referer til nyheiter på VG, og også utanlandske TV-kanalar som Al Jazeera, når eg spør om han følgjer med i media. Han gir opplysningar om at han diskuterer med kompisar, og med mor si, og i tillegg til situasjonen i Irak, som han er opptatt av av personlege grunnar, så er er han opptatt av situasjonen på Gaza, der Israel bombar. Det interessante med dette, er at eg fleire gonger i intervjuet prøver å trekke desse refleksjonane som Said og Eyad gjer inn i ein samtale om teksten, men det er dei lite interesserte i. Her verkar det altså som at dei ikkje finn *Pearl of Scandinavia* relevant for å sette i gang eit ordskifte om desse spørsmåla. Mariam, som eg har vist, finn heller ikkje teksten så relevant. Ho referer mykje til sosiale medier når vi snakkar om media. Av det ho nemner er m.a. You Tube, og særskilt ein araber som bor i Canada, som kallar seg FouseyTube. Facebook er også eit medium som Mariam nemner som forum for debatt. Ellers seier ho at ho ikkje følgjer med å mykje i media.

Det siste punktet eg vil ta opp her, er spørsmålet om elevane meiner at *Pearl of Scandinavia* er ein kontroversiell tekst eller ikkje. I intervjuet spør eg først om intervjupersonen veit kva ordet kontroversiell tyder. Det er det ingen av elevane som gjer, og derfor definerer eg ordet

før vi går vidare. Den definisjonen eg har brukt i intervjuet, er at det kan vere ein tekst, eller ein sak, som er omstridd, noko det kan vere mange ulike meiningar om, og som det kanskje kan vere vanskeleg å snakke om fordi nokon kan ha sterke kjensler om temaet. Så spør eg: ”Etter di meining, er *Pearl of Scandinavia* ein kontroversiell tekst? På dette spørsmålet er det ingen av elevane som svarar eit eintydig og rungande ja. Kristoffer meiner at teksten kanskje tek opp eit kontroversielt tema, men at det kan bli litt lettare å snakke om det etter at ein har lese teksten. Edvin svarar at han ikkje meiner at slike tema skal vere tabu, og at det er noko folk bør bli opplyst om. Han knyter dette til ein refleksjon kring kor raske vi var til å tru at det var ein ”mørkhudet” mann som gjennomførte terrorhandlingane 22. juli 2011, og korleis det viser at vi hadde tunnelsyn. Han nemner også scena der Marit blir bede om å tisse på koranen som eit provoserande element i teksten. Mariam seier at teksten kanskje kan vere kontroversiell, avhengig av kva du har opplevd. Ho brukar eit døme som ho sjølv har opplevd, at nokon kalla ho terrorist på barneskulen, og seier at dersom ein har opplevd noko sånt kan ein kanskje bli litt lei seg av å lese del ein. Men ho understrekar samtidig at ho ikkje bryr seg. I intervjuet med Eyad kjem vi ikkje inn på omgrepet kontroversiell direkte, men han snakkar også om scena der Marit blir bede om å tisse på koranen som eit provoserande element: ”Tisse på koranen, liksom, muslimer har jo stor respekt for koranen. Liksom, det handler mye om respekt hos muslimer. Og så, jeg syns det er ganske diskriminerende hvis hun tisser på koranen.” Said meiner heller ikkje at teksten er spesielt kontroversiell:

Mmm, det spør da, hvem som... Ikke sant, jeg mener det ikke, men det kan være andre som mener det, men. Ikke sant, jeg mener at det bare, den bare peker på en ting, og det er at alle kan være terrorister, det er det jeg mener. At det ikke er kontroversielt.

For å ta Hanne til slutt, så er ho heller ikkje av den meininga at *Pearl of Scandinavia* er ein spesielt kontroversiell tekst. Ho meiner at temat er ganske enkelt å prate om, og anerkjenner at ein kan ha ulike meiningar om det, men at dette ikkje er noko annleis enn på alle andre område.

4.3.6 Kor er det samsvar, og kor er det friksjon, mellom lesaren og teksten sitt litterære repertoar?

Eit område der det tydeleg oppstår friksjon mellom lesaren og teksten sitt litterære repertoar, er når det gjeld formen på teksten. Det at forfattaren har brukt rollebytta som eit verkemiddel i teksten, for å understreke budskapet sin, er noko elevane reagerer på. Dette er eit element i teksten som elevane gir opplysningar om at dei først blir overraska over, men som dei seinare peikar på som eit av dei viktigaste trekka ved teksten, og noko som gjer at dei oppfattar

temaet i teksten tydeleg. Her kan vi sjå at det som McCormick (1994) kallar ein produktiv pedagogisk situasjon har funne stad. Elevane har utvida sitt eige repertoar gjennom møtet med teksten sitt repertoar. Ein kan også seie at teksten på dette område utfordrar den litterære ideologien i samfunnet. Det er litterære konvensjonar for korleis eit dramastykke skal byggast opp, og korleis karakterane og rollane skal vere konstante gjennom heile teksten. Samtidig er det også ei oppfatning i samfunnet at det er greit å utfordre desse konvensjonane.

Konvensjonane for sjangeren ”drama” er opne for diskusjon, og det er ikkje slik at måten dette dramaet er bygd opp på gjer at elevane (eller samfunnet) avviser det fullstendig. Etter det elevane uttrykker i intervjuet og i fagsamtalane, så er dette noko som bidreg til å gjere teksten meir interessant, og noko som gir meir rom for refleksjon og utvikling hjå elevane.

Eit anna område, der det er ulikt i kva grad det er friksjon eller samsvar mellom elevane og teksten sitt repertoar, er spørsmålet om teksten er relevant. Ein kan seie at det, i samfunnet, er ein del av den dominerande litterære ideologien at skjønnlitterære tekstar kan ta opp kontroversielle tema i samfunnet, og at dette har ein verdi i seg sjølv, utover den reint estetiske verdien som ligg i ein skjønnlitterær tekst. Dette vilkåret kan ein seie må ha vore der i utgangspunktet frå forfattaren si side, for kvifor skulle han ellers ha skrive teksten? Det ligg altså i teksten sitt litterære repertoar. På dette området finn vi ein forskjell mellom ulike elevar. Nokon av elevane uttrykker meiningar som er i samsvar med det litterære repertoaret til teksten, og kan reflektere over kva det gir dei å lese ein skjønnlitterær tekst i staden for ein faktatekst. Andre elevar uttrykker meiningar som gir friksjon, i det dei ikkje ser det som relevant å lese ein skjønnlitterær tekst om temaet terrorisme og fordommar, og heller vil lese faktatekstar og oppdatere seg gjennom medium som aviser og nyheiter på TV. Her kan vi også sjå at det er nokon av elevane som legg vilkåret for fiksjon til grunn, og brukar teksten som utgangspunkt for vidare refleksjon, medan andre elevar ikkje godtek dette premisset for kva for funksjon skjønnlitteraturen kan ha, og derfor ikkje finn teksten relevant. Dette er direkte knytt til kva for strategiar elevane brukar for å skape meining i teksten. Her er det ein skilnad mellom dei elevane som skapar meining i teksten gjennom å identifisere seg med karakterane og samanlikne med personlege erfaringar, og som søker eintydig meining i teksten, og dei elevane som brukar strategiar som opnar opp for mangfaldige meiningar i teksten, som responderer på den spesielle måten å bruke synsvinkel på i teksten, og som relaterer den personlege responsen sin til større spørsmål i kulturen dei lever i (jf. McCormick, 1994).

Når det gjeld kva for symbol forfattaren har brukt i teksten, er dette også noko som høyrer til spørsmålet om det litterære repertoaret. Dersom forfattaren hadde brukt symbol i teksten som ingen av lesarane oppfatta, og kunne tolke, så ville ikkje budskapet komme fram, lesaren ville ikkje greie å skape meining i teksten. Funn som omtalar symbolbruken i teksten kjem fram i det empiriske materiale som eg har frå fagsamtalane på Loftsåsen. Her er det tydeleg at der er stor grad av samsvar mellom det litterære repertoaret til teksten, slik det kjem fram gjennom symbolbruken, og det litterære repertoaret til elevane. Dei kan identifisere mykje av symbolbruken, og viser refleksjonar kring kva desse symbola tyder. Dei viser også evne til metarefleksjon, når dei kan seie noko om korleis bruken av symbola påverkar dei som lesarar.

Til slutt er det spørsmålet om *Pearl of Scandinavia* er ein kontroversiell tekst. I det litterære repertoaret til teksten kan vi finne ei oppfatning om at denne teksten tek opp kontroversielle tema i samfunnet, slik eg har skrive om i presentasjonen av teksten, og også om mottakinga av teksten, slik vi kan sjå av omtalane. I intervjuet med elevane har eg sourt om dei oppfattar teksten som kontroversiell, noko dei fleste avviser. Det er likevel nokon av elevane som peiker på at den tek opp kontroversielle tema, og dette er også i tråd med formuleringa i problemstillinga i denne studien: korleis reflekterer elevane i ungdomsskulen kring ein skjønnlitterær tekst, som tek opp kontroversielle tema i samtida? Her er det fleire interessante element å ta opp i den vidare drøftinga.

4.4 Oppsummering

Gjennom å analysere datamaterialet mitt, med utgangspunkt i McCormick (1994) sine kategoriar om ideologi og repertoar, har eg gjort nokre funn som eg no vil drøfte i lys av teori. Dei viktigaste funna, som eg vil drøfte vidare for å gi eit svar på problemstillinga mi, dreier seg for det første om i kva grad elevane har likt å jobbe med teksten, om felles referansepunkt i den kulturelle konteksten, kva for strategiar elevane tek i bruk for å skape meining i teksten, om vi kan sjå ein ideell lesar i teksten, i kva grad det ser ut til at elevane har utvikla evnen til kritisk tenking, og om dei i det heile teke finn *Pearl of Scandinavia* kontroversiell.

5 Drøfting

I denne oppgåva har eg analysert materiale frå kvalitative intervju med seks elevar, og fagsamtalar med åtte elevar, ut frå problemstillinga *korleis reflekterer elevar i ungdomsskulen kring ein skjønnlitterær tekst som tek opp kontroversielle tema i samtida?* Det som eg ser som dei viktigaste funna i analysen, vil eg no drøfte opp mot teorien som ligg til grunn for oppgåva.

5.1 Korleis reflekterer elevane kring arbeidet med teksten?

5.1.1 Har elevane likt arbeidet med teksten?

Alle elevane oppgir at dei har likt å arbeide med teksten. Det er ulikt kva for grunnar dei har for dette. Nokon av elevane fortel at dei har likt å jobbe med eit skodespel, fordi dei har fått lov til å gjere andre ting enn å berre sitte i ro og lese og skrive. Dei har likt å jobbe i grupper, dei meiner dei har fått lov til å jobbe kreativt, og sjølv om nokon seier at dei synast det er litt skummelt med framføring av dramatiseringa dei har gjort, så verkar det ikkje som om det har lagt nokon stor dempar på opplevinga. Andre elevar gir uttrykk for at dei har blitt utfordra gjennom å lese denne teksten, at den er meiningsfull, at dei må lese teksten grundig, og tenke seg nøye om, for å finne meininga i teksten. Det er nokon av elevane som gir tydeleg uttrykk for at dette er noko dei har likt spesielt godt i arbeidet med denne teksten. Slik både Appleman (2009) og Lewison et al. (2015) oppmodar til, kan elevane sine refleksjonar kring typen tekst (skodespel), og arbeidsmåtar, tyde på at det å bringe ulike typar tekstar inn i klasserommet, gi gode litteraturtimar. Appleman (2009) hevdar til og med at det å bruke dei same tekstane som ein alltid har brukt, er like mykje å ta eit politisk standpunkt, som det å velge nye tekstar som kan reflektere eit meir globalisert og fleirkulturelt samfunn.

5.1.2 Felles referansar

Det ser ut til at det er to ting som er felles for alle elevane når dei analyserer teksten. Det eine er at dei legg merke til spesielle trekk ved teksten, korleis forfattaren brukar rollebytta til å få fram budskapet sin. Alle elevane, både i fagsamtalar og intervju, kommenterer korleis karakterane i teksten bytter roller, og at dette først var noko dei vart overraska over, men så gav det meining når dei såg samanhengen med temaet i teksten. Dette kan vere eit døme på at

det oppstår det som McCormick (1994) kallar friksjon mellom lesaren og teksten sitt litterære repertoar. Det kan føre til ei utviding av lesaren sitt litterære repertoar

Det andre er at dei relaterer dei personlege tolkingane sine, til større aspekt ved den kulturelle konteksten dei lever i. Dette siste punktet gir likevel noko ulikt utslag, fordi elevane har noko ulik kulturell bakgrunn. Eit fellestrekk, som ser ut til å vere eit av dei viktigaste referansepunkta i det allmenne repertoaret til alle elevane kring temaet terrorisme, er hendingane 22. juli 2011, og Anders Behring Breivik som eit bilete på ein terrorist. Dette er noko alle elevane peikar på, og det kan sjå ut som at dette er det sterkaste argumentet dei har som eit døme frå verkelegheita, på at kven som helst kan bli terroristar. Dei fleste av elevane brukar også IS og al-qaida som døme på terrorisme utført av muslimske organisasjonar, som noko som er aktuelt for å skape mening i teksten. Det er likevel ikkje slik at nokon av elevane knyter dette til eit forsvar for å sette likskapsteikn mellom islam og terrorisme. Her kan vi sjå korleis den dominerande ideologien som elevane har som utgangspunkt, verkar inn på tolkinga av teksten, slik McCormick (1994) argumenterer for. Det er likevel slik, at sjølv om det kan sjå ut som at det er nokre sterke felles referansar kring temaet terrorisme blant elevane, så er det også skilnadar i kva for strategiar dei tek i bruk for å skape mening i teksten.

5.1.3 Kva for strategiar har elevane teke i bruk for å skape mening i teksten?

Det kan sjå ut som at det er eit mønster i kva for strategiar elevane tek i bruk, for å skape mening i teksten. I intervjuet er det tre av elevane som gir uttrykk for at dei identifiserer seg med personar i teksten, og dei relaterer i stor grad teksten til personlege erfaringar. Dei tre andre elevane eg har intervjuet, brukar strategiar som er meir direkte knytt til teksten, dei les for å finne overført tyding, og dei er i større grad open for at skjønnlitterære tekstar kan gi lesaren tilgang til ulike perspektiv. Dette siste er det gjennomgåande perspektivet også i fagsamtalane. Dette er i samsvar med Sylvi Penne (2006) og Dag Skarstein (2013) sine funn i doktoravhandlingane sine, at nokon elevar kar knekt ”fiksjonskoden”, medan andre elevar ikkje i like stor grad opnar for dei spesielle måtane å lese skjønnlitteratur på, som gjer at dei kan utnytte meningspotensialet som ligg i fiksjonen. Her må eg understreke at spørsmåla i fagsamtalane, i mykje større grad enn i intervjuet, nettopp dreier seg om litterær analyse med vekt på sjølve teksten, og verkemiddel i teksten.

Ifølgje McCormick (1994), så er det det litterære repertoaret til elevane, som vil styre kva for strategiar dei bruker. Det er altså ikkje tilfeldig korleis meiningspotensialet i ein tekst blir tolka. Smidt (1989) argumenterer for at teksten har i seg fleire ulike tydingar, eller moglegheiter for tolking. Lesaren har også også erfaringa og behov som er forma av livshistoria hennar, sosial bakgrunn og sosialisering. Dette vil gi lesaren ei førforståing som ho møter teksten med. Smidt (1989) er tydeleg på at skulekonteksten er ein viktig del, men likevel berre ein del, av dei rammene som styrer lesing på skulen. Både undervisningsprosessen og sosialiseringssprosessen vil bidra til å styre lesinga for elevane. Det kan sjå ut som, ut frå funna i denne studien, at skiljet mellom kva for strategiar som elevane brukar for å skape mening i teksten, følgjer kulturelle linjer. Det er dei tre elevane med muslimsk bakgrunn i studien, som i størst grad gir uttrykk for at dei bruker personlege erfaringar for å skape mening i teksten, og som identifiserer seg med personar i teksten. Dei andre elevane eg har intervjuet, som ikkje har muslimsk bakgrunn, gav uttrykk for at dei synast at spørsmålet om dei kunne identifisere seg med personar i teksten var forvirrande.

Alle dei litteraturdidaktiske perspektiva eg har referert til i denne studien, argumenterer for at skjønnlitteraturen har ei rolle å spele, gjennom at den gir lesaren tilgang til fleire ulike perspektiv, lesaren kan leve seg inn i liva til andre menneske, og den gir eit høve til å sjå på verkelegheita på avstand, slik sett kan vi seie at vi her kan sjå ei vurdering av nokon strategiar som betre enn andre. Det er argumentasjonen om behovet for eit metaspråk, og literacykompetanse som står sterkast i den faglege diskusjonen innanfor litteraturdidaktikken, slik det kjem fram gjennom den seinaste forskinga som er gjort på feltet i Noreg. Det at dette perspektivet er så tydeleg i litteraturdidaktikken, kan kanskje også gi ein peikepinn om kva som har høg status i skulen. Penne (2010) er t.d. veldig tydeleg i si tilråding om at skulen må lære elevane eit metaspråk for å samtale om litteratur, noko det viser seg at enkelte av elevane i denne studien gjer seg nytte av, men ikkje alle. Det er ikkje teori om literacy som er grunnlaget i denne studien, og derfor vil mitt perspektiv bli eit litt anna. Det som står som ganske klart for meg, med utgangspunkt i det materialet som ligg til grunn for denne studien, er at dei elevane som gjer seg nytte av strategiar som tilsynelatande ikkje har så høg status innanfor litteraturdidaktisk forskning, på ingen måte stiller seg likegyldige til temaet. Dei viser stort engasjement, og dei gir også uttrykk for at dei følgjer med i samfunnet og det offentlege ordskiftet, omkring temaet terrorisme og fordommar.

5.1.4 Ideell lesar

McCormick (1994) argumenterer for at ideologien verkar slik at ein ideell lesar blir skriven inn i teksten. I det tilfellet som gjeld i denne studien, så kan vi seie at dei elevane som ligg tettast på den ideelle lesaren, er dei elevane som opnar for ein måte å lese teksten på som utløyser meiningspotensialet. Det gjeld dei elevane som for det første godtek at ein skjønnlitterær tekst kan ha noko å seie om hendingar i den verkelege verda, men som samtidig blir utfordra av formen på denne aktulle teksten, og som meiner måten den er skriven på opnar for refleksjon og innsikt i menneska på baksida av ”terroristmaska”. Dei føler seg også i nokon grad ”treft av” det moralske poenget som kjem til uttrykk i teksten sitt allmenne repertoar, og dette fører til at deira eige allmenne repertoar blir utvida. Det viser seg også i denne studien, at det ikkje er alle intervjupersonane mine som godtek dette grunnleggande vilkåret for skjønnlitteraturen. Dei gir ikkje uttrykk for at dei brukar strategiar for å skape mening i teksten, som opnar for fleire ulike perspektiv, og for å leve seg inn i liva til personane i teksten. Og dei seier heilt eksplisitt at dei føretrekkjer å lese nyheiter i aviser, framfor å lese ein skjønnlitterær tekst om temaet. Her kan vi snakke om ein mismatch (McCormick, 1994) mellom det litterære repertoaret til lesaren og til teksten, som får lesaren til å avvise teksten som relevant.

5.1.5 Det kritiske blikket.

Nielsen og Hoem (2014) trekk fram at det er viktig å balansere den litterære innlevinga mot refleksjon og kritisk vurderingsevne. Fleire av elevane viser at dei tydeleg har med seg forventningar og fordommar i det allmenne repertoaret sitt, som dei tek i bruk når dei skal skape mening i teksten, og det viser seg spesielt når dei referer til ”den typiske terroristen”. Sjølv om fleire av elevane gir uttrykk for at teksten får dei til å reflektere, og at det ein må tenke seg nøye om for å forstå meininga i teksten, så er det slik at det materialet eg har, kan det tyde på at elevane stiller seg nokså umedvitne til det stereotypiske bilete av terroristen, til tross for at mange forklarar korleis dette biletet har endra seg gjennom arbeidet med *Pearl of Scandinavia*. Det kjem heller ikkje fram nokon stad at elevane gjer seg refleksjonar kring kor dette biletet av ”den typiske terroristen” kjem frå. Dette poenget blir også tydeleg når elevane forklarar kva for symbol dei finn i teksten. Mange av elevane kan identifisere symbol, og seie kva symbola representerer, men dei viser ikkje noko refleksjon kring kvifor det er slik at dei bind eit symbol saman med ei spesiell tyding. Dette gjeld særskilt når elevane snakkar om språk som symbol. McCormick (1994) gir tydeleg uttrykk for at ho meiner det kan vere

vanskeleg, kanskje til og med umogleg, for ein lesar å sjå nyansene i ideologien i en tekst frå si eiga samtid. Det kan tyde på at funna i denne studien stadfestar dette.

5.1.6 Opplever elevane *Pearl of Scandinavia* som ein kontroversiell tekst?

I alle dei seks intervjua eg har gjennomført, kjem det tydelege fram at elevane ikkje automatisk godtek vilkåret om at *Pearl of Scandinavia* er ein kontroversiell tekst. Det er likevel slik at det er fleire av elevane som peikar på element i teksten som kan verke provoserande, støytande eller som kan vekke uro, i samband med andre spørsmål. For det første er det slik, som eg definerte i innleiinga, at ”kontroversiell” ikkje er ein eigenskap i sjølve teksten, men eit relasjonelt omgrep, noko som oppstår (eller ikkje) i møtet mellom tekst og lesar. I problemstillinga mi spør eg om korleis elevar i ungdomsskulen reflekterer kring ein skjønnlitterær tekst, som tek opp kontroversielle tema i samtida. Eg stilte eitt spørsmål om dette i intervjua, og det var om elevane oppfatta teksten som kontroversiell. Her er det, som eg har vist, slik at dei fleste elevane avviser teksten som kontroversiell, men det er nokon som gir uttrykk for at dei meiner at den tek opp kontroversielle tema. Eit anna ord enn kontroversiell, er om elevane oppfattar teksten som relevant. Det er nokon av elevane som gir uttrykk for at dei meiner teksten er relevant som kjelde til refleksjon innanfor temaet terrorisme og fordommar, og andre elevar som ganske klart avviser relevanse. Dette skiljet, mellom kven som seier at dei finn teksten relevant og ikkje, går langs dei same linjene som mellom dei ulike strategiane for å skape mening i teksten, og dei elevane som har muslimsk bakgrunn og ikkje. Eg meiner likevel ikkje at eg har eit materiale som er breidt nok og grundig nok, til å kunne seie at dette er eit mønster.

5.1.7 Oppsummering

Korleis reflekterer elevar i ungdomsskulen kring ein skjønnlitterære tekst som tek opp kontroversielle spørsmål i samfunnet?, starta eg med å spørje. Gjennom denne undersøkinga meiner eg at eg har fått fleire interessante svar på det spørsmålet, som, om ikkje anna, vil stå sentralt når eg sjølv skal reflektere over, og utvikle, min eigen praksis som norsklærer i åra framover. For det første likte elevane å jobbe med teksten, av ulike årsakar, og det viser meg at elevane i studien min er opne for å bli utfordra, dei kan tole å lese tekstar som gir dei noko å tenkje på. For det andre er det ikkje slik at elevane automatisk sett i gang med å analysere sitt eige, og teksten sitt litterære og allmenne repertoar. Korleis ein skal legge opp undervisinga for å få dette til, seier studien min ingenting om, men det er eit punkt som kan

vere interessant å utforske vidare. Denne undersøkinga viser at det er stor forskjell på kva slag strategiar elevar tek i bruk, for å skape mening i teksten. Dette er i tråd med Sylvi Penne sin studie frå 2010. Eit spørsmål eg står igjen med, er om det kan gå an å sjå for seg at dei ulike strategiane kan bli tillagt lik verdi? Sist, men ikkje minst, så viser studien min at elevane ikkje alltid er einige med forskarar og lærarar, om korleis ein kan plassere tekstar inn i den litterære ideologien i samfunnet. Der eg ser kontroversiell, gjer ikkje dei nødvendigvis det. Men jamnt over så kan det sjå ut som, ut frå funna i materialet mitt, at elevane likevel har hatt utbyte av å lese *Pearl of Scandinavia*.

5.2 Drøfting av studien sin reliabilitet og validitet

Dersom eg skulle ha gjennomført denne studien om igjen, så er det mange ting eg skulle ha gjort annleis. Som eg også skriv i metodekapittelet, så har den stadige rørsla mellom teori og empiri, gjort at forståinga mi for kva for spørsmål eg *skulle* ha stilt, er vesentleg mykje betre no, enn då eg starta med undersøkingane mine i fjor haust. Eg ser no at kategoriane allment og litterært repertoar, kunne ha vore operasjonalisert meir detaljert, noko som også ville ha gitt meg meir presise svar på dei overordna spørsmåla som eg ønska å undersøkje.

I denne undersøkinga er det heilt tydeleg at eg som forskar har hatt ei forståing av temaet for undersøkinga, før eg gikk i gang med arbeidet. Denne førforståinga har vore heilt sentral for å kunne utforme og avgrense undersøkinga, men det er også ein god sjans for at den har fått meg til å fokusere på nokon ting, og oversjå andre. Eg meiner likevel at eg har vore så medviten om dette gjennom prosessen, at eg også har vist evne til å reflektere kring denne problemstillinga. Det er t.d. slik at det kjem fram i undersøkinga at elevane ikkje nødvendigvis er einige med mi vurdering av teksten, og dette har eg ikkje prøvd å skjule, men heller trekt det fram som eit interessant funn i analysen av materialet.

Når det er sagt, så må eg også stille spørsmål ved sjølve omgrepet kontroversiell. Det er ikkje nødvendigvis eit godt omgrep å jobbe med, spesielt ikkje for elevar i ungdomsskulen. Som det kom fram i intervju mine, er det slik at dei fleste av elevane ikkje veit kva omgrepet tyder. Eg har prøvd å bøte på det med å forklare omgrepet i intervjuet, men her er det ein sjans for at det er ei feilslutning at elevane ikkje meiner at teksten er kontroversiell, det kan også vere at dei svara kjem fordi elevane ikkje fullt ut forstår omgrepet. Eg meiner likevel at

eg har diskutert dette godt i analysen, samtidig som er har trekt inn element frå andre delar av materialet, som kan bidra til å kaste lys over spørsmålet.

Eit anna element som kan truge reliabiliteten, er dei ulike forventningane som eg hadde til ulike intervjupersonar før et starta med intervju. Dette har eg prøvd å bøte på med å følgje ein semistrukturert intervjuguide, og stille dei same spørsmåla til alle intervjupersonane. Det er likevel slik, at eg samtidig har prøvd å ha eit ope sinn i intervju, og følgje opp dei innspela som elevane sjølv har komme med. Her kan eg ikkje utelukke at eg har respondert ulikt til ulike elevar. Det er også slik, at dei skiljene som eg kan sjå i funna i materialet mitt, mellom kva for ulike strategiar elevane tek i bruk, kan ha ein skjeivheit i seg. Dei tre elevane som har muslimsk bakgrunn, har eg ikkje materiale frå fagsamtalar frå. Alle dei elevane som eg har materiale frå fagsamtalar frå, har ikkje muslimsk bakgrunn. Fordi det i mykje større grad var snakk om spesifikke spørsmål knytt til teksten og lesaren sitt litterære repertoar i fagsamtalane, kan eg ikkje utelukke at funna i denne studien ville ha sett noko ulikt ut, dersom eg hadde same type materiale frå alle. Eg meiner likevel at det var så interessant å få tilgang til materiale frå fagsamtalane, i tillegg til materiale frå intervju, at eg kan forsvare at dette kan ha gjort at nokon tendensar har blitt meir skjeive enn dei kanskje er i verkelegheita.

Eit anna viktig poeng, som kan ha spelt inn på kva som kom ut av denne studien, er temaet for tekaten som elevane har jobba med. Det er ikkje det at teksten er kontroversiell is eg sjølv som blir det viktigaste poenget for elevane, dei legg meir vekt på temaet teksten omhandlar, terrorisme og fordommar. Fordi det er eit skilje mellom muslim/ikkje-muslim i det offentlege ordskiftet i denne saka, så kan det ha bidrege til at funna i materialet mitt vart som dei vart. Kanskje ville det ha sett noko annleis ut, dersom temaet i teksten var eit anna, som ikkje i så stor grad spelar på etniske og religiøse skiljelinjer. Når det er sagt, så seier problemstillinga mi at eg vil undersøkje korleis elevar reflekterer kring ein skjønnlitterær teskt som tek opp kontroversielle tema i samtida, og eg meiner at temaet for denne teksten er spesielt aktuelt, og også at det er eit tema som kan ha behov for å diskuterast frå ulike perspektiv *i skulen*.

Det som kjem fram i denne undersøkinga kan ikkje generaliserast til å gjelde andre elevar, andre tekstar, eller andre undervisningssituasjonar. Det har heller ikkje vore siktemålet frå starten av. Men eg meiner at det er godt hald i materialet mitt, til å gi andre lærarar innblikk i korleis elevar reflekterer kring litteratur.

5.3 Implikasjonar for vidare forskning

Eg starta ut med eit ønske om å undersøkje nye perspektiv på korleis norskfaget kan utvikle seg, i ei ny, globalisert og fleirkulturell tid. Eg har fått noko ny kunnskap om dette fra elevane si side, men det er framleis spørsmål kring arbeidet med kontroversielle, skjønnlitterære tekstar, som denne studien ikkje kan svare på. Dette gjeld for det første ein grundigare diskusjon om kva for tekstar som kvalifiserer som kontroversielle (for både elevar og lærarar), kva for arbeidsmåtar som er passande for å skape større grad av refleksjon kring ideologisk forankring, og korleis elevane sine refleksjonar faktisk blir påverka av arbeidsmåtene. For å finne svar på desse spørsmåla er det viktig å undersøkje både tekstar i seg sjølv, lærarane sine refleksjonar, undervisingsopplegg og elevane sitt læringsutbytte.

Det er likevel ei viktig utfordring, slik eg ser det, som moglegvis kan stå i vegen for at radikalt nye perspektiv på norskfaget kan bli utvikla. Alle dei teoretikarane som er brukt som grunnlag i denne studien, er kvite (med unntak av kanskje Priya Parmar og Hindi Krinsky), og frå middelklassen. Ein kjapp gjennomgang av kven det er som driv med forskning på nordisk litteraturdidaktikk på enkelte store institusjonar i Noreg (UiO, NTNU, HiBV), viser berre heilnorske namn. Og kven er det som blir norsklærarar? Alle saman ser ut som meg sjølv (kvit og fullstendig etnisk norsk). Når vi så alle (i det minste Sylvi Penne, Dag Skarstein, Henning Fjørtoft og meg sjølv inkludert) prøver å komme med tankar om korleis norskfaget skal utvikle seg i desse nye og globaliserte tidene, så er vi framleis alle like, og vi er styrt av den same ideologien som vi prøver å utfordre. Spørsmålet er om vi har dei erfaringane og perspektiva som trengs, for å stille dei nye spørsmåla?

Om eg no likevel skal prøve meg på å seie noko, om kva for forskning som kunne vere interessant på dette feltet framover, så måtte det bli å ta synspunkta til dei med ein annan kulturell og ideologisk bakgrunn enn min eigen, på alvor. Fordi det ikkje er noko materiale i denne studien som kan seie noko direkte om undervisinga, så ville det vere interessant å sjå nærare på kva for refleksjonar lærarar gjer seg kring det å bruke kontroversielle tekstar i undervisinga i norskfaget. Ein studie av eit undervisingsopplegg med datamaterialet både frå observasjon av undervisinga, intervju med elevar, og intervju med lærararar ville gitt eit breidt materiale som kunne seie noko meir om tilnæringsmåtar. Her kunne det også vere interessant å gjennomføre ein samanliknande studie, der ein studerte to klassar som jobbar med den same teksten, der den eine klassen jobbar eksplisitt med litterær og allmenn ideologi

som utgangspunkt for arbeidet, og den andre klassen gjennomførte eit undervisningsopplegg utan å ha spesielt fokus på dei omgrepa. Dersom eg skulle gå vidare på å undersøke kontroversielle tekstar, så ville eg nok ha gjennomført ei førundersøking, der eg jobba med ei referansegruppe. Denne referansegruppa skulle vere sett saman av ungdommar med ulik kulturbakgrunn, så kunne utvalet av tekst grunnleggjast ut ifrå deira vurderingar av om teksten er kontroversiell eller ikkje. Det aller beste ville sjølvsagt vore om ein også kunne finne ein norsk lærar med anna etnisk opphav enn norsk. Om det finnast.

5.4 Implikasjonar for praksis

Ved første augekast kan det verke som at det er stor grad av konsensus blant alle elevane i studien min, om temaet i *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014). Konklusjonen er at alle kan vere terroristar. Etter å ha analysert materialet grundigare, ser eg at vegen fram til denne konklusjonen er ulik for elevane. Nokre av elevane gir uttrykk for at denne konklusjonen representerer ei endring i det allmenne repertoaret deira, medan andre elevar gir klart uttrykk for at denne konklusjonen er ei stadfesting av noko dei visste frå før. Her kan vi i nokon grad sjå ei fleirstemmigheit i tolkinga av teksten. Eg vil likevel hevde at det ikkje er slik at elevane i stor grad viser refleksjon over dei ulike verdiane og haldningane som ligg i repertoaret til teksten. Derfor vil eg, i drøftinga av didaktiske implikasjonar, ta for meg korleis vi i større grad kan legge til rette for refleksjonar og diskusjonar kring ideologiske spørsmål. Eg vil, med utgangspunkt i analyse av materialet mitt, legge spesielt vekt på forholdet mellom dei spørsmåla vi stiller, og dei svara vi får. Dette kapittelet vil ikkje by på fasitsvar og eit ferdig opplegg som kan brukast i arbeidet med kontroversielle tekstar i norskfaget, men eg vil reflekterere kring nokre av dei spørsmåla eg stiller meg, no som eg har gjennomført denne studien, og som vil stå sentralt når eg sjølv skal ta med ette vidare inn i min eigen praksis.

Sylvi Penne (2010) tek til orde for at vi skal utsetje elevane for nye opplevingar i litteraturundervisinga, som kan utvide sekundærdiskursen deira. Skardhamar (2014) og Kaspersen (2012) seier at poenget innanfor den samfunnsorienterte tilnærminga til litteraturdydidaktikk, er å analysere konteksten som teksten vart til i, spesielt maktforholda i samfunnet. Vidare skal ein legge til rette for fleirstemmigheit i litteratursamtalen. Fjørtoft (2014) meiner at elevane gjennom å lese eit rikt utval av tekstar, kan få innsikt i korleis maktforholda produserer ulike representasjonar i desse tekstane. Men korleis skal vi gjere dette i praksis? Her kjem vi til eit stort paradoks, som eg ikkje veit om eg kan finne løysinga

på i denne oppgåva. Viss lesaren på førehand har bestemt seg for kva ho skal sjå etter, så kan ho gå glipp av viktige særtrekk i teksten, og faren er der for at ho vil sjå berre det ho leitar etter. Elevane i min studie har (så vidt eg veit) ikkje fått spesielt beskjed om å analysere ideologi i teksten, og då gjer dei det heller ikkje. McCormick (1994) viser til ein undervisings situasjon med utgangspunkt i *Huckleberry Finn*, der det kjem tydeleg fram at det ikkje er sannsynleg at elevane vil tolke verken teksten, eller sin eigen, ideologiske bakgrunn, dersom dei ikkje får eksplisitte instruksjonar om korleis dei skal gjere det.

Eg har ikkje materiale som kan seie noko detaljert om korleis undervisinga foregje i dei ulike klassane, anna enn det elevane har oppgitt i intervju, og dei øktene eg har observert. Men det eg har materiale til å seie noko om, er korleis eg stiller spørsmål i intervju, og korleis læraren stiller spørsmål i fagsamtalane. I både intervju og i fagsamtalane, får elevane m.a. spørsmål om tema i teksten. Spørsmåla blir stilt på følgande måtar: kan du seie litt om kva du meiner er tema i teksten? Kva trur du forfattaren vil formidle med denne teksten? Kva vil du seie er budskapet i teksten/til forfattaren? I svara som elevane kjem med på desse spørsmåla, er det eg finn den tilsynelatande konsensusen i tolkinga av *Pearl of Scandinavia* (Grøndahl, 2014). Her er det elevane svarar: at alle kan bli terroristar. Når eg har sett på desse spørsmåla gjennom analysen av materialet mitt, så ser eg at dei kan tolkast som at vi (eg og læraren) ønskjer eintydige svar. Viss målet skal vere å opne for fleirstemmigheit i litteratsamtalane, og få elevane til å sjå dei ulike perspektiva som teksten tilbyr, så spør det om vi må drøfte andre måtar å stille spørsmål til elevane, om teksten på. Eg ser for meg at spørsmål som t.d. ”kva for ulike perspektiv på temaet terrorisme finn du i teksten”, ville ha gitt andre svar.

Deborah Appleman (2009) sitt svar, er å lære elevane å bruke litteraturteori når dei skal analysere skjønnlitterære tekstar. Ho argumenterer for at vi, gjennom å gi elevane ei linse å sjå teksten gjennom, også kan vise for elevane at det finst fleire ulike måtar ein kan sjå teksten på, og det kan også bidra til å gjere dei medvitne om sitt eige perspektiv. Elevane må få beskjed kva for spørsmål dei kan stille, og samtidig må undervisinga heilt tydeleg legge opp til fleirstemmigheit, fleirtydigheit, og det å leite etter ulike perspektiv i teksten, og ikkje seie seg nøgd med eit tema eller forfattaren sin intensjon.

Ettersom dette er ein litteraturdidaktisk studie, der eg undersøker potensialet som ligg i kontroversielle, skjønnlitterære tekstar, så ligg det i vilkåra for studien at eg meiner at det

finnast eit potensial der. Det er likevel interessant, å ta på alvor dei funna som går i motsett retning. Dette kan Smidt (1989) si poengtering av samspelet mellom undervising og anna sosialisering, også vere eit argument for. Vidare vil eg trekke inn Ellsworth (1989) her, som har eit poeng som ikkje så mange andre tek omsyn til. Ho argumenterer for at vi som er lærarar, også må ta vår eigen bakgrunn med i vurderinga. Ei mogleg tilnærming til det at nokre elevar tek i bruk strategiar som ligg mykje nærare det allmenne repertoaret deira, kan vere å sjå på det som ein ressurs, snarare enn noko vi må endre på. Det kan opne for nye perspektiv, som vi ikkje ville ha tenkt på sjølve.

Litteraturliste

- Andersen, Per Thomas (2011) "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?" I *Norsklæraren* (#2, 2011) Henta 2015 fra:
<http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/andersen.pdf>
- Appleman, Deborah (2009) *Critical encounters in High School English: Teaching Literary Theory to Adolescents* New York and London: Columbia University: Teachers College Press
- Frønes, Ivar og Elisabeth Backe-Hansen (2012) *Metoder og perspektiv i barne- og ungdomsforskning* Oslo: Gyldendal
- Bergensavisen (2014) <http://www.ba.no/hvaskjeribergeren/article7374728.ece>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison (2011) *Research methods in education* London and New York: Routledge
- Den Nasjonale Scene (2014) <http://www.dns.no/nyheter/2014/pearl-of-scandinavia/>
- Ellsworth, Elizabeth (1989) "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." I *Harvard Educational Review*; Aug 1989; 59, 3; ProQuest pg. 297
- Engh, Kristina og Madelen Hærgard (2013) *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag. Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å bruke skjønnlitteratur i sin undervisning?* (Masteroppgave) Universitetet i Oslo
- Festspillene i Bergen (2014) <http://www.fib.no/no/Program/?TLp=842007>
- Fjeldstad, Dag (2009) "Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse." I Traavik, Hallås, Ørvig (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (2009) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, Henning (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordland, Eva (1999) "Forord." I Freire, Paulo (1970/1999) *De undertryktes pedagogikk* Oslo: Gyldendal akademisk
- Gadamer, Hans-Georg (2012) *Sannhet og metode* Oslo: Pax forlag
- Gustavsson, B. (2011) *Förbindelsen mellan hermeneutisk och postkolonial bildning.* I K. Steinsholt og S. Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir
- Grøndahl, Cristopher (2014) *Pearl of Scandinavia* (Upublisert manus)
- Jauss, Hans Robert (1982) *Toward an Aesthetic of Reception* Minneapolis: University of Minnesota Press
- Kaspersen, Peter (2012) "Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger." I Ongstad, Sigmund

- (red.) (2012) *Nordisk morsmålsdidaktikk*. Forskning, felt og fag Oslo:Novus Forlag
- Kjelen, Halvard (2013) *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling) NTNU, Trondheim. Henta 2015 fra:
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplanen i norsk* (NOR01-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta 2015 fra: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal akademisk
- Lewison, Mitzi, Christine Leland og Jerome C. Harste (2015) *Creating critical classrooms. Reading and writing with an edge*. New York: Routledge
- Maxwell, Joseph A. (2013) *Qualitative research design. An interactive approach*. California: SAGE
- McCormick, Kathleen (1994) *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press
- Olin, Margreth (2012) *De Andre* Oslo: Speranza film AS
- Nielsen, Ingrid og Toril Frafjord Hoem (2014) ”Å lese multiple tekster.” I *Norsklæraren* (#3, 2014) Bergen: Fagbokforlaget
- Nynorskordboka (2015) www.nynorskordboka.uio.no
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Henta 2015 fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Parmar, Priya og Hindi Krinsky (2013) *Critical Literacy in English Literature*. New York: Peter Lang
- Penne, Sylvi (2006) *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling) Universitet i Oslo. Henta 2015 fra:
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, Sylvi (2010) *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (1998) *Mellom nærhet og distanse* Oslo: Universitetsforlaget
- Rødnes, Kari Anne (2014) ”Skjønnlitteratur i klasserommet: skandinavisk forskning og

- didaktiske implikasjoner.” I *Acta Didactica Norge* Vol. 8 Nr. 1 Art. 5. Henta 2015 fra: <http://journals.ils.uio.no/index.php/adno/article/view/375/346>
- Said, Edward (2003) ”Preface”. I *Orientalism* (1977). Henta 2015 fra: http://www.odsg.org/Said_Edward%281977%29_Orientalism.pdf
- Scholes, Robert (1998) *The rise and fall of English : reconstructing English as a discipline*. New Haven, Conn: Yale University Press
- Skardhamar, Anne-Kari (2014) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo:Universitetsforlaget
- Skarstein, Dag (2013) *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesning av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen. Henta 2015 fra: <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1>
- Smidt, Jon (1989) *Seks lesere i skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* Oslo:Universitetsforlaget
- Sætrevik, Thor Erling (2014) *Skjønnlitteratur og kritisk dannelse. Elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag*. (Masteroppgave) Universitetet i Oslo
- VG (2014) <http://www.vg.no/rampelys/teateranmeldelser/festspillene-i-bergen-intenst-om-terror/a/10131284/>

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

Velkommen, takk for at du vil bidra til oppgaven min ved å la deg intervjuet. Intervjuet vil ta 30-45 minutter, litt avhengig av hvor mye du har lyst til å si. Jeg kommer til å stille en del spørsmål underveis, men du må også føle deg fri til å si ting som du kommer på uten at jeg har spurt om det. Hvis det blir nødvendig, så vil jeg stoppe deg og lede deg inn på de temaene som er viktige for oppgaven igjen. Spørsmålene kommer til å handle om dine tanker om stykket *Pearl of Scandinavia*. Jeg tar opp det vi snakker om på lydopptaker, og når jeg er ferdig med intervjuet så vil jeg skrive ut det vi snakker om til tekst. Det er ingen som skal høre på lydopptaket eller lese teksten, bortsett fra meg og veilederen min. Jeg kan bruke sitater fra intervjuet i oppgaven min, men da blir det anonymisert, slik at ingen andre skal kunne finne ut at det er nettopp du som sa det. Hvis det er noe jeg er usikker på om jeg har forstått riktig underveis, så kommer jeg til å be deg om å utdype litt mer, eller kanskje spørre direkte om jeg har forstått det riktig hva det var du ønsket å si. Du må ikke være redd for at du kan si noe "feil", for her er det ingen fasit. Hvis det er noe jeg er usikker på etter at intervjuet er ferdig, så kontakter jeg deg på epost for å få en avklaring.

Nå har dere nettopp gjort ferdig et prosjekt i klassen der dere har lest stykket *Pearl of Scandinavia*, og reflektert rundt dette på ulike måter. Først vil jeg bare starte med å spørre deg:

1. Hvordan syns du dette arbeidet har vært?
 - a. Har du likt å jobbe med denne teksten?
 - b. Er det noe du ikke har likt?
 - c. Kan du si litt om **hvordan** dere har arbeidet med teksten i klassen? Har dere jobbet alene, i grupper, eller hele klassen sammen?

Oppfølgingsspørsmål: Hva har læreren fokusert mest på? Hva slags spørsmål har læreren stilt når dere har jobbet med teksten?

2. Syns du teksten er interessant? Syns du at du har lært noe av å lese den?
 - a. Hva?
3. Kan du si litt om hva du mener er tema i teksten? Du kan ta for de tre delene hver for seg, eller samlet, det velger du.

Oppfølgingsspørsmål:

- a. Var det noen ting i teksten du la mer merke til enn andre ting?
 - b. Ord, språk, form osv.?
 - c. Hva synes du om karakterene, og at de skiftet roller?
 - d. Hva synes du om måten de ulike delene slutter på, at det går i svart?
4. Etter din mening: er dette temaet relevant å snakke om, kan du se at det har noen sammenheng til samfunnet rundt oss?
- a. Er dette noe som du er opptatt av?
 - b. Er det spesielle grunner til at du er opptatt av akkurat dette? Har du noen personlige interesser eller erfaringer som gjør at du er spesielt opptatt av den tematikken som stykket tar opp?
 - c. Mener du at det er riktig å lese slike tekster i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Er du opptatt av å få med deg nyheter om saker som skjer rundt omkring i verden? Følger du med på nettaviser, Dagsrevyen eller lignende?
- a. Hva slags nyheter er du interessert i?
6. Følger du noen ganger med på kommentarfeltene i forbindelse med nyhetssaker i nettaviser?
- a. Deltar du noen gang i debatter i kommentarfelt eller på sosiale medier?
7. Vet du hva ordet "kontroversielt" betyr?
- a. Evt. forklare det: omdiskutert, omstridt, som det strides om. En sak som det finnes mange ulike synspunkter på.
8. Etter din mening: er *Pearl of Scandinavia* en kontroversiell tekst?
- a. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. Hvordan synes du at diskusjonene har vært rundt temaet i klassen?
 - c. Er det mange ulike meninger om temaet og om stykket som har kommet fram i klassen?
 - d. Har dine meninger om temaet og om stykket endret seg underveis?
9. Har dere jobbet med skjønnlitteratur i klassen på denne måten tidligere?
- a. Opplever du at det er rom for å være uenig om ting i klassen? Er det slik at det er fritt fram for alle til å komme med sin mening?
 - b. Er du interessert i å høre om hva andre mener om ting når dere snakker sammen i klassen?
 - c. Føler du at dine meninger er interessante for de andre i klassen?
 - d. Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Er det noe du har lyst til å si til slutt, som du føler du ikke har fått sagt før?

Til slutt: Takk igjen, for at du tok deg tid til å stille opp på dette intervjuet. Refleksjonene dine er viktige bidrag til oppgaven min, og jeg setter stor pris på at du ville hjelpe meg. Jeg håper at du også synes det har vært interessant og at du har fått noe ut av det. Lykke til videre med norskfaget i det siste året på ungdomsskolen! Takk for nå.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema observasjon

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Nordisk samtidsdramatikk i ungdomsskolen: refleksjoner rundt terrorisme.”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave i norsk på lærerutdanningen på Universitetet i Oslo. Jeg skal gjennomføre undersøkelser på denne skolen og en annen skole. Jeg vil snakke med elevene for å finne ut av hvilke refleksjoner de gjør seg om å jobbe med litteratur med såkalt kontroversielle tema på skolen. Problemstillingen er: *Hvordan reflekterer elever på 10. trinn over en skjønnlitterær tekst som tar opp et kontroversielt tema?* Jeg ønsker bl.a. å finne ut av følgende:

- hvordan elevene reflekterer rundt temaet i teksten
- hva elevene tenker om hvordan forfatteren fremstiller temaet
- hva elevene tenker om forholdet mellom samfunn og skjønnlitteratur
- om elevene mener at det passer å jobbe med en slik tekst i norskfaget

Utgangspunktet mitt er at jeg har tro på at det å bringe kontroversielle tema som fins i samfunnet inn i klasserommet, og legge til rette for at elevene får drøfte dem, kan bidra til to ting. Det ene er å styrke elevenes evne til å delta i debatter og ytre sine egne meninger, og det andre er å skape forståelse og toleranse for at det fins flere ulike syn på en sak i et samfunn. Målet med undersøkelsene mine er å finne ut om det er grunnlag for å si noe om at elevene gjør seg verdifulle erfaringer og refleksjoner rundt et kontroversielt tema ved å bringe det inn i undervisningen på denne måten.

Jeg har valgt tre tiendeklasser som jeg ønsker å jobbe med i denne undersøkelsen. De tre klassene har jeg valgt delvis på grunn av sammensetningen av elever i hver av

klassene og delvis på grunn av lærerne som klassene har. Klassene er på ulike skoler og i ulike fylker.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil undersøke problemstillingen min gjennom å observere elevene i undervisningen mens de jobber med stykket "Pearl of Scandinavia" av Christopher Grøndahl. Senere vil jeg intervju noen av elevene i klassen. Når jeg observerer elevene i timen, så kommer jeg til å notere ned noe av det de sier. Når jeg intervjuer elevene vil jeg bruke en lydopptaker. De elevene som ønsker å bli intervjuet vil få et eget samtykkeskjema spesielt for det formålet.

Det at elevene deltar i denne studien kommer ikke til å ha noen innvirkning i en eventuell vurderingssituasjon underveis i prosjektet. Verken i positiv eller negativ retning. Jeg kommer ikke til å diskutere det jeg noterer under observasjonen, eller det som kommer fram i intervjuene, med klassen sin lærer. Læreren får heller ikke se notatene eller høre på lydopptakene.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg kommer til å anonymisere alle deltakere i studien, det vil si at det ikke skal kunne gå an for noen å finne ut hvem som er med i studien min. Dette vil jeg gjøre bl.a. ved å gi alle deltakerne fiktive navn. Opptakene fra intervjuene er det ingen andre som skal høre på, bare meg og veilederen min. Det vil heller ikke komme fram i disse opptakene hvem elevene er, for eksempel ved navn eller andre opplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 15.07.15, da har jeg levert masteroppgaven og forhåpentligvis fått sensur. Etter dette vil alt materiale fra undersøkelsen slettes og makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke

uten å oppgi noen grunn. Dersom noen ønsker å trekke seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med Mari Bjørnsdotter Vinjar på epost: maribv@student.uv.uio.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Hvis du sier ja til å bli med i studien, så er dette det du sier ja til:

- å bli observert
- at anonymiserte opplysninger om deg fra observasjonen blir publisert

Det gis samtykke til at _____ kan delta i studien.

Underskrift elev: _____

Underskrift foresatt: _____

Vedlegg 3: Samtykkeskjema intervju

Samtykkeskjema intervju for masterprosjektet "Pearl of Scandinavia"

I forbindelse med masteroppgaven min på Universitetet i Oslo, har jeg de siste ukene vært i de tre klassene på 10. Trinn på [REDACTED] skole og observert elevene. Tema for prosjektet er "Nordisk samtidsdramatikk i klasserommet – refleksjoner rundt terrorisme". Elevene har jobbet med et stykke som heter *Pearl of Scandinavia*, skrevet av Christopher Grøndahl. Det har vært veldig spennende å observere elevene i deres tolking av teksten, og jeg har en del interessant materiale allerede.

Det videre arbeidet mitt går ut på å intervjuer noen utvalgte elever fra hver klasse. Det er frivillig å delta på intervjuet, og elevene kan når som helst trekke sitt samtykke.

Intervjuene vil dreie seg om hvordan elevene reflekterer rundt tematikken i stykket, og hvordan de synes det har vært å jobbe med det på skolen. Jeg vil ta opp intervjuene med lydopptaker, og materialet vil bli brukt i masteroppgaven min. Foreldre/foresatte har anledning til å få se intervjuguiden hvis dere ønsker.

Anonymisering:

Det vil ikke komme fram personopplysninger i intervjuene. Skolen og elevene som deltar vil bli gitt fiktive navn i oppgaven, og dette blir gjort for at det ikke skal være mulig å finne ut av hvem det er som deltar i studien. Det er kun jeg selv og veilederen min som vil ha tilgang til opptakene fra intervjuene. Etter at masteroppgaven er levert vil alt materiale slettes og makuleres.

Samtykke

Jeg gir samtykke til at _____ kan bli intervjuet i forbindelse med masterprosjektet "Pearl of Scandinavia".

Underskrift elev: _____

Underskrift foreldre/foresatt: _____