

Johanne de Courcy

«Fordi vi e jo, som han sa, Non Stop, alle e forskjellig»

En studie av elever på 9. trinn som leser, lytter
til og samtaler om *Påfugl*

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Mai 2019

Johanne de Courcy

«Fordi vi e jo, som han sa, Non Stop, alle e forskjellig»

En studie av elever på 9. trinn som leser, lytter til og samtaler om *Påfugl*

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Even Igland Diesen
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ kasusstudie, og undersøker niendetrinnselevers utvikling av forståelse i lesning av og samtale om låten *Påfugl*. Metoder for datainnsamlingen er fortolkning og deltakende observasjon. Litterære gruppesamtaler er prosjektets primære læringsaktivitet, og undervisningsdesignet tar utgangspunkt i teksten slik den kommer til liv gjennom elevenes lesning. Det er først og fremst to teoretiske perspektiver som gjør seg gjeldende. Teorier om fortolkning og forståelse forenes under navnet hermeneutikk, og denne studien bygger på Gadammers filosofiske hermeneutikk. Undervisningsdesignet bygger på resepsjonsteori med utgangspunkt i Langers teorier om litterære forestillingsverdener.

Tematikken i de litterære samtalene sier noe om elevenes forståelse av teksten, og blir belyst i fem kategorier; 22. juli, annerledeshet, ambivalens knyttet til kultur og identitet, rasisme og multikulturalisme. Et innblikk i *Påfugl* kan være et rikt utgangspunkt for å jobbe med flere hovedområder i norskfaget. Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, og dette prosjektet søker å beskrive kultur som noe flytende og bevegelig. Med utgangspunkt i Bhabha belyses kulturell hybriditet som et teoretisk perspektiv. Litteratur og kultur er sterkt knyttet til hverandre, og litteraturen kan gi elevene ulike briller for å kunne forstå den verden de lever i, slik også kultur kan påvirke hvordan elevene møter litteratur.

Med utgangspunkt i denne studien vil jeg argumentere for at arbeid raplyrikk kan være et bidrag til det *brede tekstspekteret* som elevene skal møte i opplæringen. Lesning av og samtale om *Påfugl* kan også være utgangspunkt for utvikling av litterær kompetanse, kulturforståelse og identitetsutvikling, samt for å snakke om 22. juli 2011.

Abstract

This master thesis is a qualitative case study, and interpretation and participatory observation are the main research methods. I am researching 9th graders development of understanding in interpretation of *Påfugl*. It is primarily two theoretical perspectives that apply. Theories about interpretation and understanding unite within Hermeneutics, and this thesis is based on Gadamer's philosophical hermeneutics. The primary activity is literary conversations, and the instruction design is based on the text as it comes to life through the students reading. The readers participation to the texts meaning is known as Reception Theory, and the thesis is based on Langer's theories about envisionment building.

The themes of the literary conversations can give information about the student's understandings of the text and is highlighted in five categories; 22nd of July, otherness, ambivalence related to culture and identity, racism, and multiculturalism. An insight into *Påfugl* can be a rich starting point for working with several main areas in the Norwegian subject, a central subject for cultural understanding. This thesis seeks to describe culture as something mobile and fluid, and cultural hybridity is highlighted as a theoretical perspective. Literature and culture are strongly linked, and literature can give the students different glasses to view the world, like culture also can influence how they meet literature.

Based on this study I would argue that reading *Påfugl* can be a contribution to the broad spectrum of texts the students will meet in their education. An insight into *Påfugl* can also be a starting point for talking about the terror attacks in Oslo and at Utøya the 22nd of July in 2011.

Kjære Norge, jeg er muslim, Chirag er hindu, og vennene våre ser ut som en boks med Non Stop. Men vi har aldri følt oss så norske og så lite annerledes som etter 22 juli. Noe har forandret seg, og det er kanskje naivt, men jeg skulle ønske den forandringen varte for alltid.

Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid, 2011

Forord

Det er en stor pose Non Stop av flotte mennesker som har bidratt til at denne masteroppgaven har kommet i havn.

Jeg vil først og fremst takke veilederen min, Even, som hele veien har vist stort engasjement for prosjektet. Vi ble tidlig enige om at ærlighet varer lengst. Even kan derfor si «Dette er bare vår!» om et avsnitt, og «Dette er jo riktig lekkert!» om et annet, noe som har fungert i aller høyeste grad.

En stor takk går også til lærer og elever i 9A som har gitt meg et rikt og spennende materiale å jobbe med, samt for at dere var så engasjerte og åpne for å bidra til prosjektet mitt. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til.

Jeg ønsker også å takke Karpe ~~Diem~~ for deres musikk, som har vært på mine ører i flere år. Karpe skriver musikk som inspirerer og motiverer meg, og har betydd spesielt mye det siste halvåret. Konserten på Samfunnet ga meg også et ekstra kick i innspurten.

Tusen takk til min kjære samboer for at du har vært så oppmuntrende og støttende, og for at du alltid tar så godt vare på meg. Jeg må også takke mine to beste venninner som dro på livets tur sammen med meg tidligere denne våren, og ga meg ny energi og motivasjon før siste innspurt.

Til slutt ønsker jeg å takke Gjengen på lesesalen, det faglige og sosiale samværet med dere har vært uunnværlig. Jeg ønsker alle lykke til videre!

NTNU, Kalvskinnet.

Våren 2019.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	2
1.2 FORSKNINGSPERSPEKTIVER	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	5
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1 GADAMERS FILOSOFISKE HERMENEUTIKK – UTVIKLING AV FORSTÅELSE I MØTE MED TEKST	7
2.2 Å BYGGE FORESTILLINGSVERDENER – ELEVERS RESEPSJON I MØTE MED TEKST	10
2.3 RÅPLYRIKK OPPFATTES «MED ØRET», FREMFOR «MED ØYET»	12
2.4 PÅFUGL – EN ILLUSTRASJON AV KULTURELL HYBRIDITET	13
3 METODISKE VALG	17
3.1 FORSKEREN SOM FORTOLKER	17
3.2 FORSKNINGSDSIGN	18
3.3 INNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALE FRA 9A	19
3.3.1 Innsamlingsmetode	19
3.3.2 Utvalg	20
3.3.3 Undervisningsdesign	21
3.3.4 Litterære gruppesamtaler	23
3.4 TRANSKRIPSJON	24
3.5 ANALYSEKATEGORIER	25
3.6 GYLDIGHET, TROVERDIGHET OG ETISKE OVERVEIELSER	26
4 MIN LESNING AV PÅFUGL	29
5 ELEVENES LESNING AV PÅFUGL	37
5.1 INNGANGSTEKSTER – ELEVENES FORFORSTÅELSE	38
5.2 DE LITTERÆRE GRUPPESAMTALENE	41
5.2.1 «[...] også snakke dem om kula og sånn greier»	41
5.2.2 «E tippe at det dem meine med påfuggel i sjølve sangen e at folk e annerledes da»	44
5.2.3 «E trur han e midt imellom»	47
5.2.4 «Du e rasistisk»	50
5.2.5 «Han har sikkert forskjellige venna da»	52
5.3 HELKLASSESAMTALEN OG REFLEKSJONEN RUNDT DET MUSIKALSKE PERSPEKTIVET	54
5.4 UTGANGSTEKSTER – ELEVENES UTVIDEDE FORSTÅELSESHORISONT	55
6 SAMMENFATTENDE DRØFTING	59
6.1 KRITISK BLIKK	63
6.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	64
6.2.1 «Vi vil aldri glemme»	66
7 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	69
REFERANSELISTE	71
VEDLEGG	75
VEDLEGG 1: VURDERING FRA NSD	75
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	77
VEDLEGG 3: INNGANGS- OG UTGANGSTEKST	79
VEDLEGG 4: STØTTESPØRSMÅL	80

Tabeller

Tabell 1.....	21
Tabell 2.....	22
Tabell 3.....	23
Tabell 4.....	24

1 Innledning

- Lærer: Har du sett en påfuggel Sara?
- Sara: Ja
- Lærer: Hvordan ser den ut?
- Andreas: Dem e fargerik
- Lærer: Ja, har du sett fuglan med de store halan du, Andreas?
- Andreas: Mhm, det e masse mønster og dem e fargerik
- Sara: Også e det på starten, (leser) «Den grå hoodien min er matcha med sørpen, betongen her er følelsesløs og blokkene vi bor i er kvalt i tåke, men jeg er en påfugl»
- Sara: Fordi dem første tre setningan dem e jo
- Andreas: Trist og grå
- Sara: Ja, men påfuglen skille se ut

Utdraget over illustrerer essensen i dette masterprosjektet. Fuglen med den fargerike fjærdrakten er ikke en tilfeldig metafor. De første linjene i låten, beskriver grå og triste omgivelser, men påfuglen skiller seg ut. Kontrastene som skildres illustrerer sentrale tema som elevene samtaler om. Samtalene om påfuglen danner utgangspunkt for utvikling av elevenes forståelse av seg selv og den verden de lever i.

I masterprosjektet presenterer jeg en kvalitativ studie hvor jeg undersøker hvordan elever på 9.trinn leser, lytter til og samtaler om raplåten *Påfugl* av Karpe¹. Rap kan plasseres innenfor et vidt lyrikkbegrep og har fått en viktig plass i norsk kulturliv – også i litterære sammenhenger (Diesen, 2018a, s. 183). Mitt hovedanliggende i oppgaven er elevers resepsjon i møte med tekst, og litterære gruppesamtaler er den primære læringsaktiviteten. I den litterære samtalen nærleser elevene rapteksten, og tolker den med oppmerksomhet på tekstens metaforer. Formålet er at den litterære teksten, slik den kommer til liv gjennom elevenes lesninger, skal være undervisningens innhold. Dermed er den også forskningens fokusområde. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke:

«På hvilke måter kan niendetrinnslevers forståelse utvikles gjennom lesning av og samtale om raplåten *Påfugl*?»

¹ Karpe består av Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid og Chirag Rashmikan Patel, og dannet Karpe Diem i 2000. Magdi er oppvokst i Oslo med far fra Egypt og mor fra Stryn i Sogn og Fjordane. Chirag er vokst opp i Lørenskog med foreldre fra India. Rapduoen var kjent som Karpe Diem fram til 2017, de siste to årene går de under Karpe.

Teorier om forståelse forenes under navnet hermeneutikk. Å utvikle forståelse i lesningen av en tekst handler om forståelse for teksten, men også en selv og den verden vi lever i. Når man leser en tekst vil man selv uten å være klar over det, fortolke den. Å forstå og å fortolke henger dermed tett sammen. Filosofen Hans-Georg Gadamer er opptatt av det kommunikative ved teksten, og beskriver forholdet mellom leser og tekst som en samtale. Det er i denne samtalen, eller dialogen, forståelse oppstår og utvikles. Forholdet mellom tekst og leser er noe litteraturdidaktikeren Judith A. Langer også er opptatt av. Meningsskapingen som oppstår i dette møtet er sentralt for den moderne litteraturteoretiske retningen som kalles resepsjonsteori. I denne studien benyttes det et leserorientert perspektiv for å få innsikt i elevenes forståelse i møte med en raptekst, og derfor ser jeg det som hensiktsmessig å dykke inn i de nevnte teoriene som nettopp omhandler forståelse og utvikling av forståelse, i dialog med teksten og (her:) medelever.

Ved å anvende hermeneutiske og resepsjonsteoretiske perspektiver gir prosjektet innsikt i hvordan elever skaper mening i møte med tekst. Elevene uttrykker sin forståelse for teksten både skriftlig og muntlig, men som allerede forklart er litterære samtaler den primære læringsaktiviteten. Det er også denne delen av materialet som vies mest oppmerksomhet. Det er bestemte momenter i samtalene som jeg ønsker å se nærmere på. I den forbindelse har jeg derfor utviklet tre forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen.

- 1) Hvilke tema samtaler elevene om, og hvordan utforsker de disse?
- 2) På hvilke måter kan tolkningsfellesskapet bidra til utvikling av elevenes forståelse?
- 3) Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg i og mellom?

Det er *hva* elevene uttrykker av forståelse som danner utgangspunktet for prosjektet. Temaene som elevene tar opp og diskuterer i samtalene gir et innblikk i hvordan elevene forstår teksten og hva de mener teksten handler om, men det gir nødvendigvis ikke hele bildet. Elevene bringer sin forforståelse inn i de litterære samtalene. Gruppesamtalene er tolkningsfellesskap hvor elevene får nye innspill som kan bidra til å bygge og utvikle deres forestillingsverdener.

1.1 Bakgrunn

Foranledningen til dette prosjektet er et mindre prosjekt knyttet til samme låt, gjennomført tidligere i masterløpet. Låten, som er skrevet i 2011, ble presentert og publisert på minnemarkeringen etter 22.juli i 2012, som et direkte svar på terroren. Dette miniprojektet var

basert på en praksiserfaring hvor elever på 8.trinn lyttet til og samtalte om *Påfugl* samme uke som Erik Poppes film «Utøya» kom på kino. Det viste seg at elevene hadde lite eller ingen kunnskap om 22. juli, og møtet med låten ble derfor en inngang til å prate om terroren. Etske årsaker, blant annet behandling av personopplysninger, førte til at miniprojektet hovedsakelig besto av min lesning av låten og refleksjoner rundt didaktisk potensial. Praksiserfaringen og miniprojektet ble inngangen til mitt masterprosjekt.

Samtidig er prosjektet basert i en personlig interesse for norsk morsmålsrap generelt, men musikken til Karpe spesielt. Rapduoen er et sentralt talerør for det multikulturelle samfunnet og for ungdommen. De tar oppgjør med fremmedfrykt i tillegg til andre samfunnskritiske tema i flere av sine låter, og etter 22. juli bidro duoen til å samle en hel nasjon i sorg med musikken sin. *Påfugl* ble skrevet i kjølvannet av terroren, og inneholder referanser til 22. juli. Refleksjoner rundt 22. juli, samt flere tema, er sentralt i min og elevenes lesninger. Duoen har også vunnet en rekke priser, blant annet seks Spellemannspriser. Karpe har bidratt til morsmålsrappens inntog i den norske popkulturen noe som gjør musikken deres til et interessant forskningsemne.

Raplyrikk har fått større plass i den norske kulturen og gjør seg relevant for skolens norskfag. Norskfaget er i endring, og norskdidaktikere er bekymret for norskfagets retning. De er kritiske til at norskfaget skal være et språkfag på lik linje med engelsk, spansk og tysk, slik Ludvigsen-utvalget foreslår i sin NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* (Se for eksempel Fodstad, 2015 og Jambak, 2018). Mitt utgangspunkt er at et vidt litteraturbegrep skal ha en sentral plass i dagens og framtidens norskfag, slik også Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* understreker (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 28, 2015-2016).

Et vidt litteraturbegrep vil kunne inkludere raplyrikk, men rapforsker Even I. Diesen (2018b, s. 1) skriver at det likevel er sparsomt med litteraturorienterte studier av rap, og lyrikkforsker Ole Karlsen (2015, s. 20) hevder at litteraturvitere ikke har nok kompetanse innenfor musikkfaget. Mitt prosjekt kan bidra til kunnskap om norsk morsmålsrap og *Påfugls* didaktiske potensial i skolens norskfag, samt gi et kosmopolitisk blikk med flerkulturelle referanser, identitetskonstituering og møter med det kulturelt Andre. Dette prosjektet gir et innblikk i hvorfor og hvordan man kan analysere og fortolke rap, en kompleks form for samtidslyrikk, i norskundervisning, og at elever – og lærere – skal se verdien av, og utvikle sin kompetanse i å lese og tolke raptekster.

Litterære analyser er en vanlig aktivitet i skolens norskfag, og ulike metoder blir tatt i bruk. Selv har jeg minner fra egen skolegang om en teknisk arbeidsmåte, hvor sjekklister ble brukt for å si noe om virkemidlene. Dette kan på mange måter være klargjørende, men det kan skape lite rom for det som faktisk griper oss i lesningen, selve opplevelsen av en god tekst. I følge Gadamer er det dialogen mellom tekst og leser som utvikler leserens forståelse, og dette er noe verken et analyseskjema eller en sjekklister kan fange opp. Den åpne tilnærmingen i samtaler, som baserer seg på elevenes resepsjon, gjør at elevene kan møte teksten med sin forståelseshorisont. Dette skaper rom for å åpne teksten og utforske det som faktisk griper leseren.

Prosjektet kan også bidra med kunnskap om hvordan elever på ungdomstrinnet samtaler om tekst, hvordan de skaper mening og utvikler sin forståelse i møte med tekst. Litterære samtaler kan gjennomføres på ulike måter, og Laila Aase (2005) definerer denne typen samtale som «en kollektiv virksomhet som uttrykker leseerfaring» (s. 106) og at teksten ikke er en rebus som skal løses, men mer som et tåkete landskap som leseren skal prøve å se bedre gjennom (s. 111). Åsmund Hennig (2012) hevder at «hensikten med litterære samtaler vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte» (s. 27). Dette prosjektet fokuserer på teksten slik den kommer til uttrykk gjennom elevene.

1.2 Forskningsperspektiver

Studier som undersøker raplyrikk og litterære gruppesamtaler er relevant for mitt prosjekt. Even I. Diesen (2018b) utforsker hva nærlesninger av norsk raplyrikk kan tilby i sin doktorgradsavhandling «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!». Avhandlingen plasseres innenfor norsk litteraturvitenskap i tillegg til å ha en fagdidaktisk dimensjon. Studier av litterære samtaler er gjennomført av blant annet Michael Tengberg (2011) i sin doktorgradsavhandling «Samtalets möjligheter», Aslaug F. Gourvenec (2017) i sin doktorgradsavhandling «Det rister litt i hjernen» og Marthe Lønnum (2017) i sitt masterprosjekt «Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk». Alle tre undersøker litterære samtaler, men med ulike tekster og på ulike trinn.

Likt med Lønnum, undersøker jeg også samtaler om en raplåt, på ungdomstrinnet, i motsetning til Gourvenec som undersøker samtaler om et dikt blant «høytpresterende» elever i videregående skole, og Tengberg som undersøker samtaler om tre noveller i ti klasser og med fire svensklærere. Jeg vil argumentere for at mitt prosjekt har likheter og forskjeller til både

Tengberg, Gourvenec og Lønnum. Prosjektet skiller seg også ut på grunn av 22. juli-perspektivet, som presenteres i kapittel 4 og 5. I utviklingen av den nye læreplanen, som skal tas i bruk i 2020, planlegges det å innføre et eksplisitt kompetansemål som omhandler 22. juli. Diskusjonen om å bringe 22. juli inn i læreplanen har pågått lenge, og er et utgangspunkt for dette masterprosjektet.

Mitt prosjekt går i dialog med en sentral diskusjon om hvordan 22. juli skal innlemmes i skolen, i tillegg til å være et bidrag i forskning om 22. juli i litteraturen med et didaktisk perspektiv. I tillegg til 22. juli-perspektivet, omhandler både min og elevenes lesning kulturell hybriditet, mangfold, annerledeshet, åpenhet for ulike kulturer, og om hvordan man skal prate om det kulturelt Andre. Samt identitetskonstituering, som er svært relevant for aldersgruppen, ettersom ungdomstiden i stor grad handler om å finne seg selv og skape en identitet. Prosjektet kan derfor også være et bidrag til kultur- og dannelsesfaget, som er viktige deler av norskfaget.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i sju kapitler, hvor det første kapitlet er inneværende. Det neste kapitlet belyser de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven. Teorien skal dekke det mest nødvendige for å kunne svare på forskningsspørsmålene, og her er teorier om forståelse og resepsjon er primære. Et blikk inn i *teksthybriditet* rap er også relevant, i tillegg er det hensiktsmessig med et dykk inn i *kulturhybriditet*. I kapittel tre legges de metodiske overveielser fram, og forskningsprosessen forsøkes legges fram på en transparent måte. Videre, i kapittel 4, kommer min lesning av *Påfugl*. Min lesning gir en bakgrunn for å forstå elevenes fortolkninger og for å kunne vurdere elevenes forståelse. I tillegg er den nødvendig for å kunne diskutere didaktisk potensial til denne låten spesielt, og andre (rap)tekster generelt. I kapittel 5 legges analyse og drøfting fram, hvor tre gruppesamtaler og skriftlige ytringer analyseres, og sentrale funn drøftes i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 6 har jeg valgt å kalle sammenfattende drøfting og inneholder blant annet kritisk blikk på egen studie og didaktiske implikasjoner. Kapittel 7 inneholder noen avsluttende tanker og betraktninger rundt prosjektet, hvor funn oppsummeres og implikasjoner for videre forskning skisseres.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres begreper og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for drøftingen av elevenes lesninger av *Påfugl*, slik de kommer til uttrykk i litterære samtaler og skrevne refleksjonstekster. Kapitlet tar ikke sikte på en fullstendig oversikt, men presenterer sentrale teorier og teoretikere som kaster lys over det som fremkommer av forståelse og meningsskaping i lesningene. Prosjektet befinner seg innenfor den hermeneutiske forskertradisjonen og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Med resepsjonsteorien ønsker jeg å få innsyn i meningsskapingen som skjer i elevenes møte med teksten, og hvordan elevene påvirkes av den sosiale konteksten. Med utgangspunkt i teoriene til Gadamer og Langer vil teori som belyser *lesningen* av litteratur og den litterære *samtalen* være sentral, samt hva som kommer til uttrykk av elevenes forståelse av og respons på teksten. Min lesning belyser min forforståelse og påvirker hvilket fokus jeg har valgt i analysen av samtalene, men det er elevenes tolkning av teksten som er i fokus.

2.1 Gadamers filosofiske hermeneutikk – utvikling av forståelse i møte med tekst

«Når du forstår den så bli det jo lett å skjønne ting da», sa Andreas på 9.trinn i samtalen om *Påfugl*. Forståelse føder forståelse, og eleven anvender all sin kunnskap om teksten, seg selv, livet og verden for å skape et bilde av tekstens horisont (Langer, 2011, s. 39). Teorier om forståelse forenes under navnet hermeneutikk. En som har tenkt systematisk rundt spørsmålet om fortolkning er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002)². Gadamers filosofiske hermeneutikk innebærer en universell filosofisk teori, og beskriver noe grunnleggende om hva det vil si å være menneske. Hermeneutikken har lange røtter, men Gadamer gjør seg gjeldende i denne oppgaven på grunn av hans interesse for møtet mellom leser og tekst, hva fortolkning og forståelse er, og hvordan det foregår. Han bringer hermeneutikken på et mer filosofisk og prinsipielt nivå (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 203). Å forstå og fortolke hører sammen i følge Gadamer, og det er noe vi gjør uansett om det er bevisst eller ikke. Forståelsen er alltid fortolkning, og fortolkning er derfor forståelsens eksplisitte form (Gadamer, 2012, s. 346). En fortolkning er altså et uttrykk for en fortolkers forståelse av noe. Denne oppgaven belyser min forståelse av *Påfugl*, av den litterære samtalen og av elevenes uttrykte forståelse av *Påfugl*.

² Versjonen av Gadamers *Warheit und Methode* som det henvises til i prosjektet er den norske utgaven fra 2012

Forståelsens bevegelse går alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten (Gadamer, 2012, s. 329), i en sirkelbevegelse. Dette prinsippet kalles *den hermeneutiske sirkel*, som er en beskrivelse av hvordan fortolkning foregår. I denne runddansen oppdages nye detaljer som skaper nye helheter. Det er vanlig å tenke at sirkelen har tre versjoner, for det første kan den bestå av forholdet mellom del og helhet, for det andre kan den beskrive forholdet mellom tekst og kontekst, og for det tredje kan den omfatte forholdet mellom tekst og leser (Jordheim et al., 2011, s. 230). Hovedfokuset i avhandlingen ligger på den tredje betydningen, nettopp fordi forholdet mellom leser og tekst er interessefeltet. Den hermeneutiske sirkel blir dermed et forhold mellom to horisonter; den som blir representert av verket og leserens horisont. Leseren vil justere sin horisont ved å trenge inn i verkets opprinnelige forestillingsverden, og dette kaller Gadamer for *horisontsammensmelting* (Krogh, 2009, s. 54-56).

Sammensmeltingen av horisonter som skjer i forståelsen er språkets egentlige verk, hevder Gadamer. Hvis man ser for seg en samtale mellom to personer er ikke språket en eiendom som den ene eller den andre disponerer over. Enhver samtale forutsetter et felles språk, eller utvikler et felles språk. Det ligger noe *i midten* (Gadamer, 2012, s. 419). Språket er et hermeneutisk moment som ligger til grunn for at vi stiller spørsmål. Gadamer hevder at forståelse av tekster er et forhold mellom spørsmål og svar. «At en overlevert tekst er gjenstand for utlegning, betyr allerede at den stiller et spørsmål til fortolkeren» (s. 410). Forståelsens oppgave retter seg i første rekke mot tekstens mening (s. 413). Ved å stille spørsmål utprøver man muligheter, og forståelsen åpner opp for mulige meninger (s. 416). Det er disse mulige forståelsene og meningene som undersøkes innenfor klasseromskonteksten i denne studien.

Tolkningsarbeid i skolen er ofte en eksplisitt oppgave som elever er vant til å gjøre både individuelt og i samarbeid. I læreplanen i norsk etter 10. årstrinn står det blant annet at elevene skal «lese og analysere et bredt utvalg tekster [...] og formidle ulike tolkninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hermeneutikk generelt, og Gadamers filosofi spesielt er sentralt for dette prosjektet på grunn av interessen for hvordan elever leser og forstår raplåten *Påfugl*, samt hvordan de utvikler sin forståelse i lesningen av den og i samtalen om den. Gadamer anser menneskelig forståelse som et grunntrekk ved det å være menneske. Mennesket må forsøke å forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjoner det er preget av (Krogh, 2009, s. 44), og det er dette han mener når han i undertittelen av verket beskriver sin hermeneutiske teori som filosofisk.

Gadamer er opptatt av det kommunikative ved teksten, og hevder at forståelse handler om å trengre inn i det meningsrommet som teksten tilbyr. Dette gjør elevene i lesningen av *Påfugl* ved å anvende sin forforståelse, sine forkunnskaper, forventninger og fordommer i møte med teksten. I følge Gadamer utgjør våre fordommer en helhet, en helhet vi aldri kan ha full oversikt over. Helheten kaller han for *horisont* eller *forståelseshorisont*. I følge Gadamer er det fordommene som danner utgangspunkt for enhver forståelse, og disse er preget av leserens eller fortolkerens individuelle, kulturelle og historiske livsverden, altså den forforståelsen vi møter teksten med. Fordommene våre utgjør forståelseshorisonten, og er utelukkende nødvendig for å kunne utvikle forståelsen (Krogh, 2009). Elevene møter teksten med sin forforståelse. De vil justere sin forståelseshorisont ved å trengre inn i tekstens opprinnelige forestillingsverden, og utvider forståelseshorisonten i lesningen av og samtalene om *Påfugl*.

Gadamer sammenligner forståelsen som oppstår i møtet mellom leser og tekst med en *samtale*. Leseren møter teksten med sin forforståelse og det oppstår en dialog. Det dialogiske framstår som sentralt for dette prosjektet på flere nivåer, og det kan forstås gjennom filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtins (2005) teori om talegenrer. Bakhtin hevder at alle ytringer er ledd i en kjede av talekommunikasjon, noe som betyr at alle ytringer, både muntlige og skriftlige, er i dialog med tidligere ytringer (s. 27). Dialogen er sentral for dette prosjektet, og dreier seg om ulike former for dialog. Det er dialog mellom teorier, min lesning og elevenes lesninger. Leserens individuelle dialog med *Påfugl* er én form for dialog, hvor leseren med sin forforståelse går i dialog med tekstens horisont. Den litterære samtalen er også en dialog, hvor elevene finner ulike meningsmuligheter ved teksten og går i dialog med tekstens ulike temaer og med hverandre. Dialogen forholder seg også til både eldre og fremtidige tekster, og med utgangspunkt i Bakhtin kan man se på tekster i dialogiske relasjoner.

Gadamer hevder at de skriftlige tegnene gis mening gjennom fortolkeren, og fortolkeren må delta i tekstens mening (s. 427), slik elevene går i dialog med *Påfugl* for å skape og utvikle forståelse. Den som ønsker å forstå må ikke mene noe om sannheten, man kan heller vende seg mot meningsintensjonen og betrakte den som meningsfull, og ikke som sann (s. 413). Å åpne for forståelse og meningsskaping gjør det lettere for elevene å slippe seg løs i tolkningen av en tekst. De anvender sin forforståelse i møte med teksten, og finner mulige meninger ved den i de litterære samtalene, hvor elevene deler og får innsikt i ulike tolkninger.

2.2 Å bygge forestillingsverdener – Elevers resepsjon i møte med tekst

Det finnes en potensiell mening i alle tekster, men det betyr ikke at vi alltid er i stand til å finne den. Forfatteren av et verk har satt sammen teksten på en gjennomtenkt, bevisst og meningsbærende måte, men meningen med den er ikke meningsfull før den settes i forbindelse med verden slik leseren kjenner den (Hennig, 2014, s. 21). Ordene i en tekst er vinduer til en virtuell verden. Ordene forteller mye, men langt i fra alt. Leserens rolle er helt sentral i hvordan litteratur skapes og virker, noe som er interessefeltet i denne studien, hvor elevene leser, lytter til og samtaler om raplåten *Påfugl*. Elevene skaper mening med låten basert på sine erfaringer og kunnskaper, og Langer presenterer begrepet *forestillingsverden* når hun forklarer meningsbyggingen som skjer i møte mellom leser og litteratur.

Resepsjonsteorien er en moderne litteraturteoretisk retning som er interessert i leserens medvirkning til den litterære tekstens mening. Den ble utviklet parallelt innenfor nord-amerikansk og tysk forskning på 1970-tallet (Mose, 2012, s. 214). Den amerikanske litteraturdidaktikeren Judith A. Langer bruker begrepet forestillingsverdener for å beskrive den verden av forståelse en person besitter ved et gitt tidspunkt (2017, s. 27). Etter ha vært på reise kommer vi hjem med nye erfaringer. Disse erfaringene påvirker vår forståelseshorisont. I møte med en tekst vil disse og andre erfaringer påvirke våre forestillingsverdener (Langer, 2017, s. 66). Å lese litteratur kan også ses på som en reise, som utvikler oss personlig, sosialt og intellektuelt. Forestillingsverdenene er enten i forandring eller åpne for forandring, og forestillingsverdenene konstrueres og utvikles i møte med nye erfaringer. Man kan se på konstruksjonen av forestillingsverdener som en utvikling av sammenheng og mening, hvor meningen endres, byttes ut og vokser mens vi bygger vår forståelse av teksten. Det pågår en konstant interaksjon mellom leser og tekst, og meningen som oppstår representerer et unikt møte mellom begge (s. 35).

Langer (2011) formulerer en modell for ulike leseprosesser og henviser til fem faser som hun har identifisert i konstruksjonen av forestillingsverdener: 1) «Being outside and stepping into an envisionment» 2) «Being inside and moving through an envisionment» 3) «Stepping out and rethinking what you know» 4) «Stepping out and objectifying the experience» 5) «Leaving an envisionment and going beyond» (s.17-21). Langer forsøker å utvikle en metode for litteraturundervisning (Skaftun, 2009, s. 81), og hevder modellen er relevant i litteraturundervisning, da det kan fungere som utgangspunkt for å hjelpe elever til å fortolke og utvikle forståelse i leseprosessen (s. 44). Fasene beskriver leseprosessen som å gå inn i og ut av

en tekst, møte den med forestillingsverdenen og utvikle denne underveis. Å utvikle forståelsen ved å bevege seg mellom faser kan ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen. Det er en bevegelse hvor leseren tar med seg sine fordommer i møte med tekst, som utvikles underveis, i møte med tekstens mindre deler og helhet. De fem fasene blir diskutert i forbindelse med elevenes tekstfortolkning og forståelse i kapittel 5.

Elever bruker hele livet på å bygge forestillingsverdener. Langer (2017) hevder at forståelse er noe flytende og sosialt betinget, og at forestillingsverdenene påvirkes av interaksjon og erfaringer både i og utenfor klasserommet (s. 67). I arbeid med lesning av litteratur i klasserommet foreslår Langer å ta i bruk klassesamtaler om den leste teksten, og slike klassesamtaler kan også kalles litterære samtaler. Selv etter at man har lest ferdig en tekst, kan nye tanker endre forestillingen. I lesningen av tekst mener Gadamer at vi stiller spørsmål for å kunne forstå teksten, og Langer (2011) hevder at det er helt nødvendig å være åpen for spørsmål i samtaler om tekst.

Spørsmål blir stilt for å utvikle forestillingsverdenene, og for å finne ulike meningsmuligheter ved teksten (s. 61). Elevene hadde tilgang på støttespørsmål i de litterære gruppesamtalene, og disse skulle fungere som hjelp til å åpne teksten og støtte elevene i meningsskapingen. Langers faser dannet utgangspunkt for spørsmålene, i et forsøk på å lede elevene gjennom forestillingsverdenene. Å få innblikk i hvordan elevene beveger seg i og mellom faser kan ifølge Langer hjelpe lærere å støtte elever i utviklingen av forestillingsverdener. Klasserommet er et godt utgangspunkt for elevene å delta i et litterært fellesskap, hvor de får muligheten til å utforske, utveksle ideer og forestille seg muligheter (2017, s. 68). Eleven må ses på som et selvstendig tenkende individ som blir påvirket av sine omgivelser, og den enkelte elevens forståelse må derfor tas på alvor.

Litterære samtaler, i ulike varianter, er mye brukt i undervisningen og mye omtalt i forskningslitteratur. Gourvenec, Nielsen og Skaftun (2014, s. 43) hevder at det er gode grunner for å løfte frem samtalen som en arena for utøvelse av litterær faglighet på ungdomstrinnet, og Gourvenec (2016, s. 2) påpeker at meningsskaping i møte med litterære tekster utgjør en vesentlig del av norskfagets kjerne. Selve drivkraften er dialogen mellom leser og tekst, og i den litterære samtalen foregår en dialog mellom lesere, hvor leserne deler sine forståelser og skaper mening sammen. Å snakke om litteratur i skolen har man gjort i alle tider. Barn liker å prate om bøker som har blitt lest høyt for dem, og de kan leke at de selv er personene i boken

ved å tillegge dialog. Dette er en måte å tenke over leseerfaringen sin på. Gjennom samtale om litteratur skapes det en kobling mellom den individuelle leseren og et større kulturelt univers (Hennig, 2010, s. 176). En viktig forutsetning for en god litterær samtale er at alle innspill blir tatt like alvorlig, slik vil elevene kunne stole på seg selv som tenkere.

Å anvende litterære samtaler for å få innsikt i elevers forståelser er i tråd med Langers teorier om konstruksjonen av forestillingsverdener, samt Bakhtins teorier om dialogen og Gadammers syn på det kommunikative aspektet ved forståelse. Åsmund Hennig (2010) hevder at «samtaleformer som baserer seg på genuine bidrag fra elevene, gjør det mer sannsynlig at elevene finner seg til rette i den større kulturens viktige og tradisjonelle diskurser» (s. 176). Læreren skal derfor fungere som veileder og stillasbygger, og kan komme med autentiske spørsmål underveis i samtalen. Disse spørsmålene må altså bygge på et ønske fra læreren om å få vite noe om elevenes respons, og læreren kan ikke selv sitte på svaret. Læreren bør altså ikke kontrollere retningen eller styre elevene mot en lukkende tolkningsprosess. I tolkningen av *Påfugl* ser elevene på verbalteksten, på musikkvideoen og lytter til musikken.

2.3 Raplyrikk oppfattes «med øret», fremfor «med øyet»

Lyrikken har alltid hatt en tradisjonell plass i norskfaget i skolen, men et påfallende trekk ved samtidslyrikken er «at den formidles og når langt flere på andre måter enn gjennom boka» skriver Ole Karlsen (2013, s. 2). Sanglyrikk er for eksempel en type uttrykk som formidles muntlig og oppfattes «med øret». I nyere norsk faglitteratur plasseres sanglyrikken innenfor et vidt lyrikkbegrep (Diesen, 2018a, s. 183), og i dette prosjektet er det denne typen lyrikk, mer spesifikt raplyrikk det er snakk om. Raplyrikk er en musikalsk praksis som henger sammen med hiphopkulturen, som vokste fram i The Bronx i New York på 1970-tallet.

Rap har fått en sentral plass i det norske kulturlivet – «også i litterære sammenhenger» hevder rapforsker Even Diesen (2018a, s. 183). Raptekster er både innlemmet og behandlet i faglitteratur på det skjønnlitterære feltet, og den amerikanske litteraturviteren Adam Bradley plasserer rap innenfor lyrikken når han hevder at «every rap song is a poem waiting to be performed» (2009, s. xi). I *Lyrikkens liv: innføring i diktlesning* påpeker Janss og Refsum (2010, s. 16) at musikalitet er det eldste kriteriet for lyrikk og raplyrikk kan dermed omtales som den egentlige lyrikken i vår tid.

Bradley skriver at «Rap's poetry can usefully be approached as literary verse while still recognizing its essential identity as music» (2009, s. xvi). Raplyrikk kan defineres som lyrikk og musikk, men litteraturvitenskapens befatning med sanglyrikken har derimot vært marginal. Ole Karlsen (2015) hevder at en av hovedgrunnene til dette er at litteraturvitere mangler «tilstrekkelig kompetanse innenfor musikkfaget og vegrer seg derfor mot å nærme seg de sanglyriske sjangrene» (s. 20). Verbalteksten er framtreddende i rap, men rap inneholder også både musikk og lyrikk, og derfor er det nødvendig å supplere med andre perspektiver enn de lyrikkanalytiske (Diesen, 2018a, s. 183). Det er et multimodalt uttrykk som møtes som tekst, beat og flow. Grunnsteinen i hiphopbeat er en groove, og består vanligvis av elementer som repeteres i korte loops. Rapbeat er ofte produsert elektronisk, men kan ha innslag av live instrumentalister (s. 184). Flow handler om forholdet mellom beat og rim (s. 185), og et styrende prinsipp er trommelopens rytme. Å analysere raplåter handler om å se hele den sammensatte teksten. Man må evne å analysere en skjønnlitterær tekst generelt, men lyrikk spesielt, i tillegg til å oppøve en lyttekompetanse og kjenne til rapterminologi (s. 185). Ifølge den amerikanske litteraturviteren Caplan (2014) er det en vanlig oppfatning at poesi må leses høyt for å erfares fullt ut, men at raplyrikken krever det motsatte. Den søker å bli transkribert slik at vi kan møte den som en stille, skriftlig tekst (s. 15).

Som allerede forklart er det *Påfugl*, skrevet av rapduoen Karpe og Yosef Wolde-Mariam, som blir lyttet til og nærlest. Hovedtyngden i både min og elevenes analyse av låten ligger på tekstanalyse, hvor metaforbruken har fått særlig plass. I *Påfugl* er kulturmøter og kulturhybriditet framtreddende, og det blir viet stor plass til dette perspektivet i både min og elevenes lesning. Forfatterne er andregenerasjonsinnvandrere og tematiserer dette i låten, selvreflekterende tale og selvpresentasjon er et dominerende mønster i rap, noe man kan se i Karpes referanser til Oslo og den kulturen de har vokst opp i (Brunstad, Røynealand & Opsahl, 2010, s. 228). Kulturmøter og kulturhybriditet er også sentralt for andre tema i låten og i elevenes samtaler om låten, og blir derfor belyst i følgende kapittel.

2.4 Påfugl – En illustrasjon av kulturell hybriditet

Kultur er et komplekst begrep og kan brukes til å beskrive mange fenomener, og må av den grunn bety flere ting. Kultur er tanker, kunnskaper og ferdigheter som mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn, og et samfunn er et system av roller, plikter og relasjoner hvor de fleste innbyggerne får tilfredsstilt de fleste av sine behov. Innbyggerne eller medlemmene i et samfunn kan likevel ha ulike ideer og kunnskaper, og samfunnet kan av den

grunn beskrives som flerkulturelt, eller multikulturelt. Dialogen mellom kulturer står derfor sentralt.

Homi K. Bhabha er en sentral teoretiker innenfor postkolonialistisk litteraturteori som er opptatt av det som foregår *mellom* kulturer, i det han kaller *the-in-between*. Det kreves at holdningene beveges «away from a world conceived in binary terms» (Bhabha, 2004, s. 21), en bevegelse bort fra folks behov om å skissere verden i svart og hvitt. Et binært syn tvinger frem et behov om å skaffe seg en identitet og å ha tilhørighet til «ett folk» eller «én kultur». Men hvem er Magdi Ytreeide Abdelmaguid, i rapduoen Karpe, som både er norsk og egypter? Hylland Eriksen og Sajjad (2015) hevder at den ideologiske og politiske situasjonen i Norge kan skape negative konsekvenser for folk som både er født i og utenfor landet, men som har bodd her hele livet. Det kan bli en utfordring å føle seg hjemme i et land de har bodd hele livet, fordi man ikke har den samme sterke tilhørigheten (s. 97). Men verden er ikke mosaikk, hvor hver bit er adskilt fra hverandre. Magdi ønsker ikke å beskrive seg selv som *enten* norsk eller egyptisk. «[...] Han e midt imellom» som en elev sa i samtalen om *Påfugl*, og en del av fremveksten av nye kulturer, og det «naturlige» skillet mellom det å være norsk og det å være egypter utfordres.

Bhabha bruker begreper som *ambivalens*, *hybriditet* og *etterligning*. Resultatet av det uklare skillet mellom de to kulturene er en ambivalens – en usikkerhet knyttet til egen kulturell identitet og tilhørighet. En sammenblanding av to kulturer (kolonist og kolonisert), er opphavet til kulturell hybriditet. Her rommer kulturelle uttrykk fra begge kulturene, og det oppstår kulturelle mellomformer, hybridformer (Claudi, 2013, s. 199). Hybridformene viser at forskjellene ikke *er*, men er skapt (s. 200). For Bhabha er hybriditet grunnleggende for å forstå fremveksten av nye kulturer, samt kulturell identitet. Når den koloniserte tar etter kolonistenes språk, tradisjoner og vaner, kaller Bhabha (2004, s. 125) det for «the mimic man», altså at de koloniserte etterligner kolonistene. Slik utfordres bildet om at det finnes naturlige forskjeller mellom de to kulturene (Claudi, 2013, s. 201), og det blir en utfordring å *putte noen i bå*s.

Bhabha ser på forholdet mellom kolonist og kolonisert, og legger vekt på at Vesten forsøker å skape et positivt bilde av seg selv ved å tilskrive *the Other*, eller *den Andre*, uønskede og negative kjennetegn. Aller mest fokuserer Bhabha på det som forstyrrer slike bilder av dem som to adskilte kulturer (Claudi, 2013, s. 198). På 1980- og 1990-tallet var forskere opptatt av i hvilken grad rasistiske ideologier er blitt transformert og revitalisert i møte med innvandring til Europa, og *kultur* erstatter *rase* (Gullestad, 2003, s. 149). Ordet *kulturforskjeller* skaper et skille mellom et «vi» og et «dem». Kontakten mellom mennesker i dag er omfattende, og mennesker

påvirkes av hverandre på tvers av kulturer og landegrensar. Slik ser også Bhabha på forholdet mellom kolonist og kolonisert, og han hevder at de påvirker hverandre gjensidig (Claudi, 2013, s. 198).

Samfunn som består av ulike kulturer, verdier og trosoppfatninger omtales ofte som flerkulturelle eller multikulturelle samfunn. I moderne samfunn vil total kulturell homogenitet være umulig, for selv i etnisk homogene samfunn vil det alltid eksistere religiøse sekter og seksuelle minoriteter (Hylland Eriksen, 2007, s. 112). Mangfoldige samfunn roses i det offentlige rom, men likevel blir forskjeller betraktet som hovedårsak til sosiale problemer (s. 114). Kulturbegreper som er relevant for denne studien er det som omfavner kulturell hybriditet, kulturmøter, kulturforskjeller og kanskje til og med kulturkonflikter, som ifølge Hylland Eriksen og Sajjad (2015, s. 34), lett misbrukes og kan være ødeleggende. For eksempel dersom kulturforskjeller får skylden for alt som går galt i forholdet mellom majoritet og minoritet i et samfunn.

Det vide og komplekse kulturbegrepet som er forsøkt lagt fram her er også sentralt i læreplanen i norsk. Kultur er i kontinuerlig bevegelse og endring, noe som også betyr at den norske kulturarven er levende. Den forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bidra i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I boken *Litterær forståelse* skriver Åsmund Hennig at litteratur er en viktig vei til kunnskap om kulturer, og den viktigste veien inn i den kulturen som definerer oss som mennesker (2014, s. 43). Vi møter verden og litteraturen med våre briller, våre erfaringer, våre fordommer og våre forestillingsverdener. På samme måte som kulturen er i endring og forandring, er også forestillingsverdenene åpne for forandring og fordommer kan korrigeres. Denne forandringen kommer gjennom både litterære aktiviteter, samt personlige, sosiale og kulturelle erfaringer. Verden påvirker hvordan vi møter litteratur, slik litteraturen også påvirker vår forståelse av den verden vi lever i og dermed også oss selv.

3 Metodiske valg

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i elevers forståelse, slik den kommer til uttrykk i litterære gruppesamtaler om *Påfugl*. «Å undersøke korleis elevar forstår ein tekst, er ei praktisk form for klasseromsforskning» hevder Aase (2005, s. 117). Datamaterialet består både av hermeneutiske overveielser og klasseromsforskning. De metodiske overveielserne som blir presentert i dette kapitlet skal redegjøre for forskerens rolle og forskningsmetodene jeg har benyttet i prosjektet. Videre beskrives undervisningsdesign samt utvalgs- og bearbeidingsprosessen av datamaterialet. Til slutt presenteres etiske overveielser samt studiens gyldighet og troverdighet.

3.1 Forskeren som fortolker

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, og den er helt nødvendig for å kunne forstå virkeligheten. Forskerens forforståelse, eller forståelseshorisont, vil kunne påvirke hva forskeren observerer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 35). Ulike forskere ser ulike kvaliteter ved samme materiale, og man må derfor være bevisst at man er en utvelgende aktør (s. 36). I min lesning av *Påfugl* ligger fokuset mer på det tekstlige og mindre på det musikalske. Jeg er interessert i innholdet i teksten og har derfor valgt å gi mest fokus til verbalteksten, men har tatt hensyn til blant annet beat og flow. Beaten er et interessant moment som jeg ønsker å gi oppmerksomhet til, fordi den bidrar til å forsterke tekstens mening generelt, men spesielt i begynnelsen av tredje strofe (se kapittel 5). En annen forsker kunne fokusert mer på de musikalske perspektivene, eller sett andre kvaliteter og perspektiver enn hva jeg har valgt å undersøke. I min lesning av låten har jeg likevel hatt tilgang på alle hjelpemidler, av den grunn blir det også gitt noe oppmerksomhet til det musikalske perspektivet også.

I min lesning av *Påfugl* hadde jeg tilgang på alle hjelpemidler, noe elevene ikke hadde. I tillegg har jeg opparbeidet meg litterære kunnskaper og forforståelse gjennom eget skoleløp og utdanning. Fortolkningskompetansen har blitt ytterligere utviklet i fortolkning av *Påfugl*. På bakgrunn av dette vil min og elevenes lesning være ulik. Målet er dermed ikke at elevene skal få samme forståelse for teksten som læreren eller forskeren. Undervisningens innhold skal være teksten, slik den kommer til liv gjennom elevenes lesninger. Likevel er det hensiktsmessig for læreren – og forskeren – å være forberedt på ulike perspektiver som kan komme fram i elevenes lesninger. Gjennom god kjennskap til *Påfugl* og kunnskap om raplyrikk kan jeg distansere meg fra elevenes arbeid, men samtidig støtte elevene underveis. Min lesning av *Påfugl* (se kapittel

4) i tillegg til min litterære kompetanse gir anledning til å diskutere de litterære samtale og perspektivere elevenes litterære forståelse. Her er det imidlertid viktig å nevne at min lesning trolig påvirker min tolkning av elevenes ytringer.

Det er utfordrende å drøfte elevers respons på litterære tekster, for «jo yngre og mindre erfaren leseren er, desto mer utfordrende kan det være å gi uttrykk for egen respons på en tekst», skriver Hennig (2010, s. 85). Derfor kan vi ikke forvente, selv for de litt eldre elevene, at de formulerer seg avansert. Det er også vanskelig å få virkelig innsikt i elevenes faktiske forståelse av en litterær tekst, og det er kun elevenes uttrykte respons og forståelse man har tilgang på. Lettere blir det heller ikke dersom responsen må formuleres innenfor rammer som ikke passer elevene. I undervisningssammenheng utformer lærere rammer i beste hensikt, men ofte kan det fungere like mye som en tvangstrøye som springbrett (Hennig, 2010, s. 86). Prosjektet presenterer derfor en åpen inngang til teksten og de litterære samtale. Hensikten var å åpne teksten for ulike tolkninger, og derfor blir det ikke satt noen tydelige rammer for prosessen. Rammer kan gi føringer, noe som ikke er ønsket. Hensikten er likevel at samtale skal dreie seg om låten, derfor var både læreren og jeg til stede i klasserommet for å påse at samtale holdt seg til tema.

I mitt prosjekt er det lagt vekt på *hva* elevene sier, fremfor *hvordan* de sier det. Jeg har derfor tatt et valg om å ikke gjøre en samtaleanalyse av de litterære samtale som ble samlet inn i 9A. En samtaleanalyse kan gi innsikt i hvilke prinsipper deltakerne i en samtale retter seg etter, hvordan deltakerne gir og tar ordet for eksempel (Svennevig, Sandvik & Vagle, 2002, s. 56). Selv om jeg ikke gjør en slik analyse ser jeg likevel på hvordan elevene bygger på hverandres innspill, og responsene kan gi innblikk i elevenes forståelse av hverandres ytringer.

3.2 Forskningsdesign

Denne studien er en kvalitativ kasestudie med flere innsamlingsmetoder. I kasestudier rettes oppmerksomheten mot ett eller flere individ eller en gruppe, og finner sted innenfor en klart definert kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Jeg har valgt en utforskende tilnærming, og hadde ikke forskningsspørsmål avklart før i slutten av prosjektet. Dette ble gjort for å ikke lukke øynene for interessante funn som kunne dukke opp underveis. Undervisningsdesignet var derimot grundig planlagt før datainnsamlingen. Datamaterialet mitt kan deles inn i to; rappteksten og de litterære samtale med refleksjonstekster som supplement.

Valget av litterær tekst ble tatt på bakgrunn av min interesse for raplyrikk, og spesielt musikken til Karpe. Teksten passer også godt på ungdomstrinnet da den i stor grad henvender seg til ungdommen. Teksten relaterer seg på mange måter til spørsmål og erfaringer som er viktige for elevene, og fører til refleksjon, undring og diskusjon. Dette er helt avgjørende for at elevene skal gå inn i teksten med engasjement (Hennig, 2012, s. 91). I tillegg til å være en litterær tekst er det også en raplåt, en musikkjanger som elevene selv lytter til og har kjennskap til. I observasjonsnotatene har jeg skrevet ned rapartister elevene i 9A kjenner til og de nevner i fleng. Nicki Minaj, Cardi B, Eminem, OnkIP og Cezinando er noen av artistene som nevnes, men elevene hevder selv at de ikke hører så mye på norsk rap, og *Påfugl* var ukjent for de fleste av elevene. De møtte rapteksten i sin andre undervisningstime om raplyrikk.

Forholdene la ikke til rette for et langvarig feltarbeid, men en mulig fordel med kortere feltarbeid er at man kan bearbeide inntrykkene av noen få enkeltepisoder langt grundigere enn man ville ha gjort i en omfattende studie over flere år. Ulempen er at man kanskje ikke blir godt nok kjent, og at man ikke får testet ut tolkninger i ulike sammenhenger (Fangen, 2010, s. 123). Fokuset i prosjektet har vært å få innsikt i elevenes forståelse av *Påfugl*, som kommer til uttrykk i inngangs- og utgangstekstene, gruppesamtalene og i den oppsummerende helklassesamtalen. Å kombinere ulike innsamlingsmetoder som supplerer hverandre kalles triangulering (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 265). Hensikten med flere innsamlingsmetoder er å få sikret et svar på problemstillingen, og for å styrke gyldigheten i oppgaven.

3.3 Innsamling og bearbeiding av datamateriale fra 9A

3.3.1 Innsamlingsmetode

Jeg samlet inn materialet hos 9A ved bruk av deltakende observasjon. Deltakende observasjon gir en unik mulighet til å studere samhandling uten at forskeren påvirker samhandlingen i like sterk grad som i et intervju eller en spørreskjemaundersøkelse. Det deltakende aspektet ved metoden handler om å delta i den sosiale samhandlingen ved å småprate med deltagerne og tilpasse seg situasjonen for å ikke være forstyrrende (Fangen, 2010, s. 9). Et overordnet formål er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (s. 12). Jeg inntok rollen «the observer-as-participant», og var ikke medlem av gruppen, men deltok litt i samtalene. Jeg vil beskrive observasjonene som et sted mellom semistrukturert og ustrukturert observasjon, denne typen observasjon «will review observational data before suggesting an explanation for the phenomena being observed» (Cohen et al., 2018, s. 543).

Jeg var til stede i til sammen 210 minutter med norskundervisning hos klasse 9A. Jeg observerte undervisning i hel klasse i tillegg til litterære gruppesamtaler. Gruppene var spredt i klasserommet og på grupperom. Det ble en utfordring å observere samtlige gruppesamtaler samtidig, og derfor var det hensiktsmessig å bruke lydopptaker for å kunne dokumentere samtale. Gestikulering og blick er ikke et interessefelt i denne studien, og videoopptak ble derfor ikke sett på som nødvendig. Fordelen med å bruke lydopptak er at det kan virke mindre truende enn videoopptak, men fordelene med videoopptak er derimot at man lettere kan identifisere hvem som sier hva i ettertid (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 157). Det var derfor nødvendig å jobbe grundig med lydopptakene og transkripsjonene kort tid etter innsamling. Jeg transkriberte samtale og førte dem inn i analyseverktøyet NVivo, for å få en oversikt over materialet i den tidlige fasen. Dette blir beskrevet nærmere i delkapittel 3.4.

I norskundervisningen skrev jeg løpende feltnotater for å dokumentere mine observasjoner. Notatene ble brukt som supplement til lydopptakene, som kun ble brukt under de litterære gruppesamtalene. Notatene beskriver undervisningen før, under og etter samtale. Et eksempel på feltnotater er når elevene nevner hvilke rapartister de kjenner til (se delkapittel 3.2) og det deskriptive innsynet i undervisningsdesignet (se tabell 2).

3.3.2 Utvalg

Til denne studien var det ingen spesielle krav til informantene annet enn at de skulle være elever på ungdomstrinnet. Det var hensiktsmessig på grunn av tekstens kompleksitet. Valget falt på «Fossefjell» ungdomsskole som var tilgjengelig og åpen for mitt prosjekt. I forkant av innsamlingen fikk foresatte et informasjonsskriv om studien og et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Gruppene til den litterære samtale ble satt sammen basert på samtykke og lærerens kjennskap til elevene. Det er viktig å understreke at det var frivillig å delta i studien. Undervisningsopplegget var for alle, men det ble ikke tatt lydopptak av elevytringer uten samtykke. Klassen ble delt inn i seks grupper hvor tre av gruppene fikk en lydopptaker på bordet sitt, og jeg forsikret meg om at elevene fortsatt ønsket å delta i prosjektet.

I en ellers travel og uforutsigbar skolehverdag var det tannlegetimer, sykefravær og andre fravær også under innsamlingsperioden min. På grunn av dette endret gruppedynamikken seg litt underveis. Det viser seg blant annet ved at gruppene har flere eller andre informanter på dag tre enn på dag to. Det ble hele veien tatt hensyn til samtykkeerklæringene, og elevene ble påmint

at det var frivillig å delta (lydopptak av ytringer). Her er et overblikk over informantene i de tre gruppene ³:

Tabell 1

Gruppeinndeling

Dag	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Dag 2	Erik	Tore	Sara
	Sander	Bjørn	Andreas
	Petter	Martin	Ola
	Marit	Sondre	Pål
Dag 3	Erik	Tore	Sara
	Sander	Bjørn	Andreas
	Petter	Martin	Ola
	Marit	Sondre	Siri
	Emilie		
	Einar		

3.3.3 Undervisningsdesign

Utarbeidelsen av undervisningsdesignet er preget av min lesning av *Påfugl*, men bygger også på tre andre studier som også undersøker litterære samtaler. I min studie skriver elevene inngangstekster etter første møte med teksten, som de tar med seg inn i de litterære samtalene. I etterkant av samtalene skriver elevene utgangstekster. Disse refleksjonstekstene blir brukt på liknende måte som hos Tengberg (2011). Poenget med å la elevene skrive inngangs- og utgangstekster er for å få innsikt i deres forståelseshorizont i første møte med teksten og etter den litterære gruppesamtalen. Et sentralt poeng i min studie er å la elevene møte teksten med en åpen tilnærming, slik også Gourvenec (2017) i sin doktorgradsavhandling lar elevene forske på tekstens mulighetshorisonter. Lønnum bringer raplåten *Styggen på ryggen* av OnkLP og De Fjerne Slektningene inn i klasserommet, og undersøker elevstyrte samtaler på ungdomstrinnet. I tabellen nedenfor er undervisningsdesign og forskningsdesign beskrevet for å gi en oversikt over tidsbruk, innhold og innsamlingsmetode:

³ Av etiske grunner har informantene fått pseudonymer.

Tabell 2

Undervisningsdesign

Dag og tidsbruk	Hva	Hvordan	Innsamlingsmetode
Dag 1 60 min	Introduksjon Innføring i raplyrikk	Læreren introduserte prosjektet mitt, før hun ga en innføring i raplyrikk. Deretter ble det spilt av en episode av NRK-serien «Takin Ova», en dokumentar om historien til norsk hiphop. Hvor blant annet Karpe forteller om hvorfor de begynte å skrive norsk rap.	Observasjon med feltnotater
Dag 2 60 min	Fortsettelse fra dag 1 Lytt til låt Inngangstekst Dele inn i grupper Samtaler	Undervisningen fortsatte der den slapp forrige time. Læreren underviste om lyrisk jeg og metaforikk før hun introduserte elevene for Karpe og <i>Påfugl</i> . Låten, med musikkvideo, ble spilt av før elevene fikk utdelt en transkripsjon av låten. Låten ble spilt av på nytt og elevene lyttet samtidig som de leste teksten. Etter å ha lyttet og lest fikk de utdelt <i>inngangsteksten</i> . De brukte noen minutter på å skrive før de ble delt inn i grupper. Gruppene ble delt inn etter lærerens kjennskap til elevene og basert på samtykke ⁴ . Samtalene begynte med at elevene delte sine tanker skrevet i inngangsteksten. Videre skulle elevene styre samtalen selv, og hadde tilgang på støttespørsmål som hjelp til å holde samtalen i gang dersom det ble en utfordring.	Observasjon med feltnotater og lydopptak av tre gruppesamtaler
Dag 3 90 min	Lytt til låt Samtaler Helklassesamtale Utgangstekst	Låten ble spilt av før samtalen kunne fortsette. Etter gruppesamtalene samlet klassen seg for en felles oppsummerende samtale. Etter helklassesamtalen fikk elevene utdelt <i>utgangsteksten</i> . Ved timens slutt leverte elevene utgangstekstene til meg.	Observasjon med feltnotater og lydopptak av tre gruppesamtaler

⁴ Alle elevene deltok i undervisningen, men uten samtykke ble ikke deres ytringer tatt lydopptak av

De skriftlige refleksjonstekstene fungerer som supplement til de litterære samtaler. Målet med inngangsteksten var å få innsikt i elevenes forforståelse, og utgangsteksten kan belyse elevenes utviklede forståelse etter samtaler. For å ikke lukke for mulige tolkninger var det hensiktsmessig å utvikle åpne spørsmål. Elevene fikk beskjed om å levere inngangs- og utgangstekstene til meg etter skrivingen. Jeg mottok likevel ikke alle tekstene, men det ble jeg ikke klar over før i ettertid. Sander i gruppe 1, Martin og Sondre i gruppe 2 og Pål i gruppe 3 har ikke levert sine tekster, Erik i gruppe 1 har kun levert inngangstekst. Tabellen nedenfor illustrerer refleksjonstekstene:

Tabell 3

Inngangs- og utgangstekst

Inngangstekst	Utgangstekst
Hva tror du låten handler om?	Hva tror du låten handler om?
	Hva tror du vi kan lære av å jobbe med denne låten?

3.3.4 Litterære gruppesamtaler

Den litterære teksten elevene skulle samtale om var som lyriske tekster ofte er, kort nok til at elevene fikk god nok tid til å jobbe grundig med den i de norsktimene vi hadde til rådighet. Ønsket om en åpen instruksjon var sentralt i designet av datainnsamlingen, nettopp for å kunne sikre tilgang til elevenes ulike tilnæringer og tolkninger.

Dersom samtaler stoppet opp underveis, fikk elevene utdelt støttespørsmål (se tabell 4) for å få samtalen i gang igjen. Disse er knyttet til Langers faser i konstruksjonen av forestillingsverdener. Leseren veksler mellom fasene eller posisjonene etter behov og bevegelsen illustreres i en hjul-modell. Det er ingen fast rekkefølge i bevegelsen mellom fasene, men Langer har nummerert dem slik: 1) utenfor på vei inn i en forestillingsverden, 2) innenfor og på vei igjennom, 3) ut igjen for å revurdere det man vet, 4) ut igjen for å objektivere den nye erfaringen og 5) ut og bevege seg videre. Den femte fasen forekommer sjeldnere enn de andre fire, og en leser kan innta denne posisjonen i konstruksjonen av en ny forestillingsbyggende erfaring (Langer, 2017, s. 42). Den femte posisjonen er også vanskelig å få tak på i et kortere feltarbeid.

Tabell 4

Støttespørsmål

Støttespørsmål til de litterære samtaler (Posisjon/fase)

- Hva tror dere låten handler om? (1)
 - Hvem er påfugler, og hva tror dere menes med det? (2)
 - Har dere merket dere noen verselinjer dere ikke forstår? (4)
 - Finner dere noen metaforer? I så fall hva tror dere disse betyr? (2)
 - Hva tror dere Karpe vil fortelle med denne låten? (3)
 - Kan vi kjenne oss igjen i det Karpe forteller? (3)
 - Kan vi lære noe av å jobbe med denne låten? (4)
-

Etter gruppesamtalene inviterte læreren til en helklassesamtale, for å oppsummere analysearbeidet. Litterære samtaler er en vanlig læringsaktivitet i norske klasserom, men gjennomføres på ulikt vis. Felles for forskning på helklassesamtaler er at læreren har det autorative ordet. Dette ser jeg også i helklassesamtalen til 9A. Læreren inviterte til en plenumssamtale før timens slutt, og den besto av at hver enkelt elev fikk si noe om hva de hadde snakket om på gruppa si. Noen nye perspektiver ble diskutert i denne sekvensen og blir belyst og diskutert i kapittel 5.

3.4 Transkripsjon

Transkripsjon er tolkningsarbeid, og som annet tolkningsarbeid kan transkripsjonen også bære preg av forskers forforståelse. Det er forsøkt å gi et autentisk bilde av både låten og samtalerne. Datamaterialet mitt deles inn i to, og analysearbeidet har bestått i å analysere begge. Først vil jeg beskrive hvordan rapteksten ble transkribert før jeg beskriver transkripsjonsprosessen av de litterære gruppesamtalene.

Musikkviteren Pat Pattison (2012) hevder at « [...] poems must stand on their own ground. Lyrics have extra modifiers to color their words» (s. 124). Sang- og raplyrikken må vurderes som et helhetlig uttrykk hvor musikken må vies oppmerksomhet fordi vi oppfatter de språklige og litterære avveiningene i sanglyrikken «med øret» fremfor «med øyet» (Diesen, 2018b, s. 53). Adam Bradley (2009) hevder derfor at målet må være å transkribere «rap verses in such a way that they represent on the page as closely as possible what we hear with our ears» (s. xviii). Det er derfor hensiktsmessig å lytte, se og snakke seg gjennom lyd- og videomateriale sammen

med en eller flere utøvere eller erfarne tilhørere. *Påfugl* er transkribert med lydsporet som utgangspunkt, og følger enkle retningslinjer. Takten, som er 4/4-takt, danner utgangspunkt for inndelingen i verselinjer. Målet for transkripsjonen må også være en skriftlig gjengivelse som blant annet ivaretar rapperens dialekt. Jeg har derfor lyttet til små seksjoner i gangen, om og om igjen, slik at teksten er gjengitt så presist som mulig.

«För att kunna analysera samtal måste man transkribera dem» skriver samtaleforsker Per Linell (2011, s. 129). Transkripsjonen av lydopptakene av tre gruppesamtaler ble transkribert rett etter innsamling, og jeg har tatt noen valg som kan påvirke analysen. Det er gjort en enkel transkripsjon av samtale og jeg inkluderer få samtaleanalytiske trekk. Transkripsjonen er skriftlig gjengitt på dialekt. Dette ga mest mening for å sikre å få frem budskapet og som et forsøk på å gjengi ytringene tilnærmet autentisk. Det er usikkert om innholdet i elevenes ytringer hadde kommet tydelig nok frem dersom de ble transkribert på normert skriftspråk. Jeg har også tatt et valg om å kutte deler av transkripsjonen, hvor elevene blant annet snakker om fritidsaktiviteter og privatliv, samt andre tema som er irrelevant for prosjektet. Valget er tatt for å ivareta informantens anonymitet. I transkripsjonene har informantene fått pseudonymer for å sikre anonymiteten ytterligere.

3.5 Analysekategorier

Tolkning av tekstmateriale er typisk for kvalitative studier, og i dette prosjektet består materialet av tekster på ulike nivå. Transkripsjonsprosessen, som er beskrevet over, er én fortolkningsprosess. Koding av datamaterialet er en annen, og «analyser som innebærer koding og kategorisering, kalles gjerne deskriptiv analyse» (Postholm, 2010, s. 91). Analysekategoriene er dannet på bakgrunn av forskningsspørsmålene som jeg søker svar på i dette prosjektet. Kodene var ikke bestemt på forhånd og min tilnærming til analysen er dermed induktiv (s. 36). I kapittel fire, belyser jeg min egen lesning av *Påfugl*, og min forståelse for låten vil prege den forforståelsen jeg har gått inn i prosjektet og analysen av samtale med. Min lesning i tillegg til andre forforståelser vil altså prege hvordan jeg har valgt å kategorisere de litterære samtale.

På bakgrunn av første det første spørsmålet, har jeg kategorisert ut ifra tema som elevene diskuterer i samtale; «Hvilke tema samtaler elevene om, og hvordan utforsker de disse?»: «22. juli», «annerledeshet», «ambivalens knyttet til identitet og kultur», «rasisme» og «multikulturalisme». Hver kategori danner utgangspunkt for delkapitlene i kapittel fem. På

bakgrunn av mitt andre forskningsspørsmål; «På hvilke måter kan tolkningsfellesskapet bidra til utvikling av elevenes forståelse?», kommer kategorien «tolkningsfellesskapet som bidrag til utvikling av forståelse» og på bakgrunn av det tredje forskningsspørsmålet; «Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg i og mellom?», kommer kategorien «litterære forestillingsverdener». De siste forskningsspørsmålene blir drøftet løpende i kapittel fem.

I koding etter det første forskningsspørsmålet ble det relevant å skille ut temaer som elevene fokuserer på i samtalen. Koding etter det andre forskningsspørsmålet er basert på forskning på den litterære samtalen, teorier om dialogen og tolkningsfellesskapet (Jf. Aase, 2005; Bakhtin, 2005; Hennig, 2010 & 2012; Langer, 2011). Det tredje forskningsspørsmålet om forestillingsverdener ble kodet etter Langers (2011) fem faser, som kan illustrere elevenes bevegelse i teksten underveis i de litterære gruppesamtalene.

3.6 Gyldighet, troverdighet og etiske overveielser

En gyldig studie er en verdifull studie. Verktøyene vi bruker for å forstå et fenomen må derfor male et autentisk bilde av studien som er gjennomført. Observasjonsnotater og lydopptaker ble tatt i bruk under innsamlingen av materialet. Observasjonen ga meg muligheten til å få øyenvitnedata fra en naturlig setting, som av den grunn har potensiale til å bli mer autentisk. Lydopptakene gjør det mulig å få omtrent autentiske transkripsjoner av samtalen, og for å analysere materialet ble dataprogrammet NVivo først tatt i bruk for å få en fullstendig oversikt over de litterære gruppesamtalene. Det ble derimot ikke brukt for å strukturere materialet i grafiske fremstillinger slik Lønnum (2017) presenterer sitt materiale, men mer som et verktøy for å få en oversikt over samtalematerialet, og for å utvikle samtalekategoriene. Feltnotatene gir et deskriptivt innblikk i undervisningssituasjonen, og er presentert i tabell 2. Dette innsynet i prosessen og i materialet kan bidra til å styrke studiens troverdighet.

I tillegg til å male et autentisk bilde av studien, må forskeren ta etiske hensyn. «Educational researchers [...] have a responsibility to participants to act in such a way as to preserve their dignity as human beings» (Cohen et al., 2018, s. 112). Forskeren må foreta etiske overveielser i forskningsprosessen, og kan møte etiske dilemmaer både før, under og etter innsamlingen. Når man forsker på mindreårige elever er det flere hensyn å ta, blant annet at foresatte må samtykke til deres deltagelse i prosjektet. Etisk forskning skal komme barna til gode (Cohen et al., 2018, s. 117), derfor blir elevene fremstilt så autentisk og positivt som mulig i dette prosjektet. Forut for oppstart av datainnsamlingen ble det søkt om og innvilget

prosjektgodkjenning fra NSD, norsk senter for forskningsdata (se vedlegg). Alle opptak er oppbevart nedlåst og alle transkripsjoner er anonymisert. Foresatte mottok et informasjonsskriv med samtykkeskjema i god tid før innsamlingen (se vedlegg). I informasjonsskrivet står det blant annet at det var frivillig å delta, samt at det var lov til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

4 Min lesning av Påfugl

I denne delen av opppgaven blir min lesning av låten lagt fram. Jeg ser på den sentrale påfuglmetaforen før en helhetlig tolkning av låten presenteres. Slik jeg ser det representerer påfuglen ulike forståelser, som skiller seg fra en forståelse av påfuglen som en «spradebass» og «jålebukk».

Før jeg går inn i min lesning av låten, vil jeg se på hvordan Karpe selv beskriver låten. I et intervju med underholdningsnettstedet 730.no (2012) sier forfatterne at *Påfugl* er en hyllest til ungdommen. I et annet intervju med Aftenposten (Willix & Jaquotot, 2013) sier Chirag at ungdomstiden i stor grad handler om å passe inn, men at livet etter ungdomstiden derimot handler om å prøve å skille seg ut. At låten er en hyllest til ungdommen gjør den relevant å lese på ungdomstrinnet. Å være en påfugl er utelukkende positivt, hevder forfatterne, og det bør kommuniseres til ungdommene.

Karpe, som består av Magdi Ytreeide Abdelmaguid med far fra Egypt og mor fra Norge, og Chirag Rashmikant Patel med foreldre fra India, er forfatterne av låten. Yosef Wolde-Mariam, også kjent som Madcon-Yosef, er medforfatter og rapper låtens andre strofe. Magdi, Chirag og Yosef er tre individer med en multikulturell bakgrunn som fellesnevner. Raplåten har et lyrisk jeg, og slik jeg tolker det rapper Magdi, Chirag og Yosef om personlige erfaringer og affekter i hver sin strofe. Strofene viser likevel flere fellestrekk, og alle tre er *påfugler*. Låten har en tradisjonell oppbygning, i transkripsjonen nedenfor er hooket gjengitt i sin helhet bare første gang.

Påfugl

[Hook: Chirag]

01 Den grå hoodien min er matcha med sørpen

02 Betongen her er følelsesløs

03 Og blokkene vi bor i er kvalt i tåke

04 Men jeg er en påfugl

Jeg er en påfugl

Jeg er en påfugl

Jeg er en påfugl

[Strofe: Chirag]

01 Pappa hadde flyktningbolig, dårlig råd

02 Og nå har søstera mi kåk oppi Holmenkollen

03 Og det er måten jeg er på, så jeg gråter når jeg er grå
04 Det er óg på måten kråker leker påfugler på, kra
05 Kra, motherfucker, kra
06 «Åssen går'e, Raggen?» «Bra, motherfucker, bra»
07 Det går mamma, pappa, og jeg elsker begge selv om
08 Jeg data en hvit chick og ting fløy veggimellom
09 Mamma sa det er en rase- og kasteting
10 Det gjør deg rasende, raser og kaster ting
11 Jeg setter folka mine under baldakin
12 For å hustle, men aldri hasta for å passe inn
13 Disse svartingene vet dette stemmer, man
14 Vi er det eneste bandet som kan være stemmen dems
15 Vennegjengen min er en pose Non Stop og M&Ms
16 Og alle har pengene ved tenna dems

[Hook]

[Strofe: Yosef]

01 Så jeg var broa mellom svart og hvit og
02 Og alt imellom var som gråsonen på kartet mitt, men
03 Vi kom oss gjennom og på veien fant vi trappen hit opp
04 Jeg nådde toppen, så meg rundt og fant ut det va lke helt hjem
05 Så hvor er hjem nå? Jeg henger hjertet mitt på knaggen her
06 Tar med meg Magdi, prøver lykken der hvor Raggen er
07 Så for å skjule våres arr bruker vi alle klær
08 Har alltid passa inn men skilt meg ut som noe man kaller tær
09 Jeg var alltid litt for hvit for mine, men litt for svart for dem
10 Mamma ba meg være stolt av meg og be dem klappe igjen
11 Du er fra overalt, passet ditt er regnbuen
12 Og de som ser deg endimensjonelt har valgt en feil fugl
13 Så da Karpe sendte låta fikk jeg gåsehud
14 Så hvordan vil jeg minnes når jeg går ut
15 For livet kan få en brå slutt
16 Og når jeg dør, på steinen skal det stå «påfugl»

[Hook]

[Strofe: Magdi]

- 01 Fordi en jævel hata påfugler
- 02 Tok den jæveln med seg grå kuler
- 03 Og det e'kke første gang jeg står på en scene
- 04 Men de på første rad er overlevende
- 05 Og jeg er påfugl, fjærene gjemmer gåsehud
- 06 Og livet mitt er all good og venna mine er Non Stop
- 07 Men lillebror er påfugl på stedet der jeg vokste opp
- 08 Og vårt språk er stygt, han gråter i det stille
- 09 Og byen vår har fått bikiniskille
- 10 Annerledes, finner du'kke drømmene til en pjøkk
- 11 Jeg pleide å prøve å lage midtskill ut av krøllene med voks
- 12 Han gjorde det samme i fjor, han gjemte et fargekart
- 13 Men når det barnet er stort, så ser det halen bak
- 14 Så man ska' bære stolt det bildet byen hans har malt
- 15 Samma hva du tenkte timen etter at det smalt

[Hook]

Det er i låtens tittel leser møter påfuglmetaforen for første gang i teksten, og tittelen er ofte nøkkelen til meningsinnholdet. I tillegg til å bruke sin fargerike vifte til å lokke til seg en make, slår påfuglen opp fjærene når den føler seg *truet*. Forfengelige og jålete mennesker blir ofte kalt påfugler, men i denne låten får den fargerike fjærdrakten en ny betydning. Den kan beskrive *mangfold*, og et multikulturelt samfunn som står sammen når de føler seg truet. Fuglen med den enorme, fargerike fjærdrakten blir brukt som metafor også andre steder. Teaterstykket *Påfuglen* som ble satt opp av Trøndelag Teater og Det Norske Teater i 2015 representerer en tilsvarende forståelse. Både i opplæringsloven og i nåværende læreplan fremmes det multikulturelle samfunnet, og kunnskap om ulike kulturer og kulturmøter er tungtveiende i begge styringsdokumentene. Læreplanene som skal tas i bruk fra 2020 er mellom 18. mars og 18. juni i år til høring, og i planen for norsk står det av faget skal være et kulturfag som bidrar til at elevene «[...] får innsikt i den rike og mangfoldige kulturarven i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et innblikk i *Påfugl* kan være et bidrag til denne innsikten.

Påfugl er bygd opp av tre strofer og fire hook. I to av tre strofer er det seksten verselinjer, noe som er standard lengde. Siste strofe har femten verselinjer, og etter å ha utviklet litt kunnskap om raplyrikk, har jeg forsøkt å forklare dette senere i kapitlet. Hooket består av fire verselinjer, hvor den siste linja gjentas tre ganger. Gjentakelser understreker ofte hva som er

viktig i en tekst, og i denne låten er det: «Jeg er en påfugl» som gjentas. Hooket kommer først og jeg legger merke til en tydelig kontrast. Omgivelsene beskrives som grå, trist, følelseløs og tåkete, men det lyriske jeget er en *påfugl*. Kontrasten er et språklig virkemiddel som brukes flere steder i teksten, også i første strofe etter hooket: «Pappa hadde flyktningbolig, dårlig råd / Og nå har søstera mi kåk oppi Holmenkollen / Og det er måten jeg er på, så jeg gråter når jeg er grå».

Det er en tydelig kontrast mellom å ha flyktningbolig og dårlig råd, og å ha kåk i Holmenkollen. Dette er to ender av skalaen som kan skildre den mangfoldige norske kulturen. Flyktningboliger bygges for mennesker som har flyktet fra hjemlandet sitt, ofte på grunn av krig og fattigdom, men også av andre årsaker (det er viktig å huske på at de som flykter til Norge utgjør en sammensatt, heterogen gruppe). Holmenkollen, derimot, er et boligstrøk på Oslos vestkant, som ofte assosieres med velstand og rikdom. Holmenkollen er også kjent for Holmenkollbakken, skihoppbakken som er en av Norges mest besøkte turistattraksjon og en verdenskjent idrettsarena. Skiidrett er kanskje den idretten som Norge er mest kjent for, og sitatet «nordmenn er født med ski på bena» er kjent også utenfor landegrensen. Det lyriske jeget har gjennomført en *kulturell klassereise*, men assosierer seg med både flyktningbolig og Holmenkollen når han sier at «det er måten jeg er på». Her kommer Bhabha sitt hybriditetsbegrep inn. Det lyriske jeget tar et oppgjør med det svart-hvite samfunnet, i tillegg til sin foreldregenerasjons fokus på «rase» og «kaste» (Ommundsen, 2014, s. 184). Kulturen rommer flere uttrykksformer, og det finnes ikke et klart, naturlig skille mellom dem. Kulturbegrepet er viktig gjennom hele låten, og fortsetter i neste strofe:

«Så jeg var broa mellom svart og hvit og / Og alt imellom var som gråsonen på kartet mitt, men / Vi kom oss gjennom og på veien fant vi trappen hit opp / Jeg nådde toppen, så meg rundt og fant ut det va kke helt hjem». Det lyriske jeget beskriver seg selv som broa mellom svart og hvit. Han er broa mellom to kulturer, og ei bro minsker avstand mellom to *steder* og metaforen kan dreie seg om å utjevne forskjeller. Det er nettopp det *imellom* Bhabha (2004) er opptatt av, som her beskrives som en «gråsone». Gråsonen kan representere det Bhabha kaller *the-in-between*. Gråsone er et begrep som ofte blir brukt når det er snakk om et område som er vanskelig å kategorisere eller et område som er uklart. Gråsonen kan føre til en ambivalens, en usikkerhet knyttet til egen identitet og tilhørighet. Han har nådd toppen, men denne *kulturelle klassereisen* kan også ha vært med på å skape usikkerhet, fordi som han sier føltes ikke toppen som hjemme, og når man ikke føler seg som hjemme er man heller ikke like trygg og sikker.

«Litt for hvit for mine, men litt for svart for dem», fortsetter det. Ambivalensen er også tydelig her. Passet er regnbuen, og et pass er et reisedokument som brukes som identitetsbevis, men det lyriske jeget er fra «overalt». Han passer ikke inn i forventningene om en sterk tilhørighet til én kultur, ett land eller ett folk. Flere kulturer møtes og skaper hybridformer, som gir et utydelig skille mellom dem. *Den Andre* plasseres i bås, fordi han har ulik bakgrunn. *Den Andre* tilskrives ofte negative kjennetegn, ofte for at *ens egen* kultur skal heves eller beskrives som «bedre» (Bhabha, 2004).

«Fordi en jævel hata påfugler / Tok den jæveln med seg grå kuler / Og det e´kke første gang jeg står på en scene / Men de på første rad er overlevende». I anslaget i den tredje strofen leser jeg en indirekte referanse til 22. juli. «Den jæveln» er gjerningsmannen som dro til Utøya og drepte flere titalls ungdommer med *grå kuler*. Attentatmannens grå kuler står i sterk kontrast til den fargerike påfuglen, som både representerer ungdommene på Utøya, og som jeget identifiserer seg med. Dette illustrerer dikotomi mellom «den jæveln» og påfuglene (Ommundsen, 2014, s. 178). Låten ble først fremført på minneseremonien ett år etter terroren, den 22. juli 2012, hvor første rad var reservert til de som overlevde terroren. Det kan tenkes at det var en spesiell opplevelse å synge foran mennesker som har opplevd noe av det frykteligste man kan oppleve, og derfor får man «gåsehud».

Videre forteller det lyriske jeget om venner som er Non Stop og en lillebror som er en påfugl. «Og byen vår har fått bikiniskille», fortsetter det. På grunn av holdninger om en binær verden og et behov for å skissere samfunnet i svart og hvitt, kan dette bikiniskillet oppstå. Non Stop og påfugler står i kontrast til det binære synet og illustrerer en fargerik verden. Byen det refereres til i *Påfugl*, og i flere av deres låter, er Oslo. På minneseremonien 21. august 2011 i Oslo Spektrum fremførte Karpe låten *Tusen Tegninger* som blant annet handler om Magdis religiøse tro. Han er muslim, men utsetter å si det av frykt for at folk skal annerledes på han.

Selvreflekterende tale og selvpresentasjon er et dominerende mønster i rap, slik man kan se i Karpes referanser til Oslo og «bikiniskillet» mellom øst og vest i flere av deres låter (Brunstad, Røynealand & Opsahl, 2010, s. 228). Skillet kan beskrive det sosiale og økonomiske skillet mellom øst og vest. I følge Brunstad, Røynealand og Opsahl (2010) representerer Øst «African American youth culture, such as coolness, street smartness, and a tough and more physical kind of masculinity», og vest assosieres med «hegemonic middle-class Whiteness» (s. 243). Et skille mellom øst og vest finnes også på internasjonalt nivå. Hvor Vesten forsøker å skape et positivt bilde av seg selv, og tilskriver Østen negative kjennetegn. Ble dette skillet visket ut etter

terroren i Oslo og på Utøya? Bikiniskillet var i hvert fall fraværende etter 22. juli, spesielt under minnekonsserter og i rosetog (Ommundsen, 2014, s. 178). Bikiniskillet kan også beskrive en illustrasjon av dikotomien mellom grå kuler og påfugler, hvor et helt samfunn tok avstand fra attentatmannens handlinger.

Et annet skille som beskrives er «midtskillen» jeget prøvde å lage ut av krøllene med hårvoks, som skaper et unaturlig skille. Magdi som rapper denne strofen er sønn av egyptisk far og norsk mor. To kulturer sammenblandes og resulterer i en kulturell hybriditet, og slik utfordres bildet om at det finnes et naturlig skille mellom kulturer. Jeget beskriver også en følelse av å være annerledes og et ønske om å ikke være det. Attentatmannen hevder at han gjennomførte terrorhandlingene på grunn av denne annerledesheten, altså den kulturelle hybriditeten og multikulturalismen.

Det refereres til en *han*, som gjemte et fargekart. I låten tolker jeg at farger blir brukt for å beskrive mangfold og et multikulturelt samfunn. *Påfugl, svartinger, Non Stop, M&Ms, regnbue* og *fargekart* er noen eksempler. *Han* kan være Breivik, som gjemte et fargekart da han tok livet av flere ungdommer og voksne den 22. juli i 2011, fordi de hadde andre holdninger og verdier enn han selv. Han mente at det å støtte kulturelt mangfold er å true en «ren» norsk kultur, både i «byen hans» og resten av i landet. Slik hevder han at hans kultur er bedre enn andre, og må vernes for påvirkning av andre. Like etter angrepet i Oslo ble *muslimske terrorister* anklaget og mistenkt for å ha utført terrorangrepet. Så «samme hva du tenkte timen etter at det smalt», skal man bære stolt det bildet byen malte i etterkant. Oslo, og resten av landet, malte et bilde om håp, fred, kjærlighet og samhold, på tvers av kulturer, religioner og etnisiteter.

Den siste strofen er på femten verselinjer i motsetning til de to andre som er på seksten linjer. Én måte å tolke dette på er stillheten som kommer etter et smell. Da bomben smalt i Oslo stoppet alt opp, og folk var i sjokk. Rett etter den siste verselinja i denne strofen kommer hooket for siste gang, og jeg ser at hooket også kan knyttes til 22. juli. Betongen personifiseres når den beskrives som følelsesløs, slik Breivik ble beskrevet av noen av ungdommene på Utøya. Videre står det at blokkene blir kvalt i tåke, og det la seg en slags tåke over Norge etter terroren. Tåke gir dårlig sikt, og kan være et symbol på usikkerhet. Terrorangrepene førte til usikkerhet på mange måter.

Usikkerhet er gjennomgående i teksten, og kan beskrive ungdomstiden hvor man prøver å finne seg selv og prøver å passe inn. Karpe hevder at man heller skal verdsette det som gjør en

annerledes, det som gjør at man skiller seg litt ut, og være en påfugl. Som allerede forklart er påfuglmetaforen gjennomgående, og teksten avsluttes med den mye gjentatte setningen «Jeg er en påfugl». Å være en påfugl er en styrke, og dens fargerike fjærdrakt kan representere mangfoldet. Etter 22. juli streber vårt lille land etter å verdsette mangfoldet videre. Den norske kulturen er mangfoldig, og representeres av mer enn bare Holmenkollen. Kulturen er levende og alltid i bevegelse og endring.

Som tidligere forklart fokuserer min analyse av raplåten på tekstanalyse. Likevel er det nødvendig å ta hensyn til flere perspektiver når man analyserer en raplåt. Uttrykket skal analyseres slik den møter både øyet og øret (Diesen, 2018a, s. 183). Vi må møte låten som skriftlig og muntlig lyrisk form og som musikk (s. 184). Det er noen spørsmål en kan stille seg når en skal beskrive beaten i en raplåt. Diesen (2018a) har skrevet ned noen i sitt kapittel om raplyrikk i Litteraturboka 5-10 (s. 185). Beaten i låten er minimalistisk, men det interessante med beaten i denne låten er at den kuttet i anslaget i både andre og tredje strofe. Dette grepet er trolig gjort for at verbalteksten skal komme tydeligere fram.

I dette kapitlet har jeg belyst min forståelse av *Påfugl*, og i det neste blir elevenes uttrykte forståelse presentert, analysert og drøftet. På bakgrunn av min litterære kompetanse enn elevenes, i tillegg til at jeg har hatt tilgang til flere hjelpemidler for å kunne ulike perspektiver. Dette bidrar til at min og elevenes lesninger blir forskjellige. I undervisningssituasjonen skal ikke lærerens – eller forskerens – forståelse være undervisningens innhold. Det vil si at verken lærerens eller min forståelse skal styre elevenes forståelse. Likevel vil lærerens og min faglighet kunne prege undervisningen, fordi det blir gjort noen valg for hvordan elevene skal forholde seg til teksten (Hennig, 2010, s. 91).

5 Elevenes lesning av Påfugl

I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte datamaterialet som ble samlet inn hos 9A ved «Fossefjell» ungdomsskole. Jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å skille analyse og drøfting i to ulike kapitler, men enkelte deler vil være med deskriptive, mens andre bærer større preg av drøfting og fortolkning. Kapittelet er delt inn i underkapitler, strukturert etter temaene elevene diskuterer i gruppesamtalene. På hvilke måter tolkningsfellesskapet i samtalene bidrar til utvikling av forståelse og hvilke forestillingsverdener elevene beveger seg i og mellom blir drøftet underveis.

Mitt hovedanliggende i dette prosjektet er elevenes resepsjon, samt hvordan gruppesamtalene kan bidra til å utvikle elevenes forståelse for låten, seg selv og den verden de lever i. For å kunne forstå teksten, må elevene fortolke, noe Gadamer hevder man gjør både bevisst og ubevisst. «[...] Remember that understanding *is* interpretation», sier Langer (2011, s. 16), og mennesker har noen valgmuligheter i utviklingen av sine tolkninger. Disse valgmulighetene kaller Langer for faser, og gjennom samtalene om *Påfugl* beveger elevene seg i og mellom faser. Det er når man begynner å lese at man klatrer inn i en forestillingsverden. Forestillingsverdener utvikles basert på egen kunnskap og erfaringer, samt tekstens overfladiske egenskaper og andre tilgjengelige ledetråder (s. 17). Elevene møter teksten med sin forforståelse. De utvikler sine forestillingsverdener og utvider sine forståelseshorisonter i lesningen av og samtalen om *Påfugl*.

I min analyse av de litterære gruppesamtalene utpeker det seg fire kategorier. Disse analysekategoriene har jeg valgt å kalle opp etter utsagn fra elevene og beskriver temaene elevene samtaler om. *Det multikulturelle samfunnet* er en fellesnevner for disse fire temaene. Tematikken omhandler 22. juli, annerledeshet, ambivalens og rasisme. Disse skiller seg fra hverandre, men henger likevel sammen og alle beskriver aspekter ved et multikulturelt samfunn. Elevene snakker eksplisitt om 22. juli, det å være annerledes og rasisme-begrepet. 22. juli og rasisme er tematiske kategorier, mens annerledeshet og ambivalens omhandler identitet. Elevene bruker fraser som: «vanskelig å passe inn», «å være midt imellom» og «å kun bli sett fra én side», noe som er tett knyttet til Bhabhas beskrivelse av ambivalens som en usikkerhet tilknyttet identitet og kultur. Før samtalene ble satt i gang skrev elevene ned hva de trodde låten handlet om etter første møte med den. Elevene beveger seg inn i en forestillingsverden som utvikles i samtalene. De fire kategoriene belyser elevenes uttrykte forståelse for låten.

Gjennom analyse og drøfting søker jeg å finne svar på forskningsspørsmålene:

- Hvilke tema samtaler elevene om, og hvordan utforsker de disse?
- På hvilke måter kan tolkningsfellesskapet bidra til utvikling av elevenes forståelse?
- Hvilke forestillingsverdener beveger de seg i og mellom?

På grunn av min interesse for elevenes resepsjon er det *hva* elevene uttrykker av forståelse som danner utgangspunktet for prosjektet. Temaene elevene tar opp og diskuterer i samtalene kan gi et innblikk i hva de tror teksten handler om. Den litterære samtalen er den primære læringsaktiviteten som elevene bringer sin forståelse inn i. Samtalen er et tolkningsfellesskap hvor elevene får innblikk i medelevenes forståelse, og nye innspill kan bidra til å skape flere meningsmuligheter og bygge forestillingsverdener. Ifølge Langer kan det å kjenne til hvordan elever bygger forestillingsverdener hjelpe læreren å få «a better sense of how to support them in their efforts» (2011, s. 16). Læreren kan altså støtte elevene i deres meningsskaping og utvikling av forståelse.

5.1 Inngangstekster – elevenes forforståelse

Inngangstekstene gir et innblikk i elevenes forforståelse, altså den forståelsen elevene besitter i sitt første møte med låten. Her beveger de seg inn i forestillingsverdenen og første fase i Langers modell. Elevene har kun hørt låten én gang, og har ikke snakket med noen før de skriver ned sine tanker om hva låten handler om.

Erik, Sander, Petter, Marit, Emilie og Einar

Gruppe 1 består i utgangspunktet av fire elever, men får to nye elever i gruppa på dag tre. På dag to, som er den første dagen med litterære gruppesamtaler, snakker elevene om sin forforståelse. I første møte med en tekst er det ikke alltid så mye å bygge på, men man plukker opp tilgjengelige ledetråder og prøver å skape mening med det man allerede vet (Langer, 2011, s. 17). Elevene har fått en ledetråd som fører de inn i en samtale om 22. juli. De knytter ledetråden til teksten og leser referanser knyttet til 22. juli. Før samtalene settes i gang skriver de hver sin inngangstekst, og svarer på spørsmålet: «Hva tror du låten handler om?»

Petter: Utøya og flyktninger.

Erik: Utøya.

Marit: Utøya.

Emilie: Jeg synes det er litt vanskelig å tolke sangen, men sånn jeg tolker den er den trist og handler om at ting er grått. Det er også nevnt mye om familie så kanskje noen som har det vanskelig hjemme. Jeg tror også at det handler om forskjellige mennesker, om mørkhudet og lyshudete folk. Og det der med Utøya.

Einar: Tror den handler om Utøya. Folk som føler de ikke passer inn.

Det er flere likheter i inngangstekstene, og samtlige i gruppa skrevet at de tror den handler om Utøya. Hvorfor alle fire skriver at de tror låten handler om Utøya kan være på grunn av ledetråden de fikk i innledningen av arbeidet med den. Til forskjell fra de andre skriver Petter at han tror den handler om flyktninger, mens Einar skriver at den også kan handle om folk som ikke føler at de passer inn. Inngangsteksten til Emilie skiller seg tydelig fra de andre, ettersom hun skriver en lengre tekst. Hun skriver at det er vanskelig å tolke låten, men prøver å åpne den, og beskriver den som trist og skriver at den handler om forskjellige mennesker med ulik hudfarge. Det elevene skriver om kommer til å styre samtalen videre. Sander, som bidrar mye i samtalen, har ikke skrevet inngangstekst.

Tore, Bjørn, Martin og Sondre

Gruppe 2 har sammenlagt den korteste samtalen. Gruppa hadde utfordringer med å drive samtalen videre når jeg ikke var tilstede, og samtalen på dag to består stort sett av at jeg stiller spørsmål som elevene svarer på. To av elevene har svart på inngangsspørsmålet.

Tore: Utøya og at alle står opp mot han og at alle sammen blir mange mot han. Folk hadde det heller ikke så [uklart]. Rasisme. Påfugl er alle de som står opp mot rasisme.

Bjørn: Jeg tror at sangen handler om at selv om du er forskjellig kan du komme langt i livet og at alle mennesker er like verd.

Elevene har ulik forståelse for hva låten handler om etter første møte. Tore skriver at den handler om Utøya, og så skriver han om *alle* som står opp mot *han*. Slik jeg tolker det mener Tore her at det er felles for mange å stå opp mot handlingene som ble utført av Breivik på Utøya. Handlingene ble utført på bakgrunn av rasistiske holdninger, og påfuglene er de som står opp mot slike holdninger. Bjørn skriver om å være *forskjellig*, men at alle mennesker er

like mye verdt og at man kan komme langt i livet uansett hvem man er. Her er han inne på det som blir et stort tema i gruppesamtalene.

Sara, Andreas, Ola, Pål og Siri

Gruppe 3 er den gruppa som til sammen har den lengste samtalen. Gruppa består av fire elever både på dag to og dag tre, men på dag tre er Siri deltaker istedenfor Pål. Gruppa har et litt annet fokus enn de to andre gruppene, hvor flere skriver om Utøya. Hverken Utøya eller 22. juli er nevnt i inngangstekstene til gruppe 3.

Sara: Teksten tror jeg handler om at livet kan snu fort du bare vet ikke når. Vi må respektere hverandre sånn vi er. Vi alle sammen skiller oss ut på en eller annen måte.

Andreas: Jeg tror låten handler om en som flyttet til Norge, men han passer ikke helt inn. Han sier at han ikke passer inn hos de svarte for han er for hvit. Men at han også er for svar for å være med de hvite. Moren sier at han er midt imellom. At han er regnbuefarget.

Ola: Jeg tror denne låten handler om livet til de som synger den eller at de som synger prøver å vise at uansett om livet er vanskelig går det an å snu om på livet og å gjøre noe ut av det.

Siri: Jeg tror teksten handler om en person som flyttet til Norge. Men han passer ikke inn. Han er for lys for de mørke og for mørk for de hvite. Moren hans sier han er regnbuefarget, midt imellom.

Samtlige, bortsett fra Pål, har svart på inngangsspørsmålet. Det er ingen i denne gruppen som skriver at de tror at låten handler om Utøya. Det er tydelige likheter i Andreas og Siri sine tekster. De skriver om *en* som ikke passer inn, hverken hos *de mørke* eller *de hvite*. Sara skriver om at *alle* skiller seg ut på en eller annen måte, og at det er viktig å respektere alle. Hun skriver også at livet kan snu fort, noe hun i samtalen kobler til hvordan livet til ungdommene på Utøya brått ble snudd på hodet den 22. juli i 2011. Ola skriver at han tror at låten beskriver livet til *de som synger*, og at de uttrykker at det går an å gjøre noe ut av livet selv om livet kan være vanskelig.

5.2 De litterære gruppesamtalene

5.2.1 «[...] også snakke dem om kula og sånn greier»

I denne delen ser jeg på elevenes fokus på 22. juli og Utøya i samtalene. Det ble tidlig i planleggingsprosessen bestemt at det var hensiktsmessig å ha en åpen inngang til låten og samtalen for å få innsikt i elevenes selvstendige forståelse og resepsjon. Da læreren introduserte elevene for låten informerte hun også om hvilket år den ble skrevet, og sa: «[...] og ka va det som skjedd i 2011?», da svarte noen: «Utøya». Elevene fikk dermed en ledetråd inn i tolkningsarbeidet. Det er likevel interessant å se på hvor mye de ulike gruppene vektlegger 22. juli i samtalen, hvilken forståelse de har av denne dagen og om låten kan fungere som en inngang til å snakke om terrorangrepene som ble utført i Regjeringskvartalet og massebordene på Utøya.

Som nevnt i min egen tolkning ser jeg flere indirekte referanser til attentatene i Oslo og på Utøya denne dagen. Oslo er forfatterens hjemby og de skriver om byen i flere av sine låter. *Påfugl* ble skrevet i 2011 som et direkte svar på terrorangrepene, og byen blir ved flere anledninger referert til i låten. *Byduer i dur* som ble utgitt i 2010 er et eksempel på en låt som omhandler Oslo, og etter 22. juli endret Chirag sin strofe for å tilpasse den til minnekonserten i 2011, og skriver blant annet: «Bli med meg til byen som jeg bor i / Der rosene er blodet mitt / Landet mitt er lite, men modig» og «Hvorfor holde våpen når vi kan holde stilken». I *Påfugl* er de første verselinjene i tredje strofe tydelige referanser til 22. juli, som er et tema felles for alle samtalene.

Forsker: Ok, ka har dokker skreve på «Hva tror du låten handler om?»

Tore: E trur det handle om Utøya litte gran, om han, også rasisme og alt det der, og dem e påfugla fordi dem står opp mot alt det der, trur e

Forsker: Okei, fint, dokker andre?

Bjørn: Ja det e det der med at dem, ehm, det handle om Utøya, at sjøl om du e annerledes enn dem andre som kjem fra et anna land, så kan dem gjør nåkka bra ut av livet sitt uansett da og at alle e likeverdige og dem e påfugla og står opp for det dem meine da

[...]

Forsker: Det samme? Men koffor trur dokker at det handle om Utøya?

Tore: Fordi det va på samme årstallet på en måte, også snakke dem om kula og sånn greier

Forsker: Da sangen ble skrevet?

Tore: Ja

Forsker: Korr finn du det om kula henn?

Bjørn: Andre sida, her en plass (peker på siste strofe)

Tore: «grå kuler»

Forsker: Mhm

Tore: «tok den jæveln med seg grå kuler»

Forsker: Kæm e «jæveln»?

Bjørn: Det e nå han derre Anders fyren da

Forsker: Kæm e det dem påstår at han hate da, kæm e påfuglan?

Bjørn: Sikkert utlendinga da

Lærerens ledetråd angående årstallet låten ble skrevet kan her ha påvirket elevenes forforståelse. Jeg går først bort til gruppe 2, og spør hva de har svart på spørsmålet på inngangsteksten. Elevene leser ut av deler av låten at den handler om eller refererer til 22. juli, og hevder at «den jæveln» er en referanse til attentatmannen. De nevner også rasisme, og det kan være på grunn av deres kjennskap til Breiviks uttalelser etter terrorangrepet. Elevene beveger seg inn i fase 2. De bruker og stoler på personlig kunnskap, og knytter det til teksten (Langer, 2011, s. 18). Jeg stiller samme spørsmål til gruppe 1, og Sander sier at han tror at «[...] den handle om at det va en som tok med se våpen og begynt å skyt dem som e påfugla, fordi det sto at jæveln tok med se grå kula». Sander uttrykker en forståelse lik den Tore og Bjørn har, og peker på siste strofe.

Sander: Siste verset

Forsker: (leser) «Fordi en jævel hata påfugler, tok den jæveln med seg grå kuler», ja? De neste to setningene da, hva betyr det tror dere?

Sander: Veit ikke

Forsker: Men hvem tror dere er påfugler? Hva er påfuglen en metafor for her?

Petter: Sikkert utlendinga da, eller flyktinga, sikkert

Forsker: Koffor tenke du det?

Petter: Fordi han Breivik hata utlendinga da

Både Bjørn og Petter tror at påfuglen er en metafor for «utlendinga», og begrunner det med attentatmannens «hat» mot innvandrere med ulik bakgrunn og hudfarge. Elevenes forståelse av låten er her basert på elevenes egne kunnskaper og erfaringer, samt deres første møte med teksten og tilgjengelige ledetråder. Ifølge Langers modell (2017, s. 38) kan elevene befinne seg i fase 1 og beveger seg inn i fase 2 i byggingen av forestillingsverdener. Ifølge Langer (2011, s. 20) beveger vi oss i fase 2 når vi er «immersed inside our text-worlds», og spørsmål stilles for å kunne bevege seg utover det man allerede vet. Elevene stiller ikke spørsmål (i samtalen) selv, men jeg tar i bruk modellen direkte og stiller spørsmål for å få elevene til å utvikle forståelsen sin, jeg ser derimot at jeg stiller noen lukkede spørsmål hvor jeg forventer et spesielt svar, for eksempel når jeg stiller spørsmålet «Kæm e jæveln?». Elevene blir ledet inn i en forståelse de kanskje ikke fått uten ledende spørsmål og ledetråder.

På grunn av lærerens informasjon om utgivelsesår og videre referanse til terrorhandlingene samme året, kan dette ha påvirket elevenes forforståelse for låten, og de fikk visse forventninger til en bestemt mening. Én tekstdel blir elevenes forståelse av tekstens helhet, og indikerer en bevegelse inn i en hermeneutisk prosess. «Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast» sier Gadamer (s. 303), man fremkaster en helhetlig mening når en første mening viser seg i teksten. Den første meningen som viser seg er lik for gruppe 1 og 2, men gruppe 3 har derimot en litt annen inngang.

Gruppe 3 har en annen oppfattelse av hva låten handler om ved første øyekast, men finner også en vei inn i samtalen om 22. juli. Elevene nærleser låten og Sara leser verselinje 13-15 i andre strofe: «Så da Karpe sendte låta fikk jeg gåsehud, så hvordan vil jeg minnes når jeg går ut, for livet kan få en brå slutt, og når jeg dør på steinen skal det stå Påfugl». Slik Andreas tolker dette er det her 22. juli-temaet møter dem første gang.

Andreas: Det her, altså det her trur e handle om det som skjedd på Utøya da, for det e jo, det kan jo hend at dem som va på Utøya liksom va påfuglan da, også han jæveln som hata påfuglan da

Sara: Ja, også prøvd han liksom å, når dem prøvd å gjøm se ikke sant, i gjørma, at genseren fikk gjørme på se da, det vart så stor kontrast, og det e sikkert det som e med det der, du veit aldri når du dør

Andreas: Ja

Sara: For livet kan få en brå slutt, akkurat som det gjør på Utøya

Gruppen trekker ut referanser til 22. juli fra andre deler av teksten enn de to andre gruppene. Den kontrasten Sara illustrerer henter hun trolig ut av hooket, som beskriver omgivelser som er grå og følelsesløs, men det lyriske jeget er en påfugl. Som Andreas sier, kan påfuglen også være en metafor for de som var på Utøya. En kontrast jeg kobler til nettopp dette er coveret på Åsne Seierstad sin bok «En av oss. En fortelling om Norge»⁵. Den røde jakken i kontrast til det grå og kalde berget, er en illustrasjon av kontrastene som også Sara beskriver. Den røde fargen kan beskrive både kjærlighet og hat, to ord som ble mye brukt i dagene etter terrorangrepet.

Elevene diskuterer hva som skjedde på Utøya den 22. juli i 2011, og noen av dem har sett filmatiseringer. Sara og Pål likte den norske filmen best fordi den følte så ekte. Elever som går på 9. trinn, og som var 7 år i 2011, husker kanskje lite fra 22.juli og tiden etterpå. Da blir gode filmer og litteratur sentrale veier inn i forståelsen av hva det var som skjedde denne dagen. Som elevene selv sier, følte «Utøya» av Erik Poppe, så ekte. Det er vanskelig å si om elevene beveger seg inn i den femte fasen i Langers modell i løpet av de dagene hvor jeg var tilstede, men jeg kan se tegn til at elevene inntar denne posisjonen når de samtaler om «Utøya». Filmen som noen har sett, og andre uttrykker at de ønsker å se, er en annen forestillingsbyggende erfaring (Langer, 2017, s. 42).

5.2.2 «E tippe at det dem meine med påfuggel i sjølve sangen e at folk e annerledes da»

Annerledeshet beskriver noe eller noen som er annerledes. Ordet har en negativ klang, men er ikke nødvendigvis det. Karpe har skrevet denne låten til ungdommen, og ønsker at ungdommene skal tørre å skille seg litt ut, og være stolt av det som gjør en annerledes. Metaforene er med på å forsterke dette, og Emilie forsøker å forklare sin forståelse av påfuglmetaforen, og at påfuglen kan være en metafor for annerledeshet.

Emilie: E tippe at det dem meine med påfuggel i sjølve sangen e at folk e annerledes da, sia de ikke så ofte du ser en påfuggel, og når du først ser en så blir du litt sånn WOW, ikke sant så, det e jo litt sånn med folk som har for eksempel hijab da, så e det jo litt sånn der å sjå ho har hijab liksom, man ser jo kanskje litt ekstra på dem, dem fleste i Norge har ikke hijab

⁵ Åsne Seierstad er journalist og sakprosaforfatter, og er kjent for sine dokumentariske bøker. «En av oss» ble utgitt i 2013 og handler om 22. juli 2011, tre ungdommer i AUF og deres familier, og attentatmannens liv før angrepet.

Emilie forklarer hvorfor hun tror at det kan handle om å være annerledes, noe forfatterne av låten også selv hevder. Hun beskriver hvordan hun ville ha reagert dersom hun hadde sett en påfugl, og sammenligner dette møtet med når hun ser kvinner i hijab, fordi det ikke er så ofte. Man ser kanskje litt ekstra på folk som kler seg annerledes enn seg selv. De beveger seg videre i teksten, og man kan blant annet se hvordan tolkningsfellesskapet kan være et utgangspunkt for utvikling av forståelse og meningsskaping:

- Petter: (leser) «Prøvde å lage midtskill ut av krøllene med voks»
- Sander: Ska vi bare hopp te den andre, sia ingen sa nå? Eller ska vi fortsett med den vi, men e skjønne ikkje, det der e litt vanskelig for me ass
- Emilie: (leser) «Jeg prøvde å lage midtskill ut av krøllene med voks»
- Emilie: Det kan hend at det e en mørkhuda person som har prøvd å gjort se sjøl lyshuda
- Petter: Med hårgel?
- Sander: Kanskje han ikke likt afroen sin?
- Emilie: Ja, eller at han ikke villa vær annerledes
- Sander: Mhm, kanskje han heng ilag med kvite folk

Her reflekterer Emilie rundt det Bhabha kaller for «the mimic man», at minoriteten etterligner majoriteten. Petter og Sander engasjerer seg i samtalen, og Petter spør om den *mørkhuda personen* prøvde å gjøre seg *lyshuda* «Med hårgel?», Sander fortsetter: «Kanskje han ikke likt afroen sin?» og Emilie svarer: «Ja, eller at han ikke villa vær annerledes». Elevene setter seg inn i hvordan det kan være for jeget som føler seg annerledes på grunn av sitt krusete hår. Midtskill og mye voks var trendy helt i starten på 2000-tallet, og jeget ønsket nok ikke å skille seg ut. Et ønske om å ikke skille seg ut er nok like vanlig i dag og er derfor også noe elevene kan kjenne seg igjen i.

Elevene nærleser teksten, men synes det er utfordrende å forstå det metaforiske språket. Sander ønsker å gå videre til neste setning, men Emilie prøver å finne en mulig mening. Ved at Emilie tar ansvar for å skape mening med den vanskelige setningen, hjelper hun Sander og Petter med å prøve å forstå. Sammen utvikler de den mulige meningen som Emilie presenterer. Forestillingsverdenene er alltid åpen for forandring, slik også forståelseshorisonten utvikles og utvides. Dette samtaleutklippet over er et eksempel på dette. Elevene bringer sine erfaringer inn

i møte med litteraturen, og forståelsen av litteraturen påvirkes av disse, slik litteraturen også påvirker elevenes forståelse av seg selv og den verden de lever i.

Klasserommet kan og bør være en arena for utvikling av litterær forståelse. Langer (2017) hevder at det er et mål å få elever til å delta i gode litterære diskusjoner (s. 82). Elevene bygger forestillingsverdener sammen, hvor noen kommer med innspill som andre bygger videre på. Som vi ser i samtalen over, kan den første kommentaren som ytres potensielt få en annen elev til å tenke, utforske og bevege seg forbi den forestillingsverdenen som han eller hun hadde bare et øyeblikk tidligere (s. 100). Langer hevder at klassemiljø som skaper slike samtaler vil berike elevenes personlige utvikling, deres kritiske tenkning, samt deres forståelse for sosiale forskjeller. Dette er kunnskap som elevene kommer til å anvende som litterære og menneskelige tenkere livet ut (s. 101). Det er jo også målet med aktivitetene i skolen, å utvikle kunnskap som man kan anvende senere i livet.

Gruppe 3 har som sagt ulik inngang til samtalen enn de to andre gruppene, og møter teksten med en litt annen forståelse. De trekker ikke linjer til 22. juli ved første øyekast, men begynner å diskutere hvordan det er å være annerledes:

- Andreas: At e trudd at teksta handla om en som flytta til Norge, men at han ikke passa heilt inn, også sie han at han ikke passe inn hos dem svarte fordi han e for kvit, men at han også e for svart for dem kvite, men mamman hass sie at han e midt imellom og at han e regnbuefarga
- Sara: Ola!
- Ola: At det går an å gjør nå ut av livet læll om livet e hardt liksom
- Sara: Det va bra. Pål!
- Pål: Basically det samme som Andreas
- Sara: Ok, ehm, e trur teksten handle om at livet kan snu fort, men du veit bare ikke når, og at vi må respekter hverandre sånn som vi e og at vi alle skille oss ut på en eller anna måte, ehm vi hadd ganske likt alle sammen

Elevene uttrykker at teksten handler om å ikke passe inn og å skille seg ut, men at man kan gjøre noe ut av livet selv om det kan være vanskelig. Et stykke inn i samtalen kommer jeg bort til gruppa og er interessert i å høre hva gruppa har snakket om så langt. Gruppa ramser opp det de har sagt, men Pål har utvidet sin forståelse og sier at han tror at den handler om «[...] en som kom fra et anna land og at folk ikke respekterte at han hadd anna hudfarge og ja, at han ikke

passa heilt inn». Tolkningsfellesskapet har hatt en viktig rolle for hvordan Pål skaper mening. Pål uttrykker med egne ord hva han tror låten handler om. Andreas sitt svar har kanskje påvirket Pål sitt, men å kunne svare med egne ord i samtalen er viktig. Videre diskuterer gruppa hva påfuglmetaforen kan bety, og Sara sier «at han e alltid forskjellig i forhold til andre da liksom, føle se alltid som en påfugl». Å være en påfugl føles ikke alltid så bra, men som forfatterne av låten uttrykker, så bør påfugler være stolte av å være annerledes.

5.2.3 «E trur han e midt imellom»

Ambivalens er et begrep som er hentet fra Bhabhas teorier om kulturhybriditet. Han beskriver ambivalens som et uklart skille mellom to, eller flere, kulturer. Bhabha er interessert i det som foregår *mellom* kulturer, og bruker forholdet mellom kolonist og kolonisert som eksempel. Elevene diskuterer forholdet mellom kulturer. Det er gruppe 3 som bruker en stor del av samtalletiden til å prate om dette.

- Sara: (leser) «Så jeg var broa mellom svart og hvit»
Siri: Kanskje det som føre dem sammen på en måte
Andreas: Kanskje
Siri: Det dem har av likheta ikke sant?
Siri: (leser) «Og alt imellom var som gråsonen på kartet mitt»
Sara: E trur han e midt imellom

På dag tre har gruppa fått beskjed om å se spesifikt på andre strofe i låten. Sara leser første verselinje i strofen og som Siri kommenterer. Her kommer Siri inn på akkurat det Bhabha sier om det som foregår imellom kulturer. Det oppstår et uklart skille mellom (her:) svart og hvit, og broa fører dem sammen. Sara sier videre at hun «[...] trur at han e midt imellom». Det lyriske jeget er et resultat av en sammenblanding mellom to kulturer, og denne sammenblandingen og det som foregår mellom kulturer er hva Bhabha kaller for *the-in-between* (2004, s. 21).

Det er altså ikke et tydelig skille mellom kulturene som det lyriske jeget representerer, og sammenblandes svart og hvitt blir det grått. Elevene går videre i teksten og Siri leser: «Og alt imellom var som gråsonen på kartet mitt», men elevene er usikker på hva gråsonen betyr, og de spør meg om hjelp. Jeg ønsker at elevene skal skape sin egen mening, men prøver å forklare det uten å inkludere egen forståelse:

Forsker: Ka tenke dokk når dokk høre ordet gråsone?
 Andreas: Sump
 Siri: Fattigdom, i Thailand der dem e fattig liksom
 [...]
 Andreas: Trist
 Siri: Alt e grått og trist
 Forsker: Ja, og dem nevne jo også tåke, sjå for dokk å stå i tåke
 Andreas: Da ser du ikke my

Kan elevene se for seg å stå i en sump, i tåke eller i fattigdom? Sara svarer: «En usikker fremtid, eller du veit ikke om ting bli bedre eller ikke bedre da». Slik jeg tolker elevenes utsagn er de her inne på den usikkerheten Bhabha snakker om. Sump, fattigdom og tåke skaper usikkerhet, slik også sammenblandingen av kulturer kan føre til usikkerhet til egen identitet. Det er ikke like lett å tolke alle metaforer, og som Andreas sier: «dem sie nesten ingen ting direkte her, og i nesten alle avsnittan så e det en sammenheng». Sara nærleser videre:

Sara: (leser) «Jeg nådde toppen, så meg rundt og fant ut at det va'kke helt hjem», kanskje...
 Andreas: Det va ikke så bra som han såg for se
 Siri: Nei
 Ola: Kanskje det ikke va nå bedre på toppen, kanskje det ikke va nå bedre i spotlighten liksom
 Siri: Det va ikke så bra som han trudd det va
 Siri: (leser) «Så hvor er hjem nå?»
 Sara: Han veit sikkert ikke korr han høre til
 Siri: Nei, han veit sikkert ikke korr han passe inn henn

I avsnittet over reflekterer gruppa videre rundt ambivalensen, om det å ikke vite hvor man hører til. Gruppa er enige om at det lyriske jeget ikke vet hvor han hører til. Å vite hvor man passer inn er vanskelig når verden ofte skisseres i svart og hvitt, når det er forventet at man skal tilhøre en kultur eller et folk med dype røtter og tradisjoner. «Vi kan gå videre da», sier Sara.

- Sara: (leser) «Så for å skjule våres arr bruker vi alle klær». Arra e kanskje fortida da
- Siri: Ja, e trur dem vil skjul at dem kanskje har vært fattig og sånn, dem vil liksom ikke vær flyktninga, vil liksom ikke ha det stempelet på se, kanskje
- Sara: Ja, enig
- Siri: Kanskje dem bruke sånn Polo-skjorte og kler se som rikinga for å på en måte
- Andreas: Populær da
- Siri: Ja, skikkelig sånn fancy

Grappa er gjennom hele samtalen gode på å bygge på hverandres utsagn, og uttrykker sin forståelse gjennom hele samtalen. Dette er tydelig når de bruker eksempler som «Polo-skjorte» for å forklare en stil som blir regnet som «populær» og «fancy». Polo-skjorta kan være med på å endre måten folk ser på det lyriske jeget på, hevder gruppen. Det lyriske jeget ønsker ikke å bli sett på som fattig eller som flyktning, og tar på seg polo-skjorte for å passe inn. Å lese med fordobling, å forstå metaforer, var et spesifikt oppdrag elevene fikk før samtale ble satt i gang. Ikke et lett oppdrag, men metaforer tar stor plass i teksten og er sentralt i alle typer litteratur. Nedenfor er et eksempel på hvordan de leser og forklarer hvordan de forstår metaforer i teksten. Dette er hva elevene svarer når jeg spør hva de har snakka om i samtalen på dag tre:

- Sara: Neste da, (leser) «Så for å skjule våres arr bruker vi alle klær»
- Sara: Fortida demmers da, at dem prøve liksom å skjul fortida, siden da va dem ikke, eller dem hadd kanskje ikke så god råd
- Siri: Vi trur liksom at arr e en metafor for på en måte liksom alt dem sitt igjen med og opplevelsan dem har hatt. Og så når dem sie at dem bruke alle klær, så tenkt vi liksom at dem brukt dyre klær da
- Sara: Merkeklær
- Siri: For å liksom skjul at dem har vært fattig å sånn og flyktninga

Elevene leser og tolker metaforer, og hevder at arr kan være en metafor for fortid, en logisk tolkning. Jeget ønsker å skjule arrene og dekke til med klær. Siri og Sara tror at fortiden består av dårlig økonomi blant annet. Etter jegets kulturelle klassereise har han råd til dyre klær, og kler seg i disse for å skjule fortiden. Elevene har gode refleksjoner, som tyder på at de forstår

det metaforiske språket. Dette viser igjen at teksten både er passende og relevant for elevgruppen. Læringsaktiviteten ser også til å fungere godt her, ettersom elevene bygger på hverandres innspill og stiller spørsmål til hverandre for å åpne for mulige tolkninger.

5.2.4 «Du e rasistisk»

Et spørsmål som ble stilt et par ganger i samtalen til gruppe 1 er: «E du rasistisk?», og det gjør det interessant å diskutere hvilke holdninger som kommer til uttrykk i samtalen og hvordan det påvirker samtalen. I dag vet de fleste ungdommer godt hva som er «lov» å si og ikke, og hvilke holdninger man ikke skal ha. Kampen mot rasisme sitter dypt i mange, og har funnet sted siden kolonitiden i Afrika, Apartheid i Sør-Afrika, siden slavehandelen, siden andre verdenskrig, siden drapet på Benjamin Hermansen i 2001, siden 22. juli 2011 og den fortsetter, i samfunnet generelt og i skolen. Dette arbeidet er også sentralt i skolen, og blir tydeliggjort i Opplæringsloven hvor det står at «Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Når man skal analysere en tekst hvor det brukes uttrykk som «disse svartingene» kan det være vanskelig for ungdommene å vite hvilke ord og uttrykk som er greit å bruke i samtalen om den. Som vi ser i samtalen i delkapittel 4.1.2, prøver Emilie å forklare hvordan hun forstår påfuglmetaforen, og anvender sin forforståelse når hun forklarer. Når hun ikke har annet uttrykk bruker hun for eksempel «folk med hijab» som uttrykk for kvinner med muslimsk tro. Dette blir hun kritisert for, og får spørsmålet «e du rasistisk?». Emilie prøver å begrunne forklaringen sin med at «det e jo bare sånn det e, fordi vi ikke e like vant te å sjå det [...]».

Det er Petter som stiller spørsmålet om Emilie er rasistisk. Han virker å være opptatt av hva rasisme er, når han videre i samtalen også tar opp at han tror at deler av teksten handler om rasisme. Elevene nærleser den tredje strofen og Petter leser verselinje 8:

Petter: (leser) «Og vårt språk er stygt, han gråter i det stille»

Emilie: Ka trur du det betyr da, Petter?

Petter: E veit ikkje e

Sander: Dem skriv så vanskelig

Emilie: Metafor. At folk snakke stygt te hverandre?

Petter: Rasisme

I utdraget over uttrykker Sander at det er utfordrende å tolke teksten. Elevene har fått eksplisitt beskjed om å se på metaforene. Det er også vanskelig å lese teksten uten å reflektere over metaforene, for som både Gadamer og Langer hevder, begynner vi å fortolke når vi forsøker å forstå noe. Emilie forsøker å skape mening med verselinjen som Petter leser opp, og foreslår at det kan bety at folk snakker stygt til hverandre. Da kommer Petter med sin tolkning om at det kan dreie seg om rasisme. I ettertid ser jeg at dette er noe jeg, som var tilstede under denne delen av samtalen, burde fått Petter til å utdype, men isteden går samtalen videre. Petter leser neste linje: «Og byen vår har fått bikiniskille», og ønsker å fortsette på temaet om rasisme. Emilie uttrykker at hun tror det kan ha noe med kontraster å gjøre, og jeg prøver å få medelevene til å forestille seg hvordan et bikiniskille ser ut, hvor én del av skillet er en farge og den andre delen en annen. Emilie trekker linjer og foreslår at det kan dreie seg om «Forskjellige farga på folk, hudfarge», og samtalen utvikler seg:

Sander: E tippa at det har komme fullt av negra inn i byen

Emilie: Det hete ikke neger, det hete mørkhuda

Sander: Ja, mørkhuda da

Petter: Du e rasistisk

Sander: Ja, men det, mamma har sagt at da dem va ung så kunna dem si neger

Når Emilie nevner hudfarge, bruker Sander ordet «neger» for å beskrive det skillet han ser for seg. Et mye omdiskutert ord, og Emilie reagerer på Sanders ordvalg og retter han opp. Det er vanskelig å si nøyaktig når debatten om bruken av ordet begynte, men det er et tema som dukker opp fra tid til annen, og det er ulike meninger om ordet er nøytralt eller ikke. Ordet betyr *svart*, og er et ord som koloniherrerne brukte om mennesker i Afrika. Man risikerer å bli stemplet som rasist ved å bruke ordet i dag, slik Petter gjør her. Sander prøver å forsvare ordbruken ved å si at det var lov å bruke det ordet i ungdomstiden til foreldregenerasjonen. Denne samtalesekvensen viser hvordan elevene beveger seg inn og ut av teksten. Sander uttrykker en forståelse av hva «bikiniskillet» kan bety, og ingen bygger videre på hans forståelse, men kommenterer hvordan han uttrykker seg.

Rasisme er også et tema i samtalen til gruppe 2, hvor både Tore og Martin uttrykker at de tror låten handler om rasisme og å stå opp mot rasisme. De har også diskutert at de tror at låten

handler om Utøya, og at «den jæveln» det er snakk om i tredje strofe er en referanse til Breivik, som oppga rasistiske motiver for attentatene den 22. juli i 2011.

- Forsker: Kæm e det dem påstår at han hate da, kæm e påfuglan?
Bjørn: Sikkert utlendinga da
Forsker: Okei, for fortelleran sie jo «Jeg er en påfugl»
Tore: Ja, dem står opp mot rasista da, sikkert

Rasisme er ikke et enkelt definert begrep. Elevenes forståelse av begrepet er også vanskelig å definere, men det er tydelig at elevene har en mening om hva det betyr. Rasisme er et fenomen som er skapt av mennesker, og det finnes i Norge. Tore sier at påfuglene står opp mot rasister, og dette henger sammen med min egen oppfattelse. Slik jeg har vist i min lesning, kan påfuglmetaforen ha ulike betydninger, og én forståelse kan være at påfuglen beskriver et multikulturelt samfunn som står sammen mot terror.

5.2.5 «*Han har sikkert forskjellige venner da*»

Mangfold, og det multikulturelle samfunnet er begrep som i denne avhandlingen brukes for å beskrive et samfunn som er sammensatt av flere kulturelle grupper. Elevene bruker hverken begrepet multikultur, flerkultur eller mangfold i samtalen sine, men samtaler likevel rundt begrepene uten å nevne dem eksplisitt. Elevene reflekterer rundt fargemetaforene i teksten, disse er blant annet *påfugl* og *Non Stop*. Jeg spør gruppe 1 hva de tror påfuglen er en metafor for, og hvem som er påfugler:

- Petter: Sikkert utlendinga da, eller flyktninga sikkert
Forsker: Koffor tenke du det?
Petter: Fordi han Breivik hata utlendinga da
Forsker: Okei, koffor trur du det?
Petter: Veit ikke, det e vanskelig

Her reflekterer Petter rundt årsaken til terrorangrepene og massebordene utført av Breivik den 22. juli 2011. Dette er et vanskelig tema å prate om, noe Petter også uttrykker når han får spørsmål om hvorfor han tror at Breivik «hata utlendinga». Elevene bruker ordet utlending og

flyktning om hverandre for å beskrive mennesker som har innvandret til Norge fra andre land. Samtalen om fargemetaforene fortsetter og jeg stiller spørsmålet: «[...] ka trur dokk det betyr at «venna mine er Non Stop»? Det e jo også en metafor». Spørsmålet ble stilt som en oppfølging av det forrige, for som Knudsen (2014), redaktør i *Musikk etter 22.juli* sier, var ikke Breiviks fiende islam eller innvandrere, men «multikulturalisme» og «multikulturalister» (s. 57).

Multikulturalisme er ikke et enkelt begrep med en klar definert betydning. Ifølge Thomas Hylland Eriksen (2007) finnes det ulike «multikulturalismer»⁶ som har sine tilhengere, men uttalte motstandere definerer fenomenet som en «overdreven toleranse for fremmede skikker og trosoppfatninger, eller med en ukritisk støtte til enhver innvandring til landet» (s. 112). De fleste politiske organer og teorier om multikulturelle samfunn forsøker å finne en balanse mellom ytterpunktene⁷. Sander svarer på spørsmålet mitt, og forklarer hva Non Stop er. «Det e sjokoladekula som det e forskjellige farga på. Han har sikkert forskjellige venna da», sier han.

Gruppe 3 diskuterer det samme og Sara spør gruppen hva de tror menes med å være en påfugl, og Andreas svarer «at man e regnbuefarga, dem e fargerik da, ofte blå, grønn og rød og sånt». Hva Andreas forstår ut fra dette er usikkert, men ved å se på samtalens helhet kan man lese at han og resten av gruppa forstår at «dem sie nesten ingen ting direkte her, og i nesten alle avsnittan så e det en sammenheng», og at fargene er metaforer. Elevene er klar over og opptatt av det metaforiske språket. Etter kritikk fra blant annet politikere i Fremskrittspartiet angående språket og ordlyden i enkelte Karpelåter, skrev Chriag og Magdi en debattartikkel i Dagbladet (2012) hvor de kommenterte kritikken. «Når begynte vi å tolke sangtekster bokstavelig?». Ord kan være språklige virkemidler, som man ikke skal tolke bokstavelig, et typisk trekk ved lyrikk. Sara tar i bruk metaforen i sin egen forklaring om mangfoldet og sier at «[...] vi e jo, som han sa, Non Stop, alle e forskjellig».

Med et innblikk i samtalene kan man se på hvilke måter tolkningsfellesskapet bidrar til å utvikle elevenes forståelse. Ved å ha kjennskap til Langers faser i utviklingen av forestillingsverdener, kan samtalene illustrere hvordan forståelseshorizonten utvides. Elevene møter teksten med ulik forståelse og i samtalen møter elevene andre mulige meninger som kan bidra til å utvikle

⁶ Stuart Hall (2000) nevner seks distinkte varianter av multikulturalisme: konservativ, liberal, pluralistisk, kommersiell, arbeidslivsorientert og kritisk eller «revolusjonær» multikulturalisme.

⁷ I ytterkantene finnes assimilasjonister, som sier at alle som lever i samme land bør ha samme kultur, og forskjellsmultikulturalister (Turner, 1993), som krever at samfunnet ikke bare skal være basert på ett verdsett (Hylland Eriksen, 2007, s. 112).

forståelsen. Helklassesamtalen som fulgte gruppesamtalene gir et overblikk over det elevene trakk fram som mest interessant eller det de snakket mest om. Elevene kom ikke med nye innspill, men læreren stilte et spørsmål som blir drøftet i følgende delkapittel.

5.3 Helklassesamtalen og refleksjonen rundt det musikalske perspektivet

Helklassesamtalen får ikke like mye fokus som gruppesamtalene på grunn av at ikke alle elevene leverte samtykkeerklæring, og fordi samtalen i stor grad dreide seg om det elevene hadde snakket om i gruppesamtalene. Noen interessante innspill fra helklassesamtalen likevel blitt gjengitt, med forbehold om at elevene hadde samtykket til å bli med i prosjektet. Det jeg ønsker å trekke fram i helklassesamtalen er når læreren inviterer elevene til å høre på det musikalske aspektet ved låten. Rundt de første verselinjene i tredje strofe skjer det noe med beaten, og læreren lurte på om elevene har lagt merke til det. Verselinjene går slik: «Fordi en jævel hata påfugler / Tok den jæveln med seg grå kuler / Og det e'kke første gang jeg står på en scene / Men de på første rad er overlevende». Det var ingen som hadde snakket om dette i gruppesamtalene, men det har betydning for budskapet i låten.

Lærer: Koffår gjør dem det slik da dem ordna musikken?

Siri: Kanskje dem gjør det rolig for å respekter litt, dem som dødd og sånn, man kan jo ikke si ka som helst

Sara: Kanskje dem tok litt sånn stemning da, for å minne om det som skjedd

Beaten strippes ned, og Siri tolker at det kan være av respekt for de som ble drept, og kanskje også de overlevende, foresatte og andre berørte. Sara tror det var for å sette en stemning for å minne om den tragiske dagen. Elevene refererer til 22. juli. Når man skal analysere en sammensatt tekst, er det hensiktsmessig å se på det musikalske uttrykket også, nettopp fordi det er tatt spesifikke valg på hvordan hele uttrykket skal oppleves. Den skrevne teksten er ikke det eneste som er meningsbærende i det komplekse uttrykket. Hvor mye elevene fikk ut av denne sekvensen er det vanskelig å uttrykke seg om, men Siri og Sara har gjort seg noen tanker. Det er ingen som skriver om dette perspektivet i sine utgangstekster heller, men det hadde vært interessant å fokusere mer på det ved en annen anledning, eller som en forlengelse av dette prosjektet.

5.4 Utgangstekster – elevenes utvidede forståelseshorisont

Utgangstekstene kan gi en indikasjon på hvordan samtalene kan ha påvirket elevenes forståelse av *Påfugl*. De svarer på samme spørsmål som i inngangsteksten: «Hva tror du låten handler om?», i tillegg til: «Hva tror du vi kan lære av å jobbe med denne låten?».

Erik, Sander, Petter, Marit, Emilie og Einar

De fire som har skrevet utgangstekster har utviklet sine svar siden inngangsteksten. De har skrevet mer utfyllende og fått en bredere forståelse etter samtalene, enn det som kom til uttrykk i inngangstekstene.

Petter: Utøya og flyktninger. Vi kan lære om rasisme og terrorisme.

Marit: Om folk som kanskje ikke passer helt inn. Hvordan noen hater «påfugler» og de kan gå så langt at de dreper dem (Utøya).

Emilie: Jeg tror vi kan lære at det ikke er noe galt i å skille seg ut. Mørkhudete folk har ikke mindre verdi enn de som er lyshuda. Ingen skal gjøre forskjell. Ingen skal bli mobbet for hudfargen sin. Det er innsiden som teller

Einar: Hvordan det kan være for folk som føler de ikke passer inn.

Petter har utviklet svaret sitt noe siden han skrev inngangsteksten. Han skriver at han tror det handler om «Utøya og flyktninger», og legger til at «Vi kan lære om rasisme og terrorisme». Rasisme er et tema Petter er opptatt av også i samtalene. I flere samtalesekvenser tar han opp temaet hvor han blant annet spør om en av medelevene er rasistisk, samt hevder at en annen er rasistisk i sin uttalelse og tolker at deler av teksten handler om rasisme. Drapet på 15 år gamle Benjamin Hermansen i 2001 førte til en massemønstring mot rasisme over hele landet, og på denne tiden var forfatterne av låten ungdommer selv. Forfatterne har helt siden rapduoen startet Karpe Diem i 2000, skrevet låter hvor de uttrykker motstand mot rasistiske og stigmatiserende holdninger. *Påfugl* ble blant annet skrevet som et direkte svar på terroren 22. juli 2011, og gjerningsmannen oppga motivene for terrorhandlingene som rasistiske (Bangstad & Døving, 2015, s. 8).

Marit skriver at det finnes noen som hater *påfugler* så mye at de kan drepe, og skriver *Utøya* i parentes. Utøya, som er ei øy i Tyrifjorden, eies av arbeidernes ungdomsfylking (AUF) og var

en jubileumsgave de mottok sommeren i 1950. Her arrangerer de sommerleir hvert år, som ble arrangert i 2015 for første gang etter terroren i 2011. Drapsmannen hevdet at han var i mot blant annet Arbeiderpartiets mangfoldspolitikk, og hevdet at medlemmer i AUF var «multikulturalister». Slik tolker jeg at Marit forstår påfugler som metafor for de som var på Utøya, eller deres verdier og politiske budskap.

I tillegg til det Marit skriver om Utøya, tror hun også at teksten handler om folk som kanskje ikke passer inn. En forståelse som er mer beslektet med de andre elevenes uttrykte forståelse. Å ikke passe inn skriver også Emilie om, og tror at vi kan lære at det ikke er noe galt i å skille seg ut, og at det ikke skal gjøres forskjell på folk med ulik hudfarge. Slik Karpe beskriver låten selv, er *Påfugl* en låt til ungdommen som skal formidle at det ikke er feil å skille seg ut. Emilie skriver også at ingen skal bli mobbet for hudfargen sin. Einar skriver at man kan lære om hvordan det kan være for folk som føler at de ikke passer inn. Litteratur «[...] opens our minds to perspectives of other groups and cultures; it puts us in the shoes of others, whoever they may be», hevder Langer (2011. s. 156). Å sette seg inn i andres situasjoner og å vise empati for andre er kompetanser som utvikles i møte med litteratur. Det er også noe jeg ser tegn til i samtalen også.

Tore, Bjørn, Martin og Sondre

Tore og Bjørn, har skrevet ulike utgangstekster. Det er vanskelig å si riktig hvor denne gruppa har utviklet sin forståelse i samtalen, da samtalen var relativt kort.

Tore: Lære litt mere om hva denne sangen faktisk betyr.

Bjørn: At alle skal behandles likt og at alle er like verd.

Tore ser på arbeidet med låten med et metablick og sier at man kan lære litt mer om hva sangen faktisk betyr. Hva han har lært av å arbeide med låten kan man se i samtalen, hvor han og Bjørn samtaler om 22. juli, attentatmannen og *utlendinger*. Det er usikkert hvilket spørsmål Bjørn har svart på når han skriver «At alle skal behandles likt og at alle er like verd», men det kan tolkes å være svaret på begge spørsmålene. I inngangsteksten sin skriver han at man kan komme langt i livet selv om man er «forskjellig», og at alle mennesker er like mye verdt. Den uttrykte forståelsen har dermed ikke endret seg så veldig mye etter samtalen. Det er likevel

grunn til å tro at han har utvidet forståelseshorisonen sin likevel, på grunn av de ulikt innhold i den litterære samtalen.

Sara, Andreas, Ola, Pål og Siri

Utgangstekstene til gruppe 3 har noen likhetstrekk. Elevene har likevel ikke skrevet det samme, eller fokusert på det samme i uttrykkene sine.

Sara: Teksten handler om at alle er forskjellige. Du vet aldri når noe skjer. Mange har en bakgrunn de ikke vil vise. Noe er sammenlignet med Utøya. Du vil minnes om noe godt. En påfugl skiller seg fra de andre. Veien går oppover igjen om du har opplevd mye trist.

Andreas: Jeg tror låten handler om hvor fint det kan være å være fargerik. Men at den kan være vanskelig i starten. Jeg føler at jeg har lært å se inn i dybden på en tekst.

Ola: Etter samtalen vi hadde, har jeg et litt annet syn på teksten. Jeg tenker at teksten har mye å si om fattigdom og stygt språk via kanskje rasisme når artistene vokste opp, og teksten har jo så klart noe å gjøre med hendelsen 22. juli. Jeg har lært å utdype og virkelig føle sangtekster nå.

Siri: Jeg tror det handler om historien til noen som flyttet til Norge, som ikke føler seg hjemme her. Han er ikke lik alle andre. Slutten handler om hvordan 22. juli var. Strofen til Yosef handler om hvordan han gikk opp steg for steg. Han fikk god råd, men prøvde å skjule fortiden sin. Jeg tror vi kan lære å ikke dømme noen. Alle er forskjellig og det må vi respektere.

Sara begynner med å hevde at teksten handler om at folk er forskjellig, og nevner påfuglen som noe som skiller seg ut fra andre. Hun skriver at «Noe er sammenlignet med Utøya». Jeg tolker det dithen at hun mener det finnes metaforer i teksten som refererer til Utøya, fordi en metafor er en sammenligning. Det er tydelig at Sara ønsker å få med så mye som mulig på få linjer, og skriver nesten i stikkordsform når hun skal svare på spørsmålene i utgangsteksten. Andreas svarer kort og konsist, og bruker en metafor for å uttrykke sin forståelse. Det er fint å være fargerik, selv om det kan være vanskelig i starten. Det handler kanskje om at det kan ta tid å akseptere den man er? I tillegg svarer han på hva han tror vi kan lære av å arbeide med *Påfugl*, og skriver at han føler at han har lært å se inn i dybden på en tekst, dette er et metaperspektiv på eget arbeid og egen læring.

Ola ser også på arbeidet og læringsaktiviteten med et metablikk, og skriver at han har fått et litt annet syn på teksten. Han skriver at han tror det handler om artistenes oppvekst, og at den besto av både fattigdom og rasisme. I likhet med gruppe 1, uttrykker han også at «stygt språk» kan handle om rasisme. Det kan se ut som at elevene tolker verselinjen «Og vårt språk er stygt, han gråter i det stille» som at noen har en stygg språkbruk. I tillegg skriver han at teksten *så klart* har noe med 22. juli å gjøre, men utdyper det ikke. Til slutt skriver han at han har lært å både utdype og føle sangtekster etter arbeidet med låten. Med *å utdype* mener han kanskje å dykke inn i, eller gå dypere ned i tekstens meningsmuligheter.

Siri skriver også om en som ikke er lik andre. En som flyttet til Norge, men som ikke føler seg hjemme. En forståelse som kan knyttes til det Hylland Eriksen og Sajjad (2015) skriver om tilhørighet. At det er vanskelig å føle seg hjemme i et land hvor man ikke har en sterk tilhørighet til «ett folk» eller «én kultur». Hun nevner Yosef, medforfatter av *Påfugl*, og beskriver den kulturelle klassereisen han har gjort, og skriver at han prøver å skjule fortiden sin. Gruppen har sammen tolket seg fram til at *arr* kan være en metafor for fortid. Hun skriver at man kan lære å ikke dømme noen, ved å arbeide med låten, og at alle er forskjellig og at det må respekteres.

I utgangstekstene skriver elevene i alle gruppene om sentrale tema som finnes i de litterære samtaler de har deltatt i. I tillegg ser elevene på arbeidet med et utenfraperspektiv eller et metaperspektiv, og skriver at de har lært å både føle en tekst samt å gå i dybden i en tekst. Dette kan være en indikasjon på at elevene beveger seg inn i den fjerde fasen. «It is here that we objectify our understandings, our reading experience, and the work itself», hevder Langer (2011, s. 20). I denne fasen handler det om å se tekst og mening utenfra og med distanse.

Å tilpasse et undervisningsopplegg som passer godt for samtlige elever er utfordrende. Både inngangs- og utgangstekstene kan gi læreren et innblikk i elevenes utvikling av forståelse, og om den litterære samtalen har fungert som arbeidsmetode for den enkelte elev.

6 Sammenfattende drøfting

Denne delen har jeg valgt å kalle sammenfattende drøfting, dette er for å se det som er presentert i det foregående kapitlet i sammenheng med min lesning, teoretiske perspektiver og metodiske overveielser. I tillegg skal jeg rette et kritisk blikk på prosjektet og rette blikket framover ved å drøfte didaktiske implikasjoner. En teoretisk forankring ligger i en sosiokulturell og dialogisk basert tilnærming til menneskelig forståelse (Jf. Bakhtin, Gadamer & Langer), som både forsknings- og undervisningsdesignet tar utgangspunkt i. Gadamer og Langer er de primære teoretiske perspektivene i denne studien nettopp fordi de er opptatt av leserens medvirkning til tekstens mening. Leseren møter teksten med sin forforståelse og trenger inn i tekstens opprinnelige forestillingsverden, slik oppstår dialogen mellom leser og tekst, som utvikler leserens forståelse og utvider leserens forståelseshorison.

Som tidligere nevnt ble elevene i 9A bedt om å skrive refleksjonstekster før og etter de litterære samtale. Å kombinere skriving og samtale finner jeg støtte hos blant annet Dysthe (1995) som hevder at læringspotensialet øker «når skriving blir brukt i samspill med samtale» (s. 203). Inngangsteksten kan gi innsikt i elevenes forforståelse, mens utgangstekstene viser elevenes uttrykte forståelse *etter* de litterære samtale. Forståelsen er trolig utviklet etter samtale, noe også utgangstekstene illustrerer. I tolkningen av tekst går man i dialog med den. Bakhtin (2005) hevder at alle ytringer er ledd i en kjede av talekommunikasjon, noe som betyr at alle ytringer, både muntlige og skriftlige, er i dialog med tidligere ytringer (s. 27). Dialogen i dette prosjektet befinner seg i min lesning og i elevenes lesninger av *Påfugl*. Lesningene kommer til uttrykk i kapittel fire og i kapittel fem. Dialogen mellom elevene og teksten kommer til uttrykk i samtale og refleksjonstekstene.

I kapittel fem har jeg også forsøkt å belyse elevenes forståelse slik den kommer til uttrykk i samtale og refleksjonstekstene. Tematikken som kommer frem i elevenes lesninger og gruppesamtale skiller seg en smule fra tematikken i min lesning, men mye er likt. I og med at jeg har hatt tilgang på alle hjelpemidler over en lang periode, i tillegg til mer erfaring og større litterær kompetanse, har jeg et annet utgangspunkt enn elevene. Likt i min og elevenes lesning er 22. juli-tematikken, dermed blir den også et sentralt tema for studien. I kapittel 6.2.1 blir tematikken knyttet til didaktiske implikasjoner, og ifølge NRK skal Utdanningsdirektoratet sikre at 22. juli blir omtalt i læreplanene som innføres i 2020, som den eneste enkelthendelsen i historien som blir nevnt i læreplanene (2018, Tronsli Drabløs & Eriksen).

Attentatmannen uttrykte at et motiv for handlingene han utførte denne dagen var multikulturalisme, fordi han var redd for at «den hvite rase» og «etnisk norsk kultur» kom til å forsvinne på grunn av sammenblandingen av ulike kulturer. Dette er noe både gruppe 1 og gruppe 2 reflekterer rundt, selv om de bruker en demper når de sier at det er «*sikkert* utlendinga» den jæveln hater. Emilie uttrykker sin forståelse for påfuglmetaforen og sier at den kan handle om å være annerledes. Annerledeshet et tema som er særlig relevant med tanke på terroristens handlinger, som han selv beskrev som en reaksjon på daværende mangfoldspolitikk (Skånland, 2014, s. 83). Som jeget uttrykker i låten så «tok den jæveln med seg grå kuler» fordi han hata påfugler. I min egen analyse uttrykker jeg at påfuglen kan nettopp være en metafor for mangfold.

I min lesning bruker jeg blant annet begreper som ambivalens og kulturell hybriditet fra Bhabhas teorier om kultur. Forfatter og lyrisk jeg behøver ikke henge sammen, men på grunn av at jeg, gjennom dette prosjektet har fått kjennskap til deler av artistenes bakgrunn, tolker jeg det dithen at forfatterne rapper om egne liv og personlige affekter knyttet til erfaringer de har som andregenerasjonsinnvandrere i Norge. Som andregenerasjonsinnvandrere har de i oppvekst og ungdomstid møtt ulike utfordringer. Kulturer blandes sammen, og det oppstår et uklart skille mellom kulturene – hybridformer – som viser at forskjeller mellom kulturer ikke *er*, men er skapt (Claudi, 2013, s. 200). Dette skillet diskuterer gruppe 1 i sin samtale, blant annet når Sara sier «E trur han e midt imellom», og refererer til første verselinje tredje strofe: «Så jeg var broa mellom svart og hvit», og Siri sier «Kanskje det som føre dem sammen på en måte». Det Sara sier er sterkt knyttet til Bhabhas teorier om kulturell hybriditet, og er opptatt av det som foregår nettopp *mellom* kulturer. Som jeg selv skriver i kapittel fire, skaper ei bro mindre avstand mellom steder.

Det lyriske jeget er påfugl, broa mellom svart og hvit, har et pass fra regnbuen og venner som er Non Stop og m&m's. I første strofe står det at «vi er det eneste bandet som kan være stemmen dems», og Karpe blir omtalt som talerør for ungdommen og det flerkulturelle samfunnet. Disse metaforene kan derfor illustrere mangfold. Å være andregenerasjonsinnvandrer har ført til at de har følt seg annerledes, som også er et tema elevene diskuterer. Dette er ikke noe jeg har sett på i min lesning. Det er Emilie i gruppe 1 som bringer tema på banen når hun reflekterer over påfuglmetaforen. Hun knytter også denne forståelsen opp mot verselinje elleve i tredje strofe: «Jeg pleide å prøve å lage midtskill ut av krøllene med voks». Sammen skaper de mening, og

tolker at jeget ikke ønsket å være annerledes, men etterligne majoriteten. Som allerede forklart kan dette ses i sammenheng med det Bhabha (1984/2004) kaller «the mimic man» (s. 125). Å være annerledes kan være noe man unngår i ungdomsårene, men annerledeshet er noe man burde hylle, ifølge Karpe.

Rasisme er en tematikk elevene tar opp i samtalen, som dukker opp på grunn av hvordan en elev uttrykker seg. Eleven bruker ordet «neger», og blir rettet på av en medelev som sier at det heter «mørkhudet», men blir kalt «rasistisk» av en annen. Rasisme er et komplekst begrep, og ingen, bortsett fra enkelte ekstremister vil i dag identifisere seg med rasistiske ideologier (Gullestad, 2003, s. 143). Eleven som bruker ordet i den litterære samtalen hadde kanskje ikke et annet ord som kunne beskrive hva han mente. Eleven kjenner kanskje heller ikke til ordets historie og hvordan det har blitt brukt, men de aller fleste ungdommer vet at det er et ord med en negativ ladning. I følge Bakhtin er språket aldri nøytralt (2005, s. 27), og «Ordet ‘neger’ kom i sin tid ikke til landet alene, men sammen med mennesker som hadde vært ute i verden» (Gullestad, 2003, s. 203). Det kom til Norge i en tid hvor nordmenn flest aldri hadde sett mennesker med en mørkere hudfarge. I dag er ordet kjent som et skjellsord, og er et ord de fleste styrer unna, men i denne samtalen ble det kanskje mer naturlig å bruke det. Det kan hende at eleven ville skape reaksjoner, noe han også fikk. Dette førte til at samtalen gikk fra å handle om teksten, til å dreie seg om virkeligheten. Teksten blir en inngang til å diskutere samfunnsproblematikk og til forstå den verden de lever i.

Rasisme finnes på ulike nivå, og begrepet ble lansert på 1930-tallet i Tyskland. Da ble ordet betegnet som ideologier som definerer menneskeraser som inngår i et hierarki hvor «den hvite rase» er de andre overlegen (Gullestad, 2003, s. 148). Senere, på 80- og 90-tallet blir *kulturforskjeller* fremhevet (s. 149). Disse forskjellene er, i følge Bhabha, unaturlige og skapte forskjeller. Et binært syn på verden skaper forskjeller, men kjennskap til Bhabhas teori om kulturell hybriditet kan skape mindre forskjeller og heller bygge broer.

Jeg valgte å bringe *Påflugl* inn i klasserommet til 9A fordi den på mange måter er dedikert til ungdommen. Låten ble skrevet i kjølvannet av 22. juli og handlingene som ble utført denne dagen ble begått mot AUF, arbeiderpartiets ungdomsorganisasjon. I tillegg til referanser til 22. juli er det flere referanser til forfatterens egen ungdomstid på 90-tallet og tidlig 2000-tall, hvor midtskull og buffalosko var på mote. Forfatterne vokste opp i Oslo som andregenerasjonsinnvandrere, noe som har preget flere av låtene til Karpe. Selvreflekterende

tale og selvpresentasjon er et dominerende mønster i rap, og i *Påfugl* tar Karpe tar et oppgjør med fremmedhat, og hyller annerledeshet, ungdom og ungdomstiden.

Teksten relaterer seg også på mange måter til spørsmål og erfaringer som er viktige for elevene, og fører til refleksjon, undring og diskusjon. Dette er som er helt avgjørende for at elevene skal gå inn i teksten med engasjement (Hennig, 2012, s. 91). I tillegg til å være en tekst er det også en raplåt, en musikkjanger som elevene selv lytter til og har kjennskap til. Som nevnt i kapittel 3 hevdet elevene at de ikke hører så mye på norsk rap, men i møtet med den norske rapteksten var elevene derimot positiv og engasjert. Dette var ikke en tekst elevene hadde valgt selv, men skolen er et sted hvor elevene kan møte tekster de ikke ville valgt på egen hånd og utvide deres repertoar. Læreren kan velge tekster som byr på ulike utfordringer. Det må være et mål at den litterære erfaringen både ivaretar leseleden og utvikler den litterære kompetansen.

I formålsdelen for norsk står det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom arbeidet med dette prosjektet ser jeg at elever som leser og samtaler om *Påfugl* utvikler både kulturforståelse og kommunikasjonskompetanse. I samtalen diskuterer elevene sentrale problemstillinger i dagens globale samfunn. Å dele egne tanker og meninger og få innblikk i andres tanker og meninger i litterære samtaler utvikler elevenes kommunikasjonskompetanse. De øver sammen på å kommunisere på et annet nivå enn på fritiden. De øver seg på å lytte til den som har ordet og å bygge videre på andres innspill i en faglig samtale. Norskfaget og skolen generelt skal forberede elevene på framtiden, og dannelse får de gjennom å møte ulike tematikker i låten og ved å diskutere disse med andre. Møtet med teksten kan også være en støtte i identitetsutviklingen til elevene da mange kan kjenne seg igjen i det forfatterne formidler, og jeg vil løfte frem Sara sitt sitat igjen hvor hun sier at hun «[...] trur alle en gang kan kjenn se igjen i det å vær forskjellig eller å vær annerledes, fordi vi e jo, som han sa, Non Stop, alle e forskjellig».

Som alle andre klasser utgjør også 9A en kompleks gruppe, med like og ulike erfaringer, interesser og kunnskaper. De bringer med seg disse inn i møtet med teksten og vil derfor også utvikle både like og ulike forståelser av den. Ved å ta utgangspunkt i elevenes forståelse i stedet for lærerens eller lærebokas, skapes en felles referanseramme, og et bedre utgangspunkt for læreren å utvikle elevenes forståelse (Dysthe, 1995). Ved å la samtalen være elevstyrte, tok samtalen utgangspunkt i deres resepsjon, samt deres litterære kompetanse og

kommunikasjonskompetanse. Dette førte til at samtalene ble nokså ulike, både med tanke på innhold og tid. Både norsklæreren og jeg kunne bidra med innspill og stille spørsmål for å åpne opp for mulige tolkninger dersom gruppene sto litt fast, men det var ikke et mål at elevene skulle tilegne seg våre lesninger av teksten. Likevel er det tatt noen valg i utviklingen av undervisningsdesign som har påvirket hvordan elevene leser teksten. Elevene har blant annet ikke fått innføring i hvordan man analyserer hele tekstuttrykket, en raplåt består av flere modaliteter, og hverken jeg eller elevene fokuserer på musikken i våre lesninger. Dette kommenteres videre i følgende delkapittel.

6.1 Kritisk blikk

I denne delen av oppgaven skal jeg peke på svakheter ved prosjektet. Som materialet viser, har det ikke blitt lagt vekt på det musikalske ved låten. Ole Karlsen (2015) hevder at litteraturvitere ikke har nok kunnskap om musikkfaget, noe heller ikke jeg har. Jeg har likevel prøvd å se noe på det, men hadde jeg dermed fokusert mer på musikken i min egen lesning hadde den også fått større plass i undervisningsopplegget, og elevene hadde utviklet sin kompetanse til å tolke *hele* uttrykket. På en annen side brukte læreren siste del av helklassesamtalen til å se på de første verselinjene i den tredje strofen, og sammen forsøkte de å knytte musikken til teksten for å skape en bredere forståelse for musikkens betydning for tekstens mening.

Med et kritisk blikk på helklassesamtalen ser jeg at læreren tar ordet mellom omtrent alle elevinnspill, og elevene samtaler dermed mindre med hverandre i denne samtalen. På den annen side stiller hun ikke lukkede spørsmål, hvor svaret er kjent på forhånd. Jeg vil argumentere for at spørsmålsformuleringene til læreren både er autentiske og åpne. Dette er også en gylden mulighet for elevene å stille spørsmål som har dukket opp underveis, og få tilbakemelding på innspill. Et stykke inn i samtalen sier læreren at hun synes elevene har kommet lengre enn for to uker siden. Elevene har jobbet med lyrikk i et par uker før jeg bringer mitt prosjekt inn i klasserommet. Det kan være arbeidsmetoden som har utviklet elevenes tolkningskompetanse eller det kan være teksten som traff elevene. Elevene fikk derimot ikke mulighet til å velge tekst selv, noe som kan være problematisk fordi det kan gjøre noen umotiverte. På en annen side kan den voksne finne litteratur som passer elevene basert på erfaring i arbeid med tekst på ungdomstrinnet eller god kjennskap til elevene.

I et forskningsprosjekt må forskeren ta noen etiske, metodiske og analytiske valg i prosessen. Jeg har forsøkt å fremstille informantene på en autentisk måte, og så positivt som mulig.

Elevene er satt i en sårbar posisjon, og det må forskeren ta hensyn til. Når det gjelder metodiske valg, ønsker jeg først og fremst å peke på selve kodingsprosessen. Jeg tok i bruk analyseprogrammet NVivo for å få en oversikt over materialet mitt, og for å kategorisere elevytringene. Jeg har kodet et stort samtalemateriale, og vurdert hvilke kategorier hver enkelt elevytring hører til i. Kodingsprosessen baserer seg på skjønn, i tillegg til min lesning av *Påfugl* og andre forforståelser jeg bringer med meg inn i prosjektet og analysearbeidet. I kapittel 3 forsøker jeg å gjøre skjønnnet så transparent som mulig.

I transkripsjonen av samtaler blir det også tatt noen valg. Å transkribere er en analytisk prosess. Jeg har blant annet valgt å kutte deler av samtalen som ikke dreier seg om teksten, når samtalen går i «friminuttmodus». Transkripsjonene viser hvor lange hver samtale om *Påfugl* var. Med et kritisk blikk på samtaleformen kan jeg se at den ikke var tilpasset *hele* klassen. Jeg ønsket at elevene skulle ha en åpen tilnærming til teksten og at elevene skulle styre samtaler og retningen selv basert på sine lesninger. Dette fungerte relativt godt på gruppe 1 og 3, men gruppe 2, som hadde den korteste samtalen, klarte ikke å holde samtalen i gang uten en voksen tilstede. De hadde tilgang på støttespørsmål, men disse ble ikke tatt i bruk. Gruppe 1 og 3 hadde noen tydelige ordstyrere, som tok ansvar for å holde samtalen i gang, det hadde ikke gruppe 2. Alle på gruppa sa noe, men det var ingen som drog samtalen videre. Det er vanskelig å designe et undervisningsopplegg som er tilpasset samtlige i en klasse, men her kunne noen enkle grep blitt gjort slik at gruppa hadde fått mer ut av samtaler.

I dette delkapitlet har jeg pekt på deler ved forskningsprosessen som enten kunne vært gjort annerledes eller noe som burde fått større fokus. I tillegg har jeg forsøkt å peke på deler av prosessen som krever at forskeren er klar over at blant annet analytiske valg er basert på både skjønn og forskerens forforståelse. I følgende delkapittel blir didaktiske implikasjoner belyst og drøftet, dette er for å gi innsikt i hva prosjektet kan bidra med i et bredt litteraturfag.

6.2 Didaktiske implikasjoner

I denne delen vil jeg vende blikket ut fra de konkrete funnene, og argumentere for hvilke didaktiske følger resultatene har. Prosjektet bunner i en egen interesse for rap og litteraturundervisning. Rapduoen Karpe har markert seg i den norske rapkulturen og i populærkulturen, i tillegg til å være talerør for ungdom og det flerkulturelle samfunnet. I *Påfugl* hyller de Non Stopkulturen og ungdomstiden, i tillegg til å rekke fingeren til «den jæveln» og fremmedhat. I løpet av forskningsperioden har jeg fått større innsikt i norsk raplyrikk som

sjanger, og i musikken til Karpe. Arbeidet har overbevist meg om at denne komplekse lyrikksjangeren har en plass i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet.

Påfugl er en tekst innenfor et utvidet tekstbegrep. Et utvidet tekstbegrepet omfatter både bilder, tale og musikk i tillegg til verbaltekst. *Påfugl* er en multimodal tekst med flere meningsbærende perspektiver. Ole Karlsen hevder at litteraturvitere har for liten kunnskap om musikk, og at mange derfor unngår å fokusere på det. I både mitt og elevenes møte med *teksten* har fokuset ligget på å tolke verbalteksten, men vi har også lyttet til den som musikk, diskutert deler av det musikalske perspektivet i låten, og sett musikkvideoen, som Chirag forteller til 730.no er en hyllest til ungdomsårene, «perioden da påfugler ofte ikke ser det fine i å skille seg ut» (2012). Å lytte til låten, lese den som stille tekst og se musikkvideoen kan derfor også være med å utvikle elevenes *multimodale kompetanse*, altså evnen til å kunne forstå og tolke ulike meningsbærende modaliteter i en tekst.

I utformingen av den nye læreplanen som blir tatt i bruk i 2020 har Kunnskapsdepartementet besluttet hva som blir det viktigste i hvert fag, såkalt *kjerneelementer*. I norsk er blant annet *Tekst i kontekst* og *Muntlig kommunikasjon* to av kjerneelementene. Tekst i kontekst handler om at elevene blant annet «skal lese for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg» i tillegg til å «utforske og reflektere over skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Muntlig kommunikasjon handler om at elevene blant annet «skal få oppleve glede ved å uttrykke seg og utfolde seg muntlig» og at «de skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det finnes ulike samtaler i klasserommet, men det særegne med den litterære samtalen er at den dreier seg om en tekst, og bygger på en kollektiv leseerfaring (Aase, 2005, s. 110). Å inkludere litterære samtaler som arbeidsmetode i norskfaget kan være et bidrag i arbeidet med disse to kjerneelementene. Å la elevene møte raplyrikk kan gi elevene estetiske opplevelser, og i gruppesamtalene viser elevene engasjement og undring.

Å arbeide med raplyrikk kan være et bidrag til det *brede tekstspekteret* som elevene skal møte i opplæringen, i tillegg til å gi opplevelse og skape refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rap kan betegnes som både lyrikk og populærmusikk, og er mer tilgjengelig enn da den vokste fram på 70-tallet. Rap er et teksthybrid som ofte blandes med andre sjangre, som for eksempel rock, pop og RnB, i tillegg til at det formidles på ulike språk og dialekter. Å møte ulik litteratur kan ses på som en reise gjennom ulike land, bare at billetten er billigere. Den kan gi erfaringer og introdusere leseren for mennesker, kulturer, språk og verdier. Alt dette ved å dykke inn i

litteraturens verden. De erfaringene man gjør seg på veien er redskaper man kan bruke i møte med nye erfaringer. På bakgrunn av våre egne erfaringer vil vi møte verden med ulike briller og skape ulik forståelse av den. Litteraturundervisning kan derfor bidra til å «[...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Et innsyn i *Påfugl* kan være et utgangspunkt for utvikling av kulturforståelse. I boken *Litterær forståelse* skriver Åsmund Hennig at litteratur er en viktig vei til kunnskap om kulturer, og den viktigste veien inn i den kulturen som definerer oss som mennesker (2014, s. 43). Kulturen forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bidra i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kultur er et sentralt begrep for dette prosjektet, og med utgangspunkt i Bhabha har jeg forsøkt å belyse kulturen som noe flytende og bevegelig. Bhabha introduserer begrepet kulturell hybriditet, og ønsker en bevegelse vekk fra en binær oppfattelse av verden, og vekk fra termer som «oss» og «dem». Denne tematikken preger de litterære gruppesamtalene, og er knyttet til terrorangrepene den 22. juli i 2011 som var rettet mot demokratiet og daværende mangfoldspolitik.

6.2.1 «Vi vil aldri glemme»

Sitatet over var gjentakende etter 22. juli. Vi har alle et ansvar for å fortelle om det som skjedde til de kommende generasjonene, for å hindre at noe lignende skal skje igjen. For å sikre dette, har det helt siden terrorangrepet pågått en debatt om å føre tematikken inn i læreplanene. «Skolen er vår fremste felles arena. Selvsagt skal elevene og fremtidige generasjoner lære om de grusomme forholdene som skjedde 22. juli» sier kunnskapsminister Jan Tore Sanner til NRK (Solvang, 2018). Fra 1. juli i år blir ansvaret for 22. juli-senteret overført til Kunnskapsdepartementet, og slik kan senteret få en enda viktigere rolle i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Både Opplæringsloven, gjeldende læreplan og den nye læreplanen som tas i bruk skoleåret 2020/21 fremmer et moderne demokratisk samfunn der alle respekteres, uavhengig av etnisk, sosial og kulturell bakgrunn. Dette har hatt en innflytelse på norsk kulturliv og ikke minst når det gjelder musikk (Knudsen, 2014, s. 57). På bakgrunn i denne studien, vil jeg hevde at et innsyn i *Påfugl* kan danne utgangspunkt for å lære om disse verdiene. Låten representerer en motvekt til fremmedfrykt og rasisme og fremmer mangfold og annerledeshet, slik kan den også

være en inngang til samtaler om 22. juli, som muligens får et eksplisitt kompetansemål i den nye læreplanen. Debatten om 22. juli i skolen har pågått i flere år, og det er ulike meninger om hvordan det skal innføres.

En undersøkelse om elevers oppfatninger av hva skolen gjorde i etterkant av 22. juli, viser at elevene i liten grad har fått anledning til å jobbe med 22. juli-tematikker i skolen. I den grad 22. juli har vært et tema i klasserommet er det mest i form av sporadiske og spontane diskusjoner (Anker & Von Der Lippe, 2015). Av egen erfaring har elever på ungdomstrinnet lite kunnskap om 22. juli, det kan tyde på at skolen ikke har arbeidet mye med temaet, noe denne studien også påpeker. Det er liten tvil om at det er vanskelig å snakke om 22. juli, og det kan tenkes at det også er vanskelig å prioritere det når det ikke står eksplisitt i læreplanen.

Dersom 22. juli-tematikken får et eget kompetansemål i læreplanen vil lærere pålegges å undervise om terroren. En implikasjon er at lærere må bli kjent med ulike innganger og arbeidsmåter for å snakke om terrorhandlingene som ble utført denne dagen. Undervisning om 22. juli må kunne inneholde både sorg og politikk. Musikk og lyrikk var en viktig del i sorgarbeidet, og flere av låtene til Karpe var sentrale bidrag under minnekonsertene i tiden etter terroren. Fordi musikken var en sentral del av sorgprosessen til mange etter 22. juli, kan den være en vei inn i samtaler om temaet, også i ettertid. Sanger som «Mitt lille land», «Til ungdommen» og «Barn av regnbuen» har nærmest blitt symbol på den første tiden etter 22. juli, og uttrykte et ønske om fred og kjærlighet (Skånland, 2014, s. 73). I tillegg til disse sangene ble *Påfugl* fremført på ettårsmarkeringen på Rådhusplassen i Oslo, og gav plass til litt andre følelser, blant annet sinne. Angrepene var utvetydig rettet mot «multikulturalisme» (Knudsen, 2014, s. 57). Dersom det ikke undervises om terrorangrepene som ble utført av en høyreekstremist, en etnisk norsk mann, kan det gi en skjev oppfatning av terror. Hatet som førte til angrepene finnes fortsatt, og et nylig eksempel er moskéangrepet på New Zealand den 15. mars i år.

Å snakke om terror og 22. juli er en tematikk relevant for flere fag i skolen, blant annet norsk, samfunnsfag og KRLE. 22. juli blir betegnet som det verste som har hendt Norge siden andre verdenskrig, og Hans Lödén, som har arbeidet med minnematerialet etter 22. juli, mener at Breiviks handlinger representerer det tydeligste og mest brutale uttrykket for nazisme i Norden siden etterkrigstiden (Mathisen, 2016). Vi må aldri glemme andre verdenskrig, heller ikke 22. juli, og skolen har et ansvar for å formidle dette videre.

7 Avsluttende refleksjoner

En raplåt kan være et rikt utgangspunkt for å jobbe med flere hovedområder i norskfaget. En dypere innsikt i hver av bestanddelene, kan være interessant for norskdidaktikk og akademia. Med et dypdykk inn i både den litterære teksten og de litterære gruppesamtalene vil jeg hevde at raplyrikk hører hjemme i norskfaget, og at litterære samtaler kan gi læreren en oversikt over elevenes forståelse og litterære kompetanse. I tillegg gir den åpne inngangen elevene mulighet til å utforske ulike tolkninger. Dette er også en gylden mulighet for læreren å bidra til å utvikle elevenes forståelse, ved å blant annet stille åpne og autentiske spørsmål, som åpner for forståelse.

Hovedinteressen i studien har vært å få et innblikk i niendetrinnslevers forståelse og utvikling av forståelse i lesningen av *Påfugl*, slik det kommer til uttrykk i litterære samtaler og skriftlige inngangs- og utgangstekster. Ved å møte *Påfugl* har elevene fått mulighet til å «reise» og møte ulike kulturer, språk, verdier og holdninger. I de tre gruppesamtalene som er presentert i denne oppgaven ser jeg elever med ulike erfaringer, ulike forestillingsverdener, ulike forståelseshorisonter. Elevene har fått nye erfaringer på reisen og utvidet forståelseshorisonten. Langer (2017, s. 101) hevder at klassemiljø som skaper slike samtaler vil berike elevenes personlige utvikling og deres kritiske tenkning. Dette er kunnskap som elevene kommer til å anvende som litterære og menneskelige tenkere livet ut.

Min studie gir en begrenset empirisk basis, og jeg vil ikke hevde at hverken undervisningsdesignet eller forskningsdesignet representerer hele spekteret av måter å jobbe med raplyrikk på, eller gjennomføre litterære samtaler på. De er heller ikke nødvendigvis de beste måtene. Jeg er opptatt av *hva* elevene sier i samtalene, og hva de sier påvirkes av deres forforståelse. Ved å anvende hermeneutiske og resepsjonsteoretiske perspektiver gir dette prosjektet innsikt i hvordan elever på 9. trinn skaper mening og utvikler forståelse i møte med tekst. Ifølge Langer kan det å få innsikt i hvordan elever bygger forestillingsverdener hjelpe læreren å få «a better sense of how to support them in their efforts» (2011, s. 16). Læreren kan altså støtte elevene i deres meningsskaping og utvikling av forståelse. Resepsjonsforskning har i stor grad problematisert autoritetsforholdet i klasserommet (Aase, 2005, s. 116), og læreren må ta i betraktning elevenes lesning på en seriøs måte. Dette betyr at elevenes opplevelse og forståelse av teksten blir en mer sentral del i undervisningen.

Mine funn og metodiske tilnærminger vil kunne være overførbare til andre klasserom selv om studien ikke er generaliserbar i statistisk forstand. Studien kan bidra med kunnskap om norsk rap som faglig og didaktisk sjanger, og *Påfugl* kan brukes i arbeidet med flere områder i norskfaget. Blant annet i arbeidet med litteratur, språklige virkemidler, multimodale tekster, kulturforståelse, språkbruk, estetikk og estetiske virkemidler. Studien kan også bidra med perspektiver på hvordan litterære samtaler kan benyttes i litteraturundervisning. En lærer som kjenner elevene sine godt har mulighet til å tilpasse grupper etter ulike kvaliteter, slik at de aller fleste får et godt læringsutbytte av tolkningsfellesskapet. En åpen tilnærming tar utgangspunkt i elevenes resepsjon, og dersom læreren kjenner teksten godt, kan han eller hun veilede elevene i sine tolkninger for å utvikle deres forståelse på en hensiktsmessig måte.

Til slutt vil jeg framheve at det har vært en berikelse å få innsikt i elevenes forståelse, og hvordan de sammen utviklet sin forståelse i lesning av og samtaler om *Påfugl* av Karpe. Elevene har skapt forestillingsverdener som har fått betydning for noe mer enn litteraturen, og bruker det til å forstå virkeligheten.

Referanseliste

- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. NPT 2015 (2). Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr
- Bakhtin, M. M. (1979/2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Slaatelid, R. T. Oslo: Kopinor Pensum AS.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *hva er RASISME*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture. With a new preface by the author*. London: Routledge.
- Bradley, A. (2009). *Book of Rhymes: The Poetics of Hip Hop*. New York: Basic Books.
- Brunstad, E., Røyneland, U. & Opsahl, T. (2010). Hip Hop, Ethnicity and Linguistic Practice in Rural and Urban Norway i Terkourafi, M. (red.). *The Languages of Global Hip Hop*. (s. 223-249). London: Continuum
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg). New York: Routledge.
- Diesen, E. I. (2018b). «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!» *En studie i norsk raplyrikk* (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2571573/Ph.d.%20Even%20Iglund%20Diesen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diesen, E. I. (2018a). Raplyrikk i Larsen, A. S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (red.) *Norsk 5-10 Litteraturboka*. (s. 182-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drabløs, Ø. T. & Eriksen, D. (2018). *Nå kommer læreplanene som tar 22. juli inn i skolen: - Umulig å lære bort uten hatet som lå bak*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/na-kommer-laereplanene-som-tar-22.-juli-inn-i-skolen-1.14247877>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet i Fuglerud, Ø. & Eriksen, T. H (red.). *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111-129). Oslo: Pax Forlag.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. (2015). *Norskfaget i fremtidens skole. Noe tyder på at man rett og slett ikke har forstått norskfaget helt*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/norskfaget-i-fremtidens-skole-1.460003>
- Gadamer, H. G. (1990/2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Holm-Hansen, L. Oslo: Pax forlag.
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen» *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug_F_Gourvennec.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i litterær praksis, *Acta Didactica Norge*, 10 (1). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug_F_Gourvennec.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. i A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (red.). *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug_F_Gourvennec.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gullestad, M. (2003). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, S. (2000). Conclusion: The multi-cultural question i Banor Hesse (red.) *Un/settled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, Transruptions* (s. 209-241). London: Zed.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jambak, T. (2018). *Tvilsomme slankemetoder i norskfaget*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/tvilsomme-slankemetoder-i-norskfaget/>
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv: Innføring i diktlesning* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, O. (2013) (red.). *Nordisk samtidspoesi: særlig forholdet mellom musikk og lyrikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Karlsen, O. (2015). «Förmedlandet av teksten står i centrum». Korte sjangerrefleksjoner og innledende bemerkninger i Karlsen, O. (red.). «*vakkervisa hu skulle søngi*». Om Alf Prøysens lyrikk. (s. 11-22). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Knudsen, J. S. (2014). Den nasjonale minneseremonien etter 22. juli 2011 i Knudsen, J. S., Skånland, M. S. & Trondalen, G. (red.) *Musikk etter 22. juli*. (s. 49-72). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Kunnskapsdepartementet overtar ansvaret for 22. julisenteret. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsdepartementet-overtar-ansvaret-for-22.-julisenteret/id2645095/?fbclid=IwAR1glyDPb_knHBcNNBbs5LkLewDLYultdfZnwlGvYReGJHjpjgX-pnKFUE
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. (2. Utg.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Oversatt av Sörmark, A. Göteborg: Daidalos.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället* (Volum 1). Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation.
- Lønnum, M. (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk. En studie av 8. trinns elever som leser, skriver og samtaler om «Styggen på ryggen»* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2454639/L%C3%B8nnum2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mathisen, G. (2016). 22. juli ble sorg, ikke politikk. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-terrorisme-politikk/22-juli-ble-sorg-ikke-politikk/406963>
- Mose, G. (2012). Resepsjonsetetikk i Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (red.). *Litterær analyse. En innføring*. (s. 213-225). Oslo: Pax forlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patel, C. R., Abdelmaguid, M. O. Y. & Wolde-Mariam, Y. (2012). *Påfugl*. Astma & Rocwell.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Posthold, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skånland, M. S. (2014). Fra «en håndfull fred» til «den jævel'n tok med grå kuler»: Om den emosjonelle utviklingen i det musikalske repertoaret etter 22. juli 2011 i Knudsen, J. S., Skånland, M. S. & Trondalen, G. (red.) *Musikk etter 22. juli*. (s. 73-91). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (2002). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse. Landslaget for norskundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception I skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bökforlag Symposion.
- Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful Of It? i *Cultural Anthropology*, 8 (4) (s. 411-429).
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741&fbclid=IwAR2H1JqPxCTXQ4clD62AMblmsar89QfA3iIzkcC-TOeHkPF5qV0xtnhO72A>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar i Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.). *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Oslo: Det norske samlaget.
- 730 (2012, 13. desember). Slik hyller Karpe ungdomsårene. *730.no*. Hentet fra <https://730.no/slik-hyller-karpe-diem-ungdomsarene/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elever møter "Påfugl"

Referansenummer

938565

Registrert

07.09.2018 av Johanne de Courcy - johanndc@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Even Iglan Diesen, even.i.diesen@ntnu.no, tlf: 90171423

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Johanne de Courcy, johannedc9@gmail.com, tlf: 97433435

Prosjektperiode

07.09.2018 - 16.05.2019

Status

31.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

31.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Til foresatte i 9A!

Mitt navn er Johanne de Courcy, og jeg skal skrive et masterprosjekt i norskdidaktikk ved NTNU Institutt for lærerutdanning. I mitt prosjekt ønsker jeg å se på hvordan elever leser og lytter til, samt samtaler om raplyrikk.

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet mitt *Elever møter «Påfugl»?*

Lyrikk har historisk sett hatt en tradisjonell plass i norskfaget, rap derimot, har nok en mer utradisjonell plass. I læreplanen i norsk står det at elevene skal møte et bredt spekter av tekster som skal gi rom for opplevelse og refleksjon, noe som også er formålet med dette prosjektet. I uke 42 vil norskundervisningen i 9A handle om raplyrikk.

For at jeg skal kunne se på hvordan elevene leser og lytter til raplyrikk, skal elevene delta i en litterær gruppesamtale om raplåten *Påfugl* av Karpe. Gjennom en litterær samtale om raplåten vil elevene kunne utvikle sin litteratur- og tolkningskompetanse, en kompetanse som kan anvendes i møte med alle litterære tekster. En litterær samtale er en gruppesamtale som uttrykker leseerfaringer, en kollektiv utforskning av tekstens meningsmuligheter. Et mål med litterære samtaler er også å øke engasjementet for lesing. Å delta i mitt forskningsprosjekt vil innebære at jeg, gjennom ditt samtykke, får lov til å ta lydopptak av ditt barns innspill i deler av norsktimene denne uken. Lydopptakene blir transkribert og deretter slettet.

Ditt personvern:

Opplysningene om ditt barn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert, blant annet ved å erstatte elevens navn med et fiktivt navn. Navn på skole og kommune vil ikke publiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019, og alle opplysninger om ditt barn vil da slettes. Underveis i prosessen vil opplysningene kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Frivillig deltakelse:

Jeg vil understreke at det er frivillig å delta, og hvis du samtykker at barnet ditt deltar kan du når som helst trekke samtykke tilbake, og alle opplysninger vil bli anonymisert.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt,
- å få rettet personopplysninger om barnet ditt,
- få slettet personopplysninger om barnet ditt,
- få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

På oppdrag fra NTNU Institutt for Lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Meg: Johanne de Courcy (johannedc9@gmail.com) / telefon: 97 43 34 35
- NTNU ved Even I. Diesen, veileder (even.i.diesen@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elever møter «Påfugl»*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barns innspill i norskundervisningen kan dokumenteres gjennom lydopptak, og at disse behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2019 (*sett kryss*).

(Signert av foresatt og prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Inngangs- og utgangstekst

- **Hva tror du låten handler om?**

- **Hva tror du låten handler om?**
- **Hva tror du vi kan lære av å jobbe med denne låten?**

Vedlegg 4: Støttespørsmål

Støttespørsmål til litterær samtale:

- Hva tror dere låten handler om?
- Hvem er påfugler, og hva tror dere menes med det?
- Har dere merket dere noen verselinjer dere ikke forstår?
- Finner dere noen metaforer? I så fall, hva tror dere disse betyr?
- Hva tror dere Karpe vil fortelle med denne låten?
- Kan vi kjenne oss igjen i det Karpe forteller?
- Kan vi lære noe av låten?

