

Ann-Helen Kjøde

## «Homofil er jo ikkje heile identiteten til ein person»

Ein studie i korleis ungdomsskulelevar kan skape mening om kjønn gjennom litterære samtalar om boka *Dette blir mellom oss*

Masteroppgåve i Norskdidaktikk (5-10)

Rettleiar: Per Esben Myren-Svelstad

Mai 2021



Ann-Helen Kjøde

## «Homofil er jo ikkje heile identiteten til ein person»

Ein studie i korleis ungdomsskulelevar kan skape mening om kjønn gjennom litterære samtalar om boka *Dette blir mellom oss*

Masteroppgåve i Norskdidaktikk (5-10)  
Rettleiar: Per Esben Myren-Svelstad  
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Samandrag

Våren 2020 kom boka *Dette blir mellom oss* ut. Det er ei skjønnlitterær bok som tematiserer kjønn, i hovudsak gjennom den homofile hovudpersonen Felix, men det er òg andre karakterar som bidreg til at normer om kjønn kan diskuteras ved å ta utgangspunkt i boka. Korleis, og i kva grad lærarar nyttar seg av LHBT-litteratur i klasseromet, er noko det har vore forska lite på. I denne oppgåva skal eg finne ut kva slags meiningsskaping om kjønn elevar i ungdomsskulen kjem med etter å ha lese boka *Dette blir mellom oss*. Dette vil eg gjere gjennom å analysere transkriberte opptak frå litterære samtalar gjennomført av elevar på 9. steg. Eg vil òg inkludere mi eiga analyse av boka.

Med den nye læreplanen, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*, kom det òg ei innføring av tre tverrfaglege tema: *folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap* og *berekraftig utvikling*. Desse tre temaa skal inn i alle fag, og samstundes er dei fag-overgripande og skal sikre at aktuelle samfunnsutfordringar får sin naturlege plass i skulen. Arbeidet med *Dette blir mellom oss* passar inn i skildringa av alle temaa, men det treffer særskilt godt med *folkehelse og livsmeistring*, som ber med seg eit tydeleg mandat om å jobbe med å utvikle eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet hos elevane (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Samtidig er norskfaget framleis definert som skulen sitt identitetsfag, og det vert skildra som eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 23). I både overordna del og i læreplanen i norsk, er viktigheita av det identitetsdannande arbeidet framheva. I læreplanen i norsk er lesing av litteratur skildra som spesielt viktig, fordi elevane gjennom det kan møte på både stadfestingar og utfordringar. Arbeid med litteratur som tematiserer kjønn er dermed ein måte å jobbe med identitetsutvikling på.

Forsking signaliserer dessverre at lesing av heile romanar er nedprioritert i norsk ungdomsskule, og dei gongane det faktisk vert gjort er det som stillelesing og ikkje som eit felles prosjekt (Gabrielsen, Bliktad-Balas & Tengberg, 2019). Det vil seie at litteraturundervisinga, i alle fall for romanen sin del, står i fare for å bli individualisert. Med individuelle lesingar er det ikkje rom for samtalen som døropnar i møte med litteraturen. Eg vil i denne oppgåva vise kva samtalen kan bidra med som ein del av litteraturundervisinga, og eitt av funna mine er at elevane, gjennom samtalanene, skaper ei mening om kjønn som kan vere både identitetsutviklande og helsefremjande, spesielt for ikkje-heterofile elevar. For å kaste lys over det elevane seier bruker eg omgrep og teori frå kjønnsteoretikaren Judith Butler (1990, 1991). Ho ser på kjønn som noko sosialt konstruert, og noko som er styrt av normer rundt oss, og dette er noko som elevane òg er inne på i sine samtalar. Det er eit raust og inkluderande syn på kjønn som kjem fram, og det er gjennom boka og samtalanene skulen kan legge til rette for at dette skjer. Oppgåva er soleis forankra i eit dialogisk syn på litteraturundervisinga, og gjennom ein kasusstudie vil eg vise kva samtalen kan by på i møte med skjønnlitteraturen.

# Abstract

The book *Dette blir mellom oss* (This Stays Between Us) was published in the spring of 2020. It is a fictional book, that realizes the topic of gender through the gay main character, Felix. There are other characters in the book as well, who contributes to the possibility of discussing gender acts and performances throughout the book. The amount of research studies focusing on how and in what way(s) teachers use LGBTQ literature in the classroom are rather few. In this master thesis I want to explore what kind of meaning about gender students at lower secondary education create after reading *Dette blir mellom oss*. I will do this by analyzing transcriptions of literary conversations from pupils on grade 9. I will also include my own analysis of the book.

The new national curriculum, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*, came with an implementation of three new interdisciplinary topics: *health and life skills*, *democracy and citizenship* and *sustainable development*. These three topics are to be included in all school subjects, to ensure that current challenges of society gets their natural attention in the pupil's education. The teaching unit about *Dette blir mellom oss*, fits with the descriptions of all three interdisciplinary topics, but it has the strongest connection to *health and life skills*. *Health and life skills* is implemented to help create a positive self image and confident identity (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). At the same time, Norwegian, is defined as a subject to develop one's identity, and it is described as an important subject for character and identity development (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 23). The importance of developing ones identity is fronted in both the Core curriculum and the Norwegian curriculum. In the Norwegian curriculum reading literature is said to be of particular importance because through literature the pupils can meet challenges and confirmations. Teaching units that give the opportunity to discuss gender is then a way to focus on identity development.

Research sadly implies that reading novels is not prioritized in Norwegian lower secondary education, and that when it is done it is as individual quiet reading, and not as a common project (Gabrielsen et al., 2019). This means that literary education, at least the novel, is in danger of becoming individualized. With individual readings there is no room for the conversation as a door opener in literary meetings. In this master thesis I want to show what the conversations can contribute with as a part of the literary education, and one of my finds is that the pupils, through the conversations, create a meaning about gender that can be good both in an identity and health perspective. To highlight the pupil's conversations I will use terms and theory from Judith Butler (1990, 1991). Her view on gender is that it is socially constructed and controlled by repeated acts. This is also something that the pupils say in their conversations. The pupils create a broad and including view on gender, and it is the book and the conversations that make this possible. The thesis is founded on dialogism and through a case study I will show the advantages of understanding fiction through conversations.

# Føreord

Så var det endeleg min tur til å bruke store ord for å skildre eit hav av takksemd. Takk fyrst til alle dyktige lærarutdannarar ved norskseksjonen hos NTNU. De har alle tatt i mot oss studentane med iver, kunnskap og engasjement, og eg tykkjer det er ganske unikt at ein kan seie det om ein heil seksjon av fagmenn- og kvinner. Å få gå her i to år og få det faglege påfyllet eg har fått har rett og slett vore ei gåve! I same slengen må eg få takke Utdanningsdirektoratet for satsinga på *Vidareutdanning for lærarar*. Det har gitt meg ei ny og annleis studietid, som eg ikkje ville vore forutan. Takk til alle nye medstudentar og medmasterskrivarar – og ei ekstra stor takk til Anette, Elisabeth, Mari-Jeanne og Hanne. Studietida del to ville ikkje vore det same utan dykk!

Fremst blant NTNU sine fagmenn står min rettleiar Per Esben Myren-Svelstad. Du har fått ei stor stjerne i masterboka mi, og eg er så utruleg glad for at du heiv deg på prosjektet mitt. At du har stor kunnskap om temaet er ein ting, men det er måten du formidlar han på som har gjort det å skrive master til ei ekstra lærerik oppleving. Gjennom gode spørsmål og konkrete kommentarar har du ført meg framover og inspirert meg til å ville gjere dette prosjektet så bra som mogleg. Alle som har gitt seg ut på å skjøne Butler, veit at det er godt med ein stødig los ved si side. At du òg har nynorsk som hovudmål, og er ein framifrå språkmann, har gitt meg tryggleik og ro i arbeidet, noko eg i ettertid ser har vore spesielt viktig.

Å arbeide med ein master kan vere altoppslukande, men det må ikkje vere slik. Det finst eit liv før, under og etter ein master, og eg vil rette ei stor takk til Marit, som har sørga for nettopp det. Takk for hektiske kvardagar, rolege hyttehelger og pittoreske skiturar. Dette er akkurat den type avkopling masterhovudet mitt har hatt behov for. Å få lov til å ha tid til noko anna ser eg berre på som ein fordel, og det har ført til at tida på lesesalen har vore ekstra skjerpa og fokusert. Takk òg for gjennomlesing og gode strukturelle kommentarar. Til neste gong eg skriv master bør du ha lært deg nynorsk slik at du kan ta språkvasken òg!

Til sist vil eg rekke ei stor takk til Ivar Aasen for det nynorske språket og ei nesten like stor takk til nynorskbrukaren Renate K. Liaset for korrekturlesing! Takk til læraren som lét meg gjennomføre datainnsamlinga mi i klassa hennar, og takk til alle elevar som deltok. Utan dykk ville ikkje denne masteroppgåva vore mogleg! Sist, men absolutt ikkje minst, som alltid: takk til mamma og pappa.

Avslutningsvis vil eg påpeike at sjølv om eg har fått innspel frå andre i arbeidet med denne oppgåva, så er eventuelle feil og manglar mine egne.

Trondheim, Kalvskinnet 24.mai 2021

Ann-Helen Kjøde





# Innhald

Transkripsjonsnøkkel .....	xi
Forkortingar/symbol .....	xi
1 Innleiing.....	13
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	13
1.1.1 Kort om identitet og prosjektet mitt .....	14
1.2 Fagfornyninga .....	14
1.3 Norsk som identitetsfag .....	16
1.4 Tidlegare forskning på feltet.....	17
1.5 Oppgåva si vidare oppbygging .....	19
2 Den teoretiske forankringa.....	21
2.1 Å skjønne kjønn.....	21
2.2 Queer teori.....	21
2.3 Å framføre kjønn.....	22
2.4 Identitet i norskfaget.....	24
2.4.1 Frå danning til identitet .....	25
2.5 Skjønnlitteraturen sine fordelar.....	26
2.5.1 Efferent og estetisk lesing .....	26
2.5.2 Lesaren og verda .....	27
2.5.3 Nøkkelen ligg i tomroma .....	28
2.6 Samtalen i litteraturundervisinga.....	28
2.7 Korleis heng så alt dette i hop? .....	29
3 Analyse – <i>Dette blir mellom oss</i> .....	31
3.1 Handlingssamandrag .....	31
3.2 Oppbygging og struktur .....	32
3.3 Eit narratologisk blick på <i>Dette blir mellom oss</i> .....	33
3.3.1 Eg og du.....	34
3.3.2 Det som vert sagt, og det som vert utelatt.....	35
3.3.3 Fokusering.....	36
3.3.4 Ei bok om forelsking, men òg om noko meir .....	37
3.3.5 Seier boka noko om kva det er å vere homofil?.....	38
3.4 Tittelen på boka: <i>Dette blir mellom oss</i> .....	39
4 Datainnsamling og metode.....	40
4.1 Introduksjon .....	40
4.2 Undervingsopplegget.....	40
4.2.1 Høgtlesing som pedagogikk og økonomisk motiv.....	41

4.3	Litterære samtalar som metode .....	42
4.3.1	Ulike samtaletypar og spørsmålstypar .....	43
4.3.2	Spørsmål som opnar teksten .....	44
4.3.3	Gjennomføring av samtalane.....	45
4.3.4	Frå litterære samtalar til samtaleanalyse.....	46
4.4	Forskarrolle og informantar .....	47
4.4.1	Personvern .....	47
4.4.2	Etiske refleksjonar .....	47
4.4.3	Validitet og reliabilitet .....	48
5	Analyse av datamaterialet.....	50
5.1	Litterære samtalar .....	50
5.2	Samtale 1 .....	50
5.2.1	Utforsking .....	50
5.2.2	Forelking .....	51
5.2.3	Stereotypiar.....	52
5.2.4	Identitetsmarkørar.....	54
5.2.5	Identitet .....	55
5.3	Samtale 2 .....	57
5.3.1	Usikkerheit .....	57
5.3.2	Å møte seg sjølv og andre.....	59
5.3.3	Homofili og stereotypi .....	61
5.3.4	Jakta på eigen identitet .....	63
5.4	Oppsummering av samtalane.....	65
5.4.1	Dei som ikkje deltek.....	65
5.4.2	Digitale litterære samtalar .....	66
5.4.3	Avsluttande tankar.....	67
6	Oppsummerande drøfting .....	68
6.1	Kva seier samtalane?.....	68
6.1.1	Forståing av kjønn sett opp mot dei tverrfaglege temaa .....	69
6.2	Kvifor er det viktig å arbeide på denne måten? .....	70
6.3	Vegen vidare .....	72
	Referansar .....	75
	Vedlegg.....	77

# Transkripsjonsnøkkel

(.)	Pause mindre enn 0,5 sekund
(1)	Pause målt i sekund
xx	Uforståeleg/ikkje mogleg å høyre
((kommentar))	Plass til forskaren sine kommentarar. Som regel brukt til å skildre ansiktsuttrykk og latter

## Forkortingar/symbol

LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
NTNU	Norges teknisk-naturvitskapelege universitet
Udir	Utdanningsdirektoratet
NBU	Norsk barne- og ungdomsbokforfattarar



# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Våren 2020 kom eg tilfeldigvis over boka *Dette blir mellom oss*. Det er ofte tilfeldigheter som rår når ein møter noko(n) som set spor, soleis også her. Boka var ulikt mykje eg har lese tidlegare, og ho fenga meg frå fyrste stund. Samtidig sat eg med ei sterk kjensle av at dette var ei bok som kunne fengsle elevane mine òg. Denne tanken vaks seg berre større og større, og sjølv om avgangsklassa mi gjekk ut den våren, og eg skulle over i eit masterprosjekt eg trudde skulle handle om nynorsk, klarte ikkje tanken å sleppe taket: denne boka ville eg bruke, denne boka ville eg vise fram til ei gruppe elevar. Skjønnlitteraturen kan ha ei slik magisk makt – han kan treffe på måtar vi ikkje forstår, og hjelpe på område vi ikkje hadde sett føre oss. Boka handlar om forelsking, kjærleikssorg, å skjøne seg sjølv og å skjøne andre, og med desse evigaktuelle temaa som drivkraft klarte ho å treffe noko i meg som få bøker har gjort før. Kvifor likte eg denne boka så godt? Det finst det heilt sikkert fleire ulike svar på, men i mi oppleving av kor viktig ei bok kan vere, så vart det tydeleg at eg måtte skrive ein master om akkurat det. Litteraturen kan by på noko eige og unikt, noko som ein ikkje finn andre stadar, og dette er noko eg ønsker at alle elevar skal kunne få oppleve i norsktimane sine. Astrid Lindgren har sagt at ho skreiv for barnet i seg sjølv (Astrid Lindgren Company, 2021). Eg vil seie at eg skriv masteren for ungdomen i meg.

Skjønnlitteratur og lesing har ikkje vore ei naturleg interesse for meg. Tvert imot har det vore det motsette. Difor måtte eg gå nokre rundar med meg sjølv før eg torde å gå for dette prosjektet. For eigen del er det òg snakk om stor grad av eigenutvikling: eg skriv no ein master om den delen av norskfaget som eg er mest fagleg usikker på, med den motivasjonen at eg er heilt sikker på at det vil gagne både meg sjølv og mine framtidige elevar. I tillegg sit eg med ei fersk og personleg oppleving av eit møte med litteratur som eg aldri vil gløyme. Tenk om den opplevinga kan dukke opp i andre òg? Og tenk kor viktig det er å få slike opplevingar gjennom litteraturen! Boka vil på ingen måte treffe alle andre slik ho treffe meg, og det er jo òg noko av det magiske med litteratur. Men sjølv om boka treffer nokon andre på ein anna måte, så er ikkje det einstyddande med at ho ikkje treffer noko viktig.

Eg er heller ikkje åleine om å meine at denne boka er ei god og viktig ungdomsbok. Norsk barne- og ungdomsbokforfattarar (NBU) deler kvart år ut ein pris som heiter «Trollkrittet». Denne prisen går til ein debutant, og i mars 2021 vart det klart at prisen i år gjekk til Aleksander Kielland Krag og boka *Dette blir mellom oss* (NBU, 2021). I grunngevinga skriv juryen at det som alltid er ekstra utfordrande med ungdomslitteratur er å ta rett augehøgde, slik at den som les vert treffe midt i livet. Her er dei inne på sjølve kjernen av det som er så fint med litteratur: han skal treffe! Og det er tydeleg at dei meiner dette er ei bok som kan gjere nettopp det.

### 1.1.1 Kort om identitet og prosjektet mitt

I mitt masterprosjekt har eg valt å ta med *Dette blir mellom oss* ut i skulen. Eg har lese boka med ei gruppe 9. klasseelevar, og elevane har deretter gjennomført litterære samtalar som eg har tatt opp. Utgangspunktet for prosjektet er å sjå på korleis elevane samtalar om kjønn, og dermed òg korleis boka kan brukast til å skape meining om kjønn. *Dette blir mellom oss* er i hovudsak ei bok om forelsking, men det er òg ei bok om å finne ut kven ein forelskar seg i, altså kva legning ein har. Dette er ein stor del av identiteten vår, og det er når ein kjem i puberteten desse kjenslene vert sterkare og sterkare. I *Dette blir mellom oss* møter vi tenåringen Felix. Han definerer seg sjølv som homofil, og vert etter kvart forelska i Nicolai. Men er Nicolai interessert i gitar? Boka presenterer forelsking gjennom auga på ein homofil hovudperson, og det gjer at vi får eit tydeleg blikk på det å vere forelska i ein av same kjønn. Vi har kome langt i 2021, men det er mange som framleis tek for gitt at ein skal forelske seg i ein av motsett kjønn. Det eksisterer òg mange stereotypiske haldningar til og om kjønn, og i utforskinga av eigen identitet kan desse stereotypiane ha ein avgrensande påverknad. Som ungdomsskulelærer høyrer eg til dømes ofte at «jævla homo» vert nytta som skjellsord. Nyare forskning viser at i løpet av ei veke rapporterer heile 54 prosent av gutane og 30 prosent av jentene i norsk ungdomsskule om bruk av kjønnsrelaterte skjellsord (Slåtten, 2016, s. 339). Dette viser ei stor utfordring som norsk skule må ta på alvor, og det er eit problem som kan ha stor innverknad på identitetsutviklinga til homofile elevar. Det å både setje fokus på og samtale om kjønn, kan vere ein måte både å motarbeide ordbruken og jobbe med identitet på. Med dette som bakteppe har eg kome fram til følgande problemstilling:

*Korleis opnar litterære samtalar på 9.steg for at elevar kan reflektere om kjønnsidentitet og seksualitet?*

For å kunne svare på dette har eg òg laga to forskingsspørsmål:

1. Korleis skaper elevane meining om kjønn i boka *Dette blir mellom oss* gjennom deltaking i litterære samtalar?
2. Kva slags haldning om kjønn kjem til syne i dei litterære samtalane?

## 1.2 Fagfornyninga

I 2020 innførte regjeringa ei fagfornyning, og vi fekk Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, forkorta LK20. Med denne innføringa kom det òg ei innføring av tre tverrfaglege tema: *Folkehelse og livsmeistring, Demokrati og medborgarskap* og *Berekraftig utvikling*. Temaa er prioriterte fordi dei tek opp sentrale samfunnsutfordringar som er aktuelle over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Desse temaa er overordna alt anna, og skal inngå i alle fag der dei har ein sentral del av det faglege innhaldet, noko som vil seie i dei fleste fag. Dei er altså styrande element for undervisinga i norsk skule, og gjennom desse temaa skal ein sikre tverrfaglegheit og djupnelæring. Overordna del i LK20 inneheld korte skildringar av kva dei ulike temaa skal bidra med, og kva kompetanse det er ønskeleg at elevane skal sitje att med. Når ein går inn og les om temaa, kjem det tydeleg fram at alle tre på ulike måtar kan knytast til arbeidet med identitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16-17). Eg meiner etableringa og innføringa av temaa på den måten aukar fokuset på identitetsarbeidet i norsk skule generelt.

Det mest nærliggande temaet å sjå til når ein snakkar om identitet, er *Folkehelse og livsmeistring*. Temaet skal bidra til å fremje god fysisk og psykisk helse, og i dette arbeidet er grunnskuleåra sentrale. Som det står i Overordna del: «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Når ein kjem i puberteten, endrar kroppen seg, både fysisk og mentalt, og mange elevar kan oppleve utfordringar med å både finne og halde på seg sjølv i jaget etter å passe inn. Å våge å utforske, og vere trygg på, eigen identitet, er avgjerande for positive opplevingar i denne tida. Det står òg at aktuelle tema innan *Folkehelse og livsmeistring* er seksualitet og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). *Dette blir mellom oss* er ei bok som opnar opp for å samtale om nettopp dette, og på den måten er arbeidet med boka eit arbeid med det tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmeistring*.

*Demokrati og medborgarskap* skal gi elevane ei forståing av samanhengen mellom demokratiet og sentrale menneskerettar som ytringsfridom, og i tillegg skal det utfordre elevane på dilemmaet som ligg i å anerkjenne retten til fleirtalet, samtidig som ein tek vare på rettane til mindretalet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16-17). Å sjå ei sak frå nokon andre si side, å setje seg inn i ein annan sin situasjon, å prøve å førestille seg korleis andre har det og å bli utfordra på syn og meiningar som er ulike eins egne, er med på å utvikle denne kompetansen. Dette er ferdigheiter ein får aktivert gjennom *Dette blir mellom oss*, der ein møter ein minoritet i form av den homofile hovudpersone Felix, og gjennom han blir kjent med karakterar som opplever utfordringar knytt til eigen seksuelle identitet.

Det siste av dei tre tverrfaglege temaa, *Berekraftig utvikling*, ber heller med seg assosiasjonar til miljøspørsmål og eit framtidretta levesett, enn til arbeidet med identitet. Sjølv om miljøspørsmål absolutt er dei mest sentrale delane innanfor temaet, er det likevel òg mogleg å knyte det til arbeidet med *Dette blir mellom oss*. I temaet berekraftig utvikling skal elevane ta ansvarlege val og handle etisk, og døme på problemstilling knytt til temaet er likestilling. I tillegg skal det legges til rette for at elevane kan forstå grunnleggande dilemma og utviklingstrekk i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17). Likestilling er eit breitt omgrep, og ber i seg likestilling mellom kjønn, legning, rase og religion, for å nemne nokre. Å forstå grunnleggande dilemma og utviklingstrekk i samfunnet, er òg ein måte å jobbe med likestilling mellom legningar på. Utviklingstrekk kan mellom anna handle om korleis ein behandlar minoritetar, slik som homofile. Ein må til dømes ikkje lenger enn til Polen for å sjå eit samfunn som opprettar homofil-frie bydelar og soner (Human-Etisk Forbund, 2020). Eit arbeid med ei bok som opnar for å diskutere likestilling i samfunnet, kan dermed òg vere ein måte å jobbe med berekraftig utvikling på, sjølv om boka har ei meir naturleg tilknytning til dei to føregåande tverrfaglege temaa.

Skildringane av desse tverrfaglege temaa ser eg som ei styrking og ansvarleggjering av det identitetsdannande arbeidet i norsk skule. I og med at temaa skal gå inn i alle fag, så seier ein òg at arbeid med identitet skal inn i alle fag. Dermed vert dette noko alle lærarar i norsk skule skal ta del i. Likevel er det eitt fag som skil seg ut i dette arbeidet,

nemleg norskfaget. Morsmålsfaget vert i læreplanen i norsk framheva som eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 23). Med dette får norskfaget eit større ansvar enn dei andre faga for å legge til rette for denne utviklinga. Dei tre tverrfaglege temaa er generelt skildra i *Overordna del*, men det står òg litt om temaa i læreplanane for dei ulike faga, og lesing av litteratur er framheva som arbeidsform i både *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgarskap*. Under *Folkehelse og livsmestring* står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 24), medan det i skildringa av *Demokrati og medborgarskap* står at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 24). Ser vi desse to tverrfaglege temaa i samanheng, så ser vi at *Folkehelse og livsmestring* kan brukast som argumentasjon for å lese litteratur for eiga utvikling, medan ein gjennom *Demokrati og medborgarskap* les litteratur for å betre forstå andre. *Dette blir mellom oss* kan by på begge delar, og kva del som er mest gjeldande er opp til lesaren og førestillingane hans/hennar. For nokre lesarar kan boka by på utvikling av både eige og andre sitt perspektiv. Om *Berekraftig utvikling* står det at elevane gjennom norskfaget sitt tekstmangfald skal lese kritisk, og gjennom det utvikle evna til å forstå og handtere meningsmotsetnader. Elevane skal bli rusta til å handle og påverke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 25). Korleis ein snakkar om kjønn, legning og identitet – altså kva språk ein brukar – kan elevane gjerast medvitne på ved å lese litteratur som opnar for å snakke om desse temaa. Då må ein bruke sitt eige språk, og gjennom det kan ein òg bli medviten på eige språk og kva haldningar eller normer ein signaliserer gjennom språket sitt.

Eg meiner at gjennom å lese og arbeide med eit undervisningsopplegg knytt til boka *Dette blir mellom oss*, vil elevane kunne bli utfordra på innhald frå alle dei tre tverrfaglege temaa. Samtidig er det ein måte å jobbe med norskfaget sitt viktige mandat om danning og identitetsutvikling på. Dette skal eg kome tilbake til i min analyse av boka, samt i kassustudien av romanen brukt i ein litterær samtale. Slik blir eit skjønnlitterært arbeid med *Dette blir mellom oss* både eit norskfagleg arbeid, og samtidig eit temaovergripande tverrfagleg arbeid som bidreg til identitetsutvikling hos elevane.

### 1.3 Norsk som identitetsfag

Det er tydeleg at fagfornyninga, både i *Overordna del* og i *Læreplanen for norsk*, legg til rette for at undervisinga skal vere identitetsutviklande. Dette er ikkje nokon nyskapande tanke, men det at det ikkje er nytt, gjer det ikkje mindre viktig. Kven ein er og kven ein vil vere, er store og livsavgjerrande spørsmål, og det kan ta lang tid både å finne ut av dette og å finne styrken til å vere seg sjølv fullt og heilt. Her kan skjønnlitteraturen bidra, og juryen for «Trollkrittet» trekte òg fram identitetsaspektet i si grunngjeving av årets prisvinnar: «Uten riktig øyehøyde svikter identifiseringen. Og med identifiseringen kan opplevelsen komme, den som har med mot, trøst og forståelse å gjøre» (NBU, 2021). I dette tilfellet handlar identifisering om at lesaren kan identifisere seg med karakterane i boka, og gjennom det kjem opplevinga òg. Juryen snakkar om augehøgde, og meiner med det at dette er ei bok som på generell basis er skriven på ein slik måte at ho treffer



ungdomane. Med eit slikt utgangspunkt kan lesaren kanskje utvikle sin eigen identitet òg?

Kven ein får kjensler for og forelskar seg i, er ein viktig del av identiteten vår. Dessverre er det slik at nokon møter på utfordringar grunna den dei forelskar seg i, nokre gongar så pass store at ein ikkje vågar å vere seg sjølv heilt ut. Sjølv om vi skriv 2021, er det ikkje like lett å forelske seg i nokon av same kjønn, som i nokon av motsett kjønn (SSB, 2021). I norskfaget ligg det ei unik moglegheit til å arbeide med dette, gjennom å bruke skjønnlitteraturen. Her kan ein trå inn i ei heilt ny verd, og gjennom det utvikle både seg sjølv og måten ein møter andre på. Skjønnlitteratur generelt, og *Dette blir mellom oss* spesielt, har det unike i seg at det kan treffe alle slags menneske på ulike måtar. For det fyrste kan du møte noko du kjenner deg att i, og lese om noko som er viktig for utviklinga av din eigen identitet. Om ein er lesbisk eller homofil sjølv, eller kanskje ikkje veit kva ein er heilt enno, så kan det vere livsavgjerrande å få eit møte med nokon som har det på same måten. I skjønnlitteraturen kan du plutsleg møte ein karakter som føler det akkurat som deg, sjølv om du var sikker på at ingen kunne føle det akkurat sånn. I dette ligg det ei styrke av uante kvalitetar. Faktisk er det slik at desse litterære møta er ekstra viktige for homofile og lesbiske, og det er hevda at «litteraturen har hatt større betydning for utviklinga av den moderne homofile identitet enn den har hatt for noen annen minoritetsgruppe» (Nissen, 2000, s. 241). Slik vert litteraturen faktisk den fyrste sosialiseringssinngangen for lesbiske og homofile. Samtidig som litteraturen kan vere støttande for dei som treng det, kan han òg by på nye perspektiv for dei som sjølve ikkje kjenner seg igjen i det ein les. Ein kan få eit blikk inn i nokon andre sine utfordringar, og med det utvikle eige perspektiv og forståing for andre sin situasjon. Sjølv om det å lese ei slik bok fyrst og fremst er viktigast for dei som faktisk kjenner på dei same kjenslene, så er det òg viktig å understreke at heterofile elevar kan få noko ut av det dei òg. For alle elevar byr skjønnlitteraturen på eit blikk inn i noko ein elles ikkje ville møtt, eit steg ut av si eiga verkelegheit og inn i ei ny. Gjennom skjønnlitterære møte kan ein finne styrken til å vere seg sjølv litt meir, og til slutt kanskje fullt og heilt. *Dette blir mellom oss* er ei bok som kan gi slike møte, og nettopp derfor er det viktig å bruke ho i skulen.

## 1.4 Tidlegare forskning på feltet

Forsking frå 2019 viser at bruken av skjønnlitteratur i norskfaget i ungdomsskulen i liten grad opnar opp for å fordjupe seg i det litterære verket (Gabrielsen et al., 2019, s. 22). Basert på 178 videoopptak frå 47 ungdomsskular i Noreg, er konklusjonen at litteratur i stor grad blir brukt som sjangereksempel og sjangerlære, framfor som moglegheit til å diskutere litterære tolkingar og kvalitetar. Den estetiske opplevinga litteraturen kan by på, er òg sjeldan framheva som verdifull i seg sjølv. Dette viser ein praksis i norsk skule der ein rett og slett går glipp av moglegheitene skjønnlitteraturen kan by på. Eit anna viktig funn frå undersøkinga er at elevane i liten grad les heile romanar i fellesskap. I forskingsperioden var det berre ei klasse som las ein roman i fellesskap i klasseromet, medan dette i dei andre klasseroma vart gjennomført som individuell stillelesing (Gabrielsen et al., 2019, s. 17). Dette viser at det generelt blir lese få romanar i norskklasserommet i ungdomsskulen, og at det alt for sjeldan skjer i fellesskap. Individuell lesing opnar ikkje opp for felles diskusjonar om litteratur.

Konklusjonen i artikkelen er at det er noko urovekkande at skjønnlitteraturen ser ut til å vere redusert til eit verkty for å oppnå andre læringsmål, til dømes som utgangspunkt for skriving. I det materialet Gabrielsen et al. studerte, såg dei ikkje lærarpraksisar som var retta mot å bygge opp den litterære kompetansen til elevane, engasjere dei i ei litterær oppleving eller å utvikle den estetiske forståinga. Dei stiller òg det tilbørlege spørsmålet: kvar er alle norsktimane som har som mål å forstå litteraturen? (Gabrielsen et al., 2019, s. 24). Dersom dette er representativt for norsk skule generelt, så har vi altså ein praksis som i liten grad opnar for å gå skikkeleg inn i det litterære verket, og med det opnar heller ikkje undervisinga for heile potensialet i teksten. Litteraturundervisinga utnyttar slik heller ikkje moglegheita ho har til å vere identitetsutviklande. Mitt prosjekt blir dermed eit forsøk på å sjå kva som skjer viss vi heller set litteraturen i sentrum, slik Gabrielsen et al. etterlyser. Kva kan elevane oppnå ved å dykke djupt inn i ein heil roman, og deretter diskutere romanen gjennom litterære samtalar? Eg ser prosjektet mitt som eit døme på den litteraturundervisinga artikkelforfattarane etterlyser, og som vi skal sjå, vil eit slikt arbeid med litteratur opne opp for fleire gode diskusjonar og refleksjonar.

Innanfor barne- og ungdomslitteraturen er det forska ein del på korleis bøker framstiller kjønnsroller og kjønnsidentitet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 56). I ein artikkel publisert på NRK i 2016 kjem det fram at den nye trenden i litteraturen er bøker om «problemfri» homofili, det vil seie bøker med homofile karakterar som ikkje har noko problem med legninga si (Monrad-Krohn, 2016). At det er problemfritt, vil altså seie at aksepten av eiga legning ikkje er utfordrande i seg sjølv. Utfordringane er heller knytt til andre ting, slik som aksept av legninga frå andre menneske eller miljø, å finne seg ein partner eller normer og reglar i samfunnet som gjer at det å vere homofil er noko anna enn det å vere heterofil. *Dette blir mellom oss* fell inn under denne nye trenden med «problemfri» homofili i litteraturen. Felix har ikkje noko problem med å akseptere at han sjølv er homofil. Utfordringane han møter handlar om noko anna. Tidlegare har aksept av eiga legning vore eit mykje brukt tema i bøker med homofile karakterar, men dei siste åra ser ein altså ei endring. Endringa i litteraturen heng nok i hop med endringar i samfunnet, for sjølv om ein ikkje kan seie at det er enkelt å vere homofil i dag, så kan ein seie at det er enklare enn det var for til dømes 10-20 år sidan. I Noreg vart likekjønna ekteskap innført i 2009, og i 2017 kom Den norske kyrkja med ein ny liturgi og tillét med det ekteskap mellom likekjønna i kyrkja òg. Det har altså vore ei utvikling på både statleg og kyrkjeleg nivå. Om denne utviklinga er reflektert i skulen sitt arbeid med litteratur, veit vi derimot lite om.

Sjølv om det er forska mykje på framstillinga av kjønnsroller og kjønnsidentitet i ungdomsbøker, er det altså forska lite på korleis bruken av desse er i skulen. Ved NTNU vart det i 2020 skrive ei masteroppgåve der boka *Den sommeren pappa ble homo* blei tatt med ut i ei klasse på mellomtrinnet (Langeng, 2020). Målet var å sjå korleis elevane samtala om temaet homofili med fokus på korleis elevane kan setje seg inn i andre sin situasjon. I mitt prosjekt er dette òg ein viktig del, men hovudfokuset mitt er på kvifor ein slik inngang er viktig for ikkje-heterofile elevar og korleis arbeid med litteratur som opnar for diskusjonar om kjønn kan vere eit viktig bidrag i deira identitetsutvikling. At det ikkje finst større mengder av forskning på temaet, tykkjer eg eigentleg er litt overraskande med tanke på kor stort fokus det er på identitetsutvikling i ungdomstida.

At det har vore ein viktig del av norskfaget, bidreg òg til ei slags undring over at det ikkje eksisterer meir forskning å sjå til.

I 2020 kom boka *Ungdomslitteratur: ei innføring* av Svein Slettan (red.) ut i ny utgåve. Ein skulle kanskje tru at bøker som tematiserer legning var via merksemd i ei innføringsbok, men det er det i liten grad. Dette kan vere fordi det eksisterer ei meining om at ein ikkje skal gruppere bøker etter legning, eller så kan det vere eit signal om at denne typen litteratur ikkje er sett på som viktig nok. Det kan i alle fall tolkast som eit signal om at det er lite forskning på feltet. Boka inneheld nokre sider om kjønnsperspektivet i realistiske ungdomsromanar, og ho poengterer at det er mangfaldet som kjenneteiknar representasjonen av kjønn i litteraturen (Nes & Slettan, 2020, s. 51). Artikkelforfattarane viser i tillegg til ei doktoravhandling av Silje Hernæs Linhart frå 2015 som seier at det finst mange ungdomsbøker med ein kjønnsoverskridande tematikk, som igjen har bidrege til ein litterær frigjeringsprosess (Nes & Slettan, 2020, s. 52). Her ser vi altså at det eksisterer mange ungdomsbøker som legg til rette for at ein i skulen kan jobbe med bøker som utfordrar dei stereotypiske tankane om kjønn, og gjennom det få til samtalar om kjønn og identitet. Nyare forskning viser på den andre sida at dette ikkje vert gjort (Gabrielsen et al., 2019, s. 24). Eg meiner dette er eit område det bør forskast meir på. Kva som faktisk vert gjort og korleis ein kan jobbe med litteratur som opnar opp for diskusjonar om kjønn, er viktige bidrag i så måte. Med det aukande fokuset på identitet og eit større medvit om at legning kan ha innverknad på psykisk helse (SSB, 2021), er det berre naturleg at dette òg vert spegla att i den norskdidaktiske forskinga.

Ein effektstudie frå 2016 (Malo-Juvera), gjennomført i USA, viser at det å lese litteratur som tematiserer homofili kan føre til betre haldningar til homofile. Studien baserer seg på å måle haldningar før og etter arbeidet med boka *Geography Club*, og konklusjonen var at undervisningsopplegget førte til merkbart mindre grad av homofobi blant deltakarane (Malo-Juvera, 2016, s. 18). Dette er eit signal om at slikt arbeid med litteratur kan ha noko føre seg, men studien er berre ein av få som seier noko om bruken av litteratur i klasseromet. Der Malo-Juvera målte effekten av opplegget, har prosjektet mitt ei meir utprøvande tilnærming. Eg vil sjå på kva som skjer der og då, og prøve å skildre utbyttet elevane kan få av å delta i ein konkret undervisningssituasjon rundt boka *Dette blir mellom oss*. Eg håpar denne masteroppgåva fem år fram i tid berre vil vere eitt av ei mengde bidrag til den norskdidaktiske forskinga på bruken av ungdomslitteratur i klasserommet.

## 1.5 Oppgåva si vidare oppbygging

Denne oppgåva er vidare delt inn i fem hovudkapittel. Neste kapittel har eg kalla *Den teoretiske forankringa*. Boka eg har valt ut handlar om å finne seg sjølv, om eigen identitet og seksuelle legning. Ein som kan hjelpe med å forstå både boka og samtalane til elevane, er kjønnsteoretikaren Judith Butler. Ho har eit syn på kjønn som samsvarar godt med tankar om å utforske og finne identiteten sin. Eg har allereie nemnt omgrepet *Norsk som identitetsfag*, og dette er faktisk òg ei bok av Sylvi Penne frå 2001. Fagfornyninga sitt identitetsfokus ser eg som ei reaktualisering av Penne, og eg vil sjå tankane hennar om identitet i lag med Butler sine tankar om kjønn, og slik ha eit teoretisk utgangspunkt for å sjå både kva som skjer i boka og i samtalane til elevane. Eg

vil òg gå inn på fordelar ved å arbeide med litteratur generelt, med vekt på kva ei estetisk lesing og oppleving kan tilby. Sidan eg gjennomfører litterære samtalar vil eg òg seie noko om kva fordelar dette vil kunne gi, og kvifor samtalen er ein viktig del av litteraturundervisinga.

Etter teorikapittelet kjem mi eiga tolking av boka *Dette blir mellom oss*. Her ser eg mot Butler, men eg bruker i tillegg relevante narratologiske omgrep for å vise korleis kjønnt vert framstilt i boka. Etterpå kjem eit kapittel eg har valt å kalle *Datainnsamling og metode*. Her presenterer eg undervisningsopplegget mitt, og dei ulike vala eg måtte ta for å gjennomføre datainnsamlinga. I denne delen av oppgåva går eg òg grundigare inn på litterære samtalar som metode, og kva grep eg tok for å legge til rette for gode samtalar.

I analysekapittelet kjem eg med ulike utdrag frå to av samtalanene. Eg har valt ut fire-fem delar frå kvar samtale som eg vil gå djupare inn i, og vidare diskutere det som skjer i samtalanene ut i frå teoriane til allereie nemnte Butler og Penne, men òg Louise M. Rosenblatt og Wolfgang Iser. Gjennom samtalanene får vi sett desse teoriane inn i ein samanheng, og det er interessant å sjå korleis teoriane hjelper oss med å setje ord på det som skjer. Det er òg interessant at boka, med sine tomrom, opnar opp for at elevane kan ta med seg sine eigne førestillingar inn i samtalanene. Gjennom samtalanene diskuterer elevane tema som identitet og i kva grad legning er ein del av identiteten, normer som er rundt oss i samfunnet, femininitet og maskulinitet, stereotypiar og om det er nokon skilnad på det å vere heterofil og forelska og homofil og forelska. Sjølv om eg kommenterer og drøftar funna undervegs i analysen, har eg òg med eit drøftingskapittel heilt til slutt. Her summerer eg kort funna mine, samt prøvar å sjå forkinga mi i ein større didaktisk samanheng. Eg forsøker òg å sjå vidare fram etter dette prosjektet, og reflektere litt rundt korleis ein kunne forska meir på feltet.

## 2 Den teoretiske forankringa

### 2.1 Å skjønne kjønn

Skjønnlitteratur er eit stort og omfattande felt, og ein finn fleire teoretiske retningar eller hovudområde, alt etter kva ein er oppteken av i arbeidet med litteratur. I mitt prosjekt, der boka har ein homofil hovudperson, er det mest aktuelt å bruke *kjønnsteori*, som ligg inn under det ein kallar *kritisk teori*. Felles for all kritisk teori er at ein vil kaste lys på forholdet mellom litteratur og samfunn (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Ein er oppteken av at det er ein samanheng mellom desse to, og at dei påverkar kvarandre gjensidig. Ein kan seie at på eine sida er litteraturen forma av samfunnet; det blir skrive bøker som tematiserer det ein er oppteken av i samtida. På den andre sida er litteraturen med på å forme samfunnet; det vert skrive bøker om kvinnerolla, og gjennom det vert dette eit viktig tema i samfunnsdebatten. Innanfor kritisk teori er kjønnsteorien oppteken av å drøfte kva kjønn og kjønnsidentitet er, og korleis dette kjem til uttrykk i språk og litteratur, og dermed også i samfunnet. Slik kan ein nytte kjønnsteori til å stille grunnleggande spørsmål om måten vi les og forstår litteraturen på (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 56-57), og dette vert dermed ein naturleg inngang til *Dette blir mellom oss*. Kva kan denne boka fortelje om det å vere mann? Passar denne boka for gutar eller jenter? Kva seier boka om det å vere homofil og forelska? Dette er berre nokre døme på kva ei kjønnsteoretisk tilnærming til tekst kan gi.

Synet på kva kjønn er, representasjonen av kjønn og korleis ein skal kaste lys på desse temaa, herskar det usemje om innanfor fagfeltet. Dei fleste kjønnsteoretikarar har eit sosialkonstruktivistisk syn på kjønn, og i det legg ein at kjønn er «et sosiokulturelt fenomen, noe som ikke (bare) er biologisk gitt, men som noe som er bestemt gjennom sosiale og kulturelle normer og konvensjoner (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 59). Det motsette er, ifølge Samoilow og Myren-Svelstad, å tenke at «(nesten) alle kjønnsforskjeller er medfødte» (2020, s. 59). Om ein ser på kjønn som eit sosiokulturelt fenomen kan ein seie at ein vert påverka av normer, moglegheiter og forventingar frå samfunnet, og slik kan den kroppen ein vert fødd med endre seg gjennom livet. Når eg bruker ordet kjønn i denne oppgåva er det det sosiokulturelle synet på kjønn som ligg til grunn.

### 2.2 Queer teori

Kjønnsteori kan delast inn i ulike grupperingar. Ei av desse undergruppene er queer teori, som på norsk nokre gongar òg vert omtala som skeiv teori. I mitt prosjekt, der eg er interessert i kva meining elevar skaper om kjønn i møtet med boka *Dette blir mellom oss*, er det interessant å sjå til ein teori som interesserer seg for kulturelle førestillingar om homo- og heteroseksualitet. Queer teori har i hovudsak vorte utvikla av amerikanske tenkarar, og det kan definerast som ei teoriretning som ikkje ser på seksualitets-kategoriar som gitte og stabile på tvers av samfunn og epokar. Seksualitetskategoriane er heller sett på som kulturelt skapte, og dei endrar innhald. Gjennom ulike tider er det knytt ulike idèar, verdiar og førestillingar til det å elske ein av same kjønn. Ei førestilling

som har vorte gjentatt til det kjedsommelege er at lesbiske kvinner er maskuline og at homofile menn er feminine. Queer teori set lys på desse etablerte førestillingane, og prøvar å sjå lenger. Dei er opptekne av å undersøke kva kjønn og seksualitet kan tyde i ein spesiell kultur og kva andre forståingar eller kategoriseringar som er moglege (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 67).

Queer teori vaks fram på 1980- og 90-talet, og kom som ein kritikk til den allereie etablerte homoforskinga. Homoforskinga er, ifølge kjønnsforskaren Heidi Eng, eit synleggjeringsprosjekt, som «først og fremst utfordrer den dikotomiske modellen av to kjønn og det heteroseksuelt kjønne begjæret» (2006, s. 138). At forkinga var dreia mot dette, og dermed fokuserte på homoseksualitet og homoseksuell livsform, gjorde at ho stod i fare for å gjenta kategoriseringa homo-hetero. Slik bidrog forkinga til å oppretthalde eit skilje mellom «oss» og «dei andre»(Eng, 2006, s. 139). Queer teori innebar altså ein reaksjon som sa at homoseksualitet ikkje må kategoriserast som ein motsetnad til det heterofile, og det må heller ikkje etablerast som ein eintydig gruppeidentitet – å vere homofil og å leve i eit homofilt samliv kan ikkje skildrast eller forståast på ein bestemt måte. Queer teorien er oppteken av at det homofile er mykje meir mangfaldig, og rommar meir enn som så, og det kom derfor på bana med nye spørsmål og nye kunnskapsbehov (Eng, 2006, s. 139).

Sjølve omgrepet queer er òg med på å inkludere og bryte med homo-hetero kategoriseringa, då tydinga av det er meir enn berre homoseksuell. Dette gjer at fleire kan identifisere seg med det (Eng, 2006, s. 142). I staden for å vere ein homofil synleggjeringskamp, er queer teori oppteken av å gi eit kritisk perspektiv på desse eintydige kategoriane, og gjennom det tilby ei endring i måten ein forstår kjønn. For å kunne få til dette er det sosialkonstruktivistiske synet på kjønn eit godt utgangspunkt. Ein som har dette synet er den amerikanske litteraturforskaren og filosofen Judith Butler, som i 1990 ga ut boka *Gender Trouble* (Butler, 1990). Med dèt var ho ei av fleire som etablerte queer teori som felt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 67). Butler presenterer nokre tankar om kjønn og kjønnsidentitet som vil vere nyttig å ta med seg inn i arbeidet med *Dette blir mellom oss*, og som vi skal få sjå: ho kan hjelpe oss med å setje ord på måten elevane samtalar om kjønn.

## 2.3 Å framføre kjønn

Gjennom boka *Gender Trouble*, vidareutvikla Butler den sosialkonstruktivistiske forståinga av kjønn ved å legge vekt på kjønn som eit språkleg og performativt fenomen. Butler skreiv sine teoriar på engelsk, og Samoilow og Myren-Svelstad poengterer at:

På engelsk betyr «to perform» både å framføre» og å «utføre», eller til og med «gjøre». Kjønn og seksualitet er altså i Butlers perspektiv noe vi *gjør*, og i og med at vi gjør det, *framfører* vi også den kjønnsrollen vi er forventet å ha. (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 68)

Dermed er det ikkje slik at vi *er* eit kjønn, men vi *gjer* kjønn. Ein kan seie at vi signaliserer, eller framfører, kjønnnet vårt med måtar å snakke på, kle seg på, gestikuleringar og meiningar. Butler samanliknar vidare det ein kan gjere som kjønna vesen med grammatikken i språket ein snakkar. Grammatikken set avgrensingar og føringar for kva ein kan seie og ikkje, på same måten som repeterte normer avgrensar og set føringar for kva ein kan gjere som kjønna vesen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 68). I staden for å spørje kva som er «kvinne» og kva som er «mann», tek Butler enno eit steg tilbake og stiller heller spørsmålet om korleis kjønn blir konstruert og omforma i kulturen. Når ho gjer dette skil Butler mellom dei to engelske omgrepa «sex» og «gender», som begge to i norsk omsetjing kan ha tydinga kjønn. Meir spesifikt kan ein seie at «sex» er det *biologiske kjønnnet*, som signaliserer at ein er fødd som jente eller gut, med unntak av den vesle prosentten som kvart år er fødd med kjønnskategoriar som ikkje samsvarar med jente eller gut, også kalla intersex. «Gender» kan ein her heller omsetje med *opplevd kjønnsidentitet*, noko kulturelt konstruert, og dermed ikkje like bestemt som det biologiske kjønnnet (Butler, 1990, s. 8). Ein slik måte å sjå på kjønn på, får òg konsekvensar:

When the constructed status of gender is theorized as radically independent of sex, gender itself becomes a free-floating artifice, with the consequence that *man* and *masculine* might just as easily signify a female body, and *woman* and *feminine* a male body as easily as a female one. (Butler, 1990, s. 9)

Det Butler seier her er at det sosialt konstruerte kjønnnet eller kjønnsidentiteten, som ho omtalar som «gender», kan brukast til å forvirre eller utfordre etablerte førestillingar fordi ein då kan bruke mannleg eller maskulin til å skildre ein biologisk kvinneleg kropp, og motsett kvinneleg eller feminint til å omtale ein biologisk mannleg kropp. Der det tidlegare har vore ein etablert samanheng mellom maskulin-mann og feminin-kvinne, seier Butler at det treng ikkje å vere slik. Slik utfordrar ho tanken om kva kjønn er, og viser at kjønn er noko anna enn berre det biologiske kjønnnet ein er fødd som – kjønn er noko vi framfører, og i det legg ho at det er ein måte å skape meining på (Butler, 1990, s. 190). Butler seier at «gender is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts» (Butler, 1990, s. 191). Kva kjønn er for noko, vert skapt og gjenteke over tid gjennom å repetere eller reprodusere ulike normer og haldningar. Gjennom å repetere desse om att og om att, legitimerer ein òg desse haldningane til kjønn og kva kjønn er. Desse repetisjonane er ei felles handling som kollektivet utfører, og dei er med på å oppretthalde ei forståing av kjønn som biologisk todelt, i tillegg til at det set avgrensingar på dei performative moglegheitene ein har. Ifølge Butler er vi alle med på å gjenskape desse restriktive rammene, som gir lite rom for å konstruere ei forståing av kjønn som favoriserer noko anna enn maskulin dominans og påkrevd heteroseksualitet (Butler, 1990, s. 193). I mitt prosjekt møter vi, gjennom boka *Dette blir mellom oss*, ein homofil hovudperson, som er midt i ei stormande forelsking som er avgrensa av heteroseksuelle normer. For Felix er dette noko som gjer forelskinga vanskelegare, og det er òg noko som elevane peikar på i sine samtalar.

Dei norske kjønnsforskarane Hilde Bondevik og Linda Rustad forstår det Butler kallar normer som sitering, og seier at Butler med sitering som utgangspunkt òg er oppteken

av å *feilsitere* (Bondevik & Rustad, 2006, s. 58). Gjennom feilsitering, som vil seie å vise fram noko som bryt med ei eksisterande norm, kan ein undergrave systemet og gi ny tyding til ulike fenomen. Det er gjennom gjentekne feilsiteringar ein har moglegheit til å tvinge fram ei endring. Forventingane våre vert då brotne, og i det ligg det ei moglegheit for å skape nye tydingar og meiningar. Utfordringa her ligg i å finne desse opningane for endring av dei konvensjonelle kjønnsrepetisjonane. Dette er vanskeleg fordi det er ikkje snakk om endring på individnivå, men av ein felles kultur. Alt heng i hop, og difor tek det tid og gjentekne feilsiteringar for å få til ei endring i kulturen og dermed skape nye tydings- og handlingsmoglegheiter. Endring er altså mogleg, men det er ikkje gjort i ein fei – og det er ikkje noko individet kan gjere åleine.

Som nemnt tidlegare, opprettheld eller favoriserer desse repetisjonane, ifølge Butler, mannleg dominans og heteroseksualitet. Dette er utfordrande for dei som ikkje identifiserer seg innan desse forventingsrammene. Butler identifiserer seg sjølv som lesbisk, men ho problematiserer kva den merkelappen gjer med henne. Det er ein identitetsmarkør som set avgrensingar for identiteten hennar, og ho skulle ønske at det for alltid skulle vere uklårt kva den markøren seier (Butler, 1991, s. 14). Å identifisere seg som lesbisk, homofil, bifil, trans fører med seg så mange førestillingar at det er vanskeleg å kjenne seg att, og i tillegg er desse førestillingane utanfor individet sin kontroll. Dette er òg noko av hovudbodskapen til queer teori: ein kan ikkje sjå på lesbiske eller homofile som ei homogen gruppe, og som Butler spør: kva er det ein kan seie at lesbiske har til felles? (Butler, 1991, s. 15). Identitetsmarkørane kan òg vere med på å setje avgrensingar for utforskning og utprøving av eigen identitet, fordi ein ikkje vil bli plassert i båsar ut i frå noko ein seier eller gjer. I *Dette blir mellom oss* møter vi blant anna karakteren Nicolai, som kan seiast å vere prega av nettopp dette. Stereotypiske haldningar og førestillingar til både kjønn og kjønnsidentitet set avgrensingar i identiteten hans, og dette er òg noko vi skal sjå at elevane diskuterer i sine samtalar.

## 2.4 Identitet i norskfaget

Det vi har sett på hittil om kjønn og kjønnsteori, vil eg vidare sjå i samheng med identitetsarbeid i norskfaget. Eg meiner Butler sine teoriar om kjønn heng i hop med det å utvikle og finne sin eigen identitet. Som vi har sett gjennom kjønnsteori, kan seksuell identitet by på ulike utfordringar alt etter legning. Om ein, som Butler ville sagt det, *gjer* heterofili, følger ein norma og forventingane rundt seg i samfunnet. Viss ein gjer noko anna enn heterofili, kan det derimot vere eit større steg å både finne ut av akkurat det, og å vere open og fortelje om eiga legning. Utvikling av eigen identitet er eit viktig mandat for skulen generelt, og for norskfaget spesielt. Som sagt i innleiingskapittelet, står det i LK20 at faget norsk er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 23). Dette er faktisk den fyrste setninga som er å lese i læreplanen for norsk i LK20, og det seier noko om kor viktig akkurat denne delen av faget er.

At identitet er ein viktig del av norskfaget, er òg Sylvi Penne oppteken av. Ho står bak den mest grundige studien som er gjennomført av norskfaget som identitetsfag, i alle fall på ungdomsskulenivå, og ho ga i 2001 ut boka *Norsk som identitetsfag*. Her ser ho på norskfaget si historie som dannelsesfag og den moderne og framtidretta rolla som



identitetsfag. Sjølv om forskinga hennar no er 20 år gamal, er ho likevel høgst aktuell i det identitetsdannande arbeidet. Med innføringa av det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring*, kan ein faktisk seie at arbeid med identitet no er viktigare enn nokon gong. I skildringa av temaet i *Overordna del* står det at «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Slike formuleringar er som ei språkleg bru frå LK20 og over til Sylvi Penne og *Norsk som identitetsfag*.

#### 2.4.1 Frå danning til identitet

Penne peikar på at historisk sett vart norskfaget det sentrale dannelsesfaget i 1896, og at det som tidlegare har vore omtala som danning i fagplanane etter kvart vart avløyst av omgrepet identitet (Penne, 2001, s. 55). Danning og identitet er i utgangspunktet to ulike ideal, men samtidig er det noko felles i måten skulen bør angripe det på. Den tidlegare danninga var noko som vart aktivt påført eleven utanfrå, av anten foreldre eller lærarar – det måtte skje noko for at eleven skulle bli danna. Identitet er derimot ikkje noko som krev aktiv påføring. Alle utviklar ein identitet, same kva undervising ein tek i mot (Penne, 2001, s. 55). Likevel kan ein seie at skulen spelar ei sentral rolle, fordi han kan bidra til å hjelpe eleven med å utvikle ein meir helsefremjande identitet. Med helsefremjande identitet meiner eg at elevar, gjennom skulen, kan få den støtta og tryggleiken dei treng, og møte dei utfordringane som er naudsynte i utviklinga av eigen identitet. Skulen skal ikkje påføre ein bestemt identitet, men han må likevel innehalde ei aktiv undervising som legg til rette for utvikling. Dette er òg Penne inne på, og ho trekk fram språket som middel til å aktivt danne elevane i morsmålsfaget: «Gjennom språket kan individet derimot aktivt dannes til å selv begrunne sine handlinger og sitt liv» (Penne, 2001, s. 56). Kva val og handlingar vi tek, og korleis vi grunnjev desse, er ein del av identiteten vår. Likeins kan ein seie at avgrensingar eller val ein ikkje vågar å ta, òg er ein viktig del av identiteten. Å aktivt danne gjennom språket kan tolkast dit at kva typar tekstar elevane møter i norskfaget har mykje å seie, fordi ulike tekstar vil opne for ulike perspektiv, og dermed ulik danning. Slik blir faktisk både danning, og skulen som arena for danning, ein del av den moderne identiteten.

Ein viktig del av denne identiteten er det Penne omtalar som refleksivitet: evna til å reflektere, og at ein er medviten den forteljinga ein er i ferd med å gjere til si eiga (Penne, 2001, s. 38). Det vil seie at ein må vere i stand til å reflektere metakognitivt over egne motiv og handlingar – eller mangel på handlingar. Det er fyrst og fremst på skulen elevane har moglegheit til å utvikle språket til å gjere dette, og skulen må derfor ha som mål å utvikle refleksivt medvit. For at elevane skal lukkast i dette, må dei få tid til å prøve seg fram, og det er i norskfaget dette skal skje: «Norskfaget er mer knyttet til identitet og jeg-følelse enn de fleste andre skolefagene. Det gir norsklæreren en ekstra utfordring. Elevene må få tid til å prøve seg fram, til å reflektere og diskutere» (Penne, 2001, s. 80-81). For å gjere dette treng dei, som eg har vore inne på tidlegare, språk og medvit om språk. Ein måte å jobbe med å utvikle dette språket på, er ved bruk av skjønnlitteratur. I LK20 inneheld læreplanane for dei ulike faga ei kort skildring av kva dei tre tverrfaglege temaa kan bidra med. Om *Folkehelse og livsmeistring* står det spesifikt under faget norsk at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 24). Tilrettelagt og didaktisk forankra

arbeid med skjønnlitteratur er med andre ord ein sentral og identitetsdannande del av faget. Dette gjeld både for dei elevane som treng å lese noko ein kan kjenne att og som stadfestar, og for dei som treng å lese noko som utfordrar og byr på nye perspektiv.

## 2.5 Skjønnlitteraturen sine fordelar

Norskfaget si særegenheit ligg i møta det kan tilby mellom menneske og skjønnlitteratur. Moglegheita til å dukke djupt ned i ein roman, diskutere språket til forfattaren, gjennomføre grundige karakteranalysar, delta i lengre samtalar om boka – det er berre norskfaget som kan tilby dette. Arbeid med skjønnlitteratur er dermed ein fagspesifikk og særegen del av norskfaget, og det må forvaltast på rette måten. Det er skrive mykje om fordelane arbeid med skjønnlitteratur kan gi, og ei som har knytt dette til arbeidet i skulen er amerikanaren Louise M. Rosenblatt. Rosenblatt forska mykje på litteraturundervisninga i skulen, og ho har nokre omgrep som kan hjelpe oss med å forstå kva lesaren gjer når han les. Ho får fram at det er ein skilnad på kva vi aktiverer når vi les, og dermed òg ein skilnad i kva moglegheiter vi gjer oss opne for, ut i frå teksttype. Det er med andre ord forskjell på å lese ein faktatekst om homofili og å lese ei novelle der hovudpersonen er homofil. Det vil krevje ulike leseholdningar, og det vil opne for heilt ulike måtar å jobbe med teksten og temaet på.

### 2.5.1 Efferent og estetisk lesing

Rosenblatt deler inn i to haldningar til lesing: efferent og estetisk lesing (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). Skiljet mellom desse to har i hovudsak å gjere med kvar lesaren har fokuset sitt når han les. I ei efferent lesing vil lesaren sitt fokus vere på kva som skjer *etter* han har lese. Lesaren er observant på informasjonen ein kan hente ut av teksten, spørsmål som skal svarast på eller instruksar til kva som skal gjerast. I ei estetisk lesing har lesaren derimot fokus på kva som skjer *medan* han les. I tillegg til å merke seg sjølv innhaldet, er lesaren då òg fokusert på assosiasjonar ein får av å lese teksten, kjensler som oppstår og haldningar som orda kan vekke i lesaren. Sjølv *opplevinga* ein får av å lese teksten, er sentral i ei estetisk lesing. Desse to haldningane til lesing er ikkje anten eller, men Rosenblatt skildrar eit kontinuum, der dei fleste lesarar er å finne ein eller annan stad på kontinuumet. Lesaren kan òg tilpasse seg ut i frå kva tekst som skal lesast, og dei fleste vil ha eit anna fokus når ein les eit dikt enn kva som er tilfellet for ein IKEA-manual. Den estetiske lesinga går òg meir langsam framover enn den efferente, nettopp fordi ein dveler ved ord og assosiasjonar. Dette er eit poeng som elevane må lære i arbeidet med skjønnlitteratur: at det å dvele, ta seg tid, undre og oppleve er ein sentral del av den skjønnlitterære lesinga. Dette krev både merksemd og kreativitet, og er noko som må trenast på (Rosenblatt, 1994, s. 51-52). Eg vil dermed hevde at ein gjennom å arbeide med estetisk lesing vil kunne legge eit naturleg grunnlag for å arbeide med å utvikle lesaren sin identitet. Ein vil kunne lese tekstar som ein kjenner seg att i, dvele ved dilemma som hovudpersonen opplever, undre seg over kvifor karakterane valde som dei gjorde og i det òg reflektere over eigne haldningar. Lesaren vil kunne få eit innblikk i ein annan sin situasjon eller sjå ei løysing som gir ein sjølv den styrka ein treng til å stå for eigne val. Nettopp fordi ein er oppteken av opplevinga vil ei estetisk lesing gi gode forhold for identitetsutvikling. Ein tek utgangspunkt i det eleven føler, tenker og legg merke til – og med det tek ein òg utgangspunkt i eleven sjølv.

### 2.5.2 Lesaren og verda

At arbeid med skjønnlitteratur kan ta utgangspunkt i lesaren, er Wolfgang Iser oppteken av. Iser var ein av grunnleggarane bak den tyske resepsjonsestetikken, og var oppteken av at lesaren er fortolkande i sitt møte med litteratur. Han seier at det litterære verket er meir enn sjølvve teksten, fordi teksten får liv fyrst når nokon les han (Iser, 1974, s. 274). Slik får lesaren ei rolle i etableringa av det skjønnlitterære verket, og lesaren og førestillingane til lesaren samarbeider med den skrivne teksten. Det er når dette skjer at teksten vert realisert og skaper mening. Teksten er faktisk avhengig av lesaren. I dette ligg det òg at lesaren får ei aktiv rolle i prosessen. Lesaren kjem med sine erfaringar, førestillingar, fantasiar og tidlegare leseerfaringar, og alt dette tek han med seg inn i teksten når han les. Det er gjennom dette synet på lesing ein kan argumentere for at det å arbeide med skjønnlitteratur er ein sentral del av identitetsutviklinga i norskfaget. At lesaren kjem inn med førestillingar er òg noko Butler la vekt på i si forståing av kjønn. Vi har alle med oss førestillingar om kva det vil seie å gjere homofili, lesbisk, kvinne eller mann. Desse førestillingane meiner Butler er styrande, fordi dei gjer at det vil vere vanskeleg å identifisere seg som noko anna enn heterofil (Butler, 1991, s. 20-21). Når lesaren tek med seg desse førestillingane inn i eit litterært verk som opnar for å diskutere nettopp denne tematikken, kan ein få ei opning for å setje ord på førestillingane sine. Gjennom det kan det òg vere at språket aktivt dannar individet til å utfordre førestillingane sine (jf. Penne, 2001, s. 56).

I litteraturen blir lesaren tatt med inn i ei anna verd, og Iser meiner dette er ein viktig del av litteraturen sin eigenart. Han seier at «literature portrays life, not in order to portray it, but in order to allow the reader to share in it. He can step out of his own world and enter another (...)» (Iser, 1989, s. 29). Gjennom litteraturen har lesaren ei unik moglegheit til å oppleve noko anna enn det ein kan oppleve heime. Ein kan gå ut av si eiga verd og inn i det ukjente. Slik skaper litteraturen òg ei rørsle der lesaren går ut mot verda der ute, mot andre menneske. Sylvi Penne omtalar òg dette fenomenet, og ho vel å bruke det norske ordet *fordobling* for å skildre prosessen: i ein tekst kan lesaren gå inn i den litterære verda og bli meir kjent med andre, samtidig som han blir meir kjent med seg sjølv (Penne, 2001, s. 232). Det er med andre ord ein tosidig utviklingsprosess. Eg vil påstå at på den måten bidreg lesing av skjønnlitteratur direkte med å utvikle eigen identitet, samtidig som det bidreg med å forstå andre sin. Penne er i si skildring av identitet oppteken av at ein i arbeidet med å lære å forstå seg sjølv, òg må forstå andre. Ho seier at det er «viktig å markere forskjellen mellom «jeg» og «du», og at begge posisjoner skal ha respekt» (Penne, 2001, s. 81). Dette er eit argument for å lese tekstar som både gir støtte til «eg»-et og som kan setje oss inn i ein annan sin situasjon. For ein elev som er usikker på eiga legning, kan det vere ein styrke å møte bøker som tematiserer akkurat det. Ved å møte karakterar som òg er usikre får ein sjå måtar å utforske eigen identitet på. Ein kan lese om kjensler som ein har kjent på sjølv, og ein kan finne tryggleiken ein treng til å snakke med nokon om det. For ein elev som er sikker på eiga legning, er det òg fint å gå ut av si eiga verd og møte tekstar som tematiserer usikkerheit. I dette kan ein få eit innblikk i nokon andre sin situasjon, og kanskje få ei forståing for at sjølv om det er enkelt for ein sjølv så er det ikkje like enkelt for andre. Ein tek eit steg ut av si eiga verd og får innsikt. Skulle ein oppleve at ein kompis eller ei venninne seinare kjem ut av skåpet, så er det kanskje enklare å vite kva ein skal seie eller korleis ein skal vise si støtte? Det å setje seg inn i ein annan sin situasjon og gjennom det utvikle toleranse og respekt for andre heng òg i hop med skildringa av det

tverrfaglege temaet *Demokrati og medborgarskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 24), som vart skildra i innleiingskapittelet.

### 2.5.3 Nøkkelen ligg i tomroma

Eit viktig grep for å invitere lesaren inn i teksten, er det Iser omtalar som tomrom. Dette er dei uskrivne delane av teksten, og det er i desse delane lesaren vert aktivert. Her må lesaren sjølv fyller inn det som manglar. Iser seier at det som er skriva i teksten gir oss kunnskap, men det er i det som ikkje er skriva at ein får moglegheit til å bruke førestillingsevna si og sjå føre seg kva som kan skjje. Utan desse tomroma ville ikkje lesaren fått moglegheit til å bruke fantasien sin (Iser, 1974, s. 283). Tomroma er dermed ein essensiell del av teksten, og det er noko ein finn i alle tekstar. Likevel er det ein skilnad i kva typar tomrom ein møter, og kor avanserte dei er. Eg vil med dette hevde at tekstar som inneheld dei rette tomroma, og som gjennom det inviterer lesaren inn til meddikting, er viktig i det identitetsutviklande arbeidet. Det er nemleg gjennom desse at fantasien og førestillingane til lesaren vert aktivert. Som Iser seier: «If one sees the mountain, then of course one can no longer imagine it, and so the act of picturing the mountain presupposes its absence» (Iser, 1974, s. 283). Med dette meiner Iser at viss ein skal klare å førestille seg noko, kan ein ikkje få all informasjonen. I det ein får for tydelege instruksar eller forklaringar, klarer ikkje fantasien til lesaren å vere med. Omvendt kan ein òg seie at for vage skildringar ikkje aktiverer lesaren nok?

Gjennom tomroma aktiverer altså lesaren si eiga førestillingsevne og prøvar å tenke seg fram til kva som kan ha skjedd. På den måten er lesaren med i teksten, og tek med seg sine erfaringar inn. Slik vert òg teksten ulik for kvar person som les han: ulike lesarar vil kunne trekke ulike ting ut av same teksten (Iser, 1974, s. 279). Slik òg med lesarar som les teksten på ny: Ronja Røvardatter vil kunne tyde noko anna når du les ho som vaksen samanlikna med då du var ung. Lesaren utviklar seg, endrar perspektiv og kan sjå teksten i eit nytt lys. I teksten ligg det mykje potensiale, og så er det opp til lesaren å hente dette ut. Ëin lesar kan ikkje hente ut alt, men ved å gi seg sjølv hen til teksten og opne seg opp for å delta og fyller inn dei uskrivne delane med mening, kan ein hente ut ganske mykje (Iser, 1974, s. 280). I skulesamanheng vil det seie at tilrettelegginga rundt arbeidet med sjølve teksten har mykje å seie for kva elevane faktisk klarer å hente ut av han. Korleis ein jobbar med litteraturen er avgjerande.

## 2.6 Samtalen i litteraturundervisinga

Gjennom lesing av skjønnlitteratur går lesaren inn i verket med førestillingane sine og prøver å skape mening gjennom det han les. Ved å deretter delta i samtalar om det ein har lese, kan ein i enno større grad opne opp for det potensialet teksten har – og dermed få meir ut av den same teksten. Det vil seie at ein i undervisinga må gi rom til samtalen, og på den måten legge til rette for det ein kan kalle dialogisk<sup>1</sup> litteraturundervising. Eit dialogisk syn på litteraturundervisinga vil seie at ein rettar fokuset mot språk som ein aktivitet ein kan skape mening gjennom, sjå til dømes Linell (2009). I Noreg har

---

<sup>1</sup> Når ein snakkar om dialogisk undervising så er det Mikhail Bakhtin som er utgangspunktet. Sjå til dømes *Spørsmålet om talegenrane* (2005).

Åsmund Hennig forska mykje på litteraturdidaktikk, og gjennom denne forskinga har han nytta seg mykje av dialog gjennom den litterære samtalen. Han har blant anna skrive ei innføringsbok i litterære samtalar, og forskinga hans bygger på både Rosenblatt og Iser sine teoriar om tekst og lesar. I mitt prosjekt, der eg vil utforske korleis elevar skaper mening om kjønn i boka *Dette blir mellom oss* ved å delta i litterære samtalar, er det difor naturleg å sjå til Hennig og forskinga hans.

Hennig seier at alle elevar har ein ibuande trong til å gå i dialog med kvarandre for å avklare det uklare og kome til større forståing og erkjenning. Dette er eit ønske lærarar må bruke for det det er verdt (Hennig, 2019, s. 126). På den måten er samtalen ein naturleg og viktig del av litteraturundervisinga, fordi ein gjennom dialogen går inn i eit fellesskap: å forstå teksten og å skape mening ut av teksten vert eit felles prosjekt. Som vi har sett tidlegare, vektlegg Iser at ulike lesarar vil kunne hente ut ulikt potensiale frå tekstane, fordi førestillingane er ulike (Iser, 1974, s. 279). Det vil seie at sjølv om ei gruppe elevar les same teksten, så vil ein ta med seg ulike perspektiv eller meiningar ut av teksten. Dette blir så delt med andre gjennom språket. Språket og ytringane våre er alltid opne for tolking, så i det ein deler ei ytring så må mottakarane tolke og bygge på, trekke ut informasjon og klargjere. I dette ligg det òg mange tolkingsmoglegheiter, eller tomrom, i dei munnlege diskusjonane, og desse må òg fyllast inn av dei ulike deltakarane. På den måten bidreg kvar ytring i samtalen til å skape ny mening, både i fellesskapet og for den einskilde elev. Dermed er samtalar i klasseromet med på å hjelpe elevane til å forstå verda, og til å utvikle praktiske handlemåtar og veremåtar som gjer det enklare å fungere i det samfunnet ein er ein del av (Hennig, 2019, s. 126). Elevane skaper med det mening gjennom dialog.

## 2.7 Korleis heng så alt dette i hop?

Norskfaget har eit særskilt mandat som identitetsfag. Det er viktig å legge til rette for at alle elevar kan utvikle identiteten sin, og i dette ligg det ei føring om at dei må møte ei mangfaldig litteraturundervisning. Det er den einskilde norsklærar som må sørge for at elevane møter på tekstar som kan utfordre haldningar, utvikle forståing og finne tryggleik og støtte. Forelsking er eit tema som går att i mange tekstar, og det er eit tema som mange ungdomar i pubertetsalder er interesserte i å lese om. I arbeidet med dette kan ein ikkje berre bruke tekstar som viser forelsking mellom heterofile. Det er viktig å òg vise tekstar som skildrar forelsking mellom homofile og andre legningar, og som kan opne for moglegheiter til å diskutere korleis ein gjer kjønn. For å få til dette trengst det lærarar som er medvitne kring kjønsspørsmål, og som vågar å velje ut tekstar som opnar for diskusjonar om kjønn. På den måten kan ein gjennom møte med det ukjente, og kanskje til og med provoserande, jobbe med haldningar. Gjennom møte med det trygge og det relaterbare, kan ein òg oppleve auka tryggleik og støtte. Steg ein er å velje ut aktuelle tekstar, og steg to er å legge didaktisk til rette for at meningskaping skal kunne skje. Ein måte å gjere dette på er gjennom den litterære samtalen, som nettopp set fokus på meningskaping gjennom språket.

*Dette blir mellom oss* viser forelsking mellom like kjønn på ein tydeleg måte gjennom å ha ein homofil hovudperson som forelskar seg i ein gut på skulen. For elevar i norsk skule er dette kjempeviktig! Vi har sett gjennom Penne at identitetsutvikling har ein

historisk og viktig plass i norskfaget, og fagfornyninga har understreka at skjønnlitteratur er essensielt i det identitetsutviklande arbeidet. Ved å bruke teoriane til Rosenblatt og Iser har vi sett på kvifor eit arbeid med skjønnlitteratur vil vere fruktbart. Gjennom tomroma blir lesaren aktivert i verket, og den estetiske lesinga, som fokuserer på opplevinga, set eleven og førestillingane hans/hennar i posisjon til å få både motvind og medvind i møtet med den litterære teksten – og begge delar kan vere like viktige. Ei anna som er oppteken av førestillingar er Judith Butler. Ved å knyte teoriane hennar om kjønn til utvikling av identitet, ser vi at ei kjønnsteoretisk tilnærming til tekstar vil opne opp for moglegheiter til å samtale om kjønn, som igjen kan vere støttande for identitetsutvikling. Det er ulike normer i samfunnet som verkar avgrensande på kva ein kan og ikkje kan gjere som kjønna vesen, og dette vanskeleggjer identitetsutviklinga for elevar som gjer noko anna enn heterofili. I dei neste kapitla skal vi gå nærmare inn på boka *Dette blir mellom oss*, og etterkvart òg sjå korleis elevane sjølve skaper mening om kjønn i samtalane sine.

## 3 Analyse – *Dette blir mellom oss*

### 3.1 Handlingssamandrag

Boka *Dette blir mellom oss* er debutromanen til Krag, og i tillegg til å bli publisert som fysisk bok vart ho òg publisert på Instagram. Dette har hatt ein del å seie for språk og oppbygging, noko eg kjem nærare inn på seinare i analysen. Krag er født i 1992, og bur no i Oslo der han jobbar som kommunikasjonsrådgjevar (Krag, 2020). Krag er sjølv homofil, og seier kjenslene han prøvar å skape i boka er frå hans eige liv. Han prøvar å få fram den usikkerheita ein kan kjenne på når ein er homofil og forelska, og vise at det kan ta tid å finne den tryggleiken ein treng for å fortelje det til andre. Sjølv kom Krag ut av skåpet sommaren mellom 10. klasse og 1. vidaregåande, ikkje ulikt hovudpersonen vi møter i *Dette blir mellom oss* (Norli, 2020).

I boka møter vi 17 år gamle Felix, som har flytta frå Stavanger til Oslo i lag med mor si og veslebroren. Felix har budd i Oslo tidlegare, så han kjenner litt til ein han spelte tennis i lag med, Max, men elles kjenner han ingen. På fyrste side møter vi ein nervøs Felix på fyrste skuledag på ny skule. Vi får vite at han hadde få venner i Stavanger, og opplevde å bli mobba, blant anna grunna si seksuelle legning. Felix er trygg på at han likar gitar, men han er ikkje trygg på at alle treng å få vite det med ein gong. Via Max får Felix eit lite nettverk, og han opplever å bli tatt inn i varmen i vennegjengen. Han blir godt kjent med Philip, som i likskap med Felix spelar tennis. Philip vert etter kvart ein svært god venn, som Felix kan opne seg meir og meir for. Felix vert òg kjent med Nicolai. Dette er ein annan type kjennskap. For det fyrste er det ikkje via Max, og for det andre er dette eit kjennskap med sterke kjensler involvert. Felix vert stormande forelska i Nicolai. Kva Nicolai føler tilbake vert vi som lesarar ikkje like kloke på, og det nesten einaste konkrete vi får vite om Nicolai er at han har ei syster, har mista far sin og at han ikkje er like sikker på sin eigen seksuelle identitet som Felix.

Gjennom meldingsutvekslingar, intense møte, rykte og korte samtalar på skuledo og festar, får vi eit blikk inn i denne ungdomsflørten - heile tida gjennom Felix sine auge. Felix er veldig søkande i det å utforske sin eigen seksuelle identitet, og vi ser korleis han via ulike nettsider tek kontakt med ukjente menn og møter dei i parkar, parallelt med denne udefinerbare flørten med Nicolai. Samtidig blir Felix, Max og Philip raskt ein trio, men det tek tid før Felix deler si eiga legning, og flørten med Nicolai, med dei to kompisane. Max, på den andre sida, deler villig, og snakkar lett og ukomplisert om Sandra, som han viser seg å vere forelska i. Max må ikkje flørte i det skjulte, og han skjuler heller ikkje tankane sine for kompisane. Slik vert forholdet mellom Max og Sandra eit slags bilde som viser korleis Felix ønsker at ein flørt skal vere, slik han ønsker at han skal kunne snakke om seg og sitt kjærleiksliv. Boka sitt store mantra, som vert gjenteke fleire stadar, kjem nemleg frå Felix når han tenker på seg og Nicolai: om berre du hadde vore ei jente - då hadde alt vore så mykje enklare.

Mot slutten av boka innser lesaren at det ikkje blir Felix og Nicolai. Nicolai seier han er usikker, og etter ein fest får Felix òg vite at Nicolai låg med ei jente. Felix tek dette som eit slåande nederlag, og vil ikkje ha noko meir med Nicolai å gjere. Slik får vi òg eit innblikk i ein knusande kjærleikssorg - der kompisane Max og Philip trår til og viser omsorg og hjelper Felix vidare. Mot slutten av boka viser det seg òg at det er meir enn vennskaplege kjensler frå Philip si side, som etter kvart tek over plassen til Nicolai. Ei ny forelsking startar.

## 3.2 Oppbygging og struktur

Sjølve boka er på 211 korte sider. Ho er ikkje inndelt i kapittel, og sidene er aldri fulle av tekst. Nokre sider har berre éi setning, andre to. Som regel er det tre-fire setningar på kvar side, men det finst ikkje nokon fast regel. Eg har valt å ta utgangspunkt i den fysiske boka, men ho er, som tidlegare nemnt, skriven for i tillegg å bli publisert på Instagram. Dette gjer noko med språket til forfattaren. Det er ikkje noko maksimumsgrense for kor mykje ein kan skrive på Instagram, men det er eit sosialt medium som er laga for å spreie kjapp og kort informasjon, og då passar det seg ikkje med lange skildringar og utgreiingar. Språket må vere kort og presist, og ein seier berre det ein må seie. Dette fører til at boka inneheld få detaljerte skildringar, og består meir av direkte og korte snuttar frå livet til ein homofil og forelska gut som går på vidaregåande skule. Det blir meir som små drypp frå livet, framfor lange innføringar, og det fungerer godt som verkty for å aktivere lesaren. Publiseringa på Instagram gjorde at forfattaren måtte ta plassomsyn, men det er òg eit litterært grep som fører til at lesaren blir invitert inn i verket på ein annan måte enn viss alle sidene var fulle av tekst, utdjupingar og skildringar. Ein kan seie at formatet i seg sjølv inviterer til meddikting og aktiv fortolking gjennom tomroma som oppstår (jf. Iser, 1974, s. 279). Det er ei bok som krev ei estetisk lesing (jf. Rosenblatt, 1994, s. 25), og som overlèt mykje til den aktive lesaren.

I tillegg til at det er få setningar, er òg sjølve språket komprimert. Sjølv om det som står på sidene er kortfatta, er det likevel ofte nok til at det står som ei lita historie, eller eit kapittel, i seg sjølv. Det kan vere ei hending på skulen, ein dag som har gått eller ei melding på telefonen. Eit døme på dette er halvvegs i boka, etter at Felix har fortalt Max og Philip at han er homofil: «Jeg tenker at nå er jeg homo utenfor meg selv, nå som Max og Philip vet. Jeg er redd for hva det betyr, at det forplikter meg til noe jeg ikke vet hva er» (Krag, 2020, s. 123). Dette er alt som står på side 123, og samtidig som han seier lite så seier han òg mykje. Felix har tatt eit stort steg ved å vere homofil utanfor seg sjølv: no er det andre som veit. Tidlegare har lesaren fått vite at dette skjedde i Stavanger òg, og då gjekk det ikkje så bra. Kjem det til å gå bra no? Felix deler òg ei bekymring rundt dette, ei frykt, og seier at han er usikker på kva dette vil seie - for både han sjølv og andre kanskje? Og kva forpliktingar er det han tenker på? Fører det å seie at ein er homo med seg forpliktingar? Sjølv om utdraget berre er to setningar, så er det samtidig så mykje meir. Trass i at Krag sin tekst er kortfatta, så inneheld han likevel ein heil del.

Formuleringa «jeg tenker at nå er jeg homo utenfor meg selv», seier òg noko om dei førestillingane til kjønnsom Butler er oppteken av. Som vi såg i teorikapittelet problematiserte ho at det å seie at ho sjølv er lesbisk, førte med seg mange



identitetsmarkørar som ho eigentleg ikkje ville ha (Butler, 1991, s. 14). Stereotypiske haldningar og førestillingar til både kjønn og kjønnsidentitet, er med på å vanskeleggjere det å identifisere seg som noko anna enn heterofil. Ein vanleg metafor brukt om menneske som ikkje er heterofile, er å kome ut av skåpet, og Butler problematiserer dette òg. For ja, ein kjem ut av skåpet, men kva er det ein går inn i? I det ein går ut av noko, går ein òg inn i noko anna – det å kome ut av skåpet er ikkje eit løfte om å lukke ei dør (Butler, 1991, s. 16). Som Felix seier: «nå er jeg homo utenfor meg selv». Døra er opna mot verda. Dette er ekstra vanskeleg fordi heterofili er norma – det er dette det er forventa at alle skal leve etter – og det er denne tvungne repetisjonen som går og går. Å vere homofil er derfor eit brot med norma, og ved å kome ut av skåpet kan ein på ein måte gå inn i eit anna. Homofili vil, ifølge Butler, oftast bli oppfatta som ei etterlikning etter den «sanne» kjønnsidentiteten (Butler, 1991, s. 20-21). Ho poengterer òg at idet ein set opp homofili som ei etterlikning, set ein òg opp heterofili som originalen. Dette konstruert er med på å skape ei oppfatning av heterofili som opphavet, som norma – det normale. Slik bruker ein òg dette til å reprodusere ei haldning om heteronormativitet. Med utdraget vi har sett på frå boka no, kan ein seie at Felix kjenner på ubehaget ved å leve i eit heteronormativt samfunn. Han er redd for kva konsekvensane er, og heteronorma forpliktar Felix til eit umogleg val: å late som han er hetero eller å «sitere» forventingane til det å vere homofil. Ytringa understrekar òg det Butler seier om førestillingar om kjønn, for Felix seier òg: «Jeg er redd for hva det betyr, at det forplikter meg til noe jeg ikke vet hva er».

Boka har inga fast oppbygging, og nokre sider inneheld, som sagt, berre ei setning. Gjennom å setje enkeltsetningar åleine på ei side har forfattar Krag ei moglegheit til å gi stor plass til det han meiner er viktig. Han kan vise fram det han vil at lesaren skal legge merke til, eller ta ei pause ved. Slik er han med på å styre blikket til lesaren, og ein kan seie at forfattaren er indirekte inne og viser fram det han vil at vi skal sjå. I ei bok med få setningar vert dette grepet ekstra verknadsfullt i og med at det set sitt preg på større delar av den totale teksten. «Om bare du var en jente. Jeg kan tenke det igjen og igjen til jeg nesten blir gal» (Krag, 2020, s. 72). Ved å ikkje berre gjenta, men òg å setje denne setninga åleine, understrekar ein òg tydinga av ho. Her kan ein òg sjå til Butler. Krag får fram at det er vanskelegare å vere homofil, ved å framstille det heterofile som normalen. Han set fokus på kor problematiske dei heteronormative repetisjonane er, og viser kor vanskeleg det kan vere å bryte med norma og forelske seg i ein av same kjønn.

### 3.3 Eit narratologisk blick på *Dette blir mellom oss*

Der Butler gir oss ord og omgrep til å samtale om kjønn, gir narratologien<sup>2</sup> oss omgrep til å seie noko om sjølve framstillingsmetodene som er brukt i *Dette blir mellom oss*.

Narratologi er læra om forteljingane si oppbygging, og ved å ta med oss nokre omgrep her i frå kan vi få ei betre forståing for framstillinga av kjønn i romanen. Narratologien skal, med andre ord, hjelpe oss med å tydeleggjere korleis den litterære forma på boka og tematikken i ho spelar saman.

---

<sup>2</sup> Narratologien som teoretisk grein er det franskmannen Gérard Genette som står for gjennom verket *Discours du récit* frå 1972 (Genette, 1980).

Forteljaren i boka er ein internt plassert fyrstepersonsforteljar. Det vil seie at forteljaren deltek i den historia som vert fortalt (Gaasland, 1999, s. 28). Denne fyrstepersonsforteljaren er Felix, hovudpersonen, og det kjem tydeleg fram frå fyrste side i boka: «Jeg har byttet skole, og jeg kjenner bare én person i den nye klassen min. Han heter Max og jeg må minne ham på at jeg heter Felix (...)» (Krag, 2020, s. 5). Vi har altså å gjere med ein forteljar som er aktiv i handlinga, og han manifesterer seg sjølv gjennom eit tydeleg «eg». Dette er typiske kjenneteikn på fyrstepersonsforteljaren (Gaasland, 1999, s. 24). Felix kan då ikkje kjenne til andre karakterar sine tankar og kjensler, slik ein tredjepersonsforteljar kan. Felix veit ikkje kva Nicolai tenker og føler, og dermed får heller ikkje lesaren noko innblikk i dette. Alt vi veit om Nicolai får vi gjennom Felix, og dermed er det òg farga av Felix sine tolkingar, kjensler og meiningar. I ei historie om forelsking er dette eit grep som gir spaning, og lesaren kan undre seg over om det Felix seier er sant, eller om det kan vere andre tolkingar. Dette er òg eit slags tomrom (jf. Iser, 1974, s. 283), der lesaren kan fylle inn. Felix får på eit tidspunkt vite at Nicolai har hatt sex med ei jente på ein fest, og han tolkar det som at Nicolai ikkje er interessert. Men dette er ikkje noko Nicolai har sagt sjølv: kanskje er han berre usikker på kva han føler og kven han føler noko for? Kanskje er dette vanskelig for han? Kanskje vel han den enkle løysinga å ligge med ei jente framfor å våge å kysse Felix? Dette får vi ikkje noko svar på, men det er rom for lesaren til å tenke og fundere rundt dette slik ein vil. Her kan ein òg sjå til Butler og hennar tankar om identitetsmarkørar (Butler, 1991, s. 14). Låg Nicolai kanskje med ei jente for å gjere heterofili? I boka får vi nemleg ganske tidleg høyre at det går eit rykte om Nicolai, eit rykte som seier at han kanskje er interessert i gutar (Krag, 2020, s. 43). Er dette Nicolai sin måte å vise avstand til det ryktet på? Er Nicolai kanskje ein karakter som ikkje passar inn i dei etablerte normene om kjønns?

### 3.3.1 Eg og du

Gjennom den interne fyrstepersonsforteljaren kjem lesaren tett inn på Felix, og eit anna grep som er med på å forsterke dette bandet mellom forteljar og lesar er den temporale plassen til forteljaren. I boka er det bruk av samtidig narrasjon. I samtidig narrasjon blir det gitt eit inntrykk av at forteljinga og hendingane går føre seg samtidig (Gaasland, 1999, s. 27). Presensforma av verba er i bruk, og vi får eit sterkt inntrykk av at hendingane som er skildra skjer her og no. Samtidig narrasjon kan òg ofte kombinerast med ein du-tiltale, noko som skaper eit sterkare inntrykk av samtidig narrasjon. Det framprovoserer som regel ei kjensle av intens nærleik til det som skjer, og det er dette grepet Krag har nytta seg av i *Dette blir mellom oss*. Eit døme på dette er tidleg i relasjonen mellom Felix og Nicolai, der vi ser at Felix er forelska på ein måte som nesten berre tenåringar kan vere: «Jeg endrer passordet mitt på Mac-en min til navnet ditt» (Krag, 2020, s. 31). Det er som om lesaren ser Mac-en til Felix i det han gjer det, og er med på sjølve handlinga. Det er som ein sit heime sjølv og endrar passordet til «Nicolai». Der Felix er boka sitt tydelege «eg», er Nicolai boka sitt tydelege «du». Dette du-et blir presentert ganske tidleg i boka ved at Felix seier: «Jeg tror du er den peneste gutten jeg har sett i hele mitt liv» (Krag, 2020, s. 9). Bruken av «du», i lag med den samtidige narrasjonen, er med på å aktivere lesaren i handlinga. Du-tiltalen plasserer lesaren i Nicolai sin stad, og lesaren får på den måten kjenne korleis det er å vere ein gut som ein annan gut er forelska i. Denne direkte tiltalen gjer at boka kan skape identifikasjon mellom bok og lesar. På den måten kan boka konfrontere lesaren med det framande eller gi ein trygg plass til å kjenne på det kjente. Dette vil vere ulikt frå lesar til lesar. Den

direkte tiltalen kjem fram allereie i tittelen på boka. *Dette blir mellom oss* inneber at lesaren og Felix, oss, blir inkludert i romanen allereie frå bokomslaget.

I tillegg til at forfattere har gjort Nicolai til eit du, er utdraget ovanfor òg den fyrste setninga som viser lesaren at Felix er interessert i Nicolai. På den måten vert du-et òg brukt til å vise fram legning på ein veldig naturleg og umarkert måte – det er kjenslene som vert skildra, og ikkje refleksjonar om identitet. Slik vert det å gjere homofili presentert som normalen, og ikkje som ei etterlikning eller motsetjing til heterofili, om ein skal bruke butlerianske omgrep til å skildre det. I det Nicolai blir eit du, blir Felix òg eit tydelegare eg. Det er snakk om deg og meg, og det gjer òg sitt til å trekke lesaren meir inn i teksten. Det tydeleggjer òg posisjoneringa til forteljaren. Å snakke frå eit «eg» til eit «du» gjer setningane veldig direkte, og det gir ei kjensle av at Felix fortel historia direkte til Nicolai, nesten som ei dagbok. Eit anna interessant poeng er at dette «du»-et endrar eigar mot slutten av boka. I nesten tohundre sider har «du» vore Nicolai, den stormande forelskinga og etter kvart den uhaldbare hjartesorga, men på dei siste fire sidene blir «du» brukt på Philip i staden:

Plutselig føles øyeblikket skjørt, jeg spør *Hva er det?* veldig lavt, men Philip bare ser på meg mens han rister på hodet. Han smiler, han er rolig på en måte som gjør at jeg forstår at noe er forandret. Du sier *Ingenting*, du sier det veldig lavt, som om det er kveld og vi skal sove om bare et øyeblikk. (Krag, 2020, s. 207)

I sitatet ovanfor er Philip fyrst referert til som «han», men i siste setning er det bytta ut med «du». Slik bruker forfattere eg-og du-tiltalen for å vise forelskinga, kjenslene, fokuset – og i det dette skjer så skjønner lesaren at det kjem til å gå bra med Felix likevel. Kjærleikssorg er vondt, men så kjem det noko nytt – eit nytt du. Krag viser fram usikkerheita og dei altoppslukande kjenslene ein får når ein er forelska, men han viser òg at den fyrste kanskje ikkje er den beste, og at sjølv om ein er langt nede i kjærleikssorg så finst det lys i tunnelen. Forelsking er både opp- og nedturar. Bruken av eit tydeleg «eg» og «du» i ei historie som omhandlar forelsking mellom to av same kjønn, er òg med på å vise at dette er normalt. Det viser at det å vere forelska handlar om nettopp det, forelskinga, og ikkje om kva kjønn som er involvert.

### 3.3.2 Det som vert sagt, og det som vert utelatt

Diskursen i boka er stort sett kronologisk, med nokre retrospektive innslag inn i mellom. Desse retrospektive innslaga vert òg kalla analepsar, og det vil seie at ein hoppar bakover i historia sin kronologi (Gaasland, 1999, s. 37). Vi følger Felix frå fyrste skuledag i ny klasse og til vinteren kjem. Inn i mellom dette får vi tilbakeblikk der Felix fortel litt om tida i Stavanger. Desse analepsane gjer at vi stykkevis dannar oss eit bilete av ein hovudperson som ikkje hadde det så bra, og som trengte ein ny start i Oslo. Allereie på fyrste side i boka står det «Jeg har aldri hatt så lett for å få venner» (Krag, 2020, s. 5), og i tillegg fortel Felix at mor hans gav han ein tablett for at han ikkje skulle vere for nervøs. Vi får òg liknande informasjonsbitar undervegs som gjer at vi kan danne oss ei historie om ein som var utanfor, ein som ikkje hadde det så bra der han var. Dette er òg med på å skape tomrom i teksten, der lesaren heile tida aktivt må fortolke informasjonen. På side ti kan vi lese at: «Mamma og pappa kjøpte huset raskt. Jeg tror

de gjorde det for å få meg vekk fra Stavanger» (Krag, 2020). Slike små drypp får lesaren til å undre seg, og sakte men sikkert setje i hop brikkane av Felix sitt tidlegare liv i Stavanger. Det er ikkje ofte vi får desse tilbakeblikka, men det er ofte nok til at vi skjønner at dette med vennar og å passe inn har vore ei utfordring for Felix. *Dette blir mellom oss* kan ved fyrste augekast verke som ei enkel, kronologisk forteljing i svært korte kapittel, men romanen er meir kompleks enn det ein fyrst trur. Dette gjer òg at det er ei bok som høver seg godt til utforskande klasseromssamtalar, då ho er opa for mange ulike tolkingar.

Boka si handling går over nokre månadar, frå skulestart i august og ut på seinhausten ein gong, rundt november. Dette gjer at vi kan sjå føre oss ei varigheit på rundt fire månadar. Sjølv om handlinga går over eit noko kort tidsrom, gjer det kortfatta og komprimerte språket at boka likevel inneheld fleire ellipsar. Ellipsar vil seie stadar i teksten der det ikkje føregår narrasjon (Gaasland, 1999, s. 39). Det er eit hopp i tid der lesaren ikkje får vite noko om kva som har skjedd, og det kan vere snakk om både timar, månader og år. I *Dette blir mellom oss* er det snakk om timar, dagar eller veker. Ellipsar bidreg til å skape spaning og mystikk, og det er flittig brukt i denne boka. Desse ellipsane utgjer òg tomrom, som må tolkast av lesaren. I boka kan ei side handle om ein lunsjpause på skulen, og på neste side er det helg og dei er på hyttetur. På s. 120 kan vi til dømes lese at «En torsdag ettermiddag skriver du til meg og spør hva jeg skal i helgen.» (Krag, 2020). Lesaren anar ikkje kor lang tid som har gått i mellom dette og det førre innlegget. Ein får vite at det er «en torsdag», men kor mange dagar som har gått i mellomtida veit ein ikkje. Eit anna døme er at ein i eitt innlegg les om at Felix har fått ei melding frå Nicolai og er overlukkeleg over dette, og på neste side kan ein lese at «En kveld jeg leser på rommet mitt, ringer det på døren» (Krag, 2020, s. 130). Den flittige bruken av ellipsar er med på å invitere lesaren inn i teksten. Det er fleire stadar der lesaren sjølv får rom til å tenke, førestille og lage hypotesar om kva som skjer vidare.

### 3.3.3 Fokusering

Som vi har sett er Felix boka sin hovudperson og forteljar, og i tillegg er òg fokuseringa stort sett hos Felix. Omgrepet fokusering er litt omdiskutert innan narratologien, men når ein ser på det Gaasland (1999 s. 28) omtalar som fokusering er det synsvinkelinstansen og fokalobjektet vi må sjå på. Kort oppsummert vil synsvinkelinstansen seie kven vi ser *med*, og fokalobjektet vil seie kven eller kva vi ser *på*. Synsvinkelinstansen i boka ligg hos Felix, det er han vi sansar med. Gjennom korte, nesten notataktige sekvensar opplever vi heile forteljinga gjennom Felix. Døma eg har vist til tidlegare har òg vist dette aspektet utan at det har vorte kommentert. Ein kveld får Felix ein telefon frå Nicolai. Nicolai er full, og samtalen er kort og blir avbroten. «Jeg blir liggende i mørket med hamrende hjerte og tenke at å ringe var et feiltrinn fra din side, noe du egentlig ikke skulle ha gjort» (Krag, 2020, s. 82). Denne fokuseringa både *med* og *på* Felix går att fleire stadar i boka, og fører til at den som les nesten får ei oppleving av å bli Felix. Vi kjem tett inn på kjenslene hans og er så nær at vi nesten kan kjenne på usikkerheita sjølve òg. Slik kjem vi òg tettare inn på det å vere homofil og forelska – som for nokre lesarar byr på eit møte med det kjente, medan det for andre blir eit møte med noko ukjent.

Eit anna døme er: «neste gang jeg ser deg ser du ut som en som ligger med jenter og ikke med gutter» (Krag, 2020, s. 162). Dette er etter at Felix har fått vite at Nicolai har hatt sex med ei jente, og vi ser og opplever dette tydeleg gjennom Felix. I sitatet ser vi derimot at fokalobjektet – kven vi ser på – er Nicolai, «du». Dette er òg med på å styrke lesaren sin nærleik til Felix, sidan vi får sanse Nicolai gjennom Felix. Eit anna interessant poeng med sitatet ovanfor er at Felix her seier at ein kan sjå ut som om ein ligg med gutar eller jenter. Spørsmålet ein lesar med ei estetisk innstilling då kan stille seg er: Kva er det eigentleg Felix seier her? Er det mogleg å sjå på nokon kva kjønn ein vil ligge med? Ein kan seie at Felix her siterer ei førestilling om at legning er noko ein kan sjå på folk utanpå. Ved bruk av Butler sine ord kan ein seie at Nicolai *framfører* at han ligg med jenter (Butler, 1990, s. 185). Samtidig viser boka heilt til slutt at ein ikkje kan sjå legning på utsida likevel: det oppstår uventa kjensler mellom Felix og Philip.

### 3.3.4 Ei bok om forelsking, men òg om noko meir

Boka fokuserer heilt klart på det å vere ungdom og den store forelskinga, men samtidig er det meir mellom linjene her. I omslaget til boka står det at Krag er homofil sjølv, og i intervju har han uttalt at det er hans eigne kjensler frå ungdomsskulen som er brukt til å skrive boka (Norli, 2020). At det er lettare å vere heterofil og forelska blir òg understreka av forelskinga mellom Felix sin kompis, Max, og Sandra. Her ser vi ein Max som kan snakke ope om kjenslene sine med kompisane, ein Max som berre tek for gitt at Sandra er heterofil og dermed ein aktuell kandidat, ein Max som ikkje føler på nokon måte at han må skjule noko av seg sjølv – ein Max som er forelska på same måte som Felix, men likevel er situasjonane heilt ulike. Tidleg i boka er det ein gruppesamtale der det står: «Max spør om vi synes Sandra ser bra ut i dag, men jeg vet ikke hvem Sandra er og tør ikke spørre» (Krag, 2020, s. 28). For Max er det heilt naturleg og vanleg å snakke om kjensler med kompisane sine, men for Felix er det noko anna. Felix seier det sjølv på s. 91: «Max snakker om Sandra på samme måte som jeg tenker om deg» (Krag, 2020). Sagt på ein annan måte: Max og Felix kjenner på dei same kjenslene, men det er berre Max som snakkar ope om det og som er i ein posisjon til å gjere noko med det. Lenger nede på s. 91 står det at «Jeg skulle ønske det var like enkelt for meg og deg, men det er det ikke» (Krag, 2020).

Max og Felix vert på denne måten kontrasterte karakterar, det vil seie karakterar som opptrer som motsetjingar for kvarandre (Gaasland, 1999, s. 101). Det Max kan snakke fritt om, føler Felix at han må skjule. Det som er lett for Max, er vanskeleg for Felix. Dei to forelskingane som vi ser konturane av med Felix og Nicolai på den eine sida og Max og Sandra på den andre, vert òg kontrastar i så måte. Denne skilnaden er òg noko Felix er medviten på og funderer over: «Jeg lurer på hva som ville skjedd om jeg gjorde med deg som Max har gjort med Sandra, tok et større steg for å komme nærmere» (Krag, 2020, s. 98). Her seier Felix at heterofile kan oppføre seg på ein måte som ikkje-heterofile ikkje kan. Det eksisterer normer og haldningar til kjønn, og dei er avgrensande for alle som gjer noko anna enn heterofili. Dette er òg med på å skape eit konstrukt av at heterofili er norma. Som Butler seier: «Compulsory heterosexuality sets itself up as the original, the true, the authentic: the norm that determines the real implies that being a lesbian is always a kind of miming (...)» (Butler, 1991, s. 20-21). Her seier Butler at heterofili som norm blir konstruert som ein original, og gjennom det blir det homoseksuelle framstilt som ei etterlikning. I og med at Felix har fått «eg»-stemma i boka, så er det òg ein

tydeleg måte å få fram kontrasten mellom heterofili og homofili på. Det er gjennom hovudpersonen Felix vi får høyre om desse utfordringane. Det er småting, som å ikkje ha nokon ein kan snakke med det om, men desse småtinga blir jo òg store. Tenk å ville snakke med nokon om kjenslene dine, men føle at det ikkje er rom for det? «Om bare du var en jente. Da ville jeg snakket om deg med alle jeg møtte» (Krag, 2020 s. 150). Krag seier her indirekte at det å gjere homofili er vanskeleg, og samtidig seier Felix det ganske direkte gjennom å dele tankane sine. Det er ein finurleg og kjenslevekkande måte å gjere det på, og ein måte som vert mogleg gjennom den internt plasserte fyrstepersonsforteljaren (jf. Gaasland, 1999, s. 29).

### 3.3.5 Seier boka noko om kva det er å vere homofil?

Felix definerer seg sjølv som homofil, og gjennom skildringa hans av forelskinga i Nicolai går frasa "om bare du var en jente" att heile fem gongar. Om berre du var ei jente, så hadde det vore lettare å snakke om forelskinga med andre, om berre du var ei jente så hadde det vore lettare å anta at du er interessert, om berre du var ei jente så hadde alt vore enklare. Det er fort gjort å tenke at det er enkelt å vere homofil i 2020, men Krag får fram at sjølv om det kan vere enkelt så kan det òg vere vanskeleg: «Om bare du var en jente. Om bare jeg var en jente. Om bare èn av oss var annerledes, da ville alt være annerledes» (Krag, 2020 s. 161). På den måten er det tydeleg at det å gjere homofili er noko anna enn å gjere heterofili. Dette er noko Felix til stadigheit kjem tilbake til i sine refleksjonar rundt det å vere forelska i Nicolai, og det er ei side ved det å gjere homofili som det dermed tydelegvis er viktig å få fram. Det er dette som er hovudbodskapen i boka rundt det å gjere homofili i Noreg i dag: sjølv om ein har kome langt dei siste 30-40 åra, og sjølv om det er akseptert, så er det så mykje lettare å gjere heterofili.

Ein annan ting som er merkbart med denne boka, er at med unntak av å seie at homofili er vanskeleg, så seier ho lite om kva det er å gjere homofili. Krag unnlèt å setje merkelappar eller stereotypiar i tilknytning til det å gjere homofili. Det er ingen skildringar av karaktertrekk, klesstilar eller måtar å snakke på som er med på å underbygge den homofile identiteten til karakterane. Det blir til dømes på ingen måte knytt til stereotypien om den feminine homofile mannen. Det blir tvert om heller knytt til den maskuline. Felix vert skildra som ein gut med musklar, ein som trenar mykje. Nicolai vert skildra i ei kvit og småsliten t-skjorte, som kan gi assosiasjonar til sterke arbeidskarar. Skildringane peikar meir mot typiske maskuline førestillingar enn feminine. Slik kan ein seie at skildringane av karakterane er med på å bryte med dei stereotypiske førestillingane, og på den måten er dei ei form for feilsitering (jf. Bondevik & Rustad, 2006, s. 58). Ved å skildre gutar som bryt med det heteronormative, men som samtidig har konvensjonelt maskuline karaktertrekk, bryt boka ned eksisterande førestillingar om kjønn. Desse førestillingane, eller identitetskategoriane, er òg noko Butler tek opp. For sjølv om ho synes dei er vanskelege, så synes ho òg dei er interessante og ho spør seg om kva innhaldet i dei skal vere? (Butler, 1991, s. 14). Spørsmålet om kva dei kan fyllast med er kanskje noko som ein litterær samtale kan bidra med, fordi den litterære samtalen gjer at ulike synspunkt kan møtast.

På ein annan måte kan ein seie at boka seier ein del om kva det er å gjere homofili likevel. Dei tre mest sentrale karakterane, Felix, Nicolai og Philip, er alle kvite gutar som

studerer studiespesialisering og er busett på Oslo vest. Interessene som vi veit om er trening og å gå på kafé. Gjennom dette kan ein seie at karakterane er veldig like, og på den måten kan dei òg vere med på å framføre homofili på ein måte som mange ikkje vil kjenne seg att i. Sett på spissen kan ein kanskje seie at det boka fortel er at å gjere homofili vil seie å spele tennis, ha eit latinsk eller gresk overklassenamn og gå studiespesialisering? Dette normative og maskuline biletet av homofile menn vil vere ukjent for mange. Kva med homofile og feminine Kåre som bur i ein bondefamilie på bygda? Ein stad der ein kanskje i enno større grad skil seg ut, eventuelt kanskje er den einaste? Og kva med å gjere homofili i ein religion som både forventar og forkynner det å gjere heterofili? Om ein veks opp i eit strengt religiøst miljø der homofile handlingar ikkje er lov, kan ein då kjenne seg att i denne boka? Nei, det kan ein nok ikkje. Men det er heller ikkje å vente at boka skal kome med ein representasjon av homofili som alle kan kjenne seg att i. Som Butler seier, så er det ikkje noko ein kan seie at alle homofile har til felles (Butler, 1991, s. 17). Dette er det viktig at norsklærarar tek med seg ut i klasseromet – det er ikkje slik at homofili er éin ting som alle opplever likt. Det er derfor viktig at elevane får lese fleire tekstar om homofili, og ikkje berre éin som då kan stå att som «sanninga». Eit poeng om homofili ein derimot kan trekke ut av denne boka, og som det óg er viktig at norsklærarar tek med seg, er følgande: sjølv om alt rundt, det vil seie det norske samfunnet, har lagt til rette for at ein skal kunne gjere homofili, så er det likevel vanskeleg! At homofili er skildra som «problemfritt» i litteraturen (jf. Monrad-Krohn, 2016) vil berre seie at utfordringa ikkje ligg i aksepten for eiga legning, det vil ikkje seie at det ikkje er utfordringar knytt til det i det heile tatt.

### 3.4 Tittelen på boka: Dette blir mellom oss

Avslutningsvis må vi sjå litt på tittelen på boka. «Dette blir mellom oss» er eit velbrukt uttrykk, og er noko ein seier viss ein fortel ei hemmelegheit, eller gjer noko ein veit ein ikkje burde. Det kan òg brukast når ein gjer noko ein veit er litt på kanten, noko ulovleg, noko andre ikkje vil like eller noko som ikkje er heilt innanfor. Då bruker ein uttrykket som eit signal om at det som skjedde no, eller det vi snakka om no, det skal ikkje delast med nokon som helst. Ved å bruke eit så velkjent og etablert uttrykk i tittelen, sender boka òg ut nokre opplagte assosiasjonar til lesaren. Fordi omgrepet i seg sjølv er godt kjent, aktiverer det lesaren sine førestillingar allereie i omslaget, og lesaren vil forvente at ein i denne boka skal lese om noko hemmeleg eller på kanten mot det ulovlege.

Vi har tidlegare sett utdrag frå slutten av boka der «du» skiftar eigar frå Nicolai til Philip. Rett etter dette skjer, så står det på den påfølgande sida: «Noe finnes mellom oss, jeg merker det godt» (Krag, 2020, s. 208). Sett opp i mot tittelen, så står denne formuleringa seg godt, synes eg. «Dette blir mellom oss» er på den måten ein omtale av forholdet til Nicolai. Det er Nicolai som er den usikre, det er han som ikkje ønsker at nokon skal vite og det er for hans del det ikkje blir delt med alle. Med Philip så er det definitivt noko der, «noe finnes mellom oss», og det er kanskje ikkje noko dei treng å skjule?

## 4 Datainnsamling og metode

### 4.1 Introduksjon

Forskinga mi fell inn under det ein vil kalle ein kasusstudie, som kan definerast som ein detaljert studie av eit lite utval (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 375). Dette vesle utvalet er òg omtalt som ei eining, og i mitt tilfelle er denne eininga ei gruppe elevar. Fordelane med kasusstudier er at det gir forskning på ekte personar i ekte situasjonar, og gjennom grundige skildringar tilbyr det detaljert innsikt i eit gitt kasus (Cohen et al., 2018, s. 375-376). For å finne ei eining oppretta eg hausten 2020 kontakt med ein lærar på 9.steg, og fekk godkjenning til å bruke klassa hennar til å samle inn datamaterialet mitt. Klassa er ein del av ein ungdomsskule på rundt 400 elevar, som er lokalisert i Trøndelag. Hausten 2020 jobba elevane med noveller – dei las tekstar, samtala om tekstar og jobba litt med fagspråk og analyseverktøy. Slik sett passa denne klassa ypparleg for meg, og eg gjennomførte datainnsamlinga mi i etterkant av novellearbeidet, i desember 2020. Dette var eigentleg litt flaks og tilfældigheiter, men det passa bra at elevane hadde gjennomført litt arbeid i samtalegrupper. Slik hadde klassa lese, samtala om og uttrykt meining om litteratur, noko som er ei fordelaktig opplading til mitt prosjekt. Eg planla heile undervisningsopplegget med nokre innspel frå norsklæraren i klassa, og så gjennomførte ho alt i timane. Eg fekk altså stort sett ta rolla som stille observatør i klasserommet. Unntaka var i nokre få diskusjonar om boka, der norsklæraren spelte meg inn for å dobbelsjekke om elevane hugsar rett frå handlinga.

### 4.2 Undervisningsopplegget

Sjølve undervisningsopplegget gjekk over to skuleveker i desember 2020. Veka før var eg innom klassa og informerte om prosjektet, vart litt kjent med elevane og gjekk gjennom, samt delte ut, samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) i lag med læraren. Elevar og føresette har dermed aktivt gitt sitt samtykke til å delta. Planen var heile tida å møte elevane fysisk i klasserommet, men grunna koronasituasjonen måtte eg gjere nokre endringar. Skulen innførte nemleg heimeskule den veka størstedelen av mitt prosjekt skulle gjennomførast. Heldigvis fekk eg beskjed om dette i så god tid at eg fekk planlagt undervisningsopplegget deretter. Vi fekk til to økter på 45 minutt fysisk i klasserommet før det gjekk over i heimeskule, og resten, fem økter på 60 minutt, måtte dermed gjennomførast digitalt. I dei digitale øktene nytta vi oss av Google Meet. Kommunen skulen er lokalisert i, har avtale med Google, og det var derfor det beste alternativet å nytte seg av. I Google Meet kan læraren invitere inn til videosamtalar. Her har ein moglegheit til å ha alle elevane samla i lag, eller så kan ein dele inn i det som heiter parallelløkter, der elevane vert sendt ut gruppevis i nye samtalerom. Læraren, og eg, kunne navigere mellom desse samtaleroma. Elevane kunne òg rekke opp handa og signalisere viss dei ville vi skulle kome innom. Det kunne dei òg gjere når vi alle var samla i same videosamtalen, viss dei hadde spørsmål eller kommentarar. Elevane kunne ha på kamera viss dei ville, og ifølge norsklæraren var det å ha på kamera noko skulen kunne oppmode til, men ikkje krevje av elevane, av personvernomsyn. Dei fleste elevane hadde på kameraet i oppstarten, og slo dei deretter av ved arbeid. I gruppesamtalane,



også kalla parallellsesjonar, varierte det om kameraa var på eller ei. Elevane var godt vande med verktøyet etter fleire veker med heimeskule våren 2020.

#### 4.2.1 Høgtlesing som pedagogikk og økonomisk motiv

Det var fleire val å ta undervegs i dette arbeidet, og det fyrste gjaldt korleis vi skulle jobbe oss gjennom boka. Vi valde å gå for høgtlesing, med innslag av eigenlesing inn i mellom. Dette er det fleire grunnar til, både pedagogiske og økonomiske. For det fyrste gir det å lese tekstar høgt i lag i ei klasse ei kjensle av fellesskap som gjer det lettare å samtale om tekstane (Hennig, 2017, s. 159). Det sikrar at ein får med seg alle elevane frå starten av, og det skaper eit naturleg rom for felles refleksjon. Ved å lese høgt blir teksten i tillegg meir levande gjennom stemmebruk, intonasjon og kroppsspråk. Den andre hovudgrunnen til høgtlesing er økonomi. Klassa består av 46 elevar, og verken eg eller skulen hadde økonomi til å kjøpe inn så mange bøker, så for å få til ei lesing av boka landa vi på at høgtlesing var den beste måten å gjere det på. Boka ligg jo òg på Instagram, men vi valde å sjå bort frå denne moglegheita fordi det der i tillegg til teksten ligg korte videosnuttar som supplerer teksten. Det visuelle i desse videoane ville i så tilfelle gitt elevane føringar med tanke på korleis karakterane ser ut og oppfører seg. Sidan eg i mitt prosjekt vil ha fokus på elevane si forståing av kjønns gjennom lesing av skjønnlitterær tekst, gjekk vi for å bruke den fysiske boka. Ifølge norsklæraren er klassa vande til å bli lesne for, og i tillegg er det elevar i klassa som med fordel bør bli lesne for for å få med seg innhaldet.

Sjølv om vi gjekk for høgtlesing, valde vi likevel å gi delar av boka ut til elevane på kopiar. Ifølge kopinor-avtalen har vi moglegheit til å kopiere opp 15 prosent av skjønnlitterære bøker. Vi kopierte opp starten på boka, ein sekvens midtvegs og slutten på boka. Desse tre delane er delar vi ville dvele litt ekstra ved, og det gjorde òg at vi kunne nærlese teksten eller gi oppgåver som ville vore vanskelege å løyse i ettertid med berre høgtlesing som arbeidsmåte. I tillegg skaper det litt variasjon i måten ein jobbar med boka på. Starten tok vi med fordi det er nettopp sjølve starten, det er her vi fyrst blir kjent med Felix. Midt i boka er det ein del der Felix tek i mot oralsex av en ukjent mann i parken. Norsklæraren i klassa ville gjerne unngå å lese den biten høgt i klasseromet, og i tillegg tenkte vi at ein såpass intim situasjon kunne elevane få lese sjølve. Eg tenkte at når ho som kjenner klassa best vil unngå høgtlesing av den delen, så gjer vi det slik. Den siste delen vi plukka ut er når du-tiltalen skiftar frå Nicolai til Philip. Dette er ein sentral del av boka, og av fleire av elevane i ettertid trekt fram som det store vendepunktet.

Det meste av boka vart, som sagt, lese opp høgt til elevane. I dei to fyrste øktene, på 45 minutt kvar, vart dette gjort fysisk i klasseromet. I tillegg spelte læraren inn videofiler der ho las til elevane, som elevane fekk i oppdrag å lytte til heime i løpet av prosjektperioden. I dei digitale øktene, som det var flest av, las læraren til elevane via Google Meet. Vi la vekt på det å ta korte lytteøkter, for å sikre oss at elevane både fekk med seg innhaldet, samt tid til å arbeide vidare med det. Undervegs eller etter kvar leseøkt fekk dei òg ulike oppgåver, både skriftleg og munnleg, individuelt og i grupper. Her sette den digitale gjennomføringa nokre avgrensingar for kva vi kunne få til og ikkje. Felles digitale diskusjonar ville ikkje norsklæraren prøve på ein gong basert på tidlegare digitale

erfaringar med klassa. Derfor vart det ei blanding av diskusjonar i grupper, individuelle loggar og felles, små meningsutvekslingar ved bruk av Mentimeter. Dette er ein interaktiv nettressurs der ein kan stille spørsmål via ein presentasjon som elevane får sjå via delt skjerm i Google Meet. Elevane sender så inn svara sine, og desse kjem opp anonymt på skjermen slik at alle kan sjå dei. Mentimeter sørger for at undervisinga inneheldt element i fellesskap i løpet av heimeskuleperioden, og vi brukte ressursen til å starte opp eller summere ei økt i lag. Ei grovskisse av innhaldet i timane for heile undervisningsopplegget er i vedlegg 2.

Fokuset i dei to fysiske øktene på skulen var å gi ein god oppstart, samt å lese så mykje som mogleg i boka. I fyrste økta gjennomførte vi ein førlesingsaktivitet med vekt på kva tittelen kan bety, og kva boka kan handle om når elevane etter kvart fekk vite namna på to av hovudpersonane; Felix og Nicolai. Slik kopla vi elevane på boka, og gjorde oppstarten litt meir interessant. Deretter var fokuset på å kome i gong med lesing. Elevane fekk, som nemnt tidlegare, utdelt kopiar av dei 10 fyrste sidene slik at dei kunne sjå teksten sjølve. Norsklæraren deira las likevel teksten høgt i fellesskap, slik at vi fekk ein felles oppstart. Elevane fekk òg utdelt eit spørsmålsark med enkle spørsmål og korte svar, for å aktivere dei litt under lesinga og hjelpe dei med å kople seg på miljøet og hendingane i boka. Spørsmålsarket er i vedlegg 3. I andre økta starta vi med eit slags VØL-skjema, der elevane fyrst skulle skrive ned ting dei visste om boka eller karakterane. Deretter skulle dei skrive ned ting dei lurte på/ønska å finne ut av. Alle lappane vart lesne opp høgt i plenum, og læraren kommenterte dei viss det var noko som kunne stadfestast der og då. Ting som framleis var uklart vart plassert i kolonnen «ting vi lurar på» og tatt med vidare. Slik fekk vi vekt litt interesse for boka, og diskutert ulike scenario som kunne skje vidare. Det var blant anna nokre elevar som stilte spørsmål ved Philip-karakteren og lanserte teorien om at han òg kanskje var homofil. Dette var i fyrste halvdel av boka, og det var ikkje mange andre som heiv seg på med støttande kommentarar. Teorien mottok altså lite støtte.

### 4.3 Litterære samtalar som metode

Undervisningsopplegget mitt la opp til at alt skulle munne ut i ein litterær samtale. Ifølgje Hennig er det sentrale teoretiske fundamentet for litterære samtalar knytt til transaksjonsteori og resepsjonsteori (Hennig, 2012, s. 28), jamfør det eg har skrive om efferent og estetisk lesing hos Rosenblatt, samt lesaren si rolle og tomroma til Iser tidlegare. Ein litterær samtale kan ein definere som at «*en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst*» (Hennig, 2012, s. 27). Målet er å snakke om teksten på ein opplyst, personleg og reflektert måte, og det er ulike rutinar og måtar å organisere dette på. Litterære samtalar føregår i ein sosial kontekst. Gjennom dialog i eit sosialt fellesskap konstruerer elevane mening i transaksjon med teksten. Slike samtalar er òg med på å bryte med eit typisk klasseromssamtalemønster, der elevane eine og åleine svarar på læraren sine utspel. Det er ein metode der ein freistar å aktivere elevane, framfor at dei lyttar og les passivt. Åsmund Hennig (2017, s. 162) viser i si bok, *Litterær forståelse*, til den amerikanske forskaren Arthur Applebee, som seier at ein gjennom litterære samtalar skaper ei sambandslinje mellom den individuelle eleven og eit større kulturelt univers. Målet med ein god litterær samtale er at elevane samtalar med kvarandre. Som eg nemnde innleiingsvis, gjennomførte eg forskinga mi i ei klasse som hadde hatt temaet noveller i

omtrent to månadar før eg kom med mitt prosjekt. Slik hadde elevane allereie fått ein del trening i det å snakke med kvarandre, ta del i samtalar og i både det å tenke sjølve og stole på seg sjølve som tenkarar. Sistnemnde er noko av målet med litterære samtalar (Hennig, 2017, s. 164), og det å stole på seg sjølv kan vi òg sjå i samanheng med utvikling av eigen identitet, som i stor grad handlar om å vere trygg på seg sjølv. Klassa eg var inne i var på ingen måte utlærde ekspertar, men dei var godt i gong og hadde jobba litt med det å gjennomføre samtalar i fellesskap, både i grupper og i klassa som heilskap.

I ein litterær samtale fungerer læraren i stor grad som tilretteleggar. I tillegg vil det vere ulik organisering og deltaking frå læraren si side ut i frå kor erfarne elevane er med litterære samtalar. I hovudsak bør ikkje læraren vere involvert i samtalen fordi fråvær av lærar vil gi meir rom til elevane (Hennig, 2019, s. 128). Sjølv om ein i litterære samtalar som metode jobbar etter visse prinsipp eller ideal, er det òg viktig å hugse at alt må lærast. Viss ei klasse har få eller ingen erfaringar med litterære samtalar, er det ifølgje Hennig mange gode argument for å byrje i det små (Hennig, 2012, s. 108). Elevane treng nemleg øving i å delta i samtalar, og dette gjeld både det å prate sjølv, våge å ta ordet, lytte og førebu seg til samtalanene. Førebuing skjer gjennom å til dømes lese avtalt tekst, ta notat og skrive loggar. Gjennom skrivning av logg kan elevane skrive seg meir inn i teksten, og det kan hjelpe elevar med å klargjere, utvikle og problematisere det ein har lese og tankar rundt det (Hennig, 2017, s. 181). Ved å aktivere skrivning som ein del av prosessen ser ein òg at elevane får meir å snakke om i samtalanene. I tillegg reflekterer elevane grundigare og blir meir medvitne deltakarar (Hennig, 2012, s. 203). Eg valde difor å nytte loggskrivning som førebuing til deltaking i den litterære samtalen.

I litterære samtalar er det eit viktig premiss at elevane skal velje bøker sjølve og danne grupper basert på dette, men Hennig seier òg at ein i ein innføringsfase, når ein ikkje har gjort det så mykje før, gjerne kan lese den same teksten i fellesskap (Hennig, 2012, s. 184). Det var dette vi gjorde med *Dette blir mellom oss*, og då må gruppene dannast på anna vis. Eit viktig prinsipp for gruppedanning er tryggleik. Det er ikkje storleiken på gruppa som skal avgjere, men gruppa sin funksjon – interaksjonen mellom elevane skal bli best mogleg. Generelt er det små, funksjonelle grupper som fungerer best (Hennig, 2012, s. 101). Her kjem òg læraren sin fagdugleik inn med kunnskap om kven som fungerer saman, og kven som ikkje gjer det. Når ein skal danne funksjonelle og trygge grupper er det difor lurt at den som kjenner elevane best tek det ansvaret, og difor delegerte eg det ansvaret til læraren i klassa. Ho har hatt klassa i halvanna år, både som kontaktlærar og norsklærar. Gruppestorleiken vart på fire-fem elevar per gruppe, noko som samsvarar med Hennig si tilråding om maks fem medlemmar. Større grupper har ein tendens til å gjere mindre, då det vert lettare å lene seg på andre i gruppa (Hennig, 2012, s. 102).

#### 4.3.1 Ulike samtaletypar og spørsmålstypar

Korleis samtalen blir, altså kva type samtale ein får, er vanskeleg å spå på førehand, men det er noko ein kan studere i ettertid. Briten Neil Mercer er oppteken av korleis vi nyttar språket til å tenke i lag, og bruker omgrepet *interthinking* til å skildre det som skjer. Det er i fellesskap, gjennom språket, vi skaper meining (Mercer, 2000, s. 1). For

Mercer er samtalen sentral, og han har i sitt arbeid med samtalar og samtaleanalyse kome fram til at vi i hovudsak kan dele inn i tre samtaletypar: kumulative, disputerande og utforskande samtalar. Den kumulative er kjenneteikna av at deltakarane bygger vidare på ytringane til kvarandre. Ein legg til meir informasjon og på den måten skaper ein felles kunnskap og forståing. Samtalen er veldig støttande, men òg ukritisk til det som vert presentert (Mercer, 2000, s. 30). Disputerande samtalar er på ein måte det motsette. Her er deltakarane lite villige til å ta inn andre sine ytringar eller meiningar, og fokuset ligg heller på å prøve å få inn, eller gjenta, eigne meiningar i samtalen. Slike samtalar kan bli lite gunstige for læring, og ein har deltakarar som konkurrerer med kvarandre i staden for å utfylle kvarandre (Mercer, 2000, s. 97). Den tredje og siste samtaletypen blir kalla utforskande eller eksplorerande samtalar. I ein slik samtale er deltakarane kritiske, men konstruktive i måten dei responderer på kvarandre sine ytringar. Ein kan i ein slik samtale diskutere og utfordre forslag, og ein søker ei felles forståing som utgangspunkt for felles framgang (Mercer, 2000, s. 98). Desse samtaleformene er ulike, og i ein litterær samtale vil ein kunne sjå innslag av fleire, kanskje til og med alle. Desse tre typene kan brukast til å setje ord på kva slags samtalar vi ser i analysen, og dei kan hjelpe oss med å sjå om elevane klarer å skape meining om kjønn eller ikkje, og eventuelt kvifor dei klarer det/kvifor dei ikkje klarer det. Når det er snakk om felles meiningsskaping, som er målet bak ein litterær samtale, så er det liten tvil om at det er den utforskande samtaletypen som er den beste måten å gjere det på. Det er i den samtaletypen ein kan få til dei gode diskusjonane om kjønn, og det er der ein kan utforske kva kjønn er gjennom å diskutere ulike ytringar og meiningar med gjensidig respekt og forståing som utgangspunkt. Ein norsklærer si oppgåve blir dermed å lære elevane opp til å vere utforskande i samtalanene, og legge til rette for at slike samtalar kan skje.

#### 4.3.2 Spørsmål som opnar teksten

Ei utfordring i å hjelpe elevane framover i læringsarbeidet, er å stille dei gode spørsmåla som legg til rette for akkurat det. Kva er så eit godt spørsmål? I artikkelen *Når åpne spørsmål ikke er åpne*, utforskar Emilia Andersson-Bakken dette. Ei vanleg inndeling er i opne og lukka spørsmål. I eit lukka spørsmål kan ein seie at læraren har svaret på førehand, og typiske døme er spørsmål som skal teste faktakunnskap. I opne spørsmål har ein ikkje slike førehandsdefinerte svar, og spørsmåla er opne for ulike meiningar. Då er det lett å tenke at det er berre opne spørsmål som fører til læring, men Andersson-Bakken poengterer at det er viktig å veksle mellom dei to spørsmålstypene (2015, s. 284). Dette fordi lukka spørsmål kan gjere elevane flinke til å hente fram kunnskap, som dei seinare må bruke i eit ope spørsmål. Eit anna poeng som ho trekk fram er at det finst både opne og lukka spørsmål som kan svarast på heilt enkelt med ja eller nei, og dermed ikkje bidra til stor grad av utvikling i samtalen. Derfor er det viktig med ein lærar som kan gripe inn og følge opp elevane sine innspel. I mitt prosjekt har eg ikkje moglegheit til dette. Det er lagt opp til at gruppene skal utforske samtalanene sjølve, og eg og læraren deira er meir som teknisk delegerte som startar og stoppar opptaket. Den hjelpa eg dermed kunne gi for å få til utvikling i samtalen, var gjennom kva typar spørsmål eg stilte. Dette er òg i tråd med Hennig (jf. 2019, s. 128) sine tankar om fråvær av lærar for å gi rom til elevane.

Andersson-Bakken viser i sin artikkel til litteraturvitaren Anne-Kari Skarðhamar, som deler inn i fire ulike typar av spørsmål ho meiner er viktig for å få til ein god litterær samtale (Andersson-Bakken, 2015, s. 283). Dei fire typane er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, observasjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål skal appellere til engasjement og kjensler ved å prøve å setje elevane inn i situasjonen til ein karakter i teksten. I eit refleksjonsspørsmål er målet å få til refleksjon som kan knytast til teksten. Viss ein treng å repetere konkrete ting som har skjedd eller hugse tilbake til hendingar i teksten, bruker ein observasjonsspørsmål. Den siste typen, overføringsspørsmål, skal vere bindeledd mellom fiksjon og verkelegheit og få elevane til å bruke teksten til å skape meining om verda dei lever i (Skarðhamar, 2011, s. 82-83). Poenget med desse fire typane er at ved å bruke alle får ein aktivert ulik kunnskap og ein kan få aktivert ulike elevtypar. Nokre elevar hugsar kva som har skjedd, medan andre er stødigare i å identifisere seg med hovudpersonen. Poenget er å gi plass til alle, og få fram ulik kunnskap om litteratur. Min måte å gi elevane hjelp på i dei litterære samtalanane var altså å lage spørsmål som var presist og forståeleg formulert, spørsmål som opna for vidare diskusjon og spørsmål som var varierte i den grad at dei inneheldt spørsmål frå alle dei fire spørsmålstypane til Skarðhamar. Spørsmålsarket elevane nytta seg av er i vedlegg 4.

#### 4.3.3 Gjennomføring av samtalanane

Alle litterære samtalar vi gjennomførte, vart gjennomført digitalt. To av desse vart tatt opp, der den fyrste var definert som ei øvingsrunde på ca. 10 minutt. Denne øvinga var for både vår del og elevane sin del. Elevane hadde ikkje prøvd digitale litterære samtalar før, og eg og norsklæraren fekk øve oss i det tekniske: korleis best opprette grupper, starte og avslutte eit opptak og navigere mellom. I øverunden fekk gruppene tildelt nokre få spørsmål dei skulle diskutere. Ein elev på kvar gruppe fekk så i oppdrag å styre samtalen og ein annan fekk i oppdrag å styre tida. Slik strukturerte vi òg litt av forma, sidan det var deira fyrste møte med digitale litterære samtalar. Erfaringane vi gjorde oss, førte til at vi fann ut at vi ikkje kunne bruke Google Meet sine parallellsesjonar til å gjennomføre samtalanane likevel. I parallellsesjonar kan ein nemleg ikkje ta opptak av samtalen. Vi landa derfor på å opprette èin videosamtale per gruppe i Google Meet, der vi måtte inn og trykke «ta opp» før elevane starta, og så navigerte vi mellom gruppene. Her hadde ikkje elevane moglegheit til å be om hjelp, og vi hadde ikkje moglegheit til å avslutte samtalanane samtidig eller gi felles beskjedar til alle. Viss elevane hadde spørsmål måtte dei då heller kontakte læraren via chat-funksjonen i Google-systemet eller vente på at ho kom innom. Øverunden vi hadde fyrst gjorde heldigvis at elevane vart litt meir trenna i forma, og den avsluttande samtalen vart gjennomført utan problem.

Til den avsluttande litterære samtalen, som utgjer datamaterialet mitt, fekk ikkje elevane nokon føringar om kven som skulle lese spørsmåla eller styre samtalen. Dei fekk eit spørsmålsark (vedlegg 4) dei skulle gå gjennom, samt beskjed om å passe på at dei rakk å diskutere alle spørsmåla innanfor tidsramma på ca. 35 minutt. Spørsmålsarket inneheld ei blanding av konkrete/lukka spørsmål og opne spørsmål. Nokre spørsmål var like dei som elevane allereie hadde møtt i loggskrivning undervegs, og slik var dei førebudde på ein del av spørsmåla som kom, og dei hadde på den måten skrive seg inn i den litterære samtalen (jf. Hennig, 2012, s. 202-203). Denne kombinasjonen av lesing og skrivning får elevane til å tenke grundigare og djupare, og dei vert på den måten meir merksame og

fokuserte når dei diskuterer i grupper. Gruppene diskuterte stort sett uforstyrta frå meg og læraren, men gjennom spørsmålsarket vårt var vi tydelege meddeltakarar.

#### 4.3.4 Frå litterære samtalar til samtaleanalyse

Kvifor valde eg så å nytte meg av litterære samtalar? Fordelen med litterære samtalar er at det er noko som skjer her og no, og ikkje noko planlagt som til dømes ein skriven tekst. Det er ein interaksjon som skjer naturleg og direkte, og ein får ei moglegheit til å sjå kvar samtalen stoppar opp, når det er tenkepausar, kor lange tenkepausane er og ikkje minst korleis dei ulike ytringane vert uttrykt. Kva ord vert vektlagt? Korleis er stemma? Gjennom litterære samtalar kan ein sjå på alt dette i etterkant i sjølve samtaleanalysen, omtala som CA (conversation analysis) på engelsk. I samtaleanalyse er målet ikkje berre å sjå kva som vert sagt, men *korleis* det vert sagt – og gjere dette tilgjengeleg for analyse (Have, 1999, s. 76). Samtaleanalyse som fagtradisjon er ikkje så veldig gamal, og det var ikkje før på tidleg 60-tal at forskarar verkeleg tok dette på alvor (Have, 1999, s. 3). At analyse av samtalar er eit ganske nytt felt, gjer òg at mange lærarar har lite kunnskap om samtalar som fenomen (Riis-Johansen, 2020, s. 108). Samtaleanalyse vart eigentleg utvikla med tanke på å ta lydopptak av til dømes telefonsamtalar eller samtalar ansikt til ansikt. Fyrstnemnde har eit openbert handikapp, då eit lydopptak ikkje får med seg non-verbale kommunikasjonsformer som blick og ansiktsuttrykk. Skal ein fanne heile det kommunikative biletet i ein samtale må ein altså bruke videoopptak, og ikkje berre lydopptak (Have, 1999, s. 52).

Samtaleanalyse har også mottatt kritikk, som i hovudsak går ut på at ein ved å halde seg berre til denne forma, endar opp med å analysere eit ganske avgrensa datamateriale. Det er den naturlege samtalen som er utgangspunktet, og kritikken går ut på at ein gjennom dette einsidige fokuset kan gå glipp av data. Andre datainnsamlingsformer ein kan nytte seg av er til dømes intervju eller observasjonsstudiar. Der kritikarane meiner at datamaterialet i samtaleanalyse er snevert og kan mangle validitet, meiner tilhengarane av samtaleanalyse derimot at dei andre datainnsamlingane vil vere for påverka av forskaren. Det kan vere gjennom manipulert utval eller rekonstruksjonar basert på meiningar eller haldningar frå forskaren. Data som er eit opptak av ein naturleg samtale, vil derimot aldri vere eit produkt av nokon annan, ifølgje Have (1999, s. 54). I mitt prosjekt er eg interessert i å finne ut korleis den litterære samtalen spelar seg ut i praksis, og korleis den litterære samtalen kan bidra til utvikling av eigen identitet i norskfaget sitt skjønnlitterære litteraturarbeid. I så måte er samtaleanalyse eit naturleg val av metode.

For å få samtalen så naturleg som mogleg, understrekar Have at sjølve opptaksmekanismen må vere så lite invaderande som mogleg (Have, 1999, s. 49). I mitt tilfelle måtte eg gjennomføre samtalen og opptaket digitalt. Digital undervisning via dataskjerm er noko norske barn no er godt vande med gjennom skulenedstenging i samband med covid-19, og å diskutere i digitale grupper er òg eit velkjent grep i den digitale skuleverda. Det einaste som var annleis ved denne forma no var at det kom ein vaksen innom i starten - læraren deira eller meg - og trykte på «ta opp». Elevane fekk då ei lita linje øvst i video-vindauget sitt der det stod at samtalen vart tatt opp. Elles var alt som før. Slik vart sjølve opptaket i lite grad ekstra invaderande. Likevel må det

nemnst at det er litt annleis med digital samtale fordi ein her er avhengig av tekniske ting som er utanfor forskaren sin kontroll, slik som internetthastigheit. Ei kjent utfordring er at det kan «læggje», som elevane seier, og det vil seie at lyden eller biletet hakkar eller heng seg litt opp, grunna eit treigt eller overarbeida nettverk. I tillegg tek det litt tid å sende over lyden, noko som kan gi unaturleg lange pausar i samtalen, eller at nokon avbryt/snakkar i munnen på kvarandre utan at ein meiner å gjere det. Ved låg internetthastigheit er det heller ikkje mogleg å ha på kameraet om ein ynskjer det, så det tekniske har nokre innverknadar på sjølve samtalen.

Etter opptaka er tekne, er det tid for å transkribere. Når materialet er transkribert er det lettare å samanlikne, finne mønster og granske samtalanene, og den skriftlege forma gjer det òg enklare å presentere interessante funn frå samtalen. I samtaleanalyse vektlegg ein at meining vert etablert i samhandlinga mellom personane. Kommunikasjon forstår ein då som forhandling om meining. Det vil seie at ein må sjå ytringar i samheng. Ein kan ikkje ta ei ytring og fortolke ho utan å sjå på heilskapen til utsegna. Det er ein meiningsskapsprosess (Riis-Johansen, 2020, s. 97). I mitt prosjekt er eg interessert i å sjå på innhaldet som vert kommunisert i samtalanene. Eg vil sjå korleis elevane skaper meining om kjønn gjennom å diskutere boka *Dette blir mellom oss*. Difor har eg valt ein transkripsjon med normalortografi, på nynorsk, og elles har eg berre markert pausar for å signalisere om samtalen stoppar opp/det er tenkepausar før neste ytring. Eg har òg kommentert kroppsspråk i form av smil eller latter, og dette er såpass sjeldan at det står berre som ein del av transkripsjonen kontra i ei eiga kolonne (Riis-Johansen, 2020, s. 102). Sjå elles transkripsjonsnøkkel i starten av denne oppgåva.

## 4.4 Forskarrolle og informantar

### 4.4.1 Personvern

For å delta i prosjektet måtte elevane og føresette fylle ut eit deltakarskjema for informantar og gi samtykke til å bli med i studien, også kalla informert samtykke (Neteland & Aa, 2020, s. 20). Eg kravde med andre ord aktiv deltaking for å kunne bli med. Dette er i seg sjølv ei forsikring om at berre dei som faktisk synes det er greitt, er med. Rundt halvparten av elevane i klassa deltok i datainnsamlinga. Prosjektet er elles innmeldt til Norsk senter for forskingsdata (NSD), sidan eg henta inn både personopplysingar og helseopplysingar. Personopplysingane handlar om namn, i tillegg til lydklipp eller videoopptak. Sidan prosjektet handlar om legning ville eg òg kunne risikere at elevane snakka om eiga legning, og med det delte helseopplysingar. Godkjenninga av datainnsamlinga frå NSD var på plass i god tid før undervisningsopplegget vart gjennomført (sjå vedlegg 5). Det er berre eg som har hatt tilgang til datamaterialet, som har vorte oppbevart på ein etisk forsvarleg måte, og alt vil bli sletta ved prosjektet si avslutning i mai 2021. Alle elevane som er omtala er sjølv sagt anonymiserte, og dei kunne trekke seg når som helst i løpet av prosjektperioden utan å oppgi nokon grunn.

### 4.4.2 Etiske refleksjonar

I det ein legg opp ei bok som opnar for å diskutere legning, så legg ein òg opp ei bok som av nokre kan oppfattast som veldig nær og personleg. I og med at det er eit tema

som er sterkt knytt til eigen identitet, har eg forsøkt å trå så varsamt som råd. Legning kan av enkelte oppfattast som eit sensitivt tema (Cohen et al., 2018, s. 228), og læraren og eg diskuterte ein elev som vi måtte vere ekstra merksame på undervegs, og her var læraren i kontakt med heimen for å passe på at alt gjekk greitt. At temaet er sensitivt er òg ein av grunnane til at eg har late norsklæraren i klassa gjennomføre heile opplegget. Det er ho som kjenner elevane best og har ein trygg og god relasjon med dei. Eg fekk òg læraren til å godkjenne boka før vi inngjekk avtale om datainnsamling i hennar klasse, for å sikre meg at ho skulle vere passande for elevgruppa.

#### 4.4.3 Validitet og reliabilitet

Innan forskning er ein oppteken av at forskinga skal ha høg grad av validitet og reliabilitet. Validitet kan forklarast med gyldigheit, og reliabilitet kan forklarast med pålitelegheit (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Det handlar altså om ein kan lite på det som er gjort, og om slutningane ein kjem fram til er gyldige. Datainnsamlinga mi består av kvalitativ empiri (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 168). Eg samla inn litterære samtalar frå fire samtalegrupper, og etter å ha lytta og gjennomført ei grovanalyse valde eg ut to grupper som eg gjekk vidare med. Det vil seie at det endelege utvalet består av samtalar gjennomført av til saman ni elevar. Når eg har gjort eit utval, har eg som forskar vore med og styrt materialet. Dette var ei avgrensing eg måtte gjere med tanke på plassomsyn, og eg vil understreke at alle fire gruppene hadde interessante samtalar som alle kunne vore ein del av denne oppgåva. Ein viktig del av validitet i kvalitativ forskning er nettopp ærlegdom (Cohen et al., 2018, s. 247). I kvalitativ forskning er det forskaren som skildrar og tolkar dataa, og eg baserer mi tolking på teoriar om identitet og kjønn presentert i teoridelen av denne oppgåva, samt teoriar om litterær kompetanse og litterære samtalar.

For å sikre reliabilitet i forskinga må ho vise at viss ho var gjennomført i tilsvarande gruppe under tilsvarande forhold, så ville liknande funn bli gjort (Cohen et al., 2018, s. 268). Eg har vore ærleg om utvalet, og eg har forsøkt å forklare gangen i undervisningsopplegget og datainnsamlinga så grundig og korrekt som mogleg, slik at det kan etterprøvast og vere lett for andre å forstå. Alt eg har brukt i arbeidet med innhenting av dataa er dokumentert og vedlagt, og samtalaner er transkriberte i sin heilskap (sjå vedlegg 6 og 7). Ærleg og transparent forskning er ein viktig del av kvalitativ metode, i og med at det ikkje eksisterer ei fast oppskrift på utføringa (Cohen et al., 2018, s. 287). Sjølv om eg trur at ein kunne gjort tilsvarande funn i andre klasser, må det nemnast at både lærar og klassemiljø er medverkande faktorar her. Vi har med menneske å gjere, og relasjonar mellom lærar og elevgruppe og lærar og einskildelevar, kan vere medverkande årsakar til om elevane seier meiningane sine eller ei. Klassemiljøet og relasjonar mellom einskildelevar, vil òg vere med og spele inn på om, og i kor stor grad, elevane deltek i samtalar, spesielt når temaet kan oppfattast som sensitivt. Då er det ikkje sikkert samtalaner blir utforskande. Å vere ein konstruktiv deltakar i samtalaner er òg noko elevane må øvast opp i (jf. Mercer, 2000, s. 149), og difor vil det kunne vere store skilnader på dette. Derfor vil utfallet av samtalaner, og i kor stor grad det blir innslag av eksplorerande samtalar, vere ulikt frå klasse til klasse. Reliabiliteten er likevel i størst grad knytt til mine tolkingar av samtalaner, og det har vore hevda at det kan finnast så mange ulike tolkingar som det er forskarar (Cohen et al., 2018, s. 270-271). Ifølge Butler er vi alle påverka av normer rundt oss (Butler, 1990, s. 193), og når



ein då forskar på kjønn må ein òg reflektere rundt kva normer som styrer ein sjølv. Eg har prøvd å vere medviten på egne haldningar og normer, men dei er jo sjølvsagt ein del av meg og dermed kanskje òg ein del av denne oppgåva? Gjennom heile arbeidet har eg gjort mitt beste for at alle tolkingar skal kunne grunngjevast og samsvare med teorien eg har presentert, og det er eit viktig bidrag til å sikre forskinga sin reliabilitet og validitet.

## 5 Analyse av datamaterialet

### 5.1 Litterære samtalar

Dei to litterære samtalaneg har transkribert og analysert er på rundt 30 minutt kvar i samtaletid. Dette er alt for mykje til å presentere her, og eg har difor gjort eit utval som tener til å kaste lys over problemstillinga og forskingsspørsmåla mine, altså å sjå på korleis samtalaneg opnar opp for refleksjonar om kjønn, korleis elevane skaper mening om kjønn og kva slags haldning til kjønn som kjem til syne. Samtalaneg vil bli presentert gruppevis, og kvar gruppe vil få ein kort presentasjon i starten av delkapittelet. Transkripsjonsnøkkel er i fremst i denne oppgåva.

### 5.2 Samtale 1

Gruppe 1 består av fem elevar; tre jenter og to gutar. Den eine jenta, Kari, er særdeles aktiv, og tek rolla som opplesar og samtalestyrar. Ho snakkar i tillegg mykje sjølv, og er tydeleg interessert i tematikken. Den andre av dei to jentene, Eli, er ganske deltakande, medan den tredje, Frøydis, er noko passiv til tider. Dei to gutane, Aslak og Ulf, deltek lite gjennom heile samtalen. Elevane styrte, som tidlegare nemnt, sjølve om dei hadde på kameraet eller ei, noko dei tre jentene gjorde. Gutane hadde av kameraa sine. Samtalen er kjenneteikna av ei tydeleg skeivfordeling i taletid. Den dominante ordstyraren, Kari, seier mykje, men samtidig er ho flink til å uttrykke seg undrande og spørjande, og bidreg slik til at fleire av segmenta fell under det ein kallar utforskande samtalar (jf. Mercer, 2000, s. 98). Ho er òg flink til å spinne vidare på det dei snakkar om og late assosiasjonar og tankar styre kvar samtalen går. På den måten skjer det ofte at samtalen går til det elevane synes er interessant framfor å streve etter å svare på spørsmåla (sjå vedlegg 4) dei skulle ta utgangspunkt i. Samtalen er transkribert i sin heilskap, og ligg i vedlegg 6.

#### 5.2.1 Utforsking

Samtalen til gruppe 1 er fleire gongar innom temaa usikkerheit og utforsking av eigen seksualitet. Allereie i starten av samtalen diskuterer dei kva ord som kan passe til å skildre dei tre karakterane Felix, Philip og Nicolai. Felix får forelska, Philip får støttande og Nicolai får ordet usikker. Denne usikkerheita knyter dei til det at Nicolai ikkje tør å seie kva han føler, medan Felix gjer det. I tillegg har Nicolai ein flørt gåande med Felix samtidig som han ligg med Mia på festen. Dette gjer at dei les Nicolai som ein usikker karakter, og Kari seier at «det er jo faktisk Nicolai som er den usikre karakteren her i boka. Og ikkje Felix». Kari si tolking er at Felix faktisk ikkje er usikker – han veit at han likar Nicolai. For Nicolai, derimot, er det ikkje like enkelt. Samtidig som elevane les Nicolai som usikker, les dei han òg som ein karakter som prøvar å utforske eiga legning. Dette ser vi i utdraget nedanfor:

- 163 Kari: Ja, og så er det jo kva gjer Nicolai? Eeeeh, vi veit jo ikkje så mykje om kva  
164 Nicolai eigentleg gjer, men det verkar faktisk som han gjer noko.
- 165 Eli: Mhm.
- 166 Kari: Er ikkje heilt sikker på kva, men det var han prøvde faktisk å finne ut av  
167 det verkar det som. Men han fekk ikkje like, på ein måte, kraftige svar som  
168 Felix fekk, for for Felix var det ganske på ein måte openbert at han var  
169 forelska i Nicolai.
- 170 Eli: Mhm.
- 171 Frøydis: Ja.
- 172 Kari: Ja, og sååå (2) Nei, eg har eigentleg ikkje så mykje meir om det. Men det,  
173 skal vi sjå på nummer 4 då. På s. 152 står det: «Du er ikkje sikker på kva  
174 du føler. Det er vanskeleg å ikkje ta det personleg». Kva kan ein gjere for å  
175 bli sikker på følelsane sine?

I linje 166 uttrykker Kari at Nicolai prøvar å finne ut av eigen seksuelle identitet, og ho ser dette som at Nicolai utforskar og er på jakt etter svar. Ho samanliknar med Felix, og seier at Nicolai ikkje fekk like sterke svar som han. Eli og Frøydis gir minimal respons, som signaliserer at dei er einige i denne tolkinga. Eg har tidlegare skildra tomroma i boka (jf. Iser, 1974, s. 283), og her ser vi at tomroma er med på å skape rom for elevane til å diskutere Nicolai. Tomroma gjer at usikkerheita til karakteren kjem tydeleg fram, og elevane må inn med sine tolkingar for å forstå karakteren. Elevane si tolking er at han ikkje har fått like tydelege signal eller kjensler som Felix, og av den grunn er usikker.

### 5.2.2 Forelsking

Gruppe 1 har òg ein sekvens der dei diskuterer forelsking, og om det er nokon skilnad på det å vere forelska som homofil og heterofil. Dei kjem inn på dette etter å ha lese spørsmål 7, som spør om kva dei trur forfattaren vil fortelje lesaren om det å vere homofil. Utdraget er som følger:

- 284 Eli: Eg tenker jo det kan, at han vil få fram at det kan vere vanskeleg, men at  
285 det er som alle andre som også er forelska.
- 286 Kari: Ja, at det, på ein måte er veldig likt?
- 287 Eli: Ja, det er veldig likt, men òg forskjellig.
- 288 Frøydis: Ja.  
289 ((Kari og Aslak snakkar i munnen på kvarandre))
- 290 Kari: Ja, skulle du seie noko Aslak?
- 291 Aslak: Nei, eg er berre einig i det.
- 292 Kari: Ja, for det er jo, vi snakka litt om det før òg at, eeh, det å vere homofil og  
293 heterofil er på ein måte i botn og grunn, det er det same, det er forelsking,  
294 men det er på ein måte, eh, på ein måte faktorar, litt meir frå utsida, eeeh,

- 295 som gjer det annleis. For eksempel faktumet at, eeh, homofile då er ein  
 296 minoritet og ein bur då i eit samfunn der det er, eh, mykje meir vanleg å  
 297 vere heterofil, og òg i eit samfunn der det finst folk som ikkje, på ein måte,  
 298 likar homofile då, som er på ein måte, i mot dei, ja, rett og slett, ja.  
 299 Eli: Mhm.  
 300 Kari: Og det er jo det som gjer det, det er liksom ting frå utsida som gjer det  
 301 annleis, men i botn og grunn så er jo følelsane nesten heilt det same.  
 302 Eli: Ja. ((sit og nikkar på hovudet)) (2,5)

I utdraget ovanfor er det fleire interessante ting å ta tak i. For det fyrste ser vi at boka opnar opp for ein diskusjon om forelsking, og om forelsking er ulikt ut i frå legning. Dette er i starten av utdraget, og det er Eli som seier at forelsking «kan vere vanskeleg, men at det er som alle andre som også er forelska». Dette får ho støttande og stadfestande respons på, og det er tydeleg at dei andre i samtalen er einige i dette. Det er berre Ulf som ikkje gir respons på denne utsegna. Rett etter, i linje 292-298, kjem Kari med ei lengre utgreiing, der ho samanliknar homofili med heterofili. Ho seier at det er det same, det er forelsking, men at det er *faktorar*, litt meir frå utsida, som likevel gjer det annleis. Her er det interessant å trekke inn Butler. Er det noko ho er oppteken av, så er det jo nettopp desse faktorane frå utsida, som påverkar oss. Der Kari nyttar seg av omgrepet faktorar, nyttar Butler seg av omgrepet handlingar (Butler, 1990, s. 191). Desse handlingane er vi alle tvungne til å repetere, og gjennom det skaper ein normer til kjønn. Normene kan òg skildrast slik Kari gjer, som faktorar som påverkar frå utsida. Det Kari seier her er eigentleg det same som Butler seier: at det er noko rundt oss som set avgrensingar for kva ein kan gjere som kjønna vesen.

I samtalen er det tydeleg at elevane meiner at forelsking mellom homofile og heterofile er det same, men så er det synet på kjønn som gjer at det likevel vert ulikt. Kari summerer det eigentleg i linje 300: «Og det er jo det som gjer det, det er liksom ting frå utsida som gjer det annleis, men i botn og grunn så er følelsane nesten heilt det same». Denne utsegna ville nok Butler òg sagt seg einig i. Kari prøvar å forstå kva det er som gjer at desse forskjellane eksisterer, og ho kjem fram til at det er to ting som kan ha ein innverknad på dette: at homofile har ein minoritetsstatus, og at det finst folk i samfunnet som er i mot homofile. Eg tolkar det dit at dette er Kari si forklaring på kvifor det er så vanskeleg å bryte med norma, og det viser òg at Kari i si meiningsskaping om kjønn òg freistar å forstå kva som ligg bak. Ein kan seie at synet på kva kjønn er, og kva ein kan gjere som kjønna vesen, er avgrensa av normer, eller haldningar, og derfor vert homofil og heterofil forelsking likevel litt ulikt.

### 5.2.3 Stereotypiar

Eit anna spørsmål elevane skulle ta utgangspunkt i, var spørsmål 8 som spurte om *Dette blir mellom oss* bygger opp under stereotypiske haldningar til homofili, eller om det vart presentert på ein annan måte i boka. Utdraget nedanfor viser litt av diskusjonen til gruppe 1:

- 308 Eli: det, det sa eg jo før òg at det her er ikkje ein typisk, som han seier ein  
 309 stereotype at dei blir presentert med feminine trekk. Det er akkurat det, og  
 310 det er jo det som mange folk kanskje ikkje forbind med homofile. At  
 311 homofile menn må jo ikkje gå på ein spesiell måte, eller snakke på ein  
 312 spesiell måte, det er jo, dei er jo som alle andre, eigentleg. Eeeh, og det  
 313 er jo det som er, blir vist fram her at det kan vere vanskeleg å skjøne som  
 314 homofil at ein annan gut òg er homofil fordi det er jo det at, Felix ikkje finn  
 315 ut om Nicolai er det for at ingen av dei har sånn stereotypiar for å vere  
 316 homofil liksom.
- 317 Kari: Mhm.
- 318 Eli: Og det får han jo fram veldig godt.
- 319 Kari: Det er jo rett og slett seksualitet og personlegdom er ikkje det same.
- 320 Eli: Nei.
- 321 Kari: Og eg vil faktisk, eg legg merke til at det er faktisk ikkje så mykje på ein  
 322 måte presentasjon av, eeh, om karakterane har feminin eller maskulin stil.  
 323 Det er mykje meir på på ein måte den djupnepersonlegdomen om kor snille  
 324 dei er, korleis dei på ein måte oppfører seg mot andre og litt sånne ting. Så  
 325 vi får eigentleg ikkje vite om nokon av dei er ekstra feminine eller ekstra  
 326 maskuline eller om dei er ingen av delane eller begge delar.

Butler sin måte å forklare kjønn på er at kjønn er performativt, det er noko ein framfører (Butler, 1990, s. 191). I utdraget ovanfor ser ein at elevane er inne på dette når dei diskuterer karakterane. Eli seier at «homofile menn må jo ikkje gå på ein spesiell måte, eller snakke på ein spesiell måte, det er jo, dei er jo som alle andre, eigentleg». Der Butler seier at kjønn er noko ein kan framføre, så meiner eg elevane seier at det likevel er vanskeleg fordi det er så mange måtar å gjere homofili på. Ein må ikkje vere feminin for å vere homofil, og ein må heller ikkje gå eller prate på ein bestemt måte. Dette byr òg på utfordringar, ifølge elevane, fordi det er vanskeleg som homofil gut å skjøne om ein annan gut òg er homofil. Eg tolkar elevane dit at dei seier homofili ikkje er noko ein kan sjå på utsida. Elevane tek vidare utgangspunkt i maskuline og feminine trekk, og poengterer at verken Nicolai eller Felix har feminine trekk. Dette kan seiast å vere ei haldning som elevane har med seg: homofile gutar er feminine. Samtidig er dei opne for at gutar utan feminine trekk kan vere homofile dei òg. Noko av poenget til Butler var nettopp at vi ikkje kan sjå på kjønn som noko fastlåst. Det er mange måtar å gjere homofili på, og det er ikkje slik at alle homofile har nokon felles trekk eller markørar (Butler, 1991, s. 17). Her ser vi at Butler sine teoriar er med på å forstå diskusjonen til elevane, då dei er inne på mykje av det same, men seier det på ein annan måte. Det elevane kjem fram til er at homofile gutar ikkje nødvendigvis er feminine.

I tillegg bruker elevane omgrepa «personlegdom» og «seksualitet». Kari seier i linje 319 at «Det er jo rett og slett seksualitet og personlegdom er ikkje det same». Denne omgrepsdistinksjonen er det òg interessant å stoppe opp ved. Kari set opp eit skilje mellom seksualitet og personlegdom, og seier at dei ikkje er det same. Sagt på ein annan måte: kven du blir forelska i og kven du er som person er to ulike ting. Her er det

òg ei haldning til kjønn som kjem fram, som eg tolkar dit at kven ein vel å ligge med ikkje har noko å seie med korleis ein er. Kari kjem eigentleg fram til dette ved at ho summerer resonnementet til Eli frå linje 308. Ho tek det Eli seier og spelar vidare på det, noko som er eit kjenneteikn på utforskande samtalar (jf. Mercer, 2000, s. 98). Desse utforskande samtalane, der elevane spelar vidare på kvarandre sine ytringar, bidreg til at dei i siste del av samtalen endar opp med å vise litterær kompetanse. Her kjem elevane med karakterskildringar, og gjer eit poeng av at boka vektlegg personlegdom og korleis karakterane oppfører seg – ikkje utsjånad eller identitetsmarkørar knytt til legning.

#### 5.2.4 Identitetsmarkørar

Dette med kjønn som noko performativt, såg Butler òg i samanheng med identitetsmarkørar. Det å seie at ein er gut, jente, heterofil, homofil fører med seg identitetsmarkørar – og desse markørane er utanfor individet sin kontroll (Butler, 1991, s. 15). Det vil seie at viss eg seier eg er homofil, så kan ikkje eg vite eller kontrollere kva markørar – i form av haldningar, meiningar, normer for oppførsel og så vidare – andre har med seg. Butler diskuterer dette ved å vise til den kjente metaforen å kome ut av skåpet (Butler, 1991, s. 16). Ho seier at når ein går ut av skåpet, så går ein og inn i noko anna. Samtidig stiller ho eit retorisk spørsmål: er dette beklageleg eller kan det sjåast som ei moglegheit? På ei side kan jo dette føre til at nokon dempar eller skjuler delar ved seg sjølv for å unngå at stereotypiar eller uønska haldningar blir retta mot ein, medan andre tenker det motsette og overdriv ulike sider ved seg sjølv for å få fram andre sine haldningar eller markere ei tilhørslse til eit bestemt miljø. Det du går inn i når du kjem ut av skåpet, kan aldri kontrollerast, ifølge Butler, og i det ligg kanskje moglegheita? I det ukontrollerbare er individet kanskje friare? Elevane er litt inne på dette når dei diskuterer haldningar og stereotypiane om feminine homofile menn og maskuline lesbiske kvinner:

- 334 Kari: Nei, nettopp. Men det er jo, likevel, så er det faktisk ein del homofile menn  
335 som er veldig feminine, og ein [del]  
336 Eli: [Ja].  
337 Kari: homofile kvinner som er veldig maskuline, og det er faktisk finst ein del  
338 teoriar rundt det, om at det ikkje er fordi, det er ikkje på grunn av  
339 seksualiteten men det er rett og slett på grunn av på ein måte sjølvtiliten,  
340 eeeh, at dei er mykje meir sånn (1), på ein måte, mykje meir sånn på å,  
341 følger ikkje då dei kjønnsstereotypiane fordi at dei er allereie på ein måte  
342 annleis frå samfunnet, og då er det på ein måte, kun, kan dei like så godt  
343 berre gå all out og berre verkeleg vise fram kven dei verkeleg er. Fordi det  
344 er faktisk ein del heterofile menn eg trur som er veldig feminine, men viser  
345 det ikkje like mykje som ein del homofile menn gjer.  
346 Eli: Mhm, ja. Ulf eller Aslak eller Frøydis, nokon ting, hehe ((smiler)), de vil  
347 seie?  
348 Aslak: Nei, de har jo nesten sagt alt då.  
349 Eli: Ja, det har vi jo faktisk då.

I dette utdraget ser vi at Kari har ein lang tur der ho reflekterer rundt homofili og maskulin/feminin framtoning. Ho referer til nokre teoriar som ho då kanskje har lese eller diskutert med nokon tidlegare? Teoriane går ut på at homofile kvinner er maskuline, nettopp for å bryte med kjønnsstereotypiane ein har til kvinner. Stereotypien om at kvinner er feminine blir dermed broten ved at kvinnene oppfører seg på ein konvensjonelt maskulin måte. Det interessante her er at Kari seier dette ikkje skjer på grunn av seksualiteten, men fordi dei har sjølvtilitt til å vere seg sjølve og til å bryte med kjønnsstereotypien. Det Kari seier her er moglegvis at fordi stereotypien er feminine kvinner, og underforstått her kanskje heterofile kvinner, så kjem det eit behov for å bryte med dette og markere maskuline sider ved det å vere kvinne? I så måte kan dette seiast å vere ei form for feilsitering (jf. Bondevik & Rustad, 2006, s. 58). Kari sin teori er at homofile kvinner er maskuline nettopp for å markere kven «dei verkeleg er», for å bruke hennar eigne ord. Tolkinga mi vert styrka av siste setninga til Kari, der ho snakkar om menn og femininitet. Ho seier at det er «faktisk ein del heterofile menn eg trur som er veldig feminine, men viser det ikkje like mykje som ein del homofile menn gjer». Det Kari seier her kan tolkast som at stereotypien om at homofile menn er feminine har vorte så innarbeidd at heterofile menn skjuler eigen femininitet for å ikkje bli oppfatta som homofile. Eg tolkar Kari dit at ho meiner både heterofile og homofile menn blir påverka av stereotypiar om kjønn.

Det Kari gjer gjennom dei utdraga vi no har sett på, meiner eg er å underbygge Butler sin påstand om kjønn som noko performativt og sosialt konstruert (Butler, 1990, s. 191). Ho seier òg at dette er noko folk er medvitne på, og utnyttar til sin fordel. Homofile gutar kan signalisere, eller gjere, homofili ved å vise sine feminine sider. Heterofile gutar kan signalisere heterofili ved å unnlata å vise feminine sider. Etablerte identitetsmarkørar kan på den måten vere med på å styre korleis ein framfører kjønn, men òg korleis folk oppfattar og skaper meining om kjønn. Det er tydeleg at Kari har med seg førestillingar om at lesbiske kvinner er maskuline og at homofile menn er feminine, men det er òg tydeleg at ho likevel er medviten på at desse stereotypiane eksisterer og at det er noko ein kan bruke alt etter korleis ein som individ vil gjere kjønn.

### 5.2.5 Identitet

Legning og identitet er ein tematikk som gruppe 1 er innom fleire stadar i samtalen, og det er tydeleg at dette er noko dei er opptekne av. På eit tidspunkt seier Eli at «Homofil er jo ikkje heile identiteten til ein person». Sjølv om Eli har rett i dette, så er legning likevel ein av dei viktigaste delane av identiteten vår, og ein del som kan bli oppfatta som vanskeleg å handtere. Som vi såg i innleiingskapittelet er det vanleg blant gutar i ungdomsskulealder å kalle kvarande «jævla homo» (Slåtten, 2016, s. 339), og som vi har sett i *Dette blir mellom oss* så kan det vere vanskelegare å vere homofil og forelska enn heterofil og forelska. Dette er det viktig å snakke med elevane om, og boka opnar òg opp for samtalar om identitet og kva ein kan gjere for å få svar. Mot slutten av samtalen til gruppe 1 er dei innom denne tematikken:

- 438 Eli:            Nei. Ehm så Felix ja, identit, om den er funne og korleis ja. Ehm. Det er  
439                    jo, ehm, det er jo veldig få som finn identiteten sin veldig tidleg. No skal  
440                    det seiast at dei var 17 år. Kan vere at ein begynner å få litt sånn tanke på

441 det her likar eg og sånn her, men han, han skifta jo meining og fann ut til  
 442 slutt at så vidt eg forstod det då at oi eg likar kanskje Philip, og det er jo  
 443 ikkje identiteten hans kven han likar, men det kan hjelpe på å finne ut litt  
 444 meir tenker eg.

445 Kari: Mhm

446 Eli: Ehm så, altså for, eeeh, for mange så tenker eg at det er berre å prøve  
 447 seg fram.

448 Kari: Ja, for det

449: Eli: men vi veit jo ikkje korleis dei fann identiteten sin, og om dei har funne  
 450 den.

451 Kari: ja, for det til Nicolai som vi, vi brukte jo ordet usikker på, for å beskrive  
 452 Nicolai, og det er jo, eg trur eigentleg han aldri fann ut av det, fordi at, han  
 453 gjekk jo så, gjennom så mykje. Han begynte jo på ein måte. Han visste  
 454 ikkje kven han likte, han har mista far sin, og det er på ein måte veldig  
 455 mykje som går heilt sånn surr rundt hovudet hans, og det gjer det ekstra  
 456 vanskeleg for han å faktisk finne identiteten sin.

Ovanfor ser vi Kari og Eli diskutere identitet med utgangspunkt i Nicolai. Kari lanserer teorien om at Nicolai ikkje har funne ut av identiteten sin enno, og kjem med si tolking av kvifor dette ikkje har skjedd: han er usikker på kven han likar, han har nyleg mista far sin og han har mykje å tenke på. Det er forståeleg at det er ekstra vanskeleg for Nicolai. Igjen så ser vi at det er tomroma (jf. Iser, 1974, s. 283) i boka rundt Nicolai, som opnar opp for denne samtalen om identitet. Sidan vi får så lite konkret informasjon om Nicolai, må lesaren inn i teksten og fylle inn med sine tolkingar og tankar for å skape meining. Dette er eit godt utgangspunkt for å få til samtalar om kjønn og legning, og Kari og Eli diskuterer sine tolkingar. Dei meiner at det å finne identiteten sin kan vere vanskelegare for enkelte. Det elevane gjer her er rett og slett å gjennomføre ei litterær analyse og kople spørsmålet om identitet til andre ting dei har fått vite om Nicolai. Det blir som ein slags hermeneutisk prosess der dei ser ulike sider av boka i samanheng med kvarandre. Her ser vi òg at ein litterær tekst, og den estetiske lesinga (jf. Rosenblatt, 1994, s. 24-25), tilbyr noko anna enn kva ein faktatekst kan gjere. Her får elevane rom til å utforske, drøfte og relatere teksten til sitt eige liv. At elevane gjer nettopp dette ser vi både i utdraget ovanfor og dei andre utdraga eg har presentert.

Elevane diskuterer òg kva ein kan gjere for å finne ut av identiteten sin, og forslaget dei landar på er at ein berre må prøve seg fram. Det kan ein tolke dit at dei er veldig opne for at dette med legning er noko ein må aktivt finne ut av og prøve seg fram til. I det ligg det òg ein tanke om at det er lov å eksperimentere, og at det ikkje er nokon bås ein skal bli plassert i. Det er ikkje noko i samtalen som tyder på at elevane meiner at det finst bestemte måtar å oppføre seg på ut i frå om ein er jente eller gut, heterofil eller homofil. Dette spørsmålet har heller ikkje vorte direkte stilt, men i ein samtale om kjønn kan ein likevel seie noko om tendensen i samtalen er dreia i eine eller andre retninga. For gruppe 1 er det tydeleg at kjønn både er performativt og sosialt konstruert (jf. Butler, 1990, s. 191).



## 5.3 Samtale 2

Gruppe 2 består av fire elevar; ein gut og tre jenter. Guten, Jørgen, er ganske utmeld av samtalen, og deltek nesten utelukkande berre ved direkte tiltale. Dei tre jentene deltek alle i samtalen, men Hege og Lea er litt meir aktive enn Marit, som likevel deltek jamt og trutt. Marit sine turar kjem berre litt sjeldnare, og er ofte kortare samanlikna med Hege og Lea sine. På denne gruppa var det ingen av elevane som valde å ha på kameraet sitt. Gruppa bruker lang tid på dei fyrste spørsmåla, og vert etter kvart litt stressa med tanke på tid. Det er tydeleg at dei gjerne vil rekke å diskutere alle spørsmåla. Mot slutten er det derfor ein gjengangar at dei vil gå vidare til neste spørsmål for å rekke alle, i staden for å diskutere tematikken dei er i gang med litt meir. Likevel diskuterer dei med utgangspunkt i spørsmåla, og spelar til ei viss grad vidare på assosiasjonar og tankar, slik som gruppe 1 gjorde. Tonen mellom deltakarane er god, og i denne gruppa ser vi òg store innslag av utforskande samtalar (jf. Mercer, 2000, s. 98).

### 5.3.1 Usikkerheit

Samtalen i gruppe 1 går raskt inn på temaet usikkerheit. Dette ser dei i samanheng med dei to karakterane Felix og Nicolai. I diskusjonen om Nicolai seier dei blant anna følgande:

- 46 Marit: Vi har jo ikkje fått vite så veldig mykje om han då, men eh, vi veit jo at han  
47 går i trinnet over. (1,5)
- 48 Hege: Ja.
- 49 Lea: Altså, eg føler at Nicolai er litt vanskeleg å forstå, at han kan gi litt  
50 blanda signal. (2)
- 51 Marit: Ja
- 52 Hege: Ja, men eg trur han er litt sånn eh, at han vil liksom bevare ryktet sitt  
53 på ein måte, (1), sidan at det han har med Felix held han ganske skjult.
- 54 Lea: Ja, men kva rykte er det han vil, eh, behalde då, eller ikkje få?
- 55 Hege: Eh, han har jo i alle fall, han var jo på fest og så (1) eh ligg han med  
56 jenter og sånn liksom. Eg trur det er litt meir det ryktet han har enn at  
57 han likar gutar liksom.
- 58 Lea: Han er kanskje redd for å bli stempla på ein måte.
- 59 Hege: Ja

Her ser vi at elevane diskuterer usikkerheita til Nicolai med eit fokus på kvifor han er usikker. Både Lea og Hege meiner det handlar om korleis han vil bli sett på, og dei bruker frasar som at han vil «bevare ryktet sitt» og er «redd for å bli stempla». I desse utsegnene ligg det ei forståing av at Nicolai ikkje tør å utforske eigen seksualitet av frykt for å få eit rykte på seg om at han er homofil. Dei seier at han held det med Felix ganske skjult, og eg tolkar det som at dei seier Nicolai ikkje vil bli sett i lag med Felix. På den

måten tolkar elevane Nicolai dit at frykta for å bli stempla styrer vala hans. Å gjere homofili er eit brot med norma, ifølge Butler (1991, s. 20-21), og dermed blir det å gjere homofili noko vanskelegare enn det å gjere heterofili. Eg meiner gruppe 2 ser Nicolai litt på denne måten; som ein som kanskje har lyst til å gjere noko meir, men som ikkje vågar av frykt for kva det kan tyde. I samtalen ovanfor ser vi òg i linje 54 at Lea gir respons til noko som Hege har sagt og legg til si eiga meining. Ho seier «Ja, men kva...». Dette er eit kjenneteikn på at samtalen er utforskande (Mercer, 2000, s. 98). Lea går med på det Hege seier, men ho etterlyser ei utdjuping av påstanden. Dette er ein konstruktiv måte å uttrykke meininga si på, og bidreg til å føre samtalen vidare.

Eit anna interessant element ved utdraget ovanfor, er at eg synes elevane knyter det romanen skildrar til eige liv. Dei tek utgangspunkt i karakteren Nicolai, og diskuterer dette med rykte. Det er tydeleg at dette er ein tematikk som engasjerer, kanskje nettopp fordi dei er tenåringar og ganske sikkert oppekne av dette med rykte i elevgruppa. Denne vekslinga mellom romanen og eige liv seier noko om elevane si litterære kompetanse, og her vil eg kort nemne ein modell av Ørjan Torell. Torell er oppteken av at det må vere ein balanse mellom det han kallar performanskompetanse og literary transfer-kompetanse (Torell, 2001, s. 377-378). Performanskompetanse handlar om å kunne kommentere teksten ut i frå litterære konvensjonar, som til dømes å bruke narratologi til å analysere teksten. Literary transfer-kompetanse handlar om å kunne relatere teksten ein les til si eiga verd og sine eigne erfaringar. God litterær kompetanse handlar, ifølge Torell, om å ha balanse mellom desse to sidene. I samtalen ovanfor ser vi eit døme på at det er nettopp det elevane har. Gjennom karakterskildringar av Nicolai (performans) diskuterer dei det med rykte og status, som dei kan relatere til eige liv (literary transfer), og med det oppnår dei ei større forståing for kvifor Nicolai gjer som han gjer. Slik viser elevane høg litterær kompetanse.

Diskusjonen rundt Nicolai og sårbarheita, kjem gruppa stadig attende til, og det er tydeleg at dette er noko dei har bite seg merke i. I deira meiningsskaping om kjønner det tydelegvis viktig å prøve å forstå kvifor Nicolai har denne usikkerheita. Litt seinare i samtalen kan vi igjen sjå at dei knyter det til status.

- 131 Lea: Ehm, altså. Eg synes at Nicolai eeh, liksom eeh prøvar å finne ut kva  
132 han føler på ein litt feil måte (2) fordi at det, det kan vere litt sårande  
133 trur eg når han liksom seier at han ikkje er sikker på kva han føler og  
134 plutseleg byrjar å halde på med andre jenter. (1,5)  
135 Hege: Ja, så han er nok ganske usikker då og så vil han behalde statusen sin  
136 Lea: Ja, så eigentleg så trur eg nesten at Nicolai er meir usikker enn Felix.  
137 Hege: Ja, berre at han ikkje viser det, eller, vi får jo ikkje høyre liksom om han  
138 som «eg»-person då. (2)

I linje 135 seier Hege at Nicolai «er nok ganske usikker då og så vil han behalde statusen sin». Der dei i fyrste utdraget sa at han ville «bevare ryktet» og unngå å «bli stempla», bruker dei no omgrepet «status». Desse tre måtane å uttrykke seg på handlar alle om det same: dei trur Nicolai kan vere homofil, men at han er redd for å utforske dette fordi

han ikkje vil ha stereotypiar eller identitetsmarkørar, som Butler ville sagt, knytt til seg. Butler problematiserer innhaldet i identitetsmarkørane og gjer eit poeng av at dei er utanfor individet sin kontroll (Butler, 1991, s. 15). Eg meiner gruppe 2 forstår homofili som ekstra utfordrande å våge å utforske på grunn av dei same identitetsmarkørane. Ein kan seie at deira forståing av kjønn er at det er vanskelegare for dei som ikkje følger den heterofile norma.

### 5.3.2 Å møte seg sjølv og andre

Gjennom litteraturen kan lesaren, som tidlegare nemnt, ta eit steg inn i ei ny verd og oppleve noko anna enn heime (Iser, 1989, s. 29). I skjønnlitteraturen kan vi møte både oss sjølve og andre, og derfor er arbeid med skjønnlitteratur identitetsutviklande. At litteraturen kan by på eit møte som kan påverke lesaren, er òg noko gruppe 2 er innom i sine samtalar. Utgangspunktet for samtalen er spørsmål 5, der elevane blir spurt om det gjer noko med leseopplevinga å vite at forfattaren er homofil sjølv. Elevane diskuterer blant anna at:

- 191 Hege: Ja, men samtidig så, det er jo ei ulempe med det òg då og det er jo at  
192 det (.) eeeeh viss eeh nokon sit der som homofil sjølv og les boka så  
193 har dei det eeeeh enno vanskelegare enn kva Felix hadde då, så kan  
194 det følast ut som at det, det eeeh er boka som er normalt. Og at ein  
195 liksom er annleis enn dei normale homofile då. (2)
- 196 Marit: [Ja]
- 197 Lea: [Ja], men eg føler på ein måte at det er litt vanskeleg å seie, alle har jo  
198 tankar om kva som er normalt og ikkje så eg føler at uansett viss ein  
199 berre, at ein er i situasjonen då, som homofil, så trur eg at det (2) kan  
200 følast mykje vanskelegare eigentleg.
- 201 Hege: Ja, men eh, homofili, det er jo ikkje så mange bøker om det heller, så  
202 viss eeeh, ja ein må lese kun den boka då for eeh (.) eeeh det er jo  
203 enno fleire bøker om folk som er heterofile og der er det jo litt enklare  
204 og så berre å ja, men det finst jo tusen andre bøker eg kan lese om  
205 dette her.
- 206 Marit: Ja
- 207 Hege: Så det er vel veldig viktig å tenke på kva signal ein gir ut når ein skriv ei  
208 sånn bok.
- 209 Lea: Ja, og eg synes at forfattaren her har gitt ut signal på ein (1) bra måte
- 210 Marit: Eg trur også denne boka her kan hjelpe nokon då viss ein er homofil og  
211 ber på den hemmelegheita. (2) Å liksom vite at det er ok å tenke og  
212 føle det som han gjer.
- 213 Lea: Ja, at det ikkje er noko feil, fordi at (.) alle har jo på ein måte ei eiga  
214 meining om kva dei tenker er normalt, og det er jo det vi, på ein måte,  
215 i dagens samfunn er litt dårlege på då (1) at ingen er like. (2)

I dette utdraget ser vi at Hege trekker fram utfordringane ved å skrive ei bok om homofili. Hege seier at viss ein er homofil sjølv og les boka, så kan det vere ei utfordring viss ein sjølv har det vanskelegare enn Felix fordi ein då kan føle at det som skjer i boka er normalen. Eg tolkar Hege dit at ho meiner ein kan lese ei bok som tematiserer homofili, og då ende opp med å tru at det er slik det må vere – for alle. I *Dette blir mellom oss* er hovudutfordringa til Felix sjølv foreleskinga – korleis skal han vite kven andre som er homofile og kva kan han gjere for å få Nicolai interessert? Hege seier at det kan gjere at homofile, som sjølv har større vanskar med legninga enn Felix har, kan ende opp med å føle seg meir mislukka av å lese boka. Dei kan få ei kjensle av at dei er unormale som ikkje får det til like bra som han, eller at dei er unormale samanlikna med andre homofile. Nokre lesarar kan sjølv oppleve vanskar med å innsjå og akseptere at ein er homofil. Det kan òg vere ein opplever utfordringar med å dele dette med andre, eller kjenner at det er lite aksept rundt det frå lokalsamfunnet. Legning er noko av det mest personlege vi har, og med det er dette eit tema som kan treffe sterkt hos enkelte lesararar. Eg forstår Hege dit at boka ikkje må opplevast som ein fasit på homofil forelesking. Her synes eg vi ser refleksjon på eit høgt nivå, der elevane klarer å setje seg inn i korleis boka kan opplevast for homofile – på godt og vondt. Dette seier òg noko om utbyttet elevane har av å samtale om akkurat denne boka. Ho opnar opp for å prøve å forstå korleis det kan vere å vere homofil og foreleska, men òg for tankar rundt korleis det kan vere å lese boka som homofil. Med det ser elevane ein klar samanheng mellom boka og den ekte verda dei lever i.

Det er fleire stadar i utdraget ovanfor at omgrepet normalt dukkar opp. Det normale, eller det mest vanlege, i eit legningsperspektiv, vil jo vere å foreleske seg i ein av motsett kjønn. Lea seier i linje 197 at alle «har jo tankar om kva som er normalt og ikkje», og ho meiner òg at for homofile vil det uansett følast mykje vanskelegare. Altså: å gjere homofili i seg sjølv gjer at dette med legning og identitet automatisk vert vanskelegare enn viss ein gjer heterofili. Lea gir ingen grunn til kva det er ho meiner skal vere vanskeleg, men ein kan jo tenke seg at det er stereotypiane mot homofile ho tenker på her. Det er i alle fall ei plausibel forklaring på denne utsegna. Dette er nok eit døme på det Mercer (jf. 2000, s. 98) kallar utforskande samtalar, og vi ser at Lea tek tak i det Hege seier og tilbyr sine perspektiv. Lea anerkjenner Hege sine tankar, og utfordrar dei med sine egne. Slik spelar elevane kvarandre gode gjennom konstruktive forhandlingar om mening.

Avslutningsvis ser vi at Marit har ei anna oppfatning rundt det å lese bøker som tematiserer homofili, enn kva Hege har. Der Hege seier boka kan bidra til å gjere vondt verre, seier Marit at boka kan hjelpe dei som er homofile. Marit seier at boka kan hjelpe folk i same situasjon fordi boka seier at «det er ok å tenke og føle det som han gjer». Denne utsegna frå Marit tolkar eg dit at ho meiner at boka kan vere fin å lese for homofile, fordi dei med det kan lese ein tekst som seier at det er ok å vere homofil, det er ok å tenke at det er vanskeleg og det er ok å vere usikker. Iser (1974, s. 279) seier at når teksten og førestillingane til lesaren kjem i hop så oppstår det ein ny dimensjon. Dette er ikkje i hovudet til lesaren eller i sjølv teksten, men noko heilt anna. Han kallar det den virtuelle dimensjonen. Gjennom Hege og Marit ser vi at det er to ulike dimensjonar som oppstår i dette møtet mellom teksthorisonten og forventingshorisonten. Marit ser boka som ei potensiell hjelp for identitetsutviklinga til elevar med homofil legning, medan Hege ser det som ei kjelde til kjensler av utanforskap og feilslått ideal.

### 5.3.3 Homofili og stereotypi

På same måte som gruppe 1, er gruppe 2 òg innom den klassiske stereotypien om at homofile menn er feminine:

- 337 Hege: Ja, det er sånn. Det har eg ikkje tenkt over, fordi, han tar jo ikkje og så (1)  
338 gir dei slike feminine trekk eigentleg.
- 339 Marit: Nei.
- 340 Hege: Men det er jo det som blir gjort eh. Men det er jo mange (1) eeh kjendisar  
341 og sånn som er homofile, tek og så utgir seg med litt meir feminine trekk  
342 då.
- 343 Lea: [Ja, det er det som]
- 344 Hege: [Det er liksom] meir sminke og sånn liksom.
- 345 Lea: [Ein må ikkje nødvendigvis]
- 346 Hege: [Så det er der dei har fått] det frå då.
- 347 Lea: Nei, ein må ikkje vere veldig feminin for å vere homofil. (1)
- 348 Hege: Nei. (1) Alle kan vere det liksom. (2)
- 349 Lea: Men, det kan vere at nokre gjer det fordi dei synes det er enklare, når dei  
350 fyrst har skilt seg ut, at dei (1) skil seg enno meir ut då.
- 351 Hege: Ja, at dei vil gjere det, kanskje at dei på ein måte gjer det meir eeh,  
352 offisielt då?
- 353 Lea: Ja (1), men i boka så synes eg at dei blir presentert, i alle fall på utsida,  
354 som om dei er (2) vi skal ikkje seie normal, fordi ingenting er normalt på  
355 ein måte, men som om (1,5) det kunne like så godt vore heterofile liksom.  
356 Men det er berre tankane som gjer at han likar gutar.
- 357 Hege: Ja (2,5), at eh, for eksempel Nicolai då, viss han er homofil, så hadde nok  
358 ikkje vi tenkt på det viss vi hadde sett han.
- 359 Lea: Nei, det trur ikkje eg heller. (3)

Det elevane diskuterer ovanfor er om stereotypien om femininitet blir utnytta til å signalisere legning. I linje 340 refererer Hege til homofile kjendisar, som ho meiner utgir seg med litt meir feminine trekk enn kva dei eigentleg har. Lea seier i linje 349 at «det kan vere nokre gjer det fordi dei synes det er enklare, når dei fyrst har skilt seg ut, at dei skil seg enno meir ut då». Her er både Lea og Hege inne på at vi kan overdrive eller skjule visse trekk ved identiteten vår for å framheve oss sjølve på den måten vi vil. Vi skaper vår eigen identitet. Med dette tematiserer elevane her òg kjønnsleg performativitet, på ein liknande måte som vi såg i gruppe 1. Likevel skil denne samtalen seg litt ut. Her er det nemleg ei tydeleg veksling mellom det elevane kjenner frå eige liv, med den kjendiskulturen dei ser rundt seg på sosiale media, og det dei legg merke til i romanen. Dei går frå å snakke om homofile kjendisar som bruker mykje sminke for å framheve, til å diskutere karakterane i boka og korleis dei blir presenterte. Det feminine som elevane knyter til homofili gjennom kjendiskulturen, finn dei ikkje att i karakterane i

boka. Elevane prøver å forstå karakterane ut i frå den verkelegheita dei kjenner til sjølve. Tolkinga deira kan sjåast i samanheng med utviklinga av eigen identitet. I jakta på «eg»-et er refleksivt medvit og språkleg kunnskap viktig for å kunne reflektere metakognitivt over eigne handlingar (Penne, 2001, s. 80). Å overdrive sider ved seg sjølve for å skape ein identitet fordrar ei metaforståing for kva identitet er for noko. Ved å identifisere og diskutere denne måten å skape sin eigen identitet på, viser elevane òg stor forståing for kor komplekst det å både finne og akseptere sin eigen identitet kan vere.

Stereotypiane vi har om homofile gjer at ein kanskje har ei førestilling om at ein skal kunne sjå på ein person om han er homofil eller ei. Hege seier i linje 357 at «for eksempel Nicolai då, viss han er homofil, så hadde nok ikkje vi tenkt på det viss vi hadde sett han». Lea seier seg einig. Her uttrykker dei begge to at legning er noko ein kan sjå på ein person på utsida. Dei seier at viss dei hadde sett Nicolai, og han er homofil, så hadde nok ikkje dei tenkt på det. Underforstått: det skal vere mogleg å sjå på ein gut om han er homofil eller ikkje. Nicolai ser dei altså som ein potensiell homofil karakter som ikkje sender ut homofile identitetsmarkørar – han er vanskeleg å lese. Dette er jo òg slik dei les han basert på informasjon om tankar og kjensler. Han er vanskeleg å plassere, både på eit indre og eit ytre plan.

Ei anna ytring som seier noko om synet på kjønn kjem frå Lea, i linje 353:

«Ja, men i boka så synes eg at dei blir presentert, i alle fall på utsida, som om dei er vi skal ikkje seie normal, fordi ingenting er normalt på ein måte, men som om det kunne like så godt vore heterofile liksom.»

Sjølv om Lea seier ho ikkje skal bruke ordet normalt, så er det jo det ho gjer, og det normale bruker ho til å referere til det heterofile. Karakterane i boka blir presentert på ein måte som signaliserer heterofili, og, ifølgje Lea, vil det seie å bli presentert på ein normal måte. Dette viser eit syn på kjønn der heterofili er normalen, og homofili er det unormale. Dette er akkurat slik Butler seier at heterofilien presenterer seg sjølv, som originalen, medan homofili berre blir ei etterlikning (Butler, 1991, s. 20-21). I Butler si forståing av kjønn seier ho òg at vi er fanga og tvungne til å reprodusere førestillingar om heterofili og homofili (Butler, 1991, s. 24). I Lea sitt eksempel ovanfor ser vi òg at ein kan vere fanga i språket. Lea seier ho ikkje vil bruke ordet normalt, men likevel er det det ho nyttar seg av. Samtidig kan ein seie at Lea er i ferd med å problematisere bruken av dette omgrepet. Ho seier sjølv at ho ikkje skal seie det, fordi ingenting er normalt, men likevel gjer ho det. Ho viser litt motstand i det ho gjer det, og i det ligg det òg ein refleksjon rundt homofili og heterofili. Det er tydeleg at ho synes det er vanskeleg å bruke omgrepet normalt. Dette seier vel òg noko om verdien av litterær lesing? Det teksten og den litterære samtalen opnar for her, er å problematisere omgrepa ein bruker både medvite og umedvite for å samtale om kjønn. Med det hevar elevane refleksjonsnivået sitt og går frå å diskutere det konkrete i boka til språkbruk i samfunnet.

Å gjere homofili er eit brot med den heterofile normalen, og å vise feminine trekk som signaliserer til andre at ein kan vere homofil, vert òg sett på som eit brot. Gruppe 1 var

òg innom denne måten å forstå kjønn på. Dette kan føre til at ein skilje elevar skjuler sider ved seg sjølv over lenger tid for å ikkje bli oppfatta som noko som dei ikkje er klar for å bli oppfatta som enno. Kanskje manglar dei tryggleiken til å vere seg sjølv fullt og heilt, kanskje er dei redde for kva det å vere homofil utanfor seg sjølv vil bety, som Felix sa då han fortalde det til kompisane sine. Elevane i gruppe 2 er inne på dette i det korte utdraget nedanfor:

- 364 Lea: Og så viss dei er litt feminine då, så har jo ikkje det noko å seie heller  
365 (1,5) fordi alle er jo forskjellige og identitet er jo ikkje det som definerer  
366 oss som person. (1)  
367 Hege: Nei. (1)  
368 Marit: Det kan jo òg vere nokon som ikkje tørr å vise sine feminine trekk viss dei  
369 ikkje har delt hemmelegheita om at dei er homofile for eksempel.  
370 Lea: Ja  
371 Marit: For at dei ikkje vil at, viss dei vil ha det som ei hemmelegheit. Og at dei  
372 ikkje vil at folk skal (1,5) sjå på dei som nokon andre då.  
373 Hege: Ja.

Kanskje er usikkerheita om kva som ventar den dagen ein seier at ein er homofil så stor, at det ikkje blir mogleg å seie noko om det enno? Dette kan igjen, ifølge elevane i gruppe 2, føre til at ein skjuler sider ved seg sjølv, av frykt for å bli oppfatta som homofil. Marit seier i siste halvdel av utdraget at det kan vere nokre vel å skjule sider ved seg sjølv viss ein ikkje har vore open om eiga homofile legning. Ho seier at det kan vere ein grunn til å skjule feminine sider ved seg sjølv. Dette kan sjåast i samanheng med Butler sine tankar om det å kome ut av skåpet, som eg har diskutert tidlegare. Butler seier det er vanskeleg å kome ut av skåpet fordi ein ikkje veit heilt kva ein går inn i (Butler, 1991, s. 16). Dette ein då går inn i er utanfor individet sin kontroll. For nokre vert då svaret å heller dempe eller skjule enkelte sider ved seg sjølv, og halde seg i skåpet lengst mogleg. Sett i samanheng med utviklinga av eigen identitet, vert dette då ei barriere – eit hinder som ein må jobbe for å få kome seg over. Så lenge ein er i skåpet og er skjult, så er det ingen utanfor som kan kome med sine potensielle fordommar, stereotypiar eller stempel og seie at sånn er du. Då har individet større grad av kontroll over seg sjølv, og med det kontroll over eigen identitet. Sjølv om Butler seier at det kan vere ei moglegheit å kome ut av skåpet, er det tydeleg at elevane i utdraget ovanfor ser det som ei utfordring.

#### 5.3.4 Jakta på eigen identitet

Identitet er noko ein kan utvikle på eiga hand utan ytre impulsar (Penne, 2001, s. 55). Det betyr ikkje at ytre impulsar ikkje kan vere til stor hjelp. Det kan vere familie, vennar, kjendisar ein ser opp til, og sjølv sagt skulen. I møtet med det ukjente er det godt med ei trygg forankring. Kvar denne forankringa kjem ifrå, er ikkje det viktigaste, men det er viktig at ho er der. I *Dette blir mellom oss* er Philip ein karakter som gruppe 2 diskuterer med tanke på det å finne seg sjølv ved hjelp av andre:

- 407 Lea: Eg trur kanskje at Philip fann identiteten sin når Felix var open om det (1)  
 408 fordi at (1) eg er ikkje så sikker på om Philip var klar over det sjølv, at han  
 409 likte gutar frå starten i alle fall, ikkje som eg har fått inntrykk av. Men når  
 410 Felix vart open om det så begynte han kanskje óg å tenke litt på det, at han  
 411 fann identiteten sin undervegs.
- 412 Hege: Ja, og eh, Nicolai, han prøvde jo på ein måte begge deler før han fann ut,  
 413 eller, vi har jo ikkje funne ut om, kva han har funne ut enno då, men han  
 414 prøvde liksom begge delar for å finne ut kva som følttest rett for han.
- 415 Lea: Ja, og det er jo ikkje nødvendigvis at ein (1) må finne ut identiteten sin  
 416 med ein gong. Det er jo mange som finn det ut i løpet av livet, eller  
 417 seinare, eller kanskje ikkje har noko spesiell (3)
- 418 Hege: Ja (2,5) men eh, Felix, han er jo litt vanskeleg for han har jo på ein måte  
 419 funne det ut før boka startar
- 420 Marit: Ja, han var ganske, han var jo veldig sikker på at han var homofil i det  
 421 boka
- 422 Hege: [Ja].
- 423 Marit: [startar] liksom. Han visste det.
- 424 Lea: Ja, men vi hørte jo òg seinare i boka at når han stod i dusjen eller noko  
 425 slikt, så såg han på gutane (.) på ein litt annan måte enn det han hadde  
 426 gjort før, så eg føler på ein måte at
- 427 Hege: Ja
- 428 Lea: han fortsatt likte gutar då, men at han kanskje vart litt tryggare på seg  
 429 sjølv og på identiteten sin då, at han fekk ei, på ein måte, stadfesting.
- 430 Hege: Ja, og ein stor del av id-identiteten din er jo dei rundt deg. Så når han vart  
 431 tryggare på vennane sine så (1,5) blei han tryggare på seg sjølv òg. Og at
- 432 Lea: [jo]
- 433 Hege: [dei] liksom likte å vere med han, og då turte han å utvikle tankegangen  
 434 sin.

Lea viser i linje 407 til Felix som ein sentral grunn til at Philip finn ut at han likar gutar. Det at Felix var open om det, gjorde at Philip òg vart meir open for det og dermed fann ut at han likte gutar. Eg tolkar dette som at elevane ser fordelane i å ha nokon som støttar rundt seg. Det at nokon andre i nær omkrins er opne og ærlege, kan føre til at ein sjølv òg er open og ærleg om eigne kjensler. Det at det er vanskeleg å finne ut av, er òg noko dei kjem inn på i diskusjonen av Nicolai i linje 410. Hege seier her at han har nok ikkje funne heilt ut av det enno. I dette ligg det ei forståing av legning som noko som ikkje er fast og bestemt frå fødselen av, men som noko ein må finne ut av i løpet av livet.

Avslutningsvis i utdraget ovanfor ser vi òg at dei knyter Felix sin ærlegdom om eiga legning til det faktum at han har trygge og gode kompisar rundt seg. Hege seier i 430 at



«Så når han vart tryggare på vennane sine så (1,5) blei han tryggare på seg sjølv òg». Kompisane til Felix vert av Hege sett på som medverkande årsak til at han var ærleg med dei rundt seg om sin eigen seksuelle identitet. Her meiner altså elevane at trygge kompisar kan føre til større grad av openheit om eigen seksuelle identitet. Dette viser ei avansert forståing av identitetsomgrepet, der dei anerkjenner at kven ein har rundt seg er ein medverkande årsak til både utvikinga av eigen identitet og tryggleiken til å dele.

## 5.4 Oppsummering av samtalanene

### 5.4.1 Dei som ikkje deltek

I begge samtalanene er det elevane som deltek i svært liten grad. I samtale 1 er Aslak og Ulf veldig passive, og i samtale 2 er Jørgen nesten ikkje til stades. Det vil seie at vi har tre gutar som til saman har lite aktiv deltaking å skilte med. Er det tilfeldig at det er gutane som melder seg ut? Er det eit tema som det er vanskelegare å snakke om for gutar? Forsking på kjønnsnormer blant ungdom viser at gutane, til forskjell frå jentene, er bekymra for å bli stempla som homo (Røthing & Svendsen, 2009, s. 166). Viss ein kjenner på ei slik frykt for å bli stempla som homo, vil det bidra til at rammene for å diskutere og utforske kjønn, er trongare for gutar enn for jenter. Det kan oppstå ein slags berøringsangst til temaet, som gjer at gutar ikkje vågar å gå inn i diskusjonar om det. I og med at det er homofil kjærleik mellom to gutar i boka, kan det jo òg opplevast som nærare for gutane i klassa enn for jentene, i og med at det er deira kjønn som er representert. Dette kan forsterke frykta for å snakke om temaet, og det kan vere at ei bok som viser kjærleik mellom to jenter ville gjort det enklare. Det er ikkje ein del av mitt prosjekt å svare på desse spørsmåla, men det er ein interessant observasjon å ta med seg.

Ein annan faktor å sjå på i denne samanhengen, er gruppesamansetjinga. Det var, som tidlegare nemnt, læraren i klassa som delte inn i grupper. Ho skulle dele inn etter tryggleik, men det kan sjølvsagt likevel bli slik at gruppa ikkje vert opplevd som trygg nok til å delta med alle meiningar og tankar likevel? Her kan det vere tankar om eigen identitet som gjer det vanskeleg, eller frykt for korleis ein kan bli oppfatta av andre om ein deler meiningane sine. At det blir opplevd som trygt å dele, er kjempeviktig for å skape eit samtaleklima der alle deltek. Det kan òg vere at nokre elevane i gruppa kjenner kvarandre betre enn andre, og då vil dei som kjenner kvarandre godt, og dermed føler seg tryggare, vere meir villige til å ta ordet (Hennig, 2012, s. 103). Dette gjer det òg lettare for andre å trekke seg tilbake.

Ein annan medverkande årsak kan vere at elevane ikkje har jobba så mykje med litterære samtalar før, og som med alt anna er det også her behov for ei treningsperiode (jf. Hennig, 2012, s. 108). Dei er eigentleg heilt i startgropa på denne forma å jobbe på, og *Dette blir mellom oss* er fyrste boka dei har snakka om på denne måten. Tidlegare har dei lese noveller og diskutert desse litt i grupper, men ikkje på same måten som i prosjektet mitt. Ein må òg ha i mente at alle elevane kan ha dårlege dagar eller opplevingar som gjer at dei trekk seg litt tilbake i skulekvardagen sin. Det er altså fleire grunnar til at elevane kan bli passive i slike samtalar, men sjølv om dei har vore passive så har dei likevel vore med på samtalen. Alle gutane har bidrege på ein eller annan måte.

Dette har som regel vore etter direkte tiltale frå dei andre på gruppa, men dei har likevel delt meiningane sine og sagt om dei er einige i det som har vore diskutert eller ikkje. Slik kan ein òg seie at det er tydeleg at dei har følgd med på i alle fall delar av samtalen. Det ligg mykje læring i å lytte, og ved å vere passive deltakarar kan dei ha lytta og fått med seg alt som dei andre på gruppa har diskutert. Nokre elevar treng meir tid på å opne seg og bli trygge, og sjølv om dei ikkje har vore så aktive så kan likevel læringsutbyttet ha vore stort.

#### 5.4.2 Digitale litterære samtalar

Då eg starta planlegginga av dette arbeidet var tanken å gjennomføre dei litterære samtalanane fysiske i klasserommet, men grunna Covid-19 måtte eg gjennomføre det digitalt. Dette har nok òg hatt innverknad på korleis samtalanane har vorte. Sjølv om eg hadde henta inn løyve frå alle deltakarane om at dei kunne bli filma, valde eg likevel ikkje å krevje dette då den digitale samtalen vart gjennomført. Dette er det fleire årsaker til. For det fyrste er kamera på under heimeskule noko elevane er vande med å velje sjølve. Eg meiner det her er viktig å tenke på at elevane hadde heimeskule, og med det oppheldt seg i eigen heim. Det er ikkje sikkert alle vil vise fram korleis det ser ut heime til eit lite utval av klassekameratar. Det blir ein mykje meir privat setting samanlikna med å bli filma i klasseromet. For det andre synes eg sjølv det er ekstra invaderande å filme elevane i eigen heim samanlikna med på skulen, så eg landa på at eg ikkje ville be eksplisitt om det. Ifølge Have (1999, s. 52) får eg då ikkje tilgang til heile det kommunikative repertoaret, men i eit koronaprega samfunn landa eg på at det var slik det måtte bli. Og det kan jo vere at det var fordelar med at elevane fekk velje om dei hadde på kameraet og? Som tidlegare nemnt, kan tematikken vere sårbar for enkelte. Viss det er tilfelle vil det ligge ein tryggleik i det å vite at ein ikkje må ha på skjermen med mindre ein må. Då slepp ein å vise fram mimikken sin, òg med det kan ein lettare skjule om noko er vanskeleg å snakke om. Ein kan sjølvsagt tenke at dei elevane som opplever temaet som vanskeleg mest sannsynleg ikkje melder seg som deltakarar i mitt prosjekt, men det kan vi ikkje vite heilt sikkert. Samtidig var dette eit opplegg som heile klassa gjennomførte, og med det måtte eg ta omsyn til alle elevane og ikkje berre dei som var med i datainnsamlinga mi. Alle elevane måtte sitje heime og gjennomføre ein litterær samtale om *Dette blir mellom oss*, og det vil seie at eg ikkje berre kunne tenke på meg og mitt prosjekt.

I ettertid ser eg ein fordel ved at samtalanane vart gjennomført digitalt, nemleg at dei inneheldt færre forstyringar. Alle sit for seg sjølve i ro og mak, og slepp å ta omsyn til nabogrupper som bråkar eller prøver å få kontakt, slik tilfellet kan vere i det fysiske klasseromet. Dette kan òg bidra til at ein klarer å halde betre på konsentrasjonen og vere fokusert gjennom heile samtalen. På den andre sida har ikkje læraren eller eg moglegheit til å sjekke kva dei faktisk held på med. Tek dei del i samtalen, spelar dei spel eller les dei nyhende på internett? I ein slik situasjon må ein berre ha tillit til elevane, og la dei ta det ansvaret sjølve.

At ikkje alle hadde på kamera, meiner eg òg påverka gangen i samtalanane. I samtale 1, der dei tre mest aktive deltakarane hadde skjermen sin på, gjekk turskifta raskare. Det var mindre pausar i mellom kvar tur. Dette trur eg kjem av at elevane las mimikken til

kvarandre og lettare kunne skjøne når ein medelev var ferdig med sin tur. I samtale 2 var alle kameraa av, og her er det fleire pausar i mellom turane, og pausane er òg merkbart lengre enn i samtale 1. Dette kjem nok av at elevane berre måtte basere seg på lytting, og når det er lyd som er einaste kommunikasjonsform er det òg lettare å unngå å ta ordet om ein vil det. På den andre sida kan ein seie at pausane bidrog til å gi elevane tenketid, slik at dei verkeleg fekk kopla på sine eigne tankar i samtalen.

#### 5.4.3 Avsluttande tankar

I dei transkriberte utdraga eg har presentert, har vi sett at elevane absolutt skaper meining om kjønn gjennom samtalan sine. Samtalan er utforskande (jf. Mercer, 2000, s. 98), og dei vekslar mellom performanskompetanse og literary transfer-kompetanse (jf. Torell, 2001, s. 377-378). Desse omgrepa seier noko om kvaliteten på samtalan – det er samtalar som legg til rette for læring og refleksjon. Vi ser òg at elevane i si meiningsskaping om kjønn, knyt dette med kjønn og legning til identitetsutvikling. I tillegg har dei ei forståing av kjønn som samsvarar med Butler (1990; 1991) sine teoriar om kva kjønn er og korleis vi kan forstå kjønn. Desse avsluttande tankane vil eg utdjupe vidare i det følgande og avsluttande drøftingskapittelet.

## 6 Oppsummerande drøfting

### 6.1 Kva seier samtalane?

Eg gjekk inn i dette prosjektet med eit ønske om å bruke *Dette blir mellom oss* ute i skulen, og sjå korleis elevar skaper meining om kjønn gjennom å delta i litterære samtalar om boka. Viss ein skal summere funna frå analysen, kan ein seie at boka og samtalane absolutt opnar opp for diskusjonar om kjønn. Gjennom tomroma i boka er mykje lagt i hendene til lesaren, og slik vert det lagt til rette for at førestillingane til lesaren skal kome fram. I samtalane ser vi at tema som status, identitet, feminitet/maskulinitet, usikkerheit og skilnadar mellom legningar går att. Det er tydeleg at elevane ser på legning som ein stor del av identiteten vår, men ikkje alt, og det er tydeleg at dei ser legning som noko som skal utforskast. Dette med utforsking og usikkerheit rundt eigen seksualitet, får elevane tilgang til gjennom karakteren Nicolai. Lesaren ser Nicolai gjennom Felix, og informasjonen ein får om han er kort og konkret. Dette gjer at Nicolai legg til rette for at elevane kan samtale om legning og identitet. Elevane finn ikkje noko i teksten som gjer at dei kan tolke Nicolai eine eller andre vegen, og dette skaper interessante tomrom som elevane går inn i. Med det gjer boka nettopp det som Iser vektlegg: «it is the unwritten part that gives us the opportunity to picture things» (Iser, 1974, s. 283). Ved å utelate å skildre Nicolai si legning opnar boka opp for at elevane må førestille seg dette sjølve, og dette kjem tydeleg fram i samtalane.

Ved at elevane diskuterer dette, deler dei òg haldningane sine. Overordna sett kan ein seie at det kjem fram ei klar haldning om at det er heilt greitt å vere usikker. Seksualitet er sett på som noko som må utforskast, og eit råd frå elevane i samtalen var å prøve seg fram og sjå kva som skjer. Dette viser ei form for aksept rundt det å vere usikker, og viser framfor noko anna at det å vite kven ein likar eller kva kjønn ein likar, ikkje er noko som er bestemt på førehand. Det må utforskast, og for nokre er det ikkje alltid så lett. Gruppe 2 såg Nicolai si usikkerheit i tilknytning til status og rykte, og brukte det som forklaring på kvifor denne flørten med Felix var vanskeleg for Nicolai. Dei viste òg forståing for at det kunne opplevast slik. Gjennom karakteren Nicolai oppstår det ei moglegheit for elevane til å vise fram haldningane sine til homofili – på både godt og vondt. I samtalane deira kan vi seie at haldningane er gode – det er ingen som har uttrykt homofobi eller andre hatefulle ytringar i diskusjonane. På den måten har boka og samtalane lagt til rette for at elevane indirekte kan uttrykke støtte til medelevar som er homofile eller usikre på eiga legning.

Gjennom måten elevane diskuterer tematikken på, kjem meiningane òg fram, og for homofile elevar kan det vere godt å kjenne på den støtta frå sine likemenn- og kvinner. Samtidig må ein òg ha med seg at i det ein opnar opp for å diskutere ein slik tematikk, så kan det motsette skje. Ein kan vere i ei klasse med elevar som synes at homofili ikkje er greitt, av til dømes religiøse årsaker, eller berre har negative haldningar til homofile. Dette kan òg kome fram indirekte gjennom ordval og korleis ein uttrykker seg i samtalane, eller direkte ved at elevane vel å dele meiningane sine om temaet. Dette kan opplevast som sårande, og i verste fall skadeleg, for elevar som definerer seg som noko

anna enn heterofil. Her handlar det i stor grad om å kjenne elevane, kjenne klassemiljøet og vite kva ein gjer viss det skulle oppstå uheldige situasjonar i arbeidet med boka. I klasseromsdiskusjonar vil læraren kunne vere der som ein motpol eller irettesetjar viss det skulle bli behov for det, men i gruppevise samtalar får ikkje læraren til å vere til stades. Ein kan seie at ein må sjå an klassa og vurdere ut i frå det om boka er passande eller ei. Det kan vere at boka passar for nokre klasser fordi ein då får til ein reflektert og inkluderande samtale om kjønn, og for andre kan det vere boka passar fordi ein må utfordre uheldige haldningar i elevgruppa. Kanskje finst det òg klasser der boka ikkje vil passe inn fordi samtalan vil bli for sårande og vanskelege for enkelte? Det er vanskeleg å seie at ei bok passar for alle, og det er den einskilde læraren i dei ulike klasseroma som må kjenne si klasse og deira behov. Eg kom inn med ein kasusstudie som skulle gjennomførast i heile klassa, og måtte då samtale med læraren for å sikre at boka var passande å bruke. Slik studien min var strukturert, med litterære samtalar som utgangspunkt, la vi opp til at elevane måtte klare seg sjølve. I mitt tilfelle gjekk det godt, men det vil det ikkje nødvendigvis gjere for alle. Slik er premisen når ein forskar på ekte personar i ekte situasjonar (jf. Cohen et al., 2018, s. 376).

### 6.1.1 Forståing av kjønn sett opp mot dei tverrfaglege temaa

Kva meining er det så elevane kjem med om kjønn? Eg meiner at ein, gjennom utdraga presentert i analysen, kan seie at elevane i stor grad samtalar om kjønn på ein måte som finn støtte i Judith Butler si forståing av kjønn. Elevane har vore inne på heteronormativitet, og vist ei forståing for at forelsking kan vere vanskelegare for homofile enn for heterofile fordi normene rundt styrer det ein kan gjere. Det er òg tydeleg at elevane ser på kjønn som noko performativt og sosialt konstruert, og ikkje som noko medfødt. Dei snakkar om legning som noko ein må finne ut av, ikkje noko ein er, og dei knyter det i stor grad til ein person sin identitet. I samtale 2 såg vi òg at omgrepet normalt var problematisert ved at Lea ikkje ville bruke omgrepet til å skildre heterofile, men så gjorde ho det likevel. Det er tydeleg at elevane ser på heterofili som normalen, men dei ser òg problemet ved at det er sånn. Her ligg det ein refleksjon rundt språket ein bruker for å samtale om legning, og det viser igjen at boka opnar for å relatere hendingane til eige liv. Det tverrfaglege temaet *Berekraftig utvikling* skulle mellom anna ruste elevane til å handle og påverke samfunnet gjennom språket (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 25). Ein kan seie at refleksjonen rundt bruken av ordet normalt er eit steg mot denne utrustinga.

Normene som ligg som kontrollerande faktor for kva ein kan gjere som kjønna vesen og ikkje, kjem òg fram i samtale 1, berre at det der vert omtala som faktorar eller ting frå utsida i staden for normer. Slik forstår òg gruppe 1 homofili som noko som kan vere ekstra utfordrande, og dei trekker òg inn grunnar til dette: det er ein minoritet og det finst homofobiar i samfunnet. Kva legning elevane i klassa har veit eg som forskar ingenting om, men eg kan førestille meg at ein slik diskusjon – som viser forståing for at legning kan vere meir utfordrande for andre – kan bidra til identitetsutvikling og livsmeistring. Fyrst og fremst ser eg dette som gunstig for ikkje-heterofile elevar, då dei kan få ei oppleving av støtte og respekt frå klassekameratane sine, men eg ser det òg som gunstig for heterofile elevar. Kanskje vil deltaking i ein slik samtale føre til ei haldningsendring, eller berre eit ekstra medvit, som igjen kan føre til at ein i større grad tenker over eigen framferd og korleis ein samtalar om kjønn? Gjennom det kan ein

utvikle større grad av toleranse og respekt for andre, noko som er eitt av måla bak det tverrfaglege temaet *Demokrati og medborgarskap* (jf. Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 24).

Sist, men i norskfagleg samanheng, absolutt ikkje minst, har vi det tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmeistring*, som i aller størst grad kan knytast til kjønn, seksualitet og identitetsutvikling. Temaet skal mellom anna sikre at elevane, gjennom skjønnlitteratur, får stadfesta og utfordra eige sjølvbilete, og dette skal igjen bidra til identitetsutvikling og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 24). Eg meiner boka i stor grad kan bidra til nettopp dette, noko vi blant anna kan sjå i måten elevane i samtalaner knyter det som skjer i boka til eige liv på. Diskusjonen rundt det å vere usikker og at det å vere forelska eigentleg er det same uansett legning, er òg med på å stadfeste og utvikle eige sjølvbilete. Gjennom samtalaner kjem det fram ein tydeleg aksept for det å vere noko anna enn heterofil, og det at medelevar seier dette som del av ein samtale mellom klassevennar er haldningsfremjande i seg sjølv. Ein forelder eller ein lærar kunne sagt akkurat det same, men det betyr så uendeleg mykje meir når det kjem frå ein medelev. Og som ein av elevane sa mot slutten av den litterære samtalen: «[dette er] det viktigaste temaet vi har hatt, når ein tenker over det».

## 6.2 Kvifor er det viktig å arbeide på denne måten?

Som lærarar i ungdomsskulen har vi med pubertale ungdomar å gjere. Dei er i ei fase i livet der kroppen er i stor endring, der følelsar og seksuelle kjensler tek større plass og der frykta for å skilje seg ut kan ha konsekvensar for psykisk helse. Skjellsord av typen «jævla homo» er flittig brukt (Slåtten, 2016, s. 339), og ein ser at i den vaksne folkemassen melder 1/3 av dei som definerer seg som skeive at dei er lite tilfredse med eiga psykiske helse (SSB, 2021). Dette er statistikk som ein må ta på alvor, og her må ungdomsskulen kjenne si rolle som tilretteleggar for aktiv danning og utviklingsarena for toleranse, respekt og openheit, men òg for fordommar. I verste fall kan ein seie at ein ungdomsskule kan legge til rette for fordommar ved å ikkje ta temaet på alvor eller ikkje legge til rette for didaktisk forankra arbeid med litteratur. I motsett tilfelle kan ein tenke at ungdomsskular kan legge til rette for toleranse og respekt ved å utfordre fordommar og aktivt danne individ til helsefremjande livsval, ved å velje ut tekstar som utfordrar fordommar og gir støtte til homofile si identitetsutvikling. Ein kan sitere eller feilsitere ei norm, og det er gjennom gjentekne feilsiteringar ein kan få til ei haldningsendring (Bondevik & Rustad, 2006, s. 58). Skulen kan vere ein arena for feilsitering, eller i alle fall ein arena som legg opp til at elevane kan feilsitere – viss det er det dei vil. På den måten kan skulen vere ein viktig bidragsytar til endring og inkludering.

Skulen skal legge til rette for å vere identitetsutviklande, men i den moderne identiteten er det òg behov for ein skule som er identitetsdannande. I *Overordna del* står det at «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Elevane treng med andre ord ei aktiv danning frå skulen si side for å møte på stadfestingar og utfordringar i utviklinga av eigen identitet, og ifølge Penne skjer dette gjennom språket (Penne, 2001, s. 56). Det vil seie at gjennom samtalar om litteratur kan skulen aktivt legge til rette for ei dannande identitetsutvikling. Gjennom å lese og samtale om

litteratur bruker elevane språket sitt, og gjennom det skjer òg danninga. Det er norskfaget som i størst grad kan by på, og legge til rette, for desse litterære møta, og då er det òg viktig at dette faktisk skjer. Eit viktig poeng i denne samanhengen er òg vissheita om at tilgangen elevar har på litteratur heime varierer i stor grad, og gjennom det er litterære møte i regi av skulen meir og meir viktig (Gabrielsen et al., 2019, s. 22). Dette vil òg seie at for nokre elevar, så er det berre på skulen ein kan møte på estetisk lesing. Om ein ikkje prioriterer dette i skulen, kan ein risikere at elevar går gjennom den tiårige grunnskuleutdanninga utan å ha lært kva ei estetisk lesing kan gi. Det er viktig at elevane lærer å dvele lenge ved dilemmaet til hovudpersonen i ein roman, undre seg over vala han tok og får kjenne på dei assosiasjonane og dei opplevingane som oppstår i ein sjølv (jf. Rosenblatt, 1994, s. 24-25). Slik vil litteraturen vere ein viktig del av identitetsutviklinga, og kanskje òg ein viktig del av livet sjølv. Penne seier at elevane må vere medvitne den forteljinga ein er i ferd med å gjere til si eiga (Penne, 2001, s. 38), og lesing av romanar er kanskje eit godt steg på vegen mot nettopp dette?

Forsking i norsk ungdomsskule viser at lesing av heile romanar blir lite brukt (Gabrielsen et al., 2019, s. 24). Kvifor dette ikkje blir gjort seier ikkje forskinga noko om, men som mangeårig norsklærer i norsk skule sjølv vil eg tru at tid og økonomi er sentrale faktorar. Eg har i denne oppgåva prøvd å få fram kva vi kan oppnå ved å bruke litteratur for litteraturen sin del. Å la elevane styre kva veg samtalen går, kan for enkelte lærarar opplevast som utfordrande og skummelt, men som vi har sett vil ein òg få noko verdifullt ut av det. Det handlar om å ha kompetente norsklærarar som tør å hoppe i det og legge til rette for at desse samtalanene om kjønn kan finne stad. I dette ligg det òg at vi må ha norsklærarar med kunnskap om litteratur, kjønnsteori, ungdom og identitet, som gjennom det kan velje ut dei rette bøkene. Å velje ei rett bok vil seie å finne bøker med dei rette tomroma, og som har karakterar som er spennande nok til at diskusjonane kan oppstå. Slik gir litteraturundervisinga rom til samtalen som meiningsskapande aktivitet, og med det er ho òg dialogisk. Samtalar er noko elevane må øve på, og læraren kan bidra gjennom god og variert spørsmålsbruk (Skarðhamar, 2011; Andersson-Bakken, 2015). At det er viktig å tenke gjennom korleis ein formulerer seg som lærar, er gruppe 2 si tilnærming til samtalen eit godt døme på. I innleiinga til spørsmålsarket skreiv eg at elevane måtte rekke å snakke om alle spørsmåla, og gruppe 2 sa fleire gongar at «no må vi gå vidare til neste, så vi rekk alt». Slik kan ein seie at mi formulering kanskje forhindra vidare refleksjon og meiningsskaping om kjønn, eller i alle fall sette føringar for kvar refleksjonen kom. Dette er noko eg ikkje var medviten på då eg laga oppgåvearket, men eg har tenkt mykje på det i ettertid. På andre sida kan det òg vere at eg gjennom det la til rette for at fleire refleksjonar fekk kome fram, ved at spørsmåla hjalp som ein inngang til diskusjonane. Dette er jo ein del av ein større heilskap, og viser at det er mykje ein må tenke over som lærar. Det er ikkje berre å velje ut ei bok og så skjer resten av seg sjølv – heile opplegget rundt må vere gjennomtenkt og godt didaktisk forandra for at dei identitetsutviklande og meiningsskapande samtalanene om kjønn skal kunne finne stad.

Eg meiner dette masterprosjektet meir enn noko anna har vist kor viktig samtalen er i litteraturundervisinga. Viss elevane skal få hente ut potensialet i tekstane, og verkeleg ta utgangspunkt i litteraturen, så er dei didaktiske vala lærarane tek avgjerande for utbyttet elevane sit att med. Det er gjennom samtalen elevane har sett ord på eigne førestillingar og skapt meining om kjønn. Det er gjennom samtalen det kjem fram at Nicolai er

usikker, at ei bok om homofili kan vere vanskeleg for homofile og at stereotypiar om femininitet og maskulinitet legg føringar for korleis gutar oppfører seg. Det er samtalen mellom elevane som er det forløyssande elementet i dette, og det er den litterære forma og den estetiske lese måten som opnar opp for slike refleksjonar. Ved å ta seg tid, undre seg, dvele ved dilemma som oppstår og gi rom til assosiasjonar og kjensler, vil ein kunne reflektere over eigne val og haldningar. Med det vil ein òg kunne reflektere over det samfunnet som ein er ein del av.

### 6.3 Veggen vidare

Med innføringa av dei tverrfaglege temaa får arbeidet med litteratur ein fagovergripande stønad. Lesing av litteratur er då ikkje lenger berre forankra i arbeidet med kompetansemåla frå læreplanen i norsk, det er òg ein måte å jobbe med dei tverrfaglege temaa på. Seksualitet og kjønn er framheva som eit aktuelt område å jobbe med under temaet *Folkehelse og livsmeistring*. Samtidig vert det framheva at utvikling av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet er særleg avgjerande. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Statistikk viser at det er ein samheng mellom seksualitet og kjønn og eit positivt sjølvbilete (SSB, 2021), og innføringa av dette temaet signaliserer at det er skulen sitt ansvar å jobbe med nettopp dette. Slik kan ein seie at arbeid med tekstar som tematiserer kjønn har ein sjølvstøtt plass i norsk skule, og i norskfaget spesielt.

I og med at det har vore forska lite på feltet før, blir det spanande å sjå kva som kjem i åra framover. Eg meiner det vil vere interessant med fleire kasusstudiar av typen som eg har gjennomført. Dette vil vere eit fint påfyll for å vise fram korleis litteraturundervisinga kan gjerast. I og med at forskinga mi kan tyde på lite deltaking frå gutane si side, ville det vore interessant å sjå liknande forskning på grupper der elevane er delt inn etter kjønn. Kva ville skjedd om gutane diskuterte temaet med berre gutar? Kanskje ville frykta for å bli stempla som homo (jf. Røthing & Svendsen, 2009, s. 166) vore annleis her? Kanskje større, kanskje mindre? Og kva ville skjedd om ein jobba med litteraturen på ein annan måte enn eg har valt? Er min metode, med den litterære samtalen, betre tilpassa jenter enn gutar? Ein annan inngang til forskinga kan vere å rett og slett sjå på kva ein kan gjere for å involvere gutane i større grad. Det er så lite forskning som er gjort på kjønnteoretiske inngangar til litteratur i ungdomsskulen, så det er eit stort spenn i moglegheiter og mange utrødde stiar.

I tillegg vil det vere interessant med forskning som går i djupna på kva som faktisk blir gjort i norsk skule i dag. Kva blir gjort i norskfaget for å arbeide med seksualitet, kjønn og identitetsutvikling? Kva typar tekstar jobbar ein med og på kva måte? Kva gjer leiinga ved dei ulike skulane for å legge til rette for at eit slikt arbeid skal skje? Kva andre bøker kan ein bruke for å få til eit slikt arbeid? Forskinga til Gabrielsen et al. (2019) er gjennomført på 8. steg over eit tidsrom på éi veke. Det ville vore interessant å sjå om dei same funna gjer seg gjeldande mot slutten av ungdomsskulen, eller om det er ei endring? Kanskje er det ein progresjon frå utdrag/kortare tekstar til lesing av heile bøker? Gabrielsen et al. (2019) si forskning er eit tverrsnitt av ei rekke norsktimar, og dei har ikkje hatt som fokus å undersøke litteraturundervising spesifikt. Det ville vore interessant med forskning som kan seie noko om kva og korleis litteraturundervisinga vert



gjennomført i norsk skule, og spesielt etter LK20. Det hadde òg vore interessant å sjå noko om mengde – kor mange romanar blir lese, og kor mange tekstar som tematiserer kjønn blir det lagt opp til å jobbe med i løpet av ungdomsskulen? Representerer tekstmangfaldet variasjonen i kjønn, eller er det såpass få tekstar som blir brukt at den eller dei som det er jobba med kan stå i fare for å stå fram som ein «fasit»? Det er veldig mange ulike inngangar ein kan ta, men felles for dei fleste er at det førebels er lite forskning på området. Eg både håpar og trur at det vil kome meir i åra som følger. Å skjønne kjønn er nemleg ikkje alltid så enkelt, men det kan vere eit viktig perspektiv å fokusere på – for nokre elevar vil det vere noko av det viktigaste ein gjer.

I analysen av dei litterære samtalane synes eg det er tydeleg at både boka og samtalane legg til rette for meiningsskapning om kjønn samtidig som elevane får vist si litterære kompetanse. Undervisingsopplegget er òg gjennomført innanfor enkle rammes, som viser at dette er noko som kan gjerast i dei fleste norskklasserom i ungdomsskulen. Sjølve undervisingsopplegget gjekk over to veker, og med det ser vi at ein ikkje må setje av fleire månadar for å kunne jobbe med ein roman i norsk skule. Det må ikkje vere så tidkrevjande som ein kanskje trur. Det er heller ikkje slik at alle elevar må ha eit fysisk eksemplar av boka. Det finst bøker som eignar seg godt for høgtlesing, og med det løyser ein òg dei økonomiske rammene som lærarar må halde seg innanfor. Moglegheitene er der, og så må norsklærarane rundt om i landet ta dei. Vi må tore å legge til rette for arbeid med litteratur, og vi må tore å gjere det for litteraturen sin del.



# Referansar

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), s. 280-298.
- Astrid Lindgren Company. (2021). Citaten. Henta 23.mai frå <https://www.astridlindgren.com/sv/citaten?tags=Astrid+Lindgren>
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning. En grunnbok* (s. 42-62). Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble* (2. utg.). New York: Routledge.
- Butler, J. (1991). Imitation and Gender Subordination. I D. Fuss (Red.), *inside/out. Lesbian theories, gay theories* (s. 13-31). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge.
- Eng, H. (2006). Homo- og queerforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning. En grunnbok*. (s. 136-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., Bliktad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. Henta frå [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70669/Gabrielsen\\_et\\_al\\_2019\\_The\\_role\\_of\\_literature\\_in\\_the\\_classroom.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70669/Gabrielsen_et_al_2019_The_role_of_literature_in_the_classroom.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Have, P. T. (1999). *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE Publications.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Human-Etisk Forbund. (2020, 18. september). Vanskelig for LHBT-personer i Polen. Henta frå <https://human.no/nyheter/2020/september/Vanskelig-for-LHBT-personer-i-Polen/>
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore/London: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Krag, A. K. (2020). *Dette blir mellom oss*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen). Oslo: Pedlex.
- Langeng, B. (2020). «Kanskje han ikke villa at faren ska bli forelska i en mann» (Masteroppgåve). NTNU.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Malo-Juvera, V. (2016). The Effect of an LGBTQ Themed Literary Instructional Unit on Adolescents' Homophobia. *Study and Scrutiny: Research in Young Adult Literature*, 2(1). Henta frå <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34>
- Mercer, N. (2000). *Words&Minds*. Milton Park: Routledge.

- Monrad-Krohn, V. A. (2016, 17.nov). Må homofili være et problem? Henta frå [https://www.nrk.no/kultur/ma-homofili-vaere-et-problem-i-norsk-skjonnlitteratur\\_-1.13218896](https://www.nrk.no/kultur/ma-homofili-vaere-et-problem-i-norsk-skjonnlitteratur_-1.13218896)
- NBU. (2021, 4. mars). Trollkrittet til Aleksander Kielland Krag. Henta frå <https://www.nbuforfattere.no/2021/03/04/trollkrittet-til-alexander-kielland-krag/>
- Nes, S. T. & Slettan, S. (2020). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 36-54). Oslo: Cappelen Damm.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissen, N. A. (2000). Å lese for å bruke: homoforskning, kjønnsforskning og litteraturvitenskap. I H. H. Skei & E. Vannebo (Red.), *Norsk litterær årbok 2000* (s. 241-263). Oslo: Samlaget.
- Norli, C. (2020, 4.mai). Alexander Kielland Krag med Norges første Instagramroman. Henta frå <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/LA7Pw9/alexander-kielland-krag-med-norges-foerste-instagramroman>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtalanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. United States of America: Southern Illinois University Press.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P.-E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåtten, H. (2016). *Gay-related name-calling among young adolescents* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- SSB. (2021, 26. januar). 1 av 3 skeive lite tilfreds med egen psykisk helse. Henta frå <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/1-av-3-skeive-lite-tilfreds-med-egen-psykisk-helse>
- Torell, Ø. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), s. 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 09.06.2020). Hva er tverrfaglige temaer? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Norsk). Oslo: Pedlex.

# Vedlegg

- Vedlegg 1:** Samtykkeskjema
- Vedlegg 2:** Grovskisse, innhald i timane
- Vedlegg 3:** Spørsmålsark, oppstart
- Vedlegg 4:** Spørsmålsark, litterære samtalar
- Vedlegg 5:** Godkjenning, NSD
- Vedlegg 6:** Transkivering, samtale 1
- Vedlegg 7:** Transkivering, samtale 2

## Vedlegg 1: Samtykkeskjema

# Spørsmål om deltaking i forskningsprosjekt “SKJØNNLITTERATUR OG IDENTITET”



NTNU

Kunnskap  
for ei betre  
verd

### Bakgrunn og føremål

Skuleåret 2020/21 skal eg, Ann-Helen Kjøde, skrive master i norskdidaktikk ved NTNU. Masteren min handlar om skjønnlitteratur, og kvifor skjønnlitteratur er viktig for å finne, utvikle og utforske eigen identitet og for å forstå og akseptere identiteten til andre. Som ein del av dette prosjektet skal eg lese boka *Dette blir mellom oss* med klassa. Boka tek opp tema som vennskap, forelesking og seksuell legning, og elevane vil bli bedt om å diskutere og uttale seg om desse temaa.

### Kva inneber det å delta?

Klassa skal lese boka *Dette blir mellom oss* og jobbe med oppgåver tilknytta ho. Materialet eg skal samle inn er i form av loggskrivning. Viss du vel å delta vil faglærer dele loggane dine med meg. Eg har òg behov for å gå djupare inn på tematikken i form av ein litterær samtale. Dette er ein gruppesamtale beståande av 4-5 elevar og meg, der vi snakkar om innhald og tema i boka. Dette vil bli filma. Gjennomføring blir i veke 50-51, og i forkant av dette vil eg gjennomføre eit pilotprosjekt som går over 1-2 norsktimar.

### Kva skjer med informasjonen om eleven?

Det er berre eg som skriv masteren og min rettleiar ved NTNU som har tilgong til datamaterialet. Filmopptaka vil bli transkriberte og brukt i oppgåva. Dette vil verte anonymisert slik at verken elevar eller skule kan gjenkjennast. Materialet vil bli sletta med ein gong oppgåva er ferdigstilt i løpet av mai 2021. Elevar som ikkje vil delta vil vere med på undervisningsopplegget, men eg vil ikkje ha tilgong til loggen deira og dei vil heller ikkje bli spurt om å delta i filming av litterær samtale.

### Frivillig deltaking

Dette er eit undervisningsopplegg som heile klassa skal gjere som ein del av norskfaget. For at eg skal kunne bruke undervisningsopplegget i masteren min treng eg dykkar samtykke til å delta. Eg vil likevel presisere at det er høgst frivillig å delta, og at samtykke til å delta kan trekkast tilbake når som helst utan å oppgi nokon grunn. Dette gjer de ved å ta kontakt med meg eller ved å gå via faglærer i norsk.

### Personvern

Opplysningane vert behandla basert på samtykke. På oppdrag frå NTNU har NSD - Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket. Spørsmål om deira vurdering av prosjektet kan rettast til [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) / 55 58 21 17

Som deltakar har du til ei kvar tid rett til innsyn i, og kopi av, dei personopplysingane eg har registrert om deg. Skulle du ha behov for det kan du ta kontakt med meg eller

min rettleiar ved NTNU, fyrsteamanuensis i norskdidaktikk, Per Esben Myren-Svelstad( [per.svelstad@ntnu.no](mailto:per.svelstad@ntnu.no) / 73 55 04 13)

Spørsmål om behandling av dataane kan òg rettast til personvernombudet ved NTNU, Thomas Helgesen, på [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) / 930 79 038.

Eventuelle klager på prosjektet kan rettast skriftleg til Datatilsynet, på følgande adresse:

*Datatilsynet*  
*Postboks 458 Sentrum*  
*0105 Oslo*

Mvh

Ann-Helen Kjøde  
[ann-helen.kjode@ou.trondheim.kommune.no](mailto:ann-helen.kjode@ou.trondheim.kommune.no) / 970 370 67

---

## **SAMTYKKESKJEMA**

FYLL UT OG RETURNÈR SNARAST MOGLEG

Vi, både deltakande elev og foreldre/føresette, har mottatt og forstått informasjonen om masterprosjektet “*Skjønnlitteratur og identitet*”, samt fått høve til å stille spørsmål. Vi samtykker dermed til at

\_\_\_\_\_ kan  
*namn på elev*

- delta i loggskriving
- delta i litterær samtale

Signatur, elev:

\_\_\_\_\_

Signatur av foreldre/føresette:

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 2: Grovskisse, innhald i timane

### Dette blir mellom oss - innhald i timane

VEKE 50	Fysisk på skulen	Lekse?
Tys 8. des	<p>45 min i kvar halvgruppe: 5. + 6.time</p> <p>Innhald:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Oppstart: Tittelen på boka: kva trur vi den kan bety? Lærarstyrt samtale.</li><li>• Vidare spørsmål i samtalen: Dei to hovudpersonane heiter Felix og Nicolai. Kva kan det fortelje oss om boka? Kva slags relasjon kan dei ha? Til slutt: Korleis kan vi knytte dei til tittelen? Lærarstyrt samtale.</li><li>• Oppstart lesing: Høgtlesing frå boka. Elevane fyller ut <a href="#">spørsmålsark</a> medan vi les.</li><li>• Stopp opp på s.22 (les den ferdig). To og to diskutere: 1. Kva har vi fått vite om Felix hittil? 2. Kva trur vi no om relasjonen mellom Felix og Nikolai? Oppsummer i plenum.</li><li>• Høgtlesing fram til og med side 44.</li></ul>	Til onsdag: les/lytt fram til og med side 67.
Ons 9. des	<p>45 min i kvar halvgruppe: 3.og 4.time</p> <p>Innhald:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Oppstart: oppsummere det vi har lært hittil: kanskje via skjema? Fulle ut ein ting vi veit og ein ting vi lurar på på post it-lappar og levere inn.</li><li>• Elevane les sjølve s. 78-79. Diskusjon to og to: kva seier dette oss om det å vere homofil?</li><li>• Fyrste logg: svare skriftleg på <a href="#">2 spm.</a></li><li>• Siste 10 minutta: øve på å ta opp samtale i meets.</li></ul>	Til mandag: les/lytt fram til side 117.
VEKE 51	Digital skule	Lekse?
Man 14. des	<p>60 min: 9-10</p> <p>Innhald:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Oppstart: Kort innleiing/oppsummering av det som har skjedd v/lærer.</li><li>2. Oppgåve: Er Nicolai interessert i Felix? Kvifor/kvifor ikkje? Skrive inn meininga si i <a href="#">delt dokument</a> på classroom i tillegg til å skrive kvifor dei trur han er/ikkje er interessert. Liten samtale rundt det som kjem inn. Totalt ca. 15-20 min. Kan eventuelt også bruke mentimeter i staden for delt dokument.</li><li>3. Høgtlesing: lese fram til s. 149.</li><li>4. Skrive <a href="#">logg</a> og levere inn.</li></ol>	Lese/lytte til s. 149-164



Tys 15. des	<p><i>60 min: 10-11</i> Innhald:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppstart: <a href="#">kort skriveoppgåve</a>. Det siste elevane har lese/lytta til heime er at Nicolai er utanfor hos Felix. Kva trur du skjer vidare? 5-10 min berre for å kome i gong med temaet.</li> <li>2. Lese vidare frå s. 165-183.</li> <li>3. Øve seg på litterær samtale i grupper. Vi bruker dei same gruppene som vi skal ha i morgon og gir ein elev per gruppe i ansvar å ta opp. No får dei berre <a href="#">3-4 spørsmål</a>, og måla er å øve seg på å ta opp, dele tankane sine og få alle på gruppa til å delta.</li> <li>4. Oppsummering/avslutning v/lærar.</li> </ol>	
Ons 16. des	<p><i>45 min: 12-12:45</i> Innhald:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppstartsoppgåve: Korleis trur vi denne boka skal slutte? Og kvifor trur vi det skal ende slik? Sende inn på menti.</li> <li>2. Lese i boka, frå s. 184-196.</li> <li>3. <a href="#">Loggoppgåve</a>: I boka følger vi eigentleg to forhold: Max og Sandra vs. Felix og Nicolai. Er det nokon forskjell på måten dei blir framstilt på? Kilde: <a href="#">PDFar</a> som blir lagt ut på nett, med nokre sider der forholda er omtala - ein for kvart forhold. Dette er berre utdrag frå ulike stadar i boka. Oppgåva skal løysast i grupper. Dei same som til litterære samtalar. Ein frå kvar gruppe får rolla som skribent.</li> <li>4. Dele det dei har funne ut i plenum - kvar gruppe får 1 minutt til å fortelje kva dei har funne.</li> </ol>	
Tors 17. des	<p><i>90 min 12-13:30</i> Innhald:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mentimeteroppgåve: Hvordan ville du reagert om en nær kompis/venninne fortalte deg at han/hun var homofil?</li> <li>2. Lese ferdig resten av boka, s. 196-211.</li> <li>3. Ca. 10 minutt: Diskutere <a href="#">desse</a> oppgåvene i gruppene sine. Eg og lærar går inn og startar opptak før dei startar på oppgåvene.</li> <li>4. Tilbake i plenum, og lese <a href="#">denne</a> artikkelen i lag på delt skjerm, og gjennom den få vite litt meir om både boka og forfatternen.</li> <li>5. <a href="#">Litterær samtale</a> i gruppene. Eg og lærar startar opptaka på meet.</li> <li>6. Avslutning: menti. Spørsmål: 1. Hva synes du var bra med boka? 2. Hva vet vi egentlig om den seksuelle identiteten til Nicolai? (poenget her er at vi</li> </ol>	

	veit egentleg ingenting - vi veit at han er usikker, men ikkje noko meir. Kommenter gjerne det).	
Fre 18. des	<i>60 min</i> 1. Loggskrivning: <a href="#">individuell avslutningslogg</a> .	

### Vedlegg 3: Spørsmålsark, oppstart

## Spørsmålsark, oppstart - tirsdag 8. desember

Svar på spørsmålene underveis mens lærer leser fra boka.

### DEL 1

1. Hvorfor har Felix "tatt noe" han fikk fra mora? \_\_\_\_\_
2. Hvor bodde Felix før? \_\_\_\_\_
3. Hva jobber moren til Felix med? \_\_\_\_\_
4. Hvor møtes Felix og Nicolai og har en litt klein samtale sammen? \_\_\_\_\_
5. Hva heter de som Felix har blitt kjent med? Skriv ned navnene deres.

\_\_\_\_\_

### DEL 2

6. Hvem er med i gruppesamtalen? \_\_\_\_\_
7. Hvem er Max interessert i? \_\_\_\_\_
8. Hvem sender Felix en venneforespørsel? \_\_\_\_\_
9. Hva er passordet på macen til Felix? \_\_\_\_\_
10. Hvilken idrett driver Felix og Philip med? \_\_\_\_\_
11. Hvilket rykte har Sandra hørt om Nicolai? \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4: Spørsmålsark, litterære samtalar

### LITTERÆR SAMTALE 2, TORSDAG 17. DESEMBER

Dette er siste samtaleøkt om boka *Dette blir mellom oss*, så spørsmålene vil handle både om de siste sidene, men også om boka som helhet. Pass på at dere får nok tid til å snakke om alle spørsmålene, og ikke start før lærer eller Ann-Helen har vært innom og startet opptaket av samtalen! Mens dere venter på dette kan dere lese gjennom spørsmålene en og en, og gjøre dere noen tanker.

Dere har ca. 35-40 minutter til å gjennomføre samtalen.

1. De tre personene som har fått mest plass i boka heter Felix, Nicolai og Philip. Hvordan vil dere beskrive disse tre karakterene?
2. Hvordan synes dere Felix utvikler seg gjennom boka?
3. Boka handler blant annet om følelser. Hva gjør hovedpersonen for å finne ut av følelsene sine? Og hva gjør Nicolai?
4. På s. 152 står det "Du er ikke sikker på hva du føler. Det er vanskelig å ikke ta det personlig". Hva kan man gjøre for å bli sikker på følelsene sine?
5. I VG-artikkelen fikk vi lese at forfatteren av boka, Alexander Kielland Krag, er homofil selv. Hva gjør det med leseopplevelsen vår av boka?
6. Utdraget nedenfor er hentet fra side 207-208, helt mot slutten av boka. Markeringene i gult er gjort av meg.

"Med det samme blir jeg rød i kinnene. Jeg merker det som en varme som brer seg ut i ansiktet og ut i brystet og opp mot skrittet fra lårene. Plutselig føles øyeblikket skjørt, jeg spør *Hva er det?* veldig lavt, men Philip bare ser på meg mens **han** rister på hodet. **Han** smiler, **han** er rolig på en måte som gjør at jeg forstår at noe er forandret. **Du** sier *Ingenting*, **du** sier det veldig lavt, som om det er kveld og vi skal sove om bare et øyeblikk.

**Du** sitter vendt mot meg. **Du** ser rett på meg som om jeg er et fyrverkeri du ikke kan ta øynene fra så mye som et sekund. Noe finnes mellom oss, jeg merker det godt (...)."

**Spm.:** Hvem er **han**, og hvem er **du**? Hva signaliserer forfatteren med dette?

7. Boka handler blant annet om det å være homofil. Hva er det forfatteren vil fortelle leseren om det å være homofil?

8. Homofile kan ofte bli presentert på stereotypiske måter, noen eksempler er at homofile gutter blir presentert med feminine trekk. Hvordan synes dere dette er gjort i *Dette blir mellom oss*? Bygger forfatteren opp under stereotypien eller presenterer han homofili på en annen måte?

9. Hva mener du er vendepunktet i boka? Begrunn svaret ditt.

10. Ungdomstida handler mye om å finne sin identitet. Hvordan finner Felix, Philip og Nicolai sine identiteter?

Dere har i høst jobbet med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvordan mener dere boka kan passe inn i arbeidet med dette?

## Vedlegg 5: Godkjenning frå NSD

# NSD si vurdering

### Prosjekttittel

Masteroppgåve\_2021

### Referansenummer

394468

### Registrert

13.10.2020 av Ann Helen Kjøde - annhelkj@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Esben Myren-Svelstad, per.svelstad@ntnu.no, tlf: 73550413

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ann-Helen Kjøde, annhelek@gmail.com, tlf: 97037067

### Prosjektperiode

17.11.2020 - 25.05.2021

### Status

25.11.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 25.11.2020 - 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 25.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger, frem til 25.05.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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 som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 6: Transkribering, samtale 1

# Transkribering av samtale 2, gruppe 1

- 1 Forskar: Då er de i gong og oppgåvene er lagt ut på classroom.
- 2 Frøydis: OK
- 3 Kari: Ja, eg kan lese opp oppgåvene då.
- 4 Eli: Ja.
- 5 Kari: Dette er siste samtaleøkt om boka Dette blir mellom oss, så spørsmåla vil  
6 handle om dei siste sidene, men òg om boka som heilheit. Pass på at de får  
7 nok tid til å snakke om alle spørsmåla, og ikkje start før lærar eller Ann-  
8 Helen har vore innom og starta opptaket av samtalen. Det har dei jo vore.  
9 Mens de ventar på det bla, bla bla bla... eeeeeeh...., sååå, kan vi jo starte  
10 med spørsmål 1 som då er: Dei tre personane som har fått mest plass i  
11 boka heiter Felix, Nicolai og Philip. Korleis vil de skildre desse karakterane?  
12 Ja, vi kan vel starte alle saman med å seie litt om Felix, korleis vi vil  
13 beskrive han, for han er jo hovudkarakteren. Så, for eksempel, viss du  
14 startar Frøydis?
- 15 Frøydis: Ja. Eeeehm, Felix, altså han, i starten så ser vi at han har lite sånn sjølvtilitt  
16 og tørr ikkje å snakke med nokon nesten, og er mykje for seg sjølv. (1) og  
17 sånn ((smiler)), men utover når han får fleire vennar og sånn så ser vi at  
18 han får mykje meir sjølvtilitt.
- 19 Kari: Ja, så det du på ein måte tenker er at i starten så verka han som ein veldig  
20 usikker person, men så får han mykje meir sjølvtilitt og blir på ein måte, ja,  
21 klarer å stå på sine egne bein.
- 22 Frøydis: Ja.
- 23 Kari: Rett og slett. Jaa, det er jo ein måte òg å seie det på, og det er òg at han  
24 vert litt van til, han har jo nettopp flytta tilbake til Oslo.
- 25 Frøydis: Mhm
- 26 Kari: eeeh, og det er jo, han kjenner knapt folk der. Eeeeh, og då er det jo, på  
27 ein måte møter han jo nettopp sånn Max og Philip og Nicolai som han blir  
28 forelska i. Eeeeh, og då får ein litt sånn annleis oppførsel enn i starten og  
29 etter kvart, når han skjønner at Nicolai ikkje er interessert, og, ja at han  
30 begynner å bli ganske gode vennar, eeeh, med både Max og Philip,
- 31 Frøydis: Mhm
- 32 Eli: Ja, det er jo som sagt som Frøydis seier at ein, han viser jo at han faktisk  
33 stoler meir og meir på andre fordi at han har jo ikkje, han har ikkje vore  
34 open om dette her før, han har, vi har jo fått vite at han har slite med,  
35 eeeh, at han har blitt mobba før då, og sånn, så vidt eg forstod, eeehm, og  
36 at han då viser at han stolar meir på andre for at han har jo sagt det då, til

37 eeeh, Nicolai, Max og Philip ((ler))

38 Kari: Ja ((ler))

39 Eli: ja, eg må hugse på alle namna, og det er vanskeleg altså.

40 Kari: Ja. (2) og så er det på ein måte. Mmmm. Vi har fått sjå mykje meir at han

41 har veldig ulike følelsar og tankar. Altså ikkje berre er han annleis

42 oppførsel, men ting som han tenker. Men samtidig så har han veldig like

43 tankar, berre at det på ein måte har vore annleis om kva for ein person dei

44 tankane er om. For an startar jo i starten med det der «du» mot Nicolai,

45 men så etterkvart vert det plutseleg at han refererer til Philip.

46 Frøydis: Ja.

47 Kari: Og så, ok, eeeeehm, det er eigentleg litt kopla opp mot spørsmål 2

48 eigentleg, der det står «korleis synes de at Felix utviklar seg gjennom

49 boka?». Eeeeh, vi har jo snakka litt om det, men vi kan sjå litt på Nicolai og

50 Philip. Eh, då kan de gutar få lov til å starte. (3,5)

51 Eli: høyrer dei noko eller?

52 Frøydis: Ja? Nei?

53 Kari: Jaaa?

54 Eli: Aslak! Ulf!

55 Kri: Aslak?

56 Ulf: Ja, eg var muta.

57 Kari: Ok, kva, korleis ville du skildra Nicolai?

58 Ulf: Ja, Nicolai ja, han er jo ikkje akkurat den beste personen i boka.

59 Kari: Ja, men samtidig, Eli har sagt det fleire gongar før, at han verkar veldig

60 sånn usikker rett og slett.

61 Ulf: Mhm.

62 Kari: Så det kan jo godt hende det har noko med det å gjere?

63 Frøydis: Ja, og eg synes, eg synes at han er liksom snill og sånn, når dei ser

64 kvarandre i gangen. Så han er jo snill.

65 Ulf: Ja.

66 Kari: men så er det jo samtidig, han har litt den der ekstra oppførselen, som då

67 mest sannsynleg er grunna ting som han har vore gjennom, blant anna det

68 med at faren har døydd, som gjer til at han, han verkar relativt frustrert

69 nokre gongar.

70 Frøydis: Ja.

71 Eli: Mhm.

72 Kari: Så, og så er det jo i starten, så var det mange som likte å beskrive Felix

73 som den som var usikker, men vi har jo byrja å legge merke til at det er jo

74 faktisk Nicolai som er den usikre karakteren her i boka. Og ikkje Felix.

75 Eli: Mhm.

76 Kari: Ja. Eeeh, så kan vi ta Philip. Då kan du få starte Aslak.

77 Aslak: Philip, ææææh, eg er så dårleg på namn, hehe, eg veit nesten ikkje noko

78 om han.

79 Kari: eeeh, det er han bestevennen til Felix, som er, Felix er hovudkarakteren.

80 Aslak: hehe, eeeeh (2,5). Eg veit ikkje kva eg skal seie her.

81 Frøydis: Korleis synes du han er som person? Er han snill?

82 Aslak: Ja, hehe, han er vel snill, er han ikkje det?

83 Kari: Mhm.

84 Eli: Jau, altså di meining: synes du han var snill og sånn?

85 Aslak: hmhhh (ler) (2) ja.

86 Kari: det er, du synes vel det er litt vanskelig å forklare, for det er jo ganske, på  
87 ein måte (2), altså personleg trur eg eg ville sagt at Philip er ein ganske  
88 snill venn. Eeehm, og det er jo, vi får ikkje vite så utruleg mykje om han,  
89 eh, fordi i starten av boka så er det neste berre om Felix..

90 Eli: Ja.

91 Kari: ..og Nicolai. Og følelsane Felix har for Nicolai. Det er fyrst mot slutten at  
92 eeeh Felix faktisk begynner å sjå på Philip.

93 Eli: Ja, men var det Philip eller Max som hadde foreldre som krangla?

94 Kari: Det var Philip.

95 Eli: Det var Philip ja, ok, ja, eg må berre hugse på. Nei, for det var jo noko av  
96 det personlege vi fekk vite om han, vi fekk jo ikkje eigentleg vite så mykje  
97 personleg om Philip? Det var jo mest...

98 Kari: Nei.

99 Eli: ...det at han hadde foreldre som hadde krangla litt.

100 Kari: Ja, ok, men til slutt, før vi går vidare, så tenker eg at vi skal finne fram til  
101 eitt ord for kvar av dei tre karakterane, eeeehm, som vi ville brukt til å  
102 beskrive dei.

103 Eli: Ja.

104 Kari: Så, altså, vi har jo kome ganske godt på at Nicolai er usikker.

105 Eli: Ja, men sånn, er det Nicolai som er usikker?

106 Kari: Ja, det er jo...

107 Eli: Nei, Nicolai var Nicolai ja. Faen, eg må hugse på, oi – eg banna!

108 Kari: Ja.

109 Eli: Wooo, hehe ((smiler))

110 Kari: Ver forsiktig no!

111 Eli: hehe, hehe, ææææh, det er vanskeleg å hugse på namn altså! Nicolai er  
112 han, ja då var Nicolai usikker ja.

113 Kari: Ja.

114 Eli: som er usikker ja, mhm.

115 Kari: Ja, for det er jo, altså Felix verka jo ganske usikker før. Men no trur eg  
116 faktisk eg ikkje ville brukt det om Felix.

117 Eli: Nei, eg brukte det om Felix i starten eg og, men og så begynte eg jo å  
118 skjøne at det var ikkje han, han var jo sikker på at han var jo. Han likte

119 gutar, og han visste kven han likte òg, så det, han var jo ikkje usikker, han  
120 var jo. Vi trudde han var usikker i starten, men det var han jo ikkje.  
121 Kari: Mitt forslag for Felix er forelska, fordi det er jo det som er på ein måte  
122 hovudtingen som skjer i boka, er at han blir forelska, og korleis han  
123 handterer det.  
124 Eii: Mhm. Det synes eg er eit fint ord, eg.  
125 Frøydis: Ja.  
126 Aslak Ja, eg og.  
127 Ulf: Ja, eg og.  
128 Kari: Og så Philip, eg har ikkje noko forslag på Philip eigentleg. Har de noko?  
129 Aslak: Nei  
130 Eli: Det kan jo vere støttande.  
131 Kari: Ja, det er eit bra forslag.  
132 Eli: Eller altså altså tilstedeverande på ein måte. Han var jo, han var der heile  
133 tida...  
134 Frøydis: Ja, at han...  
135 Eli: ...og støtta han...  
136 Frøydis: ...liksom han er jo alltid der for Felix.  
137 Eli: Mhm  
138 Kari: Ja. Nei, men då har vi det. Då har vi forelska, usikker og støttande.  
139 Frøydis: Ja.  
140 Kari: Og så..  
141 Frøydis: ((K og F snakkar i munnen, vanskeleg å skjøne))..har de noko anna?  
142 Eli: Max har jo, skal vi seie noko om han?  
143 Kari: Nei, det står det ikkje noko om.  
144 Eli: Ok.  
145 Kari: Ok, eeeh, vi har allereie snakka ein del om nummer 2 så eg trur vi hoppar  
146 til nummer 3.  
147 Eli: Mhm.  
148 Kari: Eeeh, så spørsmålet er sånn her: Boka handlar blant anna om følelsar. Kva  
149 gjer hovudpersonen for å finne ut av følelsane? Og kva gjer Nicolai?  
150 Eli: ehm, hovudpersonen det var jo (2)  
151 Kari: det var Felix.  
152 Aslak: Felix  
153 Eli: det var Felix, ok. Han var jo heile tida sikker på at han likte Nicolai. (1,5)  
154 Men det han ikkje var sikker var jo på om Nicolai likte han og,  
155 Kari: mhm  
156 Eli: så det var jo det han prøvde å finne ut av. Han prøvde å finne ut av korleis  
157 han skulle få fram om Nicolai likte han eller ikkje, og det såg vi ho at han  
158 prøvde på, eeeh, på festen og når dei snakka utanfor og..  
159 Aslak: ((kremtar))

160 Eli: ...det såg ut som Nicolai syntest det var litt vanskeleg.

161 Kari: mhm

162 Eli: Og det har vi jo snakka om tidligare òg.

163 Kari: Ja, og så er det jo kva gjer Nicolai? Eeeeh, vi veit jo ikkje så mykje om kva  
164 Nicolai eigentleg gjer, men det verkar faktisk som om han gjer noko.

165 Eli: Mhm

166 Kari: Er ikkje heilt sikker på kva, men det var han prøvde faktisk å finne ut av  
167 det verkar det som. Men han fekk ikkje like, på ein måte, kraftige svar som  
168 Felix fekk, for for Felix var det ganske på ein måte openbert at han var  
169 forelska i Nicolai.

170 Eli: Mhm.

171 Frøydis: Ja.

172 Kari: Ja, og sååå (2) Nei, eg har eigentleg ikkje så mykje meir om det. Men det,  
173 skal vi sjå på nummer 4 då. På s. 152 står det: «Du er ikkje sikker på kva  
174 du føler. Det er vanskeleg å ikkje ta det personleg». Kva kan ein gjere for å  
175 bil sikker på følelsane sine?

176 Eli: Det er jo veldig forskjellig får person til person då.

177 Aslak: Ja.

178 Kari: Ja.

179 Eli: Det er jo noko av det som er mest forskjellig frå person til person, følelsane  
180 sine.

181 Kari: Ja, men la oss ta for eksempel, la oss stille kvarandre eit spørsmål då, rett  
182 og slett viss du hadde byrja å få føle.. eller blitt usikker på om du hadde  
183 følelsar for ein person, kva hadde du gjort for å, på ein måte, finne ut om  
184 det var verkeleg, sånn, romantiske følelsar eller rett og slett berre  
185 vennskapelege følelsar? Kva ville de på ein måte ha gjort? (3)

186 Eli: Ehm, eg. Fyrst så hadde eg jo sjekka om om den personen som eg kanskje  
187 likte likte meg tilbake, og kanskje sjekka om det gjor nokon forskjell

188 Frøydis: Ja, det trur eg eg og hadde gjort.

189 Eli: Ja

190 Frøydis: det synes eg faktisk har noko å seie

191 Eli: ja, eller om den personen du kanskje likte ikkje likte deg tilbake og om det  
192 då gjer ein forskjell for det hadde det jo gjort om du hadde faktisk hatt  
193 romantiske følelsar for den personen, og den ikkje hadde likte deg tilbake  
194 så hadde du jo kanskje vorte litt lei deg.

195 Frøydis: då hadde eg i alle fall fått følelsar for den personen.

196 Eli: hahaha ((ler)) ja.

197 Kari: Ja, det er jo, eeh ja. Det er rett på ein måte slett utforske, prøve seg  
198 fram, gjerne finne ut meir om følelsane til den du har følelsar for.

199 Eli: Mhm

200 Kari: Eeh, og så vidare. Og det er jo...

201 Eli: ..det er jo å sjekke om, om du har tank, om du tenker at du kan miste den  
202 personen du kanskje likar om du då kjenner at det, at du blir lei deg for det  
203 då kan det hende at du har romantiske følelsar for den personen. Viss du  
204 kjenner på den at, den redselen då for å miste han. Det kan du gjere for ein  
205 venn òg, men på ein annan måte, tenker eg.

206 Kari: Ja, og så, det er jo faktisk mogleg viss det viser seg at de begge på ein  
207 måte trur de har romantiske følelsar for kvarandre så kan ein også på ein  
208 måte prøve seg fram, på ein måte. Gå på ein date, prøve å bli kjærrestar og  
209 sjå korleis det blir, og det, det verste som kan skje er at ein slår opp.

210 Eli: Ja.  
211 (3)

212 Kari: Mhm, ok. Mmm, neste spørsmål, nr.5: I VG-artikkelen fekk vi lese at  
213 forfattaren av boka, Aleksander Kielland Krag, er homofil sjølv. Kva gjer det  
214 med leseopplevinga vår av boka?

215 Aslak: kanskje det at..

216 Eli: det gjer kanskje det at, ei sikkerheit på at det kanskje kan vere sånn i og  
217 med at han har kanskje opplevd noko litt sjølv i og med eg ikkje veit korleis  
218 det er så kan det jo vere, ehm, meir at det kanskje kunne vore slik i  
219 verkelegheita då. Får ein enno ein sånn liten konklusjon på det vi snakka  
220 om tidlegare at det kan vere ein reell situasjon.

221 Frøydis: Ja, det gjer det litt meir ekte.

222 Eli: Ja

223 Kari: Mm

224 Aslak: Ja, i og med at det er ein ting som faktisk kan skje da, viss det er oppl.,viss  
225 det har skjedd med han.

226 Eli: Ja

227 Frøydis: Ja.

228 Kari: Ja, det er på ein måte, viser litt at det er mest sannsynleg hans eigne  
229 følelsar som har blitt på ein måte putta inn i boka.

230 Eli: Mhm

231 Kari: Og det gjer jo boka litt meir realistisk, og litt meir sånn ekte. (1,5)

232 Eli: Ja. (2)

233 Kari: Ok, eeeeh, neste spørsmål, nr. 6. eeeeh, ok, så. Det er eit utdrag. Eg kan  
234 lese heile utdraget. Det er litt langt men eg trur det går fint, så: «Met det  
235 same vert eg raud i kinna. Eg merkar det som ein varme som brer seg ut i  
236 ansiktet og ut i brystet og opp mot skrittet frå låra. Plutseleg følest  
237 augeblikket skjørt, eg spør *Kva er det?* Veldig lågt, men Philip berre ser på  
238 meg medan han ristar på hovudet. Han smiler, han er roleg på ein måte  
239 som gjer at eg forstår at noko er forandra. Du seier *Ingenting*, du seier det  
240 lå- veldig lågt, som om det er kveld og vi skal sove om eit augeblikk. Du sit  
241 vendt mot meg. Du ser rett på meg som om eg er eit fyrverkeri du ikkje

242 kan ta auga frå så mykje som eit sekund. Noko finst mellom oss, og eg  
243 merkar det godt (...).» Så spørsmålet her er kven er «han» og kven er  
244 «du»? Kva signaliserer forfattaren med dette her?

245 Eli: ehm, ehm..

246 Frøydis: ooooooh.

247 Eli: hehe, eeeh, du og han er jo, eeeh, eg hugsar ikkje når i boka dette her er,  
248 er det på slutten?

249 Kari: Det er mot slutten

250 Frøydis: det er heilt på slutten.

251 Eli: Ja, et er på slutten ja då er det jo Philip mest sannsynligvis,

252 Frøydis: det er det.

253 Eli: ja, og det eg tolkar av at forfattaren bruker han og du som  
254 setningsstartarar veldig mange gongar det er jo at han skal prøve å få fram  
255 at det er, det er kun, eeh, han då, kun Philip som det blir snakka om, og at  
256 det er følelsar der. Det gjer det mykje meir personleg. Det blir ehm, ehm,  
257 veit ikkje korleis eg skal forklare det – det blir ja, det blir mye meir  
258 personleg. Du får meir følelsen av at dette er noko ekte liksom.

259 Kari: Men altså, er det er han og du, er det den same typen Philip? Eller er det,  
260 eh, forskjell?

261 Frøydis: Han har jo sikkert innsett at når han sit der, at han likar han.

262 Eli: Ja.

263 Kari: Ja, for det er jo. Altså det eg tolker er jo då at han, er då Philip som venn,  
264 eeeh, medan du er då Philip som, eh, liksom då hovudkarakteren har  
265 romantiske følelsar for.

266 Eli: Mhm

267 Kari: og det er jo også, du byrjar han å bruke rett etter at, eeeh, etter setnings,  
268 eh etter setninga der det står «eg forstår at noko er forandra».

269 Eli: Mhm.

270 Kari: så plutselig så kjem det forandring ved at han begynner å bruke du istaden  
271 for han.

272 Eli: Ja. Då skjønner du at det er noko som har skjedd.

273 Kari: Mhm

274 Eli: det får fram at det her, her er det noko anna enn berre vennskapelege  
275 følelsar, skulle seie.

276 Frøydis: Ja

277 Kari: og det, og gjennom heile boka har han brukt du for å vise at det er liksom  
278 den personen hovudkarakteren på ein måte då mest sannsynleg har  
279 følelsar for.

280 Eli: ja, det var sånn han snakka om Nicolai heile tida òg – du.

281 Kari: Mhm (1,5) Ok, då kan vi gå til neste spørsmål, nr. 7. Boka handlar blant  
282 anna om det å vere homofil. Kva er det forfattaren vil fortelje lesaren om

283 det å vere homofil?

284 Eli: Eg tenker jo det kan, at han vil få fram at det kan vere vanskeleg, men at

285 det er som alle andre som også er forelska.

286 Kari: Ja, at det, på ein måte er veldig likt?

287 Eli: Ja, det er veldig likt, men òg forskjellig.

288 Frøydis: Ja..

289 ((Kari og Aslak snakkar i munnen på kvarandre))

290 Kari: Ja, skulle du seie noko Aslak?

291 Aslak: Nei, eg er berre einig i det.

292 Kari: Ja, for det er jo, vi snakka litt om det før òg at, eeh, det å vere homofil og

293 heterofil er på ein måte i botn og grunn, det er det same, det er forelsking,

294 men det er på ein måte, eh, på ein måte faktorar, litt meir frå utsida, eeeh,

295 som gjer det annleis. For eksempel faktumet at, eeh, homofile då er ein

296 minoritet og ein bur då i eit samfunn der det er, eh, mykje meir vanleg å

297 vere heterofil, og òg i eit samfunn der det finst folk som ikkje, på ein måte,

298 likar homofile då, som er på ein måte, i mot dei, og ja, rett og slett, ja.

299 Eli: Mhm.

300 Kari: Og det er jo det som gjer det, det er liksom ting frå utsida som gjer det

301 annleis, men i botn og grunn så er følelsane nesten heilt det same.

302 Eli: Ja ((sit og nikkar på hovudet)) (2,5)

303 Kari: Ja, ok, eeeh, då kan vi ta nr. 8. Denne var veldig interessant, synes eg.

304 Eeeh, homofile kan ofte bli presentert på stereotypiske måtar, nokre

305 eksempel er at homofile gitar blir presentert med feminine trekk. Korleis

306 synes de dette her er gjort i *Dette blir mellom oss?* Bygger forfattaren opp

307 under stereotypiar eller presenterer han homofili på ein annan måte?

308 Eli: det, det sa eg jo før òg at det her er ikkje ein typisk, som han seier ein

309 stereotype at dei blir presentert med feminine trekk. Det er akkurat det, og

310 det er jo det som mange folk kanskje ikkje forbind med homofile. At

311 homofile menn må jo ikkje gå på ein spesiell måte, eller snakke på ein

312 spesiell måte, det er jo, dei er jo som alle andre, eigentleg. Eeeeh, og det

313 er jo det som er, blir vist fram her at det kan vere vankeleg å skjønne som

314 homofil at ein annan gut òg er homofil fordi det er jo det at, Felix ikkje finn

315 ut om Nicolai er det for at ingen av dei har sånn stereotypar for å vere

316 homofil liksom.

317 Kari: Mhm.

318 Eli: og det får han jo fram veldig godt.

319 Kari: Det er jo rett og slett seksualitet og personlegdom er ikkje det same.

320 Eli: Nei.

321 Kari: Og eg vil faktisk, eg legg litt merke til at det er faktisk ikkje så mykje på ein

322 måte presentasjon av, eeh, om karakterane har feminin eller maskulin stil.

323 Det er mykje meir på på ein måte den djupne personlegdomen om kor snille



324 dei er, korleis dei på ein måte oppfører seg mot andre og litt sånne ting. Så  
325 vi får eigentleg ikkje vite om nokon av dei er ekstra feminine eller ekstra  
326 maskuline eller om dei er ingen av delane eller begge delar.

327 Eli: Nei, men eg tenker at ingen av dei kan ha vore så feminin at, at nokon  
328 «skjønnte» ((laga hermeteikn med handa)) det, fordi at det var jo, i starten  
329 så visste jo ikkje Philip eller Max eller Sandra var vel òg innblanda i det her,  
330 at, eeehm, at Felix var homofil. Eeeeh, og det same med Nicolai, der var  
331 det jo berre eit rykte. Eit lite rykte, eg trur ikkje det var så stort liksom.  
332 Eeehm, såe, eeeehm. Han får fram at homofile treng ikkje å ha ei  
333 stereotype for å vere femi.

334 Kari: Nei, nettopp. Men det er jo, likevel, så er det faktisk ein del homofile menn  
335 som er veldig feminine, og ein [del]

336 Eli: [Ja].

337 Kari: homofile kvinner som er veldig maskuline, og det er faktisk finst ein del  
338 teoriar rundt det, om at det ikkje er fordi, det er ikkje på grunn av  
339 seksualiteten men det er rett og slett på grunn av på ein måte sjølvtiliten,  
340 eeeh, at dei er mykje meir sånn (1), på ein måte, mykje meir sånn på å,  
341 følger ikkje då dei kjønnsstereotypiane fordi at dei er allereie på ein måte  
342 annleis frå samfunnet, og då er det på ein måte, kun, kan dei like så godt  
343 berre gå all out og berre verkeleg vise fram kven dei verkeleg er. Fordi det  
344 er faktisk ein del heterofile menn eg trur som er veldig feminine, men viser  
345 det ikkje like mykje som ein del homofile menn gjer.

346 Eli: Mhm, ja. Ulf eller Aslak eller Frøydis, nokon ting, hehe ((smiler)), de vil  
347 seie?

348 Aslak: Nei, de har jo nesten sagt alt då.

349 Eli: Ja, det har vi jo faktisk då.

350 Kari: Ja. Ok. Eeeeh, då kan vi gå spørsmål nr. 9. Kva meiner de er vendepunktet  
351 i boka? Grunngi svaret ditt. (2,5) Då kan, for eksempel, Frøydis få svare.

352 Frøydis: eeeehm, eg veit ikkje. Det...for eksempel når, ehm, jau, når Nicolai finn ut  
353 at, eller fortel han om den natta, at han ikkje veit, for då blir jo. (4) Då blir  
354 han Felix nesten ein annan person.

355 Kari: Mhm

356 Eli: Mhm

357 Kari: Ja, kva trur du Aslak?

358 Aslak: ja, kva vendepunkt snakkar vi om då?

359 Kari: det er, kva trur du er vendepunktet?

360 Aslak: I boka?

361 Kari: Ja.

362 Aslak: Ehm, kanskje det der på slutten då. Det er jo eit stort vendepunkt.

363 Kari: Ja, det er òg ganske stort og viktig vendepunkt.

364 Eli: Ja.

365 K: Og du, Ulf?

366 Ulf: Ja, eller på, då han begynner å kalle Philip for du.

367 Kari: Mhm. Det er òg ei moglegheit at den er faktisk tidlegare i boka, eehm. Det  
368 er når på ein måte Sandra fortel at, eeeh, Nicolai har på ein måte leie med  
369 Mia eeeh, at..

370 Frøydis: Åja, ja!

371 Kari: ...på ein måte, ein legg merke til at noko skjer med Felix. Felix byrjar å  
372 skjøne at her er det eit eller anna som ikkje stemmer. Her er det, det. Han  
373 trur ikkje, han trur ikkje at Nicolai har følelsar for han lenger. Han byrjar å  
374 skjøne at det her kjem ikkje til å fungere.

375 Eli: Mhm.

376 Frøydis: Ja. (4)

377 Kari: Så det er jo, det jo kan vere fleire vendepunkt i boka.

378 Eli: Ja.

379 Kari: Ehm, eg trur fortsatt då eg ville gått mot den der når han begynner å seie  
380 du til Philip, for det er på ein måte det er kanskje på ein måte viktigaste  
381 detaljen i boka.

382 Eli: Ja..

383 Frøydis: ...men kan....

384 Kari: ..så eg ville sagt at.. xxxx

385 Frøydis: Men kan vendepunktet kome så seint i boka då? Er det liksom..?

386 Kari: Ja, det er mogleg. Eg har lese bøker der vendepunktet har vore liksom,  
387 aller siste sida.

388 Eli: Ja. Det er jo veldig mange vendepunkt, eller altså, ikkje veldig mange, men  
389 det er jo ein del då. Men eg meiner jo at den klart største er på slutten.

390 Kari: Mhm.

391 Frøydis: Ja.

392 Eli: vi hadde jo, vi har jo nemnt det tidlegare i timane òg, og kanskje her med  
393 at, at det kan vere at det er dei to som endar opp saman då, viss vi ser på  
394 det sånn. Eehm. Så det er jo, eg meiner at det er det største  
395 vendepunktet og kanskje det som er det viktigaste i boka. Sjølv om det er  
396 slutt så er det slutten liksom.

397 Frøydis: Mhm.

398 Kari: Ok, då tek vi nr. 10. Ungdomstida handlar mykje om å finne sin identitet.  
399 Korleis finn Felix, Philip og Nicolai sine identitetar? (2,5) Så, her kan vi  
400 starte med Felix igjen da, eh, kva trur de? Korleis finn han identiteten sin?  
401 Eller har han allereie funne han?

402 Aslak: han visste jo sånn til å byrje med at han var homo då.

403 Eli: Men det er jo, altså, det er jo det som er at homofil er jo ikkje heile  
404 identiteten til ein person.

405 Aslak: Ja.

406 Kari: Det er sant det.

407 Aslak: Ja.

408 Kari: Det er ein del av identiteten, men det er ikkje....

409 Eli: det er ein del av det, men det er jo ikkje heile identiteten din, ehm, og det

410 var noko eg sakna ved resten av personane som var med fordi at Philip var

411 jo også ganske sentral til slutt og Nicolai og var jo ganske sentral, men vi

412 fekk jo ikkje vite veldig mykje om dei. Men selvfølgelig, det var jo, det var

413 jo Felix som var hovudpersonen her men det gjorde det jo litt vanskeleg å

414 tolke ting, og det var jo det som var meininga sikkert òg, at vi ikkje..

415 Kari: Ja..

416 Eli: ...skulle ha muligheita til å liksom skjøne kva som skjedde. Og at det var

417 litt med den der undringa om likar han han eller var dei saman eller er dei

418 saman eller.

419 Kari: Ja.

420 Eli: Ja.

421 Kari: Fordi altså, personleg kom eg allereie med ein ganse, ein god del teoriar

422 veldig tidleg i boka, om korleis ting kunne bli.

423 Eli: Mhm.

424 Kari: Og det er jo, eg la liksom merke til at Hannah hadde jo ein del sånn der

425 Menti der det var ein del som dreiv på og spekulerte i om Philip kanskje var

426 homofil eller om, på ein måte, Felix og Nicolai ikkje kom til å vere saman,

427 og på ein måte, det har teorisert ein del rundt det. Og det er jo, eg trur det

428 er det som var litt sånn meininga. Det var det forfattaren prøvde å gjere,

429 var å få folk til å verkeleg tenke over kva gjorde dei, kva er deira eigentlege

430 identitet. Fordi vi fekk ikkje vite det sånn heilt konkret.

431 Eli: Nei. (...) Ja, det, det sakna eg litt då personleg, hehe, eigentleg.

432 Kari: Ja, altså eg, eg synes og det kunne vore litt meir indikatorar på korleis Felix

433 og Nicolai eigentleg var, eigentleg var, men som sagt det her var jo

434 personal synsvinkel, det var jo frå Felix. Så vi får vite alt som Felix veit, og

434 ikkje (1)

436 Eli: Ja.

437 Kari: (.) noko anna.

438 Eli: Nei. Ehm så Felix ja, identit, om den er funne og korleis ja. Eehm. Det er

439 jo, ehm, det er jo veldig få som finn identiteten sin veldig tidleg. No skal

440 det seiast at dei var 17 år. Kan vere at ein begynner å få litt sånn tanke på

441 det her likar eg og sånn her, men han, han skifta jo meining og fann ut til

442 slutt at så vidt eg forstod det då at oi eg likar kanskje Philip, og det er jo

443 ikkje identiteten hans kven han likar, men det kan hjelpe på å finne ut litt

444 meir tenker eg.

445 Kari: Mhm

446 Eli: Ehm så, altså for, eeeeh, for mange så tenker eg at det er berre å prøve

447 seg fram.

448 Kari: Ja, for det  
449: Eli: men vi veit jo ikkje korleis dei fann identiteten sin, og om dei har funne  
450 den.  
451 Kari: ja, for det til Nicolai som vi, vi brukte jo ordet usikker på, for å beskrive  
452 Nicolai, og det er jo, eg trur eigentleg han aldri fann ut av det, fordi at, han  
453 gjekk jo så, gjennom så mykje. Han begynte jo på ein måte. Han visste  
454 ikkje kven han likte, han har mista far sin, og det er på ein måte veldig  
455 mykje som går heilt sånn surr rundt hovudet hans, og det gjer det ekstra  
456 vanskeleg for han å faktisk finne identiteten sin.  
457 Eli: Ja.  
458 Kari: Ok, då tek vi det siste spørsmålet til slutt, eeh, nr. 11. De har i haust jobba  
459 med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, korleis meiner de  
460 at boka kan passe inn i arbeidet med det her?  
461 Eli: Nei, eg veit ikkje eg ((smiler og ler litt)).  
462 Frøydis: Det passar jo veldig godt inn då, det er liksom.  
463 Kari: Mhm, eg trur...  
464 Frøydis: Det er jo ganske mykje om det temaet.  
465 Kari: ...vi kan eigentleg sjå litt meir på ordet livsmestring, fordi no har vi drive på  
466 og snakka litt om identitet, og identitet er faktisk ein stor del av  
467 livsmeistringa. Å faktisk på ein måte kunne vite kven ein er, og kunne på  
468 ein måte klare å utforske og finne ut av ting.  
469 Eli: Ja.  
470 Kari: Så det er jo, eg trur i alle fall, det er det, eeh, Felix får til, er jo  
471 livsmeistring. Han klarar jo på ein måte å finne ut at noko fungerer medan  
472 andre ting ikkje fungerer, han finn ut mykje av seg sjølv og om dei rundt  
473 han. Og òg, på ein måte, kven han har følelsar for og ikkje og, ja, kva slags  
474 følelsar det er.  
475 Eli: Ja. (1,5)  
476 Kari: Så, eg ville i alle fall sagt at det her passar veldig bra inn med  
477 folkehelse og livsmeistring.  
478 Eli: Ja, eg og.  
479 Kari: Ja, då har vi gått gjennom alle spørsmåla trur eg.  
480 Eli: Ja.

*Samtalen vert avslutta.*

## Vedlegg 7: Transkribering, samtale 2

# Transkribering av samtale 2, gruppe 2

- 1 Hege: OK, skal eg lese det fyrste spørsmålet?
- 2 Lea: Ja.
- 3 Marit: Ja.
- 4 Hege: Eeeh eller eg kan lese heile greia då. Dette er siste samtaleøkt om  
5 boka *Dette blir mellom oss*, så spørs eeeeh, spørsmåla vil handle både  
6 om dei siste sidene, men òg om boka som heilheit. Pass på at de får  
7 nok tid til å snakke om alle spørsmåla, og ikkje start før Heidi eller  
8 Ann-Helen har vore innom og starta opptaket av samtalen. Medan de  
9 ventar på dette kan de lese gjennom sp eeeh, ja, ho har starta då.  
10 Eeeeh, fyrste spørsmål er: dei tre personane som har, eh som har fått  
11 mest plass i boka heiter Felix, Nicolai og Philip. Korleis vil de beskrive  
12 desse tre karakterane?
- 13 Lea: Vi kan starte med Felix då kanskje?
- 14 Hege: [Ja]
- 15 Marit: [Ja] (.)
- 16 Lea: Ja (.)
- 17 Hege: Eeeeh, eg vil beskrive han som veldig (.) eller som både usikker og  
18 sikker på ein måte (.).
- 19 Lea: Ja.
- 20 Hege: Sidan han er usikker, eeh på, eller han er sikker på at han er homofil,  
21 men han er usikker på korleis han skal då eeh, fortelle det då til dei  
22 andre (.).
- 23 Lea: Ja, og eg trur òg han er usikker på seg sjølv.
- 24 Hege: Ja (2)
- 25 Lea: Ja (1).
- 26 Hege: Men han verkar jo som ein fin fyr då på ein måte, som folk likar og  
27 sånn.
- 28 Marit: Ja, det synes eg òg. (1) Han liksom, eeeh, det verkar som at han har  
29 mange han snakkar med og sånn.
- 30 Hege: [Ja]
- 31 Lea: [Ja]
- 32 Lea: Sjølv om han har nokre hemmelegheiter, som for eksempel då han  
33 møtte ein framand mann og sånn så
- 33 Hege: Ja
- 34 Lea: så forstår eg det som at han på ein måte vil vere open, men han er  
35 redd for å bli dømt eller sett ned på. (2)
- 36 Hanne: Ja, og så er han vel redd for å miste vennane sine òg.

37 Lea: [Ja]

38 Marit: [Ja] (.)

39 Hege: Ja, fordi han flytta jo så han kunne jo då tatt det valet om å vere open,  
40 men han valde å få seg vennar fyrst før han begynte å fortelje om det. (1)

41 Lea: Ja (1)

42 Hege: Ja, men skal vi gå over til, eh, Philip då, eller Nicolai. Vi kan ta Nicolai  
43 fyrst.

44 Marit: Ja (2)

45 Hege: Eeeeh, ja. Kva tenker de om han? (2)

46 Marit: Vi har jo ikkje fått vite så veldig mykje om han då, men eh, vi veit jo at han  
47 går i trinnet over. (1,5)

48 Hege: Ja.

49 Lea: Altså, eg føler at Nicolai er litt vanskeleg å forstå, at han kan gi litt  
50 blanda signal. (2)

51 Marit: Ja

52 Hege: Ja, men eg trur han er litt sånn eh, at han vil liksom bevare ryktet sitt  
53 på ein måte, (1), sidan at det han har med Felix held han ganske skjult.

54 Lea: Ja, men kva rykte er det han vil, eh, behalde då, eller ikkje få?

55 Hege: Eh, han har jo i alle fall, han var jo på fest og så (1) eh ligg han med  
56 jenter og sånn liksom. Eg trur det er litt meir det ryktet han har enn at  
57 han likar gutar liksom.

58 Lea: Han er kanskje redd for å bli stempla på ein måte.

59 Hege: Ja

60 Marit: Han sa jo òg sånn at han ikkje var heilt sikker på om han likte gutar  
61 eller jenter [så]

62 Hege: [ja] Ja, eg trur nok det er sånn som du sa Mathilde at han er veldig  
63 vanskeleg å forstå.

64 Lea: [Ok, skal..]

65 Hege: [Sidan han] gir oss blanda signal.

66 Lea: Ja

67 Hege: Eeeh, og så er det Philip då. (3)

68 Marit: Kva tenker de? (1) Om han? (8)

69 Hege: Eeeh, eg tenker, eg synes han verkar litt kul eg. Sånn (1), eh, han er  
70 liksom, ja.

71 Marit: Han verkar litt som ein god venn, for [Felix].

72 Hege: [Ja] Ja, eg trur Felix treng ein sånn venn liksom.

73 Lea: Han er veldig open og på ein måte, han reagerer ikkje noko spesielt,  
74 han vil vere venn med Felix for den han er liksom, eller dei startar jo  
75 ved å vere vennar då. (2)

76 Hege: Ja (1,5). Og så spelar han tennis då. (1) Haha. ((Hege spelar tennis  
77 sjølv)) (2). Det er jo gøy, eeh, skal vi ta meir om Philip? (1)

78 Lea: Eg veit ikkje. Jørgen, har du noko meir å tilføye der? (2)

79 Jørgen: Eeeh, kanskje litt om Philip. Han verkar som ein god venn ja, eh, men  
80 samtidig så verkar det som han vil vere litt meir enn vennar med Felix.

81 Lea: Ja. (3)

82 Hege: Mhm, eeeh, spørsmål 2 er: Korleis synes de Felix utviklar seg gjennom  
83 boka? (3)

84 Lea: Ehm, eg synes at han utviklar tankegongen sin litt (1) fordi at i starten  
85 så var han litt sånn eeh. Kva skal eg seie? Då var han litt sånn redd og  
86 usikker, men eg føler på ein måte at han pushar meir og meir og seier  
87 kva han følte og viser følelsar og ja.

88 Hege: Ja, og det har nok litt med kanskje at han har blitt tryggare på vennane  
89 sine då, fordi han var jo heilt ny i starten.

90 Lea: Ja, og då blir det liksom ingen som reagerer noko spesielt når han  
91 fortel det til dei[få]

92 Hege: [Ja]

93 Lea: og då skjønner han kanskje at det ikkje er noko like farleg eller ille som  
94 han tenkte at det eigentleg var frå starten.

95 Hege: Ja, og at når han har blitt så trygg på dei at han tørr å eeeh seie (1)  
96 eeeh at han er homofil då, og det er nok, ja, det bør dei ta som ei sånn  
97 tillitserklæring.

98 Lea: Ja, eg synes at han utviklar i alle fall tankegongen sin veldig bra. Den  
99 var ganske bra frå før òg, men han blei tryggare på seg sjølv (2)

100 Marit: Eg synes det verkar som at han, liksom, han blir meir og meir trygg på  
101 vennane sine (1) utover boka, og til slutt så tørr han å fortelje dei at  
102 han er homofil sjølv om han var redd for å miste vennane sine (1.5).

103 Lea: Ja.

104 Hege: Ja, og at eeeh han i starten der så har han jo med seg eeeh, eeeh, vi  
105 trur jo at han blei mobba på den førre skulen då eller trur at dei fann  
106 ut at han var homofil, og det, i starten så er han jo, blir han jo meir  
107 eeeh utrygg av det, og så får han med seg gode erfaringar frå  
108 reaksjonane til dei andre.

109 Lea: ja. (4)

110 Hege: Sånn at han blir meir trygg og han tørr å seie, (1), seie litt meir då.

111 Marit: Ja

112 Lea: Mhm. (3) Ja. (1)

113 Hege: Skal vi ta trearen?

114 Lea: [Ja]

115 Marit: [Ja]

116 Hege: Eeeh, boka handlar blant anna om følelsar. Kva gjer hovudpersonen  
117 for å finne ut av følelsane sine? Og kva gjer Nicolai? (3,5)

118 Lea: ja, altså, hovudpersonen, Felix, eg føler at han prøvar å finne ut litt

119 forskjellige ting fordi han møter jo ein sånn mann og så begynner han  
120 å setje seg litt i andre perspektiv då.

121 Hege: Ja, og så tenker han jo òg litt på andre sine følelsar når han tenker på  
122 sånn oi, korleis vil Philip reagere viss eg fortel han at eg likar Nicolai og  
123 sånn.

124 Lea: Ja.

125 Hege: sånn det er nok litt sånn bekymra då og tenker ein del, og då er det vel  
126 lettare å forstå sine egne følelsar òg.

127 Marit: [Ja]

128 Lea: [Ja] (1,5) Er du einig, Jørgen?

129 Jørgen: Ja (1)

130 Hege: Ja, og så står det kva gjer Nicolai? (4,5)

131 Lea: Ehm, altså. Eg synes at Nicolai eeh, liksom eeh prøvar å finne ut kva  
132 han føler på ein litt feil måte (2) fordi at det, det kan vere litt sårande  
133 trur eg når han liksom seier at han ikkje er sikker på kva han føler og  
134 plutselig byrjar å halde på med andre jenter. (1,5)

135 Hege: Ja, så han er nok ganske usikker då og så vil han behalde statusen sin

136 Lea: Ja, så eigentleg så trur eg nesten at Nicolai er meir usikker enn Felix.

137 Hege: Ja, berre at han ikkje viser det, eller, vi får jo ikkje høyre liksom om han  
138 som «eg»-person då. (2)

139 Lea: Nei.

140 Hege: Og då er det jo vanskelegare å forstå kva han tenker.

141 Lea: Mhm. (2)

142 Marit: Det som er er at Nicolai kanskje sårer litt følelsane til Felix sjølv om han  
143 ikkje tenker over det når han seier han ikkje veit heilt om han likar  
144 gutar eller jenter.

145 Lea: Ja

146 Hege: Ja, for han heldt jo på ein måte på med begge deler

147 Marit: Ja (3)

148 Hege: Ja (7). Eeh, på s. 152 så står det eeh du er ikkje sikker på kva du føler.  
149 Eeh, det er vanskeleg å ikkje ta det personleg. Kva kan ein gjere for å  
150 bli sikker på følelsane sine? (7)

151 Lea: Eeh, eg trur at ein må fyrst og fremst vere veldig sjølv sikker på seg sjølv  
152 for å kunne bli sjølv sikker på følelsar og det kan vere vanskeleg av og  
153 til, og då er det lurt å ha nokon rundt seg som kan vere forståelsesfulle  
154 og du er trygg på som du kan diskutere ting med utan å bli dømt.

155 Marit: Ja (3) å ha nokon å snakke med om kva du tenker og sånn for å finne ut  
156 litt meir.

157 Lea: Ja, det trur eg er veldig viktig for at ein skal kunne lære seg å opne seg  
158 for det er viktig å ikkje, ehm, viktig å ikkje gå med så store  
159 hemmelegheiter eller tankar, for seg sjølv.



160 Hege: ja, og at viss ein klarer å tørre å snakke om korleis ein har det så kan  
161 ein jo få hjelp til å finne ut, liksom, kva ein føler for det er ikkje alltid  
162 ein, liksom, forstår det sjølv.

163 Lea: Nei (2,5)

164 Hege: Ein kan liksom ha masse tankar i hovudet og så klarer du ikkje å sortere  
165 dei (1,5) i korleis du har det. (1,5)

166 Lea: Ja, og det er ikkje alltid at ein må vere heilt sikker på kva ein føler. Det  
167 går òg an å vere litt midt i mellom to fasar då om vi kan kalle det det.

168 Marit: Ja

169 Hege: Mhm. (7) Skal vi ta neste?

170 Lea: Viss det [ikkje] er noko meir så kan vi gå vidare.

171 Marit: [Ja] Ja.

172 Hege: Eeeh, i VG-artikkelen fekk vi lese at forfattaren av boka, Alexander  
173 Kielland Krag, er homofil sjølv. Eeeh, kva gjer det med leseopplevinga  
174 vår av boka? (4)

175 Marit: Han kan jo kanskje fortelje litt meir om sånn tankar og sånn då når han  
176 er det sjølv om sånn korleis han følte det.

177 Lea: Ja, ting blir på ein måte litt meir ekte

178 Marit: Ja

179 Hege: Ja, det hadde vore noko anna viss eg hadde skrive den boka liksom  
180 fordi eg veit jo ikkje kva tankar han har i hovudet sitt

181 Lea: Nei

182 Hege: Sidan eg ikkje har opplevd det sjølv. (8) Ja, så eg trur det er viktig at  
183 han som har skrive boka har opplevd det sjølv då, i alle fall når det er  
184 eit sånt her (1,5) setting da.

185 Marit: Ja, det tenker eg og

186 Lea: Ja, det kan vere litt enklare både for han å skrive boka og å lese boka  
187 for oss, for då skjønar vi kanskje at når han har vore i den situasjonen  
188 og tenkt og følt det, så kan det vere at andre som er i same situasjon  
189 som han på ein måte tenker at ok, no må eg kanskje bli litt meir  
190 sjølvstikker på meg sjølv eeeeh, eller noko sånn.

191 Hege: Ja, men samtidig så, det er jo ei ulempe med det òg då og det er jo at  
192 det (.) eeeeh viss eeh nokon sit der som homofil sjølv og les boka så  
193 har dei det eeeeh enno vanskelegare enn kva Felix hadde då, så kan  
194 det følast ut som at det, det eeeh er boka som er normalt. Og at ein  
195 liksom er annleis enn dei normale homofile då. (2)

196 Marit: [Ja]

197 Lea: [Ja], men eg føler på ein måte at det er litt vanskeleg å seie, alle har jo  
198 tankar om kva som er normalt og ikkje så eg føler at uansett viss ein  
199 berre, at ein er i situasjonen då, som homofil, så trur eg at det (2) kan  
200 følast mykje vanskelegare eigentleg.

201 Hege: Ja, men eh, homofili, det er jo ikkje så mange bøker om det heller, så  
202 viss eeh, ja ein må lese kun den boka då for eeh (.) eeh det er jo  
203 enno fleire bøker om folk som er heterofile og der er det jo litt enklare  
204 og så berre å ja, men det finst jo tusen andre bøker eg kan lese om  
205 dette her.

206 Marit: Ja

207 Hege: Så det er vel veldig viktig å tenke på kva signal ein gir ut når ein skriv ei  
208 sånn bok.

209 Lea: Ja, og eg synes at forfattaren her har gitt ut signal på ein (1) bra måte

210 Marit: Eg trur også denne boka her kan hjelpe nokon då viss ein er homofil og  
211 ber på den hemmelegheita. (2) Å liksom vite at det er ok å tenke og  
212 føle det som han gjer.

213 Lea: Ja, at det ikkje er noko feil, fordi at (.) alle har jo på ein måte ei eiga  
214 meining om kva dei tenker er normalt, og det er jo det vi, på ein måte,  
215 i dagens samfunn er litt dårlege på då (1) at ingen er like. (2)

216 Hege: Nei, og det, det er jo litt sånn blanda då med den boka om kva dei  
217 tenker dei som er i den situasjonen sjølv då og ikkje har lik (.) har (.)  
218 føler det same på ein måte. (3,5) At dei ikkje veit korleis dei skal ta det,  
219 om det liksom er bra eller dårleg at (1) eeh, han har skrive det slik,  
220 viss dei har det heilt annleis. Så det bør kanskje kome ut fleire bøker  
221 om homofili i staden.

222 Marit: [Ja]

223 Lea: [Ja] som gjer det litt meir normalt.

224 Hege: Ja, slik at det blir litt betre balansert då.

225 Lea: Mhm. (1) Ja, er det nokon som er ueinig i det vi har sagt no? (2,5)

226 Marit: Nei

227 Lea: Du då, Jørgen, tenker du akkurat det same som oss eller noko meir?

228 Jørgen: Ja, eg gjer egentleg det

229 Lea: Ja (1,5)

230 Hege: Eh, vil nokon andre ta neste spørsmål? (8)

231 Lea: Hæ? Kva sa du?

232 Hege: Eh, vil nokon andre ta neste spørsmål?

233 Lea: Ehm, eg kan ta det. (1) OK, utdraget nedanfor er henta frå s 207-208,  
234 heilt mot slutten av boka. Markeringane i gult, i gult er gjort av meg.  
235 Skal eg lese alt det der? Eller?

236 Hege: Ja, du kan gjere det.

237 Lea: OK. Med det same vert eg raud i kinna. Eg merkar det som ein varm-  
238 varme som brer seg ut i ansiktet og ut i brystet og opp mot kinnene frå  
239 låra. Plutseleg føles augeblikket skjørt, eg spør kva er det? Veldig lågt,  
240 men Philip berre ser på meg medan han ristar på hovudet. Han smiler,  
241 han er roleg på ein måte som gjer at eg forstår at noko er forandra. Du

242 seier ingenting, du seier det veldig lågt,(1) som om det er kveld og vi  
243 skal sove om berre eit augeblikk. Du sit vendt mot meg. Du ser rett på  
244 meg som om eg er eit fyrverkeri du ikkje kan ta augo frå så mykje som  
245 eit sekund. Noko finst mellom oss, eg merkar det godt. Og då er  
246 spørsmålet, kven er han og kven er du? Kva signaliserer forfattaren  
247 med dette? (8)

248 Hege: Eeeeh, er han og du same person? (.) Nei? (2)

249 Lea: Eh, du er jo den Felix snakkar til på ein måte. Du ser rett på meg som om  
250 eg er eit fyrverkeri. (1,5) Og [det er]

251 Hege: [Ja, er ikkje det Philip?]

252 Marit: Jau, eg trur det er Philip.

253 Hege: Jo, begge to er vel Philip.

254 Marit: Ja

255 Lea: Jo, ja.

256 Marit: Berre i forskjellige

257 Hege: former på ein måte ja?

258 Marit: Ja.

259 Lea: Fordi at, i starten av boka (.) så føler eg på ein måte at han det er litt sånn  
260 (1,5) fellesbenemning på ein måte. Det er ein fyr.

261 Hege: Ja, for det, då er jo det Nicolai. Nei. Det er du som er Nicolai, men han er  
262 meir den han er med.

263 Marit: Ja.

264 Lea: [Ja].

265 Hege: [Men no] er den personen, den, begge deler

266 Lea: Men Philip har jo fyrst vore han, som er ein person som han, om eg kan  
267 seie ein bekjent då, [hehe] (flirer)

268 Hege: Ja.

269 Lea: men så vert han seinare til ein du, og det er litt meir personleg  
270 meiner eg då. Då er det ein fast [person].

271 Marit: [Ja]

272 Lea: ikkje berre ein person, men den personen.

273 Marit: Det er viktig at det er rett person.

274 Lea: Ja.

275 Hege: Du er jo, han snakkar jo til. Fyrst snakkar han til Nicolai gjennom, eeeh, ein  
276 god del av boka, og så bytta han til Philip. Og er ikkje det fordi han er  
277 forelska i Philip då?

278 Lea: Jau, det er, eg trur det er fordi det er det er [den personen]

279 Hege: [Ja]

280 Lea: som er, på ein måte (1) i søkelyset då. Det er den personen som Felix  
281 tenker på og snakkar med og sånn.

282 Hege: Ja, men eeh, er det forfattaren gjer her er jo liksom at han snakkar til same

283 person på to måtar. At, eeh, han si, eller han snakkar om Philip når han sit  
284 der, men samtidig så snakkar han direkte til han

285 Lea: Ja

286 Hege: Utan at han XXX (1)

287 Lea: Ja. Han signaliserer på ein måte at ein person kan vere så mykje (1), men  
288 at det kjem litt an på kor nære den personen er, for du er på ein måte litt,  
289 litt sånn kjært å seie. Då er det liksom ein spesiell person som kanskje er  
290 viktig for han då. (3)

291 Marit: Ja. (2,5)

292 Hege: Ja. Eg synes dette her var litt rart, for det at det er jo liksom same  
293 personen begge to. Fordi, det står liksom «han er rolig på ein måte som gjer  
294 at eg forstår at noko er forandra» og så etterpå så er det liksom «du seier  
295 ingenting». Men så er det same person.

296 Lea: Eeh, ja. (5) Men nei, det han er jo. Det verkar ikkje som at han er så  
297 usikker då.

298 Hege: Nei.

299 Lea: Men det er same personen han snakkar om i alle fall

300 Hege: Ja, og vi forstår jo at det er same person. (2,5)

301 Lea: Ja. (1) Og på ein måte når han seier han – han gjer det og han ristar på  
302 hovudet. Då er det som om han på ein måte pratar til ein venn eller nokon  
303 bekjente, men du, då pratar han til den personen. Då pratar Felix til Philip.  
304 (3)

305 Hege: Ja. (2,5) Vi har mange spørsmål igjen.

306 Marit: Ja, kanskje vi skal gå vidare slik at vi rekk å gjere oss ferdige?

307 Lea: Ja.

308 Hege: Ja.

309 Lea: Kven vil lese den her? (2)

310 Hege: Du kan gjere det du. (1)

311 Lea: OK. Boka handlar blant anna om det å vere homofil. Kva er det forfattaren  
312 vil fortelje lesaren om det å vere homofil? (4)

313 Marit: Kanskje det at det liksom, at det er greitt på ein måte, at det ikkje er noko  
314 rett og gale der. (3)

315 Lea: Ja

316 Hege: Ja, han prøvar vel kanskje å uttrykke si personlege meining òg då, med at, i  
317 og med at han er homofil så vil han liksom at (1,5) eeh, andre skulle  
318 respektere det.

319 Lea: Ja

320 Hege: Og at dei liksom ikkje skal blande seg inn i det. At det er ditt val, men at eh  
321 (1). Dei ønsker jo å få støtte. (2)

322 Lea: Ja, altså, forfattaren får jo veldig tydeleg fram då, meiner eg, at, det er,  
323 kan vere vanskeleg å vere i den der situasjonen med dei tankane, og at du

324 føler at du er utanfor. Men at det blir bra igjen. (1)

325 Hege: Ja, og han vil, han vil nok gjere oss eeh som ikkje er homofile merksam på  
326 at (.), korleis dei har det då.

327 Lea: Ja.

328 Hege: For det er jo veldig mange som dømmar dei.

329 Lea: [Ja]

330 Hege: [Men då] tenker dei ikkje på korleis det er å vere homofil.

331 Lea: Nei. (2) Ja? Skal vi gå vidare?

332 Marit: Ja. (2)

333 Lea: Homofile kan ofte bli presentert på stereotypiske måtar (1,5), nokre  
334 eksempel er at homofile gutar vert presentert med feminine trekk. Korleis  
335 synes de dette er gjort i *Dette blir mellom oss?* Bygger forfattaren opp  
336 under stereotypiane eller presenterer han homofili på ein annan måte?

337 Hege: Ja, det er sånn. Det har eg ikkje tenkt over, fordi, han tar jo ikkje og så (1)  
338 gir dei slike feminine trekk eigentleg.

339 Marit: Nei.

340 Hege: Men det er jo det som blir gjort eh. Men det er jo mange (1) eeh kjendisar  
341 og sånn som er homofile, tek og så utgir seg med litt meir feminine trekk  
342 då.

343 Lea: [Ja, det er det som]

344 Hege: [Det er liksom] meir sminke og sånn liksom.

345 Lea: [Ein må ikkje nødvendigvis]

346 Hege: [Så det er der dei har fått] det frå då.

347 Lea: Nei, ein må ikkje vere veldig feminin for å vere homofil. (1)

348 Hege: Nei. (1) Alle kan vere det liksom. (2)

349 Lea: Men, det kan vere at nokre gjer det fordi dei synes det er enklare, når dei  
350 fyrst har skilt seg ut, at dei (1) skil eg enno meir ut då.

351 Hege: Ja, at dei vil gjere det, kanskje at dei på ein måte gjer det meir eeh,  
352 offisielt då?

353 Lea: Ja (1), men i boka så synes eg at dei blir presentert, i alle fall på utsida,  
354 som om dei er (2) vi skal ikkje seie normal, fordi ingenting er normalt på  
355 ein måte, men som om (1,5) det kunne like så godt vore heterofile liksom.  
356 Men det er berre tankane som gjer at han likar gutar.

357 Hege: Ja (2,5), at eh, for eksempel Nicolai då, viss han er homofil, så hadde nok  
358 ikkje vi tenkt på det viss vi hadde sett han.

359 Lea: Nei, det trur ikkje eg heller. (3)

360 Hege: Ikkje Felix heller for den saks skuld då, men du veit jo ikkje korleis han ser  
361 ut og korleis han uttrykker seg.

362 Lea: [Nei].

363 Hege: [på skulen] og sånn.

364 Lea: Og så viss dei er litt feminine då, så har jo ikkje det noko å seie heller

365 (1,5) fordi alle er jo forskjellige og identitet er jo ikkje det som definerer  
366 oss som person. (1)

367 Hege: Nei. (1)

368 Marit: Det kan jo òg vere nokon som ikkje tørr å vise sine feminine trekk viss dei  
369 ikkje har delt hemmelegheita om at dei er homofile for eksempel.

370 Lea: Ja

371 Marit: For at dei ikkje vil at, viss dei vil ha det som ei hemmelegheit. Og at dei  
372 ikkje vil at folk skal (1,5) sjå på dei som nokon andre då.

373 Hege: Ja.

374 Lea: Ja, skal vi ta neste slik at vi rekk alle spørsmåla?

375 Hege: Ja (2,5)

376 Lea: Ehm, kva meiner du er vendepunktet i boka? Grunngi svaret ditt. (4)

377 Hege: Eeeh, det kan jo vere to vendepunkt her då. Det eine er jo når han vel å  
378 seie til kompisane sine at han er homofil. (1,5) Eeh, og det andre er jo når  
379 han blir, eller ditsja av Nicolai då. (2)

380 Lea: [Ja].

381 Hege: [Det er i alle] fall dei to eg tenker på då.

382 Lea: Men altså, når han fortel det (.) til (.) for eksempel Philip då, at han er  
383 homofil. Eg føler, altså det endrar jo mykje av det som skjer, men eg

384 Hege: [Ja]

385 Lea: [føler] kanskje at det siste, eeh, når han og Philip blir noko, at det er det  
386 som er hovudvendepunktet då

387 Hege: Ja, for då byttar xxxx til du.

388 Lea: Ja.

389 Hege: Så det blir liksom eit ganske stort vendepunkt det då.

390 Lea: Ja, for det fyrste så skjer nokre fortel... Det er jo noko som (1,5) påverkar  
391 alt det andre som skjer. (1,5) Så det er jo, kan jo vere eit lite vendepunkt,  
392 men eg meiner kanskje at det, det siste, det vendepunktet då, er [det  
393 største]

394 Hege: [Ja], eg er nok einig der.

395 Marit: Ja. (2)

396 Lea: Ja, og det er jo fordi at han byttar jo om til du-person,

397 Hege: [Ja]

398 Lea: [og] kanskje det vi tenkte kom til å skje var det som ikkje skjedde.

399 Hege: Ja, fordi vi tenkte jo at han og Nicolai kom til å bli saman

400 Lea: Ja.

401 Hege: ganske lenge der i alle fall (4).

402 Lea: Mhm (2,5)

403 Hege: Ja, skal vi fortsetje?

404 Lea: Ja. Ungdomstida handlar mykje om å finne sin identitet. Korleis finn Felix,  
405 Philip og Nicolai sine identitetar? (3) Ja.

406 Hege: Nei, den var litt vanskeleg.

407 Lea: Eg trur kanskje at Philip fann identiteten sin når Felix var open om det (1)

408 fordi at (1) eg er ikkje så sikker på om Philip var klar over det sjølv, at han

409 likte gutar frå starten i alle fall, ikkje som eg har fått inntrykk av. Men når

410 Felix vart open om det så begynte han kanskje óg å tenke litt på det, at han

411 fann identiteten sin undervegs.

412 Hege: Ja, og eh, Nicolai, han prøvde jo på ein måte begge deler før han fann ut,

413 eller, vi har jo ikkje funne ut om, kva han har funne ut enno då, men han

414 prøvde liksom begge delar for å finne ut kva som følest rett for han.

415 Lea: Ja, og det er jo ikkje nødvendigvis at ein (1) må finne ut identiteten sin

416 med ein gong. Det er jo mange som finn det ut i løpet av livet, eller

417 seinare, eller kanskje ikkje har noko spesiell (3)

418 Hege: Ja (2,5) men eh, Felix, han er jo litt vanskeleg for han har jo på ein måte

419 funne det ut før boka startar

420 Marit: Ja, han var ganske, han var jo veldig sikker på at han var homofil i det

421 boka

422 Hege: [Ja].

423 Marit: [startar] liksom. Han visste det.

424 Lea: Ja, men vi hørte jo òg seinare i boka at når han stod i dusjen eller noko

425 slikt, så såg han på gutane (.) på ein litt annan måte enn det han hadde

426 gjort før, så eg føler på ein måte at

427 Hege: Ja

428 Lea: han fortsatt likte gutar då, men at han kanskje vart litt tryggare på seg

429 sjølv og på identiteten sin då, at han fekk ei, på ein måte, stadfesting.

430 Hege: Ja, og ein stor del av id-identiteten din er jo dei rundt deg. Så når han vart

431 tryggare på vennane sine så (1,5) blei han tryggare på seg sjølv òg. Og at

432 Lea: [jo]

433 Hege: [dei] liksom likte å vere med han, og då turte han å utvikle tankegangen

434 sin.

435 Lea: Ja, for det var kanskje mykje følelsar og sånn som han (.) hadde tenkt på

436 sånn før, men på ein måte hadde (1,5) prøvd å gløyme eller ikkje tenke

437 over med vilje, fordi han ikkje hadde lyst til å tenke det eller føle det. (1,5)

438 Hege: Ja.

439 Lea: Ja. (1,5) Skal vi ta neste? [Eller er det noko?]

440 Hege: [Nei. Eg trur ikkje vi], eg trur vi må det.

441 Marit: [Ja]

442 Lea: [Ja]. (1). Ok. Ehm, de har i haust jobba med det tverrfaglege temaet

443 folkehelse og livsmeistring. Korleis meiner de boka kan passe inn i arbeidet

444 med det her? (4)

445 Hege: eeeh, denne boka her fortel jo om ulike måtar, eller ulike legningar då, og

446 det er jo (1) inn i det temaet her (1,5)

447 Lea: [Ja]  
448 Hege: [og at], ja, og litt sånn psykisk og sånn òg. (2,5)  
449 Lea: Ja, for folkehelse er jo ikkje berre fysisk helse  
450 Hege: [nei]  
451 Lea: [det er jo] òg psykisk, og det er jo ein veldig stor del av boka, fordi boka er  
452 jo (1) som (.) ei dagbok liksom der han legg tankane sine og sånn i den  
453 boka (2)  
454 Hege: Ja. (3) Og så, er det jo litt sånn med korleis dei, eller korleis Felix og dei  
455 meistrar det å vere homofil.  
456 Lea: Ja  
457 Hege: Korleis, kva han gjer og korleis han vel å (1) seie det og sånn.  
458 Marit: [Ja]  
459 Lea: [Ja], for livsmeistring er jo eit ganske stort tema, så det er jo mykje som  
460 kan (.) gå under det, men det er jo ein stor del av boka det òg. (2,5)  
461 Hege: [Ja].  
462 Marit: [Eg tenkt] på litt det når han, liksom, livsmeistring kanskje når han fortalde  
463 det til vennane sine då, at han var homofil.  
464 Lea: Ja. (3)  
465 Hege: Ja, for då vart han liksom trygg nok til å kunne seie det då.  
466 Marit: Mhm  
467 Lea: Ja  
468 Hege: og (1) når han sa det då, var jo ein måte å (1), eh, uttrykke seg på, og å få  
469 den godkjenninga av vennane sine.  
470 Marit: Ja  
471 Lea: for det er viktig for alle å (.) bli godkjent, og føle at ein på ein måte passar  
472 inn, men det viktigaste er å ha nokon rundt deg som du kan prate med som  
473 (.) vil vere med deg for den du er og ikkje kva for eit kjønn du likar.  
474 Hege: Ja (4)  
475 Lea: boka her passar jo veldig bra inn i temaet for det er jo, boka handlar jo om  
476 folkehelse og livsmeistring. Det er jo (2) den største delen av det som skjer  
477 i boka då.  
478 Hege: Ja, og ho kan lett dragast inn i dagens samfunn òg.  
479 Marit: Ja ((det kjem eit pling, som at nokon loggar seg på samtalen))  
480 Lea: Ja, no trur eg, eg er veldig einig i det.  
481 Forskar: Hei hei, har det gått greitt her inne?  
482 Hege: [Ja]  
483 Marit: [Ja]  
484 Lea: [Ja]

*Samtalen vert avslutta, og transkriberinga stoppar her.*



