

Ingeborg Rongevær Holmin

Samisk litteratur i norskfaget

En kasusstudie av 8. klasseelevers litterære samtaler om en samisk novelle

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Beret Wicklund

Mai 2022

Ingeborg Rongevær Holmin

Samisk litteratur i norskfaget

En kasusstudie av 8. klasseelevers litterære samtaler
om en samisk novelle

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Beret Wicklund
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes problemstillingen «*Hvordan kan litterære samtaler brukes i arbeid med samisk litteratur i norskfaget?*». Hensikten med oppgaven er å gi et praktisk eksempel på hvordan undervisning om samisk litteratur kan se ut. Tidligere studier har funnet at samisk litteratur ofte arbeides med som uttrykk for samisk kultur og historie, heller enn som estetisk uttrykk. I denne oppgaven ønsker jeg å løfte fram verdien av å arbeide med samisk litteratur som litteratur.

For å undersøke problemstillingen, har jeg gjennomført en kasusstudie av en 8. klasses arbeid med novella *JEG/MON*, skrevet av Susanne Amalie Andersen. Novella tematiserer identitet og tilhørighet med utgangspunkt i en samisk kontekst, men på en måte som er universelt gjenkjennelig. Elevene har arbeidet med novella gjennom symboltegninger, skriftlig forarbeid og elevstyrte litterære gruppesamtaler. Kombinasjonen av dette datamaterialet har blitt brukt til å svare på forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan skaper elevene mening i novella *JEG/MON*?
- 2) Hvilke holdninger til det samiske kommer til uttrykk i elevenes litterære samtaler?

I oppgaven analyseres samtaleutdrag fra to fokusgrupper. Datamaterialet viser at elevene arbeider tekstnært og analytisk med novella. Elevene bruker egne erfaringer og forkunnskaper til å gi mening til teksten, og flere gir uttrykk for en gjenkjenning i tekstens tematikk. Datamaterialet viser et spekter av holdninger; fra stereotype karakteristikk, til å se samisk identitet som flerkulturell og til å trekke paralleller til eget liv. Dette peker på et behov for en mer mangfoldig undervisning om samisk kultur i skolen. Funnene viser også fram potensialet i litterære samtaler, da det er en arbeidsform som både lar elever diskutere tekst og samtidig synliggjør likheter og forskjeller mellom elevene og det litterære jeg-et.

Abstract

In this thesis I examine the question "*How can literary conversations be used in working with Sámi literature in school?*". The goal of the research is to give a practical example of how one can teach Sámi literature. Former studies have showed that Sámi literature is often used to teach Sámi history or culture, rather than working with the texts as works of literature. In this thesis, I will therefore focus on the value of reading Sámi literature as literature.

To examine the thesis question, I have conducted a case study where I study 8th-graders work with the short story *JEG/MON* (Translates to "I" in Norwegian/"I" in Sámi) written by Susanne Amalie Andersen. The short story describes identity and the sense of belonging within a Sámi context, while still being universally recognizable. The students have worked with this short story through drawing symbols, written preparations and student led literary conversations. This data material is used to answer the following research questions:

- 1) How do the students make sense of the short story *JEG/MON*?
- 2) Which attitudes towards the Sámi are expressed through the literary conversations?

I analyze excerpts from the conversations of two focus groups. The data shows that the students are working analytical and focus on the text throughout their conversations. The students make use of their own experiences and knowledge to make sense of the text, and several students express that the topic of the text is recognizable. The data shows a spectrum of attitudes towards the Sámi, varying from stereotypical characterizations, to viewing Sámi identity as multicultural and drawing parallels to one's own life. Overall, the results demonstrate the need to teach about Sámi culture in greater diversity. Moreover, it shows the potential of literary conversations as a method, as it allows students to discuss texts whilst highlighting differences and similarities between the reader and the literary *I*.

Forord

Nå som denne masteroppgaven omsider er ferdig, er det mange som fortjener en takk. Først må jeg takke alle elevene som har deltatt. Dere er stjernene i oppgaven, og uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet. Det har vært en glede å bli kjent med dere og jeg imponeres stadig over hvor flinke og reflekterte dere er. Takk også til læreren deres for å ha ønsket oss velkomne, for å stå opp før sola for å skrive ut alle papirene vi trenger og for nyttige innspill og refleksjoner.

En stor takk må selvsagt rettes til min stødige veileder, Beret Wicklund. Jeg har satt stor pris på alle spennende diskusjoner og gode råd på veien. Dessuten har din entusiasme for prosjektet gitt ekstra motivasjon inn i arbeidet. Du er en vandrende ressurs med all din kunnskap og alt ditt engasjement, og du har hjulpet meg med å gi form til tankene og ønskene mine for prosjektet. Det er jeg veldig takknemlig for!

Takk også til alle involverte i PRANO-prosjektet; både praksislærere, ILU-lærere og medstudenter. Masterskrivingen hadde ikke vært like trivelig uten dere. Dere har kommet med gode innspill og spørsmål og bidratt til et hyggelig felleskap. Særlig takk til Ann Sylvi Larsen og Per Esben Myren-Svelstad for all støtte i utviklingen av masterprosjektet. Tusen takk også til Emilie, Ingrid og Ronja for et godt samarbeid både gjennom praksis og datainnhenting, og for mange gode stunder med både lek og alvor.

En takk må også sendes til familien min, som har bidratt på så mange vis. En stor takk til Ida og Øyvind for konstruktive tilbakemeldinger og korrekturlesing. Takk også for å la meg vokse opp på fineste Holmlia, der mangfold er en styrke og noe vi løfter fram. Takk til mormor og morfar for å ha fylt oppveksten min med respekt for det samiske, og for å løfte fram verdien av litteratur til både hverdags og fest. Og tusen takk til Anna for å alltid være der, for å gi meg tid og rom til å arbeide med masteren, for råd underveis og for å fylle livet mitt med glede og mening.

Til slutt vil jeg si takk til Susanne Amalie Andersen for å ha skrevet en flott novelle og for å ha gitt meg tillatelse til å bruke den i prosjektet mitt. Det har vært utrolig spennende å få jobbe med teksten din, og å se hvordan elevene tar den imot.

Trondheim, Kalvskinnet, 24. mai 2022

Ingeborg Rongevær Holmin

Innholdsfortegnelse

Figurer	x
Tabeller	x
1 Innledning	11
1. 1 Oppgavens mål og forskningsspørsmål	11
1. 2 Oppgavens oppbygging.....	12
2 Teori	12
2. 1 Samisk litteratur: En kort innføring	12
2. 2 Begreper om kulturell identitet	14
2. 3 Samiske tema i skolen	15
2. 3. 1 Fra ekskludering til indigenisering	15
2. 3. 2 Integrering på ulike nivå	16
2. 3. 3 Samisk litteratur i skolen	17
2. 4 Litteraturdidaktiske perspektiv.....	19
2. 4. 1 Meningsskaping i tekst.....	19
2. 4. 2 Litterære gruppesamtaler.....	20
3 Metode	21
3. 1 Forskningsdesign	21
3. 2 Forskningsdeltakerne	21
3. 3 Datainnsamling og metodiske valg i undervisningsprosessen	22
3. 4 Datamateriale.....	24
3. 4. 1 Symboltegninger.....	24
3. 4. 2 Skriftlig arbeid med teksten.....	25
3. 4. 3 Litterære samtaler.....	25
3. 4. 4 Analytisk tilnærming til datamaterialet.....	26
3. 5 Validitet og reliabilitet.....	27
3. 6 Ethiske refleksjoner – Å forske på samiske tema som en utenforstående	28
4 Tekstvalg	29
4. 1 Utvelging av tekst	29
4. 2 Novella <i>JEG/MON</i>	30
5 Analyse av datamaterialet.....	33
5. 1 Analyse av funn	33
5. 2 Gruppe 1	34
5. 2. 1 Presentasjon av gruppa	34
5. 2. 2 Symboltegninger som samtalestarter og uttrykksform	34
5. 2. 3 Flerkulturell identitet	38
5. 2. 4 Å være samisk er vanskelig	40
5. 2. 5 Fornorsking	41

5. 2. 6 Tekstens relevans for eget liv	43
5. 3 Gruppe 2	44
5. 3. 1 Presentasjon av gruppa	44
5. 3. 2 Utforsking av det som gir motstand	44
5. 3. 3 Bruk av sitater som ledd i utforsking	46
5. 3. 4 Sammensatt identitet	47
6 Oppsummerende drøfting	48
6. 1 Svar på problemstillingen.....	48
6. 2 Arbeid med samisk litteratur som litteratur	50
6. 3 Samtalene sett i lys av Olsen og Banks nivåmodeller	51
6. 4 Didaktiske implikasjoner og veien videre.....	53
Referanser.....	55
Omtalt skjønnlitteratur	59
Vedlegg.....	60

Figurer

Figur 1: Eksempel på symboltegninger	36
--	----

Tabeller

Tabell 1: Plan for datainnsamling.....	23
Tabell 2: Transkripsjonsnøkkel	34

1 Innledning

Da jeg høsten 2021 tok faget *Samiske tema i skolen*, slo det meg hvor lite jeg har lært om det samiske i løpet av min egen skolegang, og hvor lite rustet jeg følte meg til å undervise om samiske tema i skolen. Jeg kan kun huske å ha lest én samisk tekst i løpet av skoletiden, et utdrag fra Ellen Marie Vars mye brukte *Kátja*. Denne teksten ble brukt til å lære om fornorskingspolitikken, og ikke arbeidet med analytisk slik vi ellers jobbet med tekster. Som vi senere skal se er min opplevelse intet unntak.

I løpet av semesteret med *Samiske tema i skolen*, var det én ting jeg ble mer og mer sikker på. Det er at undervisningen om samiske tema ikke kan reduseres til en samisk uke i forbindelse med 6. februar, dersom vi forventer at elevene skal få en bred og mangfoldig innsikt i samisk språk og kultur. Det samiske er noe som må jobbes med gjennomgående i hele skoleløpet og integreres i den øvrige undervisningen. Spørsmålet jeg begynte å grunne på ble da; hvordan kan jeg gjøre dette? Hvordan kan jeg integrere det samiske mer i norskfaget, et fag med stor emnetrengsel og et bredt ansvarsområde? Som ikke-samisk, ble jeg også opptatt av hvordan jeg kan sørge for at undervisningen jeg gir er respektfull, og ikke bidrar til andregjøring eller forsterking av stereotyper. Disse spørsmålene er utgangspunktet for oppgaven du nå leser.

1. 1 Oppgavens mål og forskningsspørsmål

Det overordnede målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan man kan integrere det samiske mer gjennomgående i norskfaget. Norskfaget er stort og omfattende, og jeg har derfor valgt å fokusere på litteraturundervisningen. Jeg har tatt med meg Susanne Amalie Andersens novelle *JEG/MON* inn i en 8. klasse, og elevene har gjennomført elevstyrte litterære gruppesamtaler med denne som utgangspunkt. Dette er en novelle som tar opp universelle tema som identitet og tilhørighet, med utgangspunkt i en samisk kontekst. Som litterært uttrykk er den spennende fordi den tar i bruk samisk språk som virkemiddel, har en original symbolbruk, samt at novella inneholder en rekke tomme rom som leseren selv kan fylle med mening. Til nå har arbeid med samisk litteratur ofte blitt brukt som et verktøy for å lære om samisk kultur eller historie, heller enn som et kunstuttrykk med verdi i seg selv (Aamotsbakken, 2015). I denne oppgaven ønsker jeg derfor å løfte fram samisk litteratur som litteratur. Dette har resultert i problemstillingen:

Hvordan kan litterære samtaler brukes i arbeid med samisk litteratur i norskfaget?

For å undersøke problemstillingen har jeg laget to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan skaper elevene mening i novella *JEG/MON*?
- 2) Hvilke holdninger til det samiske kommer til uttrykk i elevenes litterære samtaler?

Fordi jeg ønsker å rette oppmerksomhet mot arbeid med samisk litteratur som litteratur, er det sentralt å undersøke hvordan elevene skaper mening i teksten. Her blir det viktig å studere hvordan elevene arbeider med tekstens form og innhold. Jeg innledet også oppgaven med et spørsmål om hvordan man unngår andregjøring i undervisningen om samiske tema. Derfor er det relevant å undersøke hvilke samtaler om det samiske novella innbyr til, og i forlengelse av dette hvilke holdninger elevene gir uttrykk for.

Denne oppgaven er ment som en praktisk utforskning av hvordan man kan arbeide med samisk litteratur i norskfaget. Oppgaven har ikke som mål å presentere en ferdig metode,

eller fasit på hvordan man skal undervise om samisk litteratur. Derimot har jeg et ønske om å inspirere til en videre faglig utforskning av hvordan vi kan organisere og gjennomføre undervisning om samisk litteratur i skolen. Jeg kommer derfor underveis til å gjøre rede for hvilke didaktiske refleksjoner som er gjort både med tanke på metode, tekstvalg og organisering av undervisningen.

1. 2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks deler. Innledningsvis kommer jeg til å gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Jeg kommer her til å referere til gjeldende forskning om undervisning om samiske tema og samisk litteratur, samt hva læreplanen sier om hvilken plass det samiske skal ha i norskfaget. Da forskningen på samisk litteratur i skolen er begrenset, ser jeg også til generell teori knyttet til undervisning om minoriteter. Identitet er et viktig tema i novella *JEG/MON*. Jeg kommer derfor til å gjøre rede for begrep knyttet til identitet, som vil bli viktige i diskusjonen om novella og elevenes samtaler. Jeg kommer også til å gjennomgå teori knyttet til litterære samtaler og teksttolkning. Her er særlig hermeneutikk og resepsjonsteori sentralt.

Videre vil de metodiske valgene i oppgaven bli beskrevet. Jeg vil her beskrive innholdet i undervisningen elevene har fått og hvordan datainnsamlingen har foregått. Jeg kommer til å presentere datamaterialet som er samlet inn og hvilke analytiske innganger jeg anvender i arbeid med dette. I dette kapittelet vil også jeg reflektere rundt det etiske ved å forske på samiske tema som utenforstående, da en slik forskerposisjon krever refleksjon og etisk bevissthet.

Etterfulgt av oppgavens metodedel, følger to analysekapittel. Først vil jeg gå inn i hvilke avveininger som er gjort i valg av tekst og presentere min analyse av novella *JEG/MON*. Hvordan novella beskriver identitet og tilhørighet vil bli sentralt i analysen. Deretter følger analysen av datamaterialet. Her går jeg i dybden på samtalene til to fokusgrupper. Jeg kommer til å gå nærmere inn på interessante sider ved hver av samtalene og se disse i sammenheng med oppgavens teoretiske utgangspunkt. Avslutningsvis vil funnene oppsummeres og drøftes. Jeg vil her forsøke å gi et svar på oppgavens problemstilling, reflektere over didaktiske implikasjoner ved funnene og skissere hvilken type forskning jeg mener bør gjøres videre.

2 Teori

2. 1 Samisk litteratur: En kort innføring

Dersom man skal bruke samisk litteratur i undervisningen, er kunnskap om samisk litteratur nødvendig. Derfor har jeg valgt å inkludere et kort teorikapittel om samisk litteratur. Det er ikke mulig å gi en uttømmende beskrivelse av hverken samisk litteraturhistorie eller hva som kjennetegner samisk litteratur innenfor rammene av denne oppgaven. Jeg skal derfor nøye meg med å trekke fram noen viktige punkt i utviklingen av samisk litteratur og gjøre kort rede for noen sentrale trekk som kan sies å gå igjen i den samiske litteraturtradisjonen. Mye av det som er skrevet om samisk litteratur, er skrevet av Harald Gaski. Gaski er blant annet litteraturviter og professor i samisk litteratur og kultur ved Universitet i Tromsø og Sámi allaskuvla (Samisk høgskole). Ønsker man å utvide egen kunnskap om samisk litteratur, kan derfor hans bøker og artikler være et godt sted å begynne.

Samisk litteraturhistorie begynner med det muntlige; muntlige fortellinger, eventyr og joiketradisjonen. De samiske eventyrene ble samlet inn og skrevet ned av Just Qvigstad, og i firebindsverket *Lappiske eventyr og sagn I- IV* (1927-29) har han samlet over 600

samiske eventyr (Kuokkanen, 1998, s. 51-53). Joiker deles gjerne inn i kategorier utfra innholdet. Det finnes blant annet mytiske og historiefortellende joiker, stedsjoiker, dyrejoiker og personjoiker (Kuokkanen, 1998, s. 49-51). De første samiske tekstene som ble publisert var nettopp joiker; *Guldnasas* og *Moarsi favrrot*, to kjærlighetsjoiker skrevet av Olaus Sirma. De ble nedskrevet av Johannes Schefferus og oversatt til latin i boka *Lapponia* fra 1673 (Gaski, 2011, s. 34). Joiken kan ofte bære i seg politiske budskap. Et eksempel på en slik joik er *Tyven og sjamanen*, som kan leses som et uttrykk for motstand mot kolonisering. I joiken hører vi om hvordan sjamanen (samene) anerkjenner at tyven (nordmenn) har tatt kontroll over landområdet deres, samtidig som joiken avsluttes med en slags besvergelse ment å drive tyven vekk (Gaski, 1993b, s. 121). I tillegg til å være et eksempel på politisk diktning og samisk motstandsdyktighet, kan dette også leses som et eksempel på den dobbeltheten som finnes i mye samisk litteratur. Harald Gaski (1993a) påpeker at samiske forfattere ofte benytter seg av en dobbel kommunikasjon, der kun et bestemt publikum vil forstå de skjulte meningene i teksten (s. 78).

Utviklingen av en skriftlig samisk litteratur kan sies å starte i 1906, med boka *I Dyreskind*. Den er skrevet av Matti Aiko som av mange regnes som den første samiske forfatteren (Kuokkanen, 1998, s. 54). Den første samiske boka utgitt originalt på samisk kom imidlertid i 1910. Da utga Johan Turi boka *Muitalus samiid birra* (Min bok om samene). Turi skrev boka for å opplyse om situasjonen for det samiske folk (Gaski, 2011, s. 18). Situasjonen for samene er også tema i den første samiskspråklige romanen *Beaiveálgu* (Dagen gryr) skrevet av Anders Larsen i 1912. Romanen er en oppvekstroman der vi følger den sjøsamiske gutten Ábo Eira etter hvert som han vokser opp og merker konsekvensene av Norges fornorskingspolitikk (Skåden & Fredriksen, 2022).

Harald Gaski (2020) kaller samisk litteratur for grenseoverskridende. Ikke bare er den fysisk grenseoverskridende ved at den skrives og publiseres på tvers av landegrenser og på en mengde ulike språk, men sjangermessig beveger samisk litteratur seg ofte utenfor og mellom etablerte konvensjoner. Han skriver at mange samiske forfattere regnes som multikunstnere ettersom verkene deres kjennetegnes av bruk av flere medier samtidig (s. 15). Det mest kjente eksempelet på dette er Nils-Aslak Valkeapää, som omtales som en av de viktigste samiske forfatterne. Han vant blant annet Nordisk Råds litteraturpris i 1991 for boka *Beaivi, áhčážan* (Sola, min far) der lyrikk, illustrasjoner og fotografi kombineres (Fredriksen, 2021). Formmessig kan vi også ofte spore arven etter de muntlige sjangrene i skriftlig samisk litteratur. Gaski (2020) skriver at samisk lyrikk ofte gjør bruk av et episk narrativ, lignede det vi kan finne i mange joiker, og at samisk litteratur er generelt preget av hyppig metafor- og bildebruk, noe vi også finner igjen i den muntlige samiske fortellertradisjonen (s. 15).

Skriftlig samisk barne- og ungdomslitteratur har en relativt kort historie. Vuokku Hirvonen (2014) har skrevet om denne historien. Hun skriver at den første samiske barneboka ble gitt ut i 1976. Det var boka *Ámmul ja alit oarbmaeli* (Ámmul og den blå kusinen,) skrevet av Marry A. Somby. Boka beskriver en slags idealverden, der alle snakker samisk og lever som samer. Videre skriver hun at det ble gitt ut mange barnebøker på samisk på 1970-tallet som svar på en bekymring over manglende litteratur for samiske barn. Oppmerksomheten rundt samisk språk og kultur fikk et generelt økt fokus på 70-tallet, som følge av Alta-konflikten (Karlsen, 2019, s. 220). Mye samisk barnelitteratur henter inspirasjon fra muntlige fortellinger, tradisjoner og myter (Hirvonen, 2014). Eksempler på slike bøker er bildebøkene *Sølvmånen* (2015) og *Fra stjernene til livet* (2019) av Sissel Horndal og *Navnesangen* (2019) av Beate Heide. I den nyere tiden har det kommet en rekke samiske fantasybøker, men også realistiske hverdagsfortellinger, bøker om dyr og

natur og historiske fortellinger om livet på internatskole (Hirvonen, 2014). Det er med andre ord et mangfold både i innhold og typer bøker som gis ut for samiske barn. Samisk ungdomslitteratur tar ofte opp tema som er typisk for ungdomslitteratur generelt, slik som identitet, vennskap og kjærlighet. Silje Solheim Karlsen (2019) skriver at det er en positiv trend innen nyere samisk ungdomslitteratur at den tematiserer en mer moderne og kompleks samisk identitet. Her står spørsmål knyttet til modernitet kontra det tradisjonelle, det urbane kontra det rurale, flerkulturalitet og ungdommens vanlige krysspress mellom miljøer og forventninger sentralt (s. 218-219). Bøker som *Slepp meg* (2018) av Kathrine Nedrejord, *SMS frå Soppero* (2007) av Ann-Helén Laestadius og *Jeg er en skiløper* (2014) av Siri Broch Johansen er eksempler på bøker som i varierende grad tematiserer moderne samisk ungdomsliv. Fokuset på moderne samisk ungdomsliv og identitet er noe vi skal bringe med oss videre i oppgaven, da dette er viktige tema i novella *JEG/MON*. Dette bringer oss også over til neste underkapittel, der vi skal se på ulike begreper knytta til identitet.

2. 2 Begreper om kulturell identitet

Et sentralt tema i novella *JEG/MON* er identitet, og refleksjoner om identitet får stor plass i elevenes litterære samtaler. Et fokus i denne oppgaven er som nevnt å undersøke hvordan vi kan unngå andregjøring i litteraturundervisningen vår. For å unngå andregjøring, er det viktig med en bevissthet rundt hvordan samer framstilles i tekstene som brukes i skolen. Derfor kan det være nyttig å ha noen begreper om identitet å lene seg på når man skal velge ut tekster til undervisningen sin. Jeg skal i det følgende gjennomgå begreper knytta til ulike identitetsforståelser, som kommer til å bli brukt senere i oppgaven.

Generelt kan man skille mellom to hovedmåter å beskrive identitet på. Man kan uttrykke et *essensialistisk syn* på identitet, der man antar at etniske grupper har en bestemt kjerne av kjennetegn som definerer dem, eller et *konstruktivistisk syn* på identitet, der etniske grupper ses som sosialt konstruerte og identitet som noe som kontinuerlig skapes (Bjørklund, 2016, s. 11-12). Urfolk har ofte vært nødt til å fremheve de karakteristikkene som skiller dem fra andre, for å oppnå status som urfolk og for å fremme sin egen kultur. Dette kalles gjerne for *strategisk essensialisme*, og essensialisme kan derfor prege tekster om samiske tema uavhengig av om forfatteren er samisk eller ikke (Manderstedt et al., 2021, s. 96). Når det gjelder skjønnlitteratur, er det verdt å være bevisst på hvilket syn på identitet som kommer til uttrykk. I tillegg er det verdt å tenke over om man som leser tillegger teksten essensialistiske kvaliteter. Selv om teksten ikke presenterer et essensialistisk bilde av samisk identitet, vil det alltid være en risiko for at samiske karakterer i tekster skrevet av samiske forfattere oppfattes som en fasit på en «ekte same» (Manderstedt et al., 2021, s. 89). Som lærer bør man derfor være bevisst på dette, slik at man oppdager dersom en selv eller elevene tillegger en tekst slike egenskaper.

Som en forlengelse av det konstruktivistiske synet på identitet, vil jeg nevne to begreper. Det første er Homi K. Bhabhas begrep *Det tredje rommet*. I det tredje rommet forstås kulturelle identiteter som dynamiske og foranderlige. Når kulturer møtes oppstår en form for *hybriditet*, det vil si at det skapes blandingsformer av kulturelle identiteter. Kultur er ikke en definert størrelse, slik essensialismen tar utgangspunkt i, men er noe som blir til gjennom en stadig forhandlingsprosess der verdier og tradisjoner forkastes eller bevares (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 109-112). Det andre begrepet jeg vil trekke fram er begrepet *mellomforskap*. Begrepet ble først brukt av Jagne-Soreau til å beskrive en form for tilhørighet mennesker med en flerkulturell bakgrunn kan kjenne på. Mens Bhabha legger vekt på at møtet mellom kulturer fører til nye hybridformer, trekker Jagne-Soreau (2018) fram det hun kaller en «enten-eller-dialektikk» der man som et individ med

tilhørighet til flere kulturer kan oppleve å ikke passe helt inn i noen av sine kulturelle identiteter. Man hører til *mellom* kulturer, altså et mellomforskap (s. 9). De to begrepene er godt egnet til å diskutere kompleksiteten til kulturell identitet og tilhørighet.

De siste begrepene jeg skal gjennomgå, er begrepene *stolthetsnarrativ* og *underlegenhetsnarrativ*. Bodil Blix (2013) beskriver i sin doktorgradsavhandling to ulike narrativ, eller fortellinger, om samisk identitet. Disse narrativene mener hun går igjen både i offentligheten og hos samer selv. På den ene siden fortelles det en historie om underlegenhet og samer som offer (underlegenhetsnarrativet) og på den andre siden fremheves stolthet og fellesskap (stolthetsnarrativet) (s. 53-54). Dette skillet kan vi også finne igjen i skjønnlitteraturen. I Kathrine Nedrejords ungdomsroman *Lappjævel* (2020), som omhandler livet på internatskole på 1950-tallet, inntar hovedpersonen en tydelig underlegen rolle der han framstår først og fremst som et offer for fornorskingspolitikken. Bøker av denne typen kan kanskje leses som et uttrykk for de kollektive traumene som ennå trengs å bli fortalt og bearbeidet. I en annen bok av Nedrejord, *Slepp meg* (2018), er det derimot en stolthet over det samiske som etter hvert kommer til uttrykk. Hvilket identitetsnarrativ som kommer til uttrykk, har vært et av flere utvalgsriterier når jeg har valgt tekst til dette prosjektet.

2. 3 Samiske tema i skolen

Denne oppgaven undersøker undervisning om samisk litteratur. Derfor er det på sin plass å gi en innføring i det vi vet om hvordan det undervises om samiske litteratur i skolen i dag. Jeg kommer i det følgende til å presentere noe av den forskningen som er gjort på hvordan det undervises om samiske tema generelt i skolen, før jeg går mer spesifikt inn på hvordan det undervises om samisk litteratur.

2. 3. 1 Fra ekskludering til indigenisering

Da fagfornyelsen kom i 2020, ble den berømmet for å tydeligere inkludere det samiske i hele opplæringsløpet. I den forbindelse trekkes det gjerne fram formuleringen fra overordnet del der forholdet mellom det norske og samiske tydeliggjøres: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tillegg kan vi lese formuleringen: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det er fremdeles få læreplanmål som eksplisitt nevner det samiske, men på utdanningsdirektoratets nettsider er det publisert en artikkel om det samiske innholdet i læreplanen. Der understrekes det at lærere har ansvar for å inkludere det samiske i læreplanmål også der det samiske kun er implisitt nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På denne måten oppfordres det i den nye læreplanen til en grundigere inkludering av samiske tema i skolen enn det vi har sett tidligere.

Professor i urfolksstudier, Torjer Olsen (2017), har lang erfaring med å forske på urfolkstematikk. I boka *Textbook Violence* hevder han at det finnes tre hovedmåter å representere urfolk i lærebøker på. Det kan være et *fravær* av representasjon, enten bevisst eller ubevisst, det kan være en *inkludering* av tekster om urfolk skrevet fra et majoritetsperspektiv og det kan være en inkludering av *urfolksperspektivet* gjennom bruk av tekster skrevet av urfolk selv eller av forfattere som formidler urfolksperspektivet (s. 72). Denne siste måten å representere urfolk på, kaller han for indigenization, noe som på norsk gjerne oversettes til *indigenisering*. Jeg mener målet bør være å bevege seg i retning

av en indigenisering av skolen. Dette skriver jeg med utgangspunkt i prinsippene fra Kevin Kumashiros anti-undertrykkende pedagogikk. Sentralt for ham er at lærere har et ansvar for å både gi majoritetselver kunnskap om minoriteter og i tillegg gjennomføre undervisning som er meningsfull for minoriteter (Gjengitt i Eriksen, 2018, s. 59). Med en slik tilnærming kreves det en annen type undervisning enn ren informasjonsdeling om tradisjonelle trekk ved samisk kultur. Etter mitt syn, vil en slik omdreining innebære en integrering av samiske perspektiv og historier gjennomgående i utdanningsløpet. Olsen, Sollid og Johansen (2017) bruker begrepet *mainstreaming* om prosessen med å tilrettelegge for at alle elever skal kunne tilegne seg kunnskap om det samiske (s. 12). Begrepet spiller på nettopp det at samiske perspektiv skal bli mainstream, altså vanlige innslag i undervisningen.

I norsk kontekst har fravær av representasjon preget det meste av skolehistorien. Den norske staten drev som kjent aktiv fornorskingspolitikk overfor samene fra midten av 1800-tallet, fram til 1950-tallet (Minde, 2005). Også etterkrigstiden preges av fravær av samiske tema, men med Mønsterplanen av 1974 kan vi se de første sporene av at det samiske inkluderes, om enn på majoritetsbefolkningens premisser (Olsen et al., 2017, s. 4). I dagens skole er det samiske inkludert i de fleste lærebøker, men en rekke undersøkelser viser imidlertid at dette fremdeles forgår på majoritetens premisser. Dette dokumenteres i flere studier av norske lærebøker. I en studie av åtte bøker for småtrinnet finner Kristin Eriksen (2018) at tekster om det samiske ofte gir en stereotypisk framstilling av samene som en homogen gruppe (s. 59-61). Det samme finner Ragnhild Lund (2016) i læreverk i engelsk for ungdomstrinnet. Hun kritiserer lærebøkene for å legge for mye vekt på fornorskingsperioden, da dette knytter det samiske til fortiden og til utelukkende negative fortellinger om undertrykking og fattigdom (s. 20-21). Olsen (2017) knytter disse negative tendensene i læreverk til fraværet av urfolksperspektivet, og han etterspør tekster som tydeligere tar samenes perspektiv på alvor (s. 83-84).

Utfordringen med denne tendensen, er at det kan føre til en andregjøring og eksotifisering av samene. Derfor er det ikke overraskende når det i teksten *En veivisers synspunkt*, kommer fram at norske elever som hovedregel har et stereotypisk bilde av samer, der reinsdyr, kofta og joik dominerer elevenes assosiasjoner til det samiske (Minnigio, 2015). Et begrep som er relevant i denne konteksten er orientalisme, et begrep som gjerne knyttes til litteraturhistorikeren Edward Said. Orientalisme defineres av Said (1994) som en tenkemåte der det skapes et skille mellom øst og vest, og som kommer til uttrykk i måten vesten framstiller «orienten» på. Vestens framstillinger av orienten har gitt dem definisjonsmakt både overfor seg selv og orienten (s. 12-13). I norsk sammenheng har majoritetsbefolkningen tilegnet seg stor definisjonsmakt overfor samene, og dermed gjort det mulig å definere både det norske og det samiske utfra et majoritetsperspektiv. Folkenborg (2008), som har undersøkt konstruksjonen av nasjonal identitet i norske lærebøker, peker på at det nasjonale vi-et som regel ekskluderer samer og andre ikke-etnisk norske (s. 78). Dette skaper et skille mellom *vi* og *de andre*. Det er verdt å merke at lærebokanalysene som er gjort, tar utgangspunkt i lærebøker før Fagfornyelsen. Det vil bli behov for nye undersøkelser, nå som den nye læreplanen er innført, for å undersøke om representasjonen har endret seg.

2. 3. 2 Integrering på ulike nivå

Olsens tre måter å representere urfolk i lærebøker, er godt egnet til å vurdere læremidler. De sier imidlertid lite om hvordan man kan arbeide med urfolkstematikk i praksis. Derfor vil jeg nevne James A. Banks (2010) sin modell for flerkulturell pedagogikk. Han er opptatt av hvordan man kan legge til rette for at elever utvikler sin interkulturelle kompetanse og

får en dypere forståelse for det kulturelle mangfoldet de er en del av (s. 137-157). Banks har definert fire nivåer av integrering av flerkulturelt innhold. Han gjør flere lignende observasjoner som Olsen (2017), men der Olsen skriver om lærebøker, ser Banks på ulike måter flerkulturelt stoff integreres i selve undervisningen og læreplanen.

Det første nivået i Banks' modell kalles for *The Contributions Approach*. På dette nivået inkluderes fagstoff om viktige personer med flerkulturell bakgrunn, høytider og kulturelle artefakter. Betydningen av tradisjonelle kjennetegn belyses imidlertid lite, og det undervises fra et majoritetsperspektiv. Å utelukkende undervise om en bestemt kultur i forbindelse med en høytid eller markering, faller også innunder dette første nivået. Banks skriver at denne måten å integrere flerkulturelt stoff, kan føre til stereotypier og eksotifisering (s. 137-140). Nivå to kalles for *The Additive Approach*. På dette nivået legges det til flerkulturelt innhold i form av bøker, en læringsbolk eller et kurs. Den øvrige undervisningen forblir uendret, og det oppstår et skille mellom den vanlige undervisningen og undervisningen om eksempelvis samiske tema. Innholdet lages derfor fortsatt på majoritetens premisser (s. 140-142). Disse to første nivåene kan sammenlignes med Olsens andre nivå; inkludering.

Nivå tre er *The Transformation Approach*. Dette nivået krever at man går vekk fra å la majoritetsperspektivet dominere undervisningen, men heller gir plass til ulike perspektiver på skolens tema (s. 142-144). Et norskfaglig eksempel på en slik omstilling kan vi lese i Karlsen og Stokkes (2021) artikkel om samisk lyrikk i norskfaget. De trekker fram hvordan vi i skolen gjerne snakker om at et dikt bruker *besjeling*, når noe ikke-menneskelig tillegges menneskelige trekk. Videre understreker de at dette tar utgangspunkt i en vestlig virkelighetsoppfatning om at mennesket og natur er noe adskilt, mens det tradisjonelle verdensbildet blant samer og mange andre urfolk er mindre dualistisk (s. 159- 162). Undervisning i tråd med nivå tre, ville synliggjort dette skillet i undervisningen. Det er avgjørende å ha en bevissthet rundt hvilke verdier og perspektiver vi formidler i undervisningen vår, for å klare å gi plass til et større mangfold av perspektiver i klasserommet.

Det siste nivået i Banks' modell er *The Social Action Approach*. Dette nivået tar opp i seg det mangfoldet av perspektiver som beskrives på nivå tre. I tillegg skal elever oppfordres til, og settes i posisjon til, å reflektere over egne holdninger og verdier (s. 145-147). Banks understreker at det ikke er nødvendig å befinne seg på nivå fire hver gang man arbeider med kulturforskjeller, men at målet bør være å hjelpe elevene til nivå fire over tid. Å begynne med nivå én kan være et godt første steg i retning av å endre praksis, skriver han (s. 148). Dersom man starter med å integrere enkeltstoff om personer eller hendelser, kan dette altså ses som en måte å sette i gang sin egen prosess om å tilegne seg gradvis mer kunnskap og erfaring om det samiske. Over tid vil man kunne bli tryggere på å lede elevene i en undervisning der man beveger seg over på de høyere nivåene.

2. 3. 3 Samisk litteratur i skolen

I kompetansemålene for norsk etter 10. trinn slås det fast at elevene skal lese tekster i oversettelse fra samisk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som nevnt har vi imidlertid også ansvar for å inkludere det samiske i kompetansemål som kun implisitt nevner det samiske. Det betyr at Fagfornyelsen åpner opp for en større integrering av blant annet samisk litteratur, som en måte å oppfylle læreplanens øvrige kompetansemål. Det gjøres også tydelig i overordnet del at alle elever skal møte et mangfold av samisk kultur. Dette forutsetter gjentagende bruk av samisk litteratur i skolen, og bruk av tekster med ulike tematiske eller formmessige kvaliteter.

Forskning på samisk litteratur i skolesammenheng er et smalt forskningsfelt. Det meste av forskningen som er gjort er lærebokanalyser og dokumentanalyser. En kan undre seg over i hvor stor grad slike analyser egner seg til å tegne et reelt bilde av hva som undervises om i skolen. Samtidig er det gjort undersøkelser som tyder på at lærere ofte lener seg på lærebøker når de føler seg usikre på fagstoffet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 89). Det er derfor ikke urimelig å anta at mange lærere vil benytte seg av lærebøker når de skal undervise om samiske tema eller velge tekster til norskundervisningen. Det som kommer fram i lærebokanalysene er at samisk litteratur er lite representert, og posisjonen til samisk skjønnlitteratur i norske læreverk kalles av Bente Aamotsbakken (2015) for marginalisert. Etter undersøkelsen av 20 læreverk konkluderte hun med at antallet samiske tekster er gjennomgående lavt. Hun trekker i tillegg fram at oppgavene knyttet til tekstene, har en tendens til å behandle tekstene som et uttrykk for samisk kultur og identitet heller enn som interessante kunstuttrykk (s. 289-291). Aamotsbakken trekker dessuten fram at tekstene tematisk ofte handler om manglende rettigheter til eget landområde, undertrykking, fornorsking og språk (s. 290). Bruker vi Bodil Blix (2013) sine begreper, kan vi si at det er et underlegenhetsnarrativ som ofte kommer til uttrykk gjennom litteraturutvalget i lærebøker.

Det finnes som nevnt lite forskning på litteraturundervisning knyttet til samiske tekster spesifikt. Det gjøres imidlertid mye forskning på flerkulturell litteratur. Det er nærliggende å tenke at flere av de funnene som gjøres i slike studier vil ha en viss overføringsverdi også i en samisk kontekst, da det å være samisk i dag ofte innebærer en form for flerkulturalitet der man står mellom den samiske kulturen og nasjonalstatens kultur. Å koble det samiske tettere til det flerkulturelle er også et viktig poeng for Olsen, Sollid og Johansen (2017). De trekker fram at dagens mål om flerkulturell kompetanse gjerne kobles til innvandrere, og betegnes som en ny del av norsk skolehverdag. De understreker videre at det er en misoppfatning at flerkulturalitet er noe nytt i Norge, og etterspør en større bevissthet rundt samisk som en del av det flerkulturelle Norge (s. 8). Som en forlengelse av dette mener de derfor at undervisning om urfolk kan ses på som et ledd i opplæring i medborgerskap, og de trekker fram at kunnskap om og respekt for urfolkskunnskap er sentralt for hvordan vi forholder oss til dagens største utfordringer som klimaendringer og økende rasisme (s. 9). På denne måten knyttes arbeid med samiske tema ikke bare til det flerkulturelle, men også til de nye overordnede temaene i skolen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Litteratur kan være en god måte å bevisstgjøre elever på (Nussbaum, 2016). Det er derfor gode argumenter for å inkludere samisk litteratur i undervisningen av andre årsaker enn å bruke den som introduksjon til fornorskingsperioden. Dette handler om en oppvurdering av de perspektivene og verdiene som kommer til uttrykk også i samiske tekster.

Olsen og hans kolleger skriver ikke fra et norskfaglig perspektiv. Derfor er deres refleksjoner rundt samiske tema i stor grad knyttet til kunnskapsmessige og holdningsmessige mål. For å få et mer norskfaglig blikk på det samiske, kan vi se til to av de få som har kommet med forslag til en alternativ undervisning om samisk litteratur. Karlsen og Stokke (2021) foreslår i en artikkel i *Norsk litterær årbok 2021* en ny måte å vurdere det didaktiske potensialet i samiske tekster. De foreslår bruk av tekster som både plasseres tydelig innen en samisk kontekst enten tematisk eller intertekstuell, men som også har tydelige estetiske kvaliteter (s. 143-144). På denne måten løftes samisk litteratur som kunstuttrykk i større grad fram enn det vi har sett tidligere. Jeg har latt meg inspirere av deres tilnærming til samisk litteratur, og dette er en av årsakene til at jeg har valgt en tekstnær tilnærming til litteraturarbeidet i denne oppgaven.

2. 4 Litteraturdidaktiske perspektiv

2. 4. 1 Meningsskaping i tekst

Det finnes mange teoretiske utgangspunkt når man skal diskutere meningsskaping i tekst, og i skolesammenheng vil ulike teoretikere vektlegge ulike ferdigheter som sentrale i elevenes tolkningsarbeid. En tilnærming til meningsskaping som ofte legges til grunn for litterære samtaler, er at lesere vil skape mening i en tekst ved å relatere den til egne erfaringer. Örjan Torell (2001) er blant de som vektlegger dette. Han skriver, inspirert av Bakhtin, at det som driver en kompetent leser er ønsket om å forstå seg selv i møte med «den andre». En kompetent leser vil ifølge Torell lete etter og gjenkjenne tilstedeværelsen til en annen persons bevissthet i teksten (s. 377). Dette er noe av det som gjør skjønnlitterær lesing kompleks og spennende. For å kunne lese på denne måten, der lesing blir et møte mellom subjekt, kreves det Torell kaller for *literary transfer competence*, oftest oversatt til overføringskompetanse. Overføringskompetanse er en type kompetanse som lar leseren bruke sine egne erfaringer som inngang til å forstå teksten (s. 377). Dette er tanker vi kan kjenne igjen fra teoretikere som Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser. Rosenblatt (1994) var opptatt av hva som skiller lesing av skjønnlitteratur fra annen lesing. Hun brukte begrepene estetisk og efferent lesing til å sette ord på dette skillet. Ved estetisk lesing er man opptatt av hvilke reaksjoner og følelser man får i møtet med teksten, mens man ved efferent lesing er opptatt av informasjonsinnhenting og nytteverdi (s. 23-25). Iser (1981) mente at en tekst først oppstår i møte med en leser. Teksten skapes i samspill mellom forfatterens ord og leserens forståelse. Dette kan skje dersom forfatteren legger inn tomme rom i teksten som leseren kan fylle basert på sin fortolkning av teksten. På den måten inviteres leseren til en medskaping av teksten (s. 108-112). Vi kan også trekke paralleller til Hans Georg Gadamer's syn på lesing. Dette innebærer at man som leser alltid vil relatere og lese en tekst utfra eget liv og erfaringer. Han kaller dette for leserens *horisont*. Ettersom en tekst bærer i seg sin egen horisont, er lesing et møte mellom ulike horisonter, eller en horisontsammensmeltning (Gjengitt i Kvarv, 2014, s. 82).

En slik tilnærming til lesing er særlig relevant i arbeidet med flerkulturell litteratur og samisk litteratur. Ved å se lesing som et møte mellom to subjekt, understreker man at man som leser må engasjere seg i og prøve å forstå seg selv i relasjon til det synet man møter i teksten. Man må som leser forholde seg til et annet subjekt sin måte å se verden på, men samtidig se det i relasjon til seg selv og sine egne erfaringer. Som vi så i kapittel 2. 3. 2, er det å se seg selv i relasjon til andre og bli bevisst egne holdninger viktig på nivå fire av Banks' modell for undervisning om kulturforskjeller. Begge prosessene handler om et møte mellom to subjekt, og refleksjon over egen identitet i møte med andre. Selv om Torell løfter fram det å bruke sin egen erfaringsverden som utgangspunkt for litterær tolkning, er han også tydelig på at vi ikke må sette et likhetstegn mellom skjønnlitteratur og virkeligheten. Hvis vi involverer oss for mye i teksten, og kun går utfra egne erfaringer, kan vi miste teksten av syne. Det er derfor nødvendig å beholde en viss avstand mellom teksten og virkeligheten, slik at vi blir i stand til å studere den utenfra og reflektere over tekstens kvaliteter (s. 378).

En annen stemme i diskusjonen om litterær meningsskaping, er Sheridan D. Blau. En kompetent leser vil ifølge Blau (2003) jobbe analytisk og kritisk med meningsinnholdet i en tekst, og vedkommende vil bruke sjangerkunnskap og intertekstuell kompetanse til å skape mening. Men viktigst mener Blau det er at leseren har evne og vilje til å stå i usikkerhet når teksten gir motstand (s. 206-208). En kompetent leser er først og fremst en leser som er utholdende og som skaper hypoteser, endrer dem underveis i lesingen og aksepterer at det ikke alltid finnes entydige svar (s. 208-2016). I neste delkapittel skal vi

se hvordan litterære samtaler er særlig egnet til arbeide både med overføringskompetanse, som Torell er opptatt av, men også til å arbeide med utholdenhet i møte med utfordrende tekster, slik Blau trekker fram som sentralt for å lykkes med meningsskaping.

2. 4. 2 Litterære gruppesamtaler

Den litterære samtalen er godt etablert som metode i norske klasserom, og det er skrevet mye om hva som skal til for å lykkes med litterære samtaler (Se for eksempel Dahll-Larssøn et al., 2007; Skarðhamar, 2011) og hvilket utbytte elever kan få gjennom litterære samtaler (Skaftun, 2020). Blant de som har skrevet om elevstyrte litterære samtaler, er Åsmund Hennig (2012). Han støtter seg på Peterson og Eeds definisjon av litterære samtaler og beskriver dem som små elevgrupper som samtaler relativt grundig om en tekst (s. 27). Hennig er opptatt av at litterære samtaler skal være elevstyrte, ettersom elevene vil delta i samtalen som jevnbyrdige, mens det i lærerstyrte samtaler vil være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elever. Ifølge ham åpner elevstyrte samtaler oftere opp for utforsking av ulike spørsmål og tolkninger av teksten, og dermed for mer engasjement hos elevene (s. 126-128). Dette kan ses i sammenheng med det Elise Seip Tønnesen skriver om at gode litterære samtaler forutsetter autentiske spørsmål. Det vil si spørsmål som er genuint åpne og der det ikke finnes et forutbestemt svar (2007a, s. 52-53). Når lærere stiller åpne spørsmål, er det ikke alltid at disse er autentiske i den forstand at læreren er genuint interessert i å høre ulike svar. Tvert imot er det ofte at læreren har en forutbestemt oppfatning av hva som er et passende svar på spørsmålet, og spørsmålet kan dermed ikke karakteriseres som autentisk (Andersson-Bakken, 2015).

De som er opptatt av læringspotensialet i litterære samtaler, trekker gjerne fram at elever kan få erfaringer med å arbeide sammen med andre om å forstå tekster som umiddelbart kan virke utfordrende (Skaftun, 2020, s. 244). Det henger sammen med at litterære samtaler er utforskende samtaler, der elever sammen undersøker ulike problemstillinger (Solem, 2020, s. 69). Vi så tidligere at det å stå i usikkerhet og ta seg tid til å arbeide seg nærmere en forståelse av en tekst, er selve kjernen i litterær kompetanse for Blau. Denne måten å arbeide seg fra usikkerhet til forståelse, kan vi kalle for en hermeneutisk prosess. Sentralt innen hermeneutikken er å bevege seg mellom helhet og enkeltdeler, stille spørsmål til teksten og jobbe seg gradvis nærmere en forståelse, også kalt den hermeneutiske sirkelen (Jordheim, 2011, s. 225-242). Å engasjere seg i en tekst handler, som nevnt, om å gå inn som medskaper av teksten. Når man skal velge tekster til bruk i litterære samtaler kan det derfor være lurt å velge tekster som nettopp er litt ubestemmelige og inviterer elevene med til en slik medskaping. Dette kan skape et grunnlag for at elevene kan diskutere sine ulike fortolkninger av teksten (Myren-Svelstad, 2020, s. 15). Litterære samtaler oppfordrer elever til å dele sine erfaringer fra lesingen av teksten og til å gå sammen om å fylle tekstens tomme rom.

Hennig (2010) er også opptatt av hvordan litterære samtaler kan være et viktig verktøy i arbeidet med flerkulturell litteratur. Han begrunner dette med at når vi leser flerkulturell litteratur, blir vi eksponert for både likheter og ulikheter mellom eget liv og karakteren vi møter i teksten. Ved å samtale om våre ulike lesinger av teksten, vil vi kunne bli bevisste både våre egne erfaringer og verdier, men også andres (s. 105). Litterære samtaler er godt egnet til en slik bevisstgjøring, mener Hennig, fordi elevene kan bli bevisste på hvordan deres forforståelse påvirker hvordan de leser teksten, og hvordan dette kan skille seg fra andres lesing (s. 106). Dersom vi følger Olsen, Sollid og Johansen i deres kobling mellom det samiske og det flerkulturelle, vil disse refleksjonene fra Hennig være svært relevante som en begrunnelse for bruk av litterære samtaler i arbeid med samisk litteratur. Hennig sitt syn på litterære samtaler vil bli sentralt også i oppgavens neste kapittel, der

jeg vil gå nærmere inn på hvordan datamaterialet til oppgaven er hentet inn og hvilke didaktiske refleksjoner som er gjort i utformingen av undervisningsopplegget elevene har tatt del i.

3 Metode

I det følgende kapittelet vil jeg beskrive de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med datainnhenting til denne oppgaven. Jeg kommer innledningsvis til å gjøre rede for på hvilken måte forskningsdesignet kan karakteriseres som en kasusstudie, før jeg presenterer metoden for innsamling og bearbeiding av datamateriale. Avslutningsvis vil jeg komme med etiske betraktninger knyttet til prosjektet, særlig knyttet til min rolle som ikke-samisk forsker innen samisk forskning, samt reflektere over funnenes validitet og reliabilitet.

3. 1 Forskningsdesign

For å finne svar på problemstillingen «*Hvordan kan litterære samtaler brukes i arbeid med samisk litteratur?*» har jeg valgt å gjennomføre en kasusstudie. Kasusstudier er ikke definert av en bestemt metode, men er en betegnelse på hva som studeres. I kasusstudier har man som mål å undersøke et konkret fenomen innenfor rammene av fenomenets naturlige kontekst (Anderson & Arsenault, 1998, s. 153). I mitt tilfelle innebærer det å studere elevers arbeid med novella *JEG/MON* innenfor en så realistisk klasseromssituasjon som mulig. Dette innebærer å studere både hva som uttrykkes om novella i det innsamlede datamaterialet, samt å se på hvordan dette kan henge sammen med kontekstuelle forhold som forkunnskaper, gruppedynamikk og rammefaktorer. Selv om det er det gitte kasuset som studeres, er målet at mine undersøkelser skal kunne si noe mer generelt om undervisning om samisk litteratur, og at oppgaven skal kunne tjene som et eksempel som andre kan tilpasse til sine egne klasserom. Målet i seg selv er derfor ikke kun å forstå dette enkeltkasuset, men også å tilegne seg innsikt om et bestemt område innen norskdidaktikk. Denne formen for kasusstudier kalles for instrumentell kasusstudie (Stake, 1995, s. 3).

Kasusstudier vil ofte innebære metodetriangulering, altså en kombinasjon av to eller flere ulike metoder for innsamling av datamateriale (Cohen et al., 2011, s. 195). På denne måten kan man samle inn ulike typer data som kan støtte opp om hverandre eller bidra til nyanseringer, og dermed øke sannsynligheten for at man tolker situasjonen på en god måte. Den omfattende innhenting av datamateriale er ifølge flere, en av kasusstudienes styrker (Se for eksempel Anderson & Arsenault, 1998, s. 156; Yin, 2003, s. 8). Fordi jeg har benyttet meg av ulike metoder for innsamling, har jeg et omfattende datamateriale bestående av feltnotater fra undervisningstimene, tegninger, skriftlige elevsvar og transkriberte litterære samtaler. Av dette materialet er elevenes tegninger, skriftlige svar og de litterære samtalerne det primære datamaterialet mitt og det som vil være gjenstand for analyse, mens feltnotatene kan bidra til å gi utfyllende kontekstuell informasjon. I det følgende kommer jeg til å gi en mer inngående beskrivelse av datamaterialet mitt. Først vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å hente inn datamaterialet og deretter går jeg grundigere inn på hva jeg forventer å kunne bruke de ulike elementene av datamaterialet til. Aller først skal jeg gi en kort presentasjon av forskningsdeltagerne og min relasjon til dem.

3. 2 Forskningsdeltakerne

Innsamlingen av data har foregått innenfor rammene av et større forskningsprosjekt i regi av NTNU, kalt PRANO (Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver). Hensikten med PRANO-prosjektet er blant annet å gjøre masterskrivingen mer praksisnær (ILU, 2022).

Sammen med tre andre medstudenter har jeg derfor høsten 2021 vært i praksis på en større byskole, før vi senere samme semester fikk komme tilbake til klassen for å innhente data til masteroppgavene våre. For å unngå for store forstyrrelser i elevenes vanlige hverdag har jeg og én av mine medstudenter gått sammen om å innhente datamateriale. Vi har tatt i bruk samme tekst, og planlagt og gjennomført datainnhenting sammen. Vi har imidlertid hver vår problemstilling, og bruker datamaterialet til å skrive hver vår masteroppgave.

Klassen vi har samlet inn data hos er en 8. klasse bestående av 47 elever. Av disse deltok 34 elever i studien. Av de resterende 13 elevene, var det 3 som ikke samtykket til å være med i studien og 10 som var fraværende fra skolen på innsamlingsdatoen. På grunn av det store elevantallet, er klassen alltid delt i to grupper. Denne todelingen holdt vi på også under innsamlingen av data, og min medstudent og jeg hadde ansvar for gjennomføringen av undervisning i hver vår gruppe. På grunn av romsituasjonen er elevantallet ulikt i de to gruppene, og i gruppe 1 har vi derfor hatt 3 litterære samtaler, mens i gruppe 2 har vi gjennomført 5 litterære samtaler. Jeg ledet undervisningen i den minste av gruppene. Av disse 8 gruppene har jeg videre valgt meg ut to fokusgrupper som jeg skal se nærmere på i lys av klassen som helhet.

Fordi vi har vært i praksis i klassen, kunne vi benytte praksisperioden til å forberede elevene på arbeidsmåtene som skulle brukes. Elevene var ferske åttendeklassinger og vi så det derfor som en fordel å la dem øve på litterære samtaler i praksisperioden. Slik fikk de muligheten til å bli kjent med arbeidsformen. Dette gjorde vi ved å la elevene gjennomføre litterære samtaler i roller. Dette er en arbeidsform man kan lese om blant annet i Kåre Kverndokkens (2012) *101 måter å lese leseleksa på*. Metoden går ut på at elevene får ulike ansvarsområder inn i samtalen, som eksempelvis å lage spørsmål til teksten, streke under viktige ord eller oppsummere tekstens innhold (s. 98-99). Vi kom også tilbake en uke i forkant av datainnsamlingen for å repetere litterære samtaler med elevene. Vi observerte i praksis at flertallet av elevene forbandt lesing av litteratur med efferent lesing, der man har som mål å tilegne seg informasjon fra det man leser (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). Vi arbeidet derfor mye med å få elevene til å undersøke tolkningspotensialet i ulike tekster. Det er verdt å nevne at til tross for at vi har arbeidet med litterære samtaler som form, må elevene fortsatt kunne betraktes som nybegynnere hva litterære samtaler gjelder, og også innen det å tolke litterære tekster. Funnene i denne studien må derfor tolkes i lys av denne konteksten.

3. 3 Datainnsamling og metodiske valg i undervisningsprosessen

Ettersom vi hadde praksis i klassen, kunne vi arbeide med å bygge relasjoner og tillit i praksisperioden. Det gjorde at vi kunne ha en kort innsamlingsperiode, da elevene allerede kjente oss godt. Selve datainnsamlingen foregikk over to dager, i form av to undervisningstimer på 45 minutter. Dette ble gjennomført i begge gruppene. Den første av de to timene var en introduksjonsøkt, der vi arbeidet med relevant forkunnskap til teksten. Ettersom min medstudent og jeg har ulike tema i masteroppgavene våre, gjennomførte vi ulike introduksjonsøkter. Min gruppe har arbeidet med elevenes forkunnskaper om fornorskingen og min medstudents gruppe har jobbet med å sette seg inn i litterære karakterers følelser. Ulikheten i forkunnskaper har muliggjort refleksjoner rundt hvordan forkunnskaper om historiske og kulturelle forhold vedrørende det samiske kan påvirke elevenes lesing av teksten. I utvalget av fokusgrupper har jeg derfor valgt én gruppe fra hver av klassegruppene, altså to grupper med ulike forkunnskaper. Under kan du se en forenklet oversikt over innholdet i de ulike øktene.

Økt	Innhold		Datamateriale
1. Introduksjon til aktuelle tema	Min gruppe	Medstudents gruppe	Feltnotater fra observasjon
	1. Plenumsdiskusjon om fornorsking 2. Høytlesing av kapittel 1 av <i>Lappjævel</i> 3. Bildelek om teksten 4. Utprøving av opptaksutstyr	1. Introduksjon til skjønnlitteratur og empati 2. Høytlesing av novelle 3. Litterære samtaler om novella 4. Plenumsoppsummering 5. Utprøving av opptaksutstyr	
2. Inn-samlingsdag	1. Høytlesing av <i>JEG/MON</i> 2. Tegning av symboltegninger 3. Skriftlig, individuelt arbeid med tekst 4. Gjennomføring og opptak av litterære samtaler		Feltnotater Symboltegninger Skriftlige elevsvar Lydopptak av litterære samtaler

Tabell 1: Plan for datainnnsamling

Den første dagen av datainnhentingen ble brukt til å jobbe med elevenes forkunnskaper. Forkunnskapene våre er noe av det som kan være med på å bestemme vår forståelseshorisont. De er viktige faktorer i hva vi vil være i stand til å forstå og fortolke utfra vårt ståsted (Gadamer, 1997, s. 147-155). Novella *JEG/MON* inneholder referanser til fornorsningsperioden, og jeg var interessert i å se om det var mulig å se noen forskjell mellom de elevene som hadde fornorsningsperioden friskt i minne ved lesingen av novella, og de elevene som ikke hadde dette. I min gruppe arbeidet vi derfor med første kapittel av Kathrine Nedrejords bok *Lappjævel* (2020), for å koble på elevenes forkunnskaper. Kapittelet skildrer en ung gutts første møte med internatskolelivet. Det ble tydelig at elevene hadde kjennskap til fornorskingen fra før. Vi arbeidet visuelt med teksten i grupper, for å forberede elevene på å tegne symboltegninger dagen etter. Elevene fikk utdelt en mengde bilder og ble bedt om å velge de fire bildene de mente beskrev tekstens innhold best. Dette ble gjort for å modellere hvordan bilder kan brukes til å beskrive en tekst. Det ble gjennomgått i plenum hvilke bilder elevene hadde valgt, og vi diskuterte hva bildene fortalte om teksten. Medstudenten min sin problemstilling omhandler litteratur og empati. Hennes introduksjonsøkt handlet derfor om det å sette seg inn i fiktive karakterers følelser og erfaringer. Hun lot elevene ha korte litterære samtaler om en novelle med temaet rasisme, og disse ble oppsummert i plenum. Vi avsluttet introduksjonsøktene våre med å la elevene laste ned en app for lydopptak og gjøre et prøveopptak, slik at de skulle være kjent med opptaksutstyret til dagen etter.

Økta der det primære datamaterialet skulle samles inn, ble gjennomført likt i begge gruppene. Vi introduserte novella kort som en novelle skrevet av en ung samisk forfatter. Vi fortalte dem også at ordet MON, betyr jeg på samisk, da dette er sentral forkunnskap for å forstå novella. Elevene fikk utdelt et arbeidshefte som inneholdt novella, plass til å tegne og svare på oppgaver, samt hjelpespørsmål til den litterære samtalen. Heftet kan leses i vedlegg 2. Novella ble så lest høyt av den ansvarlige studenten. Høytlesing gjør at klassen får en felles leseopplevelse og sikrer dessuten at alle har muligheten til å få med seg innholdet i teksten uavhengig av leseferdigheter (Tønnesen, 2007a, s. 49). Etter høytlesingen fikk elevene 2 minutter til å tegne fire symboltegninger, altså tegninger som symboliserer tekstens innhold. Det at elevene skulle tegne umiddelbart etter gjennomlesingen, og fikk kort tid, ble gjort som et forsøk på å få tilgang til elevenes umiddelbare tanker om teksten. Etter symboltegningene fikk elevene fem minutter til å

forberede seg til de litterære samtaler. De fikk beskjed om å lete etter viktige ord og setninger og å stille et spørsmål til teksten. Det å skulle gjennomføre en spontan litterær samtale kan være utfordrende, særlig dersom man er uerfaren med arbeidsformen og teksttolkning (Lillesvangstu, 2007, s. 17). Å kunne bearbeide teksten individuelt og få muligheten til å forberede seg på forhånd, er derfor ment som en støtte til elevene. Ideelt skulle elevene fått bedre tid til denne oppgaven, men grunnet den trange tidsrammen ble det begrenset til fem minutter. Arbeidet med symboltegnene kan også ses som forarbeid, slik at elevene totalt fikk nesten 10 minutter til forarbeid. Den resterende tiden av timen, omtrent 15 minutter, ble brukt til elevenes litterære samtaler. Jeg vil gjøre grundig rede for gjennomføringen av de litterære samtaler i neste delkapittel.

3. 4 Datamateriale

Det primære datamaterialet i denne oppgaven består av elevenes symboltegninger, skriftlige svar og de litterære samtaler. Jeg kommer nå til å beskrive dette materialet noe grundigere enn før, samt gjøre rede for hvordan det er bearbeidet i etterkant av innsamlingen. Videre skal jeg presentere den valgte analytiske tilnærmingen til datamaterialet og hvilken validitet og reliabilitet jeg mener funnene har.

3. 4. 1 Symboltegninger

Den første måten elevene ble bedt om å bearbeide teksten på, var gjennom å tegne symboltegninger. Da vi ba elevene om å tegne symboltegninger, ga vi dem beskjed om at symboltegninger er enkle tegninger som skal symbolisere noe om teksten som er lest. Vi fortalte at symbolene kan være enten konkrete motiv fra teksten, slik som en bestemt gjenstand eller person, eller symbolske framstillinger av innholdet i teksten, slik som et hjerte som symbol på kjærlighet. Elise Seip Tønnesen (2007b) skriver om symboltegninger i boka *Inn i teksten – ut i livet*. Hun trekker fram flere fordeler med å la elever reflektere visuelt gjennom symboler. Blant annet skriver hun at symboler krever lite av elevens tegneferdigheter og at symbolene kan fungere som stikkord for en videre samtale om teksten. Dette henger sammen med at symboltegninger kan leses som et visuelt sammendrag av viktige elementer fra teksten og at man derfor har muligheten til å diskutere både hvilke valg som er blitt gjort i tegneprosessen og hva symbolene forteller om teksten (s. 100-102). Hennig (2010) er også positiv til bruken av symboltegninger som en måte å arbeide med litteratur. Han trekker fram at det å visualisere en tekst, kan ses på som en alternativ måte å fylle hullene i teksten, og at det kan være med på å gjøre leseprosessen mer konkret og tydelig for elevene (s. 238). Han trekker i tillegg fram viktigheten av å reflektere over og snakke om visualiseringene sine. Dette gjør elevene bevisste på forholdet mellom hva som står i teksten og sin egen forståelse av teksten, skriver han (s. 240). Elevene fikk beskjed om å samtale om symbolene sine i begynnelsen av den litterære samtalen. Dette har vi gjort med utgangspunkt i hva Hennig skriver.

En av hovedårsakene til at vi valgte å bruke symboltegninger, var for å hjelpe elevene med å trenge inn i teksten og lage et visuelt sammendrag for seg selv. Vi ønsket at symboltegnene skulle fungere som en måte å igangsette den litterære samtalen, ved at alle elevene fikk noe konkret å dele fra sin lesing av teksten. Det var også ment som en måte for oss å få tilgang til hva elevene la merke til ved teksten. For å gjøre det lettere for oss å tolke symbolene i tråd med elevenes intensjoner, fikk de beskjed om å skrive en kort setning om hvert symbol. For mitt prosjekt hadde symboltegnene en tredje funksjon. Jeg ønsket å se på i hvilken grad hovedkarakterens samiske identitet uttrykkes gjennom elevenes symboler, og i så tilfelle hvilke typer symboler elevene bruker for å uttrykke dette.

For å bearbeide symbolene har jeg systematisert dem kvantitativt, og laget oversiktstabeller over hvilke typer symboler som er representert. Jeg har undersøkt hvilke typer symboler som ofte går igjen, og særlig sett på symboler knyttet til det samiske. I den forbindelse har jeg sett på hvilke symboler som anvendes for å uttrykke det samiske og hvorvidt symbolene er direkte knyttet til teksten, eller om de synes være påvirket av elevens forkunnskaper. Den kvantitative sammenstillingen av tegningene er gjort for å danne et helhetsbilde av hva som uttrykkes i symboltegnene. En oversiktstabell over symbolene, kan leses i vedlegg 3. Jeg kommer i oppgavens analyse til å gå nærmere inn på enkelte symboltegninger, og se på hva som kan uttrykkes ved hjelp av denne typen symboler.

3. 4. 2 Skriftlig arbeid med teksten

Det individuelle skriftlige arbeidet med teksten besto i å finne viktige ord eller setninger fra teksten og å lage spørsmål til teksten. Disse oppgavene samsvarer med to av leserollene elevene har arbeidet med i praksis, da vi øvde på litterære samtaler. Den førstnevnte faller sammen med ordkunstner-rollen, der elevens oppgave er å finne og fortelle om sentrale ord og setninger i teksten, mens den andre oppgaven var en viktig del av ordstyrerrollen. I praksis har vi arbeidet med hvilken type spørsmål som kan være hensiktsmessige å stille til en tekst, og lagt vekt på potensialet i å stille åpne spørsmål. Begge oppgavene handler om å gå inn i tekstens kjerne og finne ut hva som kan være interessant å diskutere. Hennig (2010) skriver at det å la elever arbeide fram egne spørsmål til teksten, kan være en god måte å få elever til å finne fram til sider ved teksten som oppleves relevant for dem. Han referer til Rosenblatts begrep induktiv prosess, som en betegnelse på denne arbeidsmåten (s. 166). Han poengterer også at å la elevene finne interessante sitat kan danne et godt grunnlag for diskusjon, da man har noe konkret fra teksten å diskutere (2012, s. 161). Formålet vårt med å la elevene arbeide slik i forkant av samtalen var i likhet med symboltegnene, ment som en måte å gi elevene noe å støtte seg på i samtalen, ved at de har eksempler fra teksten å trekke fram og at de har tenkt igjennom spørsmål som kan være relevante å diskutere på forhånd.

Fra et forskningsmessig standpunkt var disse skriftlige svarene også av interesse for oss, da det kan gi et innblikk i hvilke deler av teksten elevene legger ekstra merke til og hva de er nysgjerrige på eller synes er utfordrende ved teksten. Ved å sammenligne hva elevene uttrykker visuelt, skriftlig og muntlig får man dessuten flere muligheter til å forstå hvordan elevene nærmer seg teksten, og om det er forskjeller i hva de uttrykker i de ulike arbeidsformene. Det skriftlige arbeidet har også blitt kvantitativt systematisert i tabeller, basert på frekvensen av hvilke ord eller setninger som understrekes, og tematisk basert på innhold i elevenes spørsmål. Denne oversikten finnes i vedlegg 4. I analysen undersøker jeg hvordan gruppene bruker det skriftlige forarbeidet som en drivkraft i samtalen sine.

3. 4. 3 Litterære samtaler

Den største delen av datamaterialet er de litterære samtalen. Dette datamaterialet består av 8 litterære samtaler. Elevene ble delt inn i grupper på 4-5 elever basert på hvor de satt. Inndelingen av gruppene var derfor tilfeldig. I anledning innsamlingen hadde vi forflyttet oss til et større klasserom, hvor elevene fikk sette seg fritt. De fleste gruppene består derfor av elever med gode relasjoner til hverandre. I min gruppe ble elevene fordelt på tre grupper, mens det i min medstudents gruppe var nok elever til fem grupper. Noen grupper er kjønnshomogene, mens andre er kjønnsheterogene.

Elevene fikk beskjed om at de skulle starte samtalen med å fortelle om hva de hadde tegnet og hvorfor. Dette ble gjort fordi elevene er uerfarne innen litterære samtaler, og på

denne måten fikk elevene støtte i å diskutere teksten de første minuttene. Etter samtalen om tegningene fikk elevene frihet til å velge selv hva de ville snakke om. De kunne benytte seg av ferdiglagde hjelpespørsmål, eller diskutere sine egne spørsmål. Hjelpespørsmålene er ment som en støtte for elever som er usikre på hvordan man kan samtale om en tekst. I utformingen av spørsmålene har vi tatt utgangspunkt i Anne-Kari Skarøhammars (2011) tre spørsmålskategorier som skal hjelpe elever å trengte inn i en tekst. Disse er identifikasjonsspørsmål; der elevene bes identifisere seg med karakterene i teksten; refleksjonsspørsmål; som legger opp til analyse av tekstens innhold og form; og overførings spørsmål; der man forsøker å trekke forbindelser mellom teksten og virkeligheten (s. 81-84). Samtaler der elevene i stor grad får styre hva som skal diskuteres, kan i følge Hennig (2012) føre til mer engasjement og mer utforskning (s. 126-128). Derfor var vi tydelige på at elevene kunne velge å snakke om egne spørsmål, eller velge kun noen av våre spørsmål.

Min medstudent og jeg gjorde en grovtranskripsjon av alle samtalen kort tid etter datainnsamlingen, slik at samtalen og kontekstuelle forhold var så friskt i minne som mulig. Det er viktig å påpeke at en transkripsjon aldri vil være en fullstendig gjengivelse av samtalen. Det innebærer alltid en tolkning og bearbeiding av materialet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205). I min transkripsjon er kontekstuelle forhold som latter, pauser, avbrytelser, stemmевolum og intonasjon inkludert for å gjengi sider ved samtalen jeg anser som viktige for å forstå elevenes meningsutvekslinger. Ved mange fyllord (eksempelvis eh, altså, at) kan det ha blitt foretatt forkortelser for å sikre en bedre leseflyt. Dette er kun gjort der det ikke oppfattes som avgjørende for meningsinnholdet i uttalelsen. Vi konstruerte en transkripsjonsnøkkel der vi tok utgangspunkt i Gail Jeffersons transkripsjonssymboler (Gjengitt i Riis-Johansen, 2020, s. 110). Transkripsjonsnøkkelen kan leses i vedlegg 1, samt at den blir gjengitt innledningsvis i analysekapittelet. Etter at utvalget av fokusgrupper ble gjort, ble disse samtalen transkribert i større detalj. Jeg har valgt to fokusgrupper, én fra min gruppe og én fra min medstudents gruppe. Disse gruppene er valgt ut basert på et ideelt utvalgskriterium. Dette er altså grupper der jeg mener samtalen fungerer godt og der potensialet i undervisningsopplegget kommer til uttrykk.

3. 4. 4 Analytisk tilnærming til datamaterialet

Valg av analyseperspektiv har vært en kompleks prosess. Dette henger sammen med at jeg både skal analysere en tekst og analysere elevs arbeid med denne teksten. I analysen av samtalen er det sentralt å se på samhandlingen mellom elevene. Da kan perspektiver fra kommunikasjonsteori og diskursanalyse være nyttige verktøy. Kommunikasjon kan defineres som en bestemt form for samhandling der deltagerne arbeider sammen om å skape en felles forståelse (Svennevig, 2020, s. 105). Dette er også hva vi forsøker å gjøre i en litterær samtale. For å studere denne typen samhandling, er det nyttig å studere samtalen *deltakerstruktur*, altså hvordan det veksles mellom deltakernes innspill. Hvert enkelt innspill kalles gjerne for en *tur*, og byttene mellom tur for *turveksling* (Riis-Johansen, 2020, s. 105-106). Videre er det aktuelt å se på hvilke initiativ og responser som ytres av deltakerne. I utforskende samtaler er det viktig at deltagerne klarer å følge opp, bygge videre på eller utfordre samtalepartnerens innspill (Solem, 2020, s. 69). Det er også viktig at man oppmuntrer samtalepartnerne sine gjennom små tilbakemeldingssignaler, ved å gjenta det som sies, omformulere det eller fullføre noens ytring (Svennevig, 2020, s. 106-107). I analysen av samtalen vil disse perspektivene være viktige. På den måten kan man studere hvordan elevene samarbeider om å skape mening.

Det holder imidlertid ikke å se på *hvordan* noe blir sagt. Vel så viktig er det å se på *hva* som blir sagt. Elevsamtalene, innholdet i elevenes tegninger og skriftlige responser, samt novella *JEG/MON* må analyseres utfra innhold. Det overordnede analyseperspektivet i denne sammenhengen må kunne sies å være en hermeneutisk analyseinngang. Jeg veksler mellom å studere enkeltdeler og helheten både i analysen av teksten og det øvrige datamaterialet. Fordi jeg både skal fortolke og forstå elevenes arbeid med teksten, og se dette opp mot min egen tolkning av teksten, kan prosessen kalles for dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012, s. 72). Både i min analyse av tekst og elevenes uttalelser vil mine erfaringer, min forforståelse og mine fordommer kunne prege hvilke tolkninger jeg gjør. Donna Haraway har utformet et objektivitetsideal med utgangspunkt i dette, der idealet ikke er å være mest mulig objektiv, men heller å reflektere over sin egen posisjon og synliggjøre denne overfor leseren (Gjengitt i Kjelaas, 2020, s. 33). I min analyse av teksten og det øvrige datamaterialet vil jeg derfor forsøke å ha et metablick på min egen posisjon, for å tydeliggjøre hvordan min posisjon kan være med på å påvirke mine analyser. Denne tilnærmingen har vært særlig viktig av hensyn til oppgavens etiske hensyn, noe jeg vil gå nærmere inn på senere.

Foruten hermeneutikk har jeg også hentet inspirasjon fra postkolonial teori. Da jeg skulle velge analyseperspektiv til min analyse av teksten, reflekterte jeg mye over balansen mellom å gjennomføre en tekstintern og tekstekstern analyse, altså hvorvidt jeg skal se på teksten som tekst eller om jeg skal knytte teksten til kontekstuelle forhold (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Som vi har sett er det en negativ trend i norske lærebøker å fremheve det teksteksterne, og å se på samisk litteratur som kulturuttrykk heller enn kunstuttrykk (Aamotsbakken, 2015). Derfor har det vært relevant å vurdere en tekstintern analyse av teksten, med blick på tekstens virkemiddelbruk og estetiske kvaliteter. Samtidig oppleves teksteksterne innganger som de vi finner innen postkolonial teori som særlig relevante i analysen av samisk litteratur. Postkolonial litteraturteori er opptatt av forholdet mellom litteratur og etablerte makthierarkier med røtter fra kolonitiden. Vuokko Hirvonen (2010) skriver at postkolonial teori lar litteraturforskere se på tekster som en måte for forfattere å motvirke de nevnte makthierarkiene (s. 91). Disse perspektivene har blitt særlig viktige i prosessen med å velge tekst til undervisningsopplegget. Hvordan teksten forholder seg til og eventuelt utfordrer etablerte oppfatninger om det samiske har vært et sentralt utvalgs-kriterium. Dermed har det postkoloniale blitt et viktig analyseperspektiv i den innledende fasen av arbeidet.

For å finne ut hvordan jeg skal balansere det tekstinterne og det teksteksterne har jeg hentet inspirasjon fra Karlsen og Stokkes tidligere nevnte artikkel i *Norsk litterær årbok 2021*, der de i sine analyser av samiske dikt kombinerer et fokus på diktenes estetiske dimensjon med kunnskap om kontekstuelle forhold. Det å plassere tekster innenfor en kontekst på denne måten, kan kalles for å lokalisere teksten. Det er ifølge Anthony Appiah det første man bør gjøre når man leser ikke-vestlige tekster (Gjengitt i Koukkanen, 2000, s. 424). Det kontekstuelle i min analyse av *JEG/MON* er først og fremst knyttet til på hvilken måte samisk identitet uttrykkes og hvordan hovedpersonens identitetsutvikling kan kobles til for forskingsperioden.

3. 5 Validitet og reliabilitet

Jeg har tidligere nevnt at min studie kan regnes som en instrumentell kasusstudie, altså en kasusstudie der målet ikke kun er innsikt i det aktuelle kasuset, men også i et overordnet tema. Derfor har jeg som mål at mine funn skal kunne være til nytte for andre i deres planlegging av undervisning, selv om konteksten i slike tilfeller vil være annerledes enn konteksten min. Det gjør at spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet er viktige å

reflektere over. Hvordan kan jeg sikre at mine funn både er troverdige og mulige å anvende innenfor nye kontekster av andre?

En av kasusstudiers styrker er at det ofte samles inn et stort utvalg data (Anderson & Arsenault, 1998, s. 156). Ved hjelp av metodetriangulering kan man se ulike former for data opp mot hverandre og dermed få utfyllende informasjon om det gitte kasuset innenfor den konteksten det har oppstått. Dette øker sannsynligheten for å trekke gode slutninger basert på det tilgjengelige datamaterialet. Likevel knyttes det gjerne spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet i kasusstudier. Dette er fordi de vanskelig lar seg gjenta, ettersom de kontekstuelle forholdene som danner rammene for studien aldri kan gjenskapes (Flyvbjerg, 2010). Måten jeg likevel forsøker å sikre mine funns pålitelighet er ved å gi utfyllende beskrivelser av relevante kontekstuelle forhold, samt å reflektere rundt min rolle i tolkningsprosessen. På den måten ønsker jeg å oppnå så høy grad av gjennomsiktighet som mulig.

Innen utdanningsforskning har det blitt stadig vanligere å basere seg på evidensbasert forskning, der ideen er at man kan forske seg fram til metoder som er universelt overførbare og gir såkalt dokumentert effekt. Dette er blitt sterkt kritisert av blant annet Gert Biesta (2007) som mener at det vil være umulig å skape faste regler og framgangsmåter for noe så komplekst som undervisning, ettersom forskning kun kan fortelle om hva som har fungert innenfor gitte kontekster og ikke hva som vil fungere i fremtidige kontekster. Min studie er derfor ikke ment som et endelig svar på hvordan man skal undervise om samisk litteratur, men som et eksempel som andre kan hente inspirasjon fra og tilpasse til sin egen klasse. Det blir opp til hver enkelt leser å vurdere hvorvidt mine funn opplevs som relevante eller overførbare til deres situasjon eller ikke.

3. 6 Etiske refleksjoner – Å forske på samiske tema som en utenforstående

I alle forskningsprosjekt er det tilknyttet en rekke etiske problemstillinger. Dette gjelder blant annet forskningsdeltagernes personvern og framstillingen av deltagernes bidrag. Vi har innhentet tillatelse fra NSD til å gjennomføre forskningsprosjektet, og på den måten fått kontrollert at gjennomføringen av studien gjøres på en etisk forsvarlig måte. På grunn av forskningsdeltagernes alder, ble det sendt ut informasjonsskriv til foreldrene med beskrivelse av hva det ville innebære å delta i prosjektet. Foreldrene måtte samtykke til barnets deltagelse, og samtykket kunne bli trukket tilbake på ethvert tidspunkt. For å sikre elevenes anonymitet ble programmet *Nettskjema* brukt til innhenting av elevenes lydopptak. På den måten kunne filene bli kryptert og sikkert lagret. Elevene er anonymisert i transkripsjonene og i alt øvrig datamateriale.

Foruten personvern hensyn følger det med en rekke etiske hensyn knyttet til min rolle som ikke-samisk forsker. Forskning på urfolk og urfolkstematikk har en stygg historie knyttet til kolonialisme. I Norge er det blant annet blitt gjennomført skallemaalinger og åpning av samiske graver i forskningens navn (Fugelsnes, 2016). Innen litteraturvitenskapen har vi også eksempler på hvordan forskere med et utenfra-perspektiv kan trekke svært gale konklusjoner, som da Karl Bernhard Wiklund i boka *Lapparnes song och poesi* konkluderte med at forfatteren av samenes nasjonalepos måtte være en forfalsker ettersom en samisk forfatter umulig kunne produsere litteratur av så høy estetisk verdi (Fredriksen, 2019). Dette er et tydelig eksempel på hvordan en forskers forforståelse kan påvirke forskningen.

Det er viktig at man som forsker med et utenforstående standpunkt reflekterer over sin posisjon. De siste årene har det blitt arbeidet med å utforme et eget urfolksparadigme.

Sentralt for dette paradigmet er blant annet at det skal gjøres bruk av urfolkskunnskap og at forskningen skal komme urfolk til gode. Jelena Porsanger (2004) understreker at det er like viktig som utfordrende å forsøke å se forskning og teori i lys av urfolksperspektivet. Som nevnt er jeg ikke selv samisk, og vil ikke kunne skrive fra et samisk perspektiv. Derfor er det viktig for meg å ha et metablikk på min egen posisjon. Jeg har også forsøkt å inkludere samiske forskere og forfattere i så stor grad som mulig for å innhente deres kunnskap på relevante tema i oppgaven. I boka *Decolonizing Methodologies* foreslår Linda Tuhiwai Smith (1999) at forskere som ikke selv har urfolksbakgrunn bør stille seg selv en rekke spørsmål underveis i forskningsprosessen. Spørsmålene kretser rundt hvem det er som har identifisert behovet for forskningen, hvem den kommer til gode for og hvilke potensielle negative konsekvenser forskningen kan ha (s. 173). Dette er spørsmål jeg ser det som viktig å stille i hele prosessen for å sikre at studien min gjennomføres på en etisk ansvarlig måte.

4 Tekstvalg

En viktig del av litteraturlærerens arbeid er å velge ut gode tekster til undervisningen. Når man skal arbeide med samisk litteratur, er det særlig viktig å gjøre bevisste valg, slik at man unngår å ta i bruk litteratur som andregjør eller videreformidler stereotype framstillinger av samer. Jeg skal i det følgende kapitlet gjøre rede for hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for tekstvalget i denne oppgaven. Deretter vil jeg presentere min analyse av novella *JEG/MON*.

4. 1 Utvelging av tekst

I prosessen med å velge ut en passende tekst er det flere utvalgsriterier som er blitt lagt til grunn. Det har vært både pragmatiske og didaktiske hensyn å ta, samt hensyn knyttet til oppgavens mål. Det viktigste pragmatiske hensynet, var lengden på teksten. Vi skulle gjennomføre datainnsamlingen i løpet av en 45-minutters time, og et nødvendig kriterium ble derfor at teksten var kort nok til å kunne leses og bearbejdes innenfor disse rammene. Det var derfor naturlig å se etter noveller, dikt og andre korte tekster.

Av didaktiske hensyn har det vært sentralt å finne en tekst som har en god balanse mellom åpenhet og motstand. Dette bunner i Isers (1974) teori om at tekster må inneha en viss form for ubestemmelighet for å fange en lesers oppmerksomhet og invitere til medskapning (s. 275). De siste årene har det kommet flere avhandlinger og artikler som utforsker potensialet med å bruke komplekse eller utfordrende tekster i undervisningen (Myren-Svelstad, 2020; Sønneland, 2018). At teksten inneholdt tomme rom og ville kreve innsats fra elevene å trenge inn i, var derfor et viktig utvalgsriterium. Det var likevel viktig at teksten ikke var altfor ugjennomtrengelig, ettersom elevene som deltok i studien var ferske åttendeklassinger med liten erfaring med litterære samtaler på forhånd, og at tiden til rådighet var kort.

Jeg har også lagt til grunn en rekke kriterier som er spesifikke for forskningsprosjektet. Jeg ønsket å bruke en tekst som skildrer moderne samisk identitet og problemstillinger fra samtiden. Det er sentralt for å skape engasjement for tekster og i litterære samtaler at teksten oppleves som relevant for elevene (Hennig, 2010, s. 166). Dette mener jeg lettere kan oppnås dersom problemstillingene som tas opp er aktuelle for den tiden ungdommene lever i. Å velge tekster som tar opp moderne problemstillinger er også en måte å gjøre undervisningen mer relevant for eventuelle samiske elever, da det skaper større rom for gjenkjennelse. Tekster i lærebøker kretser ofte rundt tema som fornorsking, undertrykking og urettferdighet. Det er vel kjent at den historien som fortelles om samene fort ender opp

som en elendighetsfortelling (Lund, 2016, s. 20-21). Selv om det å tilhøre en minoritet kan knyttes til en rekke utfordringer som er verdt å arbeide med i skolen, er det uheldig om det å være samisk primært omtales som noe vanskelig. I dette prosjektet ønsket jeg derfor å finne en tekst som i større grad løfter fram det samiske som noe positivt.

Et annet utvalgsriterium er inspirert av Karlsen og Stokkes tidligere nevnte artikkel. De vurderer dikts didaktiske potensial, og går utfra et kriterium om at tekstene skal ha noen kontekstuelle samiske element, men også ha estetiske kvaliteter som er verdt å undersøke. Denne dobbeltheten har jeg selv lagt til grunn for utvalget av tekst. Teksten måtte gjerne henvise til kulturelle eller historiske forhold, men først og fremst være en tekst med estetiske kvaliteter som kunne bli gjenstand for diskusjon.

At teksten ikke skal være andregjørende, er et siste og viktig kriterium. Jeg har derfor sett etter en tekst som tar opp universelle tema som kan oppleves gjenkjennelige på tvers av kulturer. Selv om læreplanen sier at vi skal lese oversatte samiske tekster, har det ikke vært et kriterium at teksten må ha samisk som originalspråk. Som følge av fornorskingspolitikken, er det mange samer som ikke kan samisk, og derfor også mange samiske forfattere som skriver på andre språk enn samisk. Jeg ønsket ikke å skille mellom samiske forfattere basert på hvilket språk de skriver på når jeg skulle velge tekst til denne oppgaven. Det har imidlertid vært viktig at forfatteren selv har samisk tilknytning. Anne Heith (2010) skriver at det er avgjørende for avkolonisering at koloniserte folk får muligheten til å beskrive og fortelle sin egen historie og virkelighet fra eget synspunkt (s. 337). Fra et avkoloniserende standpunkt er det derfor helt essensielt at de tekstene som brukes i opplæringen om samiske tema er skrevet av samer selv eller av forfattere som tydelig tar det samiske perspektivet på alvor.

Med alle disse hensynene veid opp mot hverandre, falt valget til slutt på novella *JEG/MON*. I det følgende avsnittet kommer jeg til å gjøre kort rede for innholdet i denne novella. Jeg kommer ikke til å gi en utfyllende analyse, men trekke fram noen sentrale trekk ved novella som framstår som viktige i elevenes samtaler. Forlaget og forfatteren har gitt tillatelse til at novella kan legges ved oppgaven. Den kan derfor leses i sin helhet i vedlegg 2.

4. 2 Novella *JEG/MON*

Novella *JEG/MON* er skrevet av Susanne Amalie Andersen. Teksten er en del av den samiske ungdomsantologien *Riimiin rámiin*, fra 2003. Antologien er resultatet av et prosjekt med støtte fra Sametinget, der ungdommer mellom 13 og 30 år fra tornesamisk område ble bedt om å sende inn tekster. Det ble gitt full tematisk og språklig frihet (Skåden et al., 2003, s. 8-9). Derfor inneholder antologien tekster innen mange ulike sjangre og temaer, skrevet på både bokmål, nynorsk, nordsamisk, engelsk og dialekt. Redaktør for antologien er Sigbjørn Skåden, som senere har blitt kjent som en original stemme innen nyere samisk litteratur. For at det skal bli enklere å følge samtaleanalysen, kommer jeg nå til å gjøre kort rede for novellas oppbygning, handling og motiv. Jeg kommer til å legge vekt på temaet identitet og hvordan identitet framstilles, ettersom dette er noe elevene er opptatte av, samt at dette er tema novella inviterer til å diskutere.

Jeg vil starte med å kommentere novellas tittel *JEG/MON*. Ordene «jeg» og «mon» har samme betydning på henholdsvis bokmål og nordsamisk. Dersom man kan både norsk og nordsamisk, vil denne tittelen gi leseren en bestemt forventning til innholdet. At tittelen består kun av pronomen, skaper en forventning om at identitet vil være et viktig tema. Tittelen viser til et norsk og et samisk jeg som kan se ut til å stå i et slags gjensidig eller likeverdig forhold. Man kan undre seg over om bruken av skråstreken henspiller på at det norske og samiske er sidestilt i en felles identitet, eller om det er snakk om to ulike

identiteter som kommer til uttrykk på ulike måter eller til ulike tider. Dette skillet mellom JEG og MON brukes senere aktivt som virkemiddel i teksten. Det gjøres også bruk av pronomenet Æ, som et tredje pronomen, og et tredje uttrykk for identitet, noe vi skal se nærmere på senere i analysen.

JEG/MON er inndelt i fire deler, markert med * for å skille dem fra hverandre. Delene er skrevet i kronologisk rekkefølge, men handlingen fortelles i retrospekt. Hovedpersonen skuer bakover på det som har hendt, før vi gradvis flytter oss nærmere nåtiden. Det veksles mellom første- og tredjepersonsforteller i løpet av teksten. Fokaliseringen, altså hvem sine øyne handlingen ses utfra, ligger likevel alltid hos hovedpersonen og det er hennes tanker og erfaringer vi får innblikk i.

I del én av novella møter vi tekstens hovedperson, men vi får ingen informasjon om henne annet at hun er en jente eller kvinne. Vi får nøye beskrevet at hun tenker på et stort og viktig spørsmål, og vi får vite at hovedpersonen tenker på dette spørsmålet i nøyaktig ett år, tre måneder og åtte dager uten å finne et ordentlig svar. Den nøyaktige tiden hun bruker på spørsmålet gjentas ofte i teksten, og vi forstår på denne måten raskt at spørsmålet er viktig for hovedpersonen. I tekstens første del følger vi spørsmålet selv. Spørsmålet trer fram som en levende karakter, da det tillegges en rekke menneskelige egenskaper. Vi kan blant annet lese at:

«Umerkkelig og en smule furten, bevegde spørsmålet seg inn i kroppen hennes på søken etter det perfekte skjulested. Det la seg til å ulme i det indre øret, hvor det kunne flyte fritt uten unødvendige forstyrrelser.» (Andersen, 2003, s. 125)

Spørsmålet later til å ha en egen vilje, og på denne måten males det fram et bilde av at spørsmålet ligger utenfor hovedpersonens kontroll. Spørsmålets tilstedeværelse leder til en smerte i øret for jenta, og denne smerten er det som etter hvert fører til at jenta slipper spørsmålet ut: «KÆM E Æ?». Spørsmålet skiller ut fra resten av teksten og det gjøres bruk av direkte tale. Dette forsterker betydningen av spørsmålet, slik også bruken av store bokstaver bidrar til å tillegge setningen ekstra tyngde. Spørsmålet fører oss inn i novellas tematikk; identitet. Det at det brukes dialekt, forteller oss i tillegg noe om jentas identitet, da det plasserer henne geografisk til enten Nord- eller Midt-Norge.

Identitet som tema kommer enda tydeligere fram i del to av novella. I denne delen får vi vite mer om hvordan hovedpersonen forholder seg til spørsmålet. Det er i denne delen av novella at skillet mellom JEG og MON utforskes, ved at forfatteren aktivt veksler mellom å beskrive hovedpersonen som JEG og MON. Som i tittelen, står pronomenene skrevet med store bokstaver. Det kan tyde på at ordene ikke skal forstås kun som pronomen, men som navn eller betegnelser på hovedpersonen. Dette forsterkes av at JEG og MON beskrives som separate personligheter eller roller, som har ulike tanker og erfaringer. Et eksempel på dette kan leses i følgende sitat:

«Spørsmålet kom så plutselig til meg. MON oppdaget det aldri før det var der og hvisket søte ord i øret hennes. MON hadde alltid tatt det som en selvfølge at JEG visste hvem MON var, men det var det absolutt ikke.» (s. 126)

Her ser vi hvordan JEG og MON tydelig har ulike oppfatninger av virkeligheten. MON antar at JEG vet om henne, mens det her slås fast at dette ikke er tilfellet. I utdraget framstår JEG og MON som ulike karakterer. Det er likevel nærliggende å tolke JEG og MON som to ulike sider ved hovedkarakterens identitet, der henholdsvis det norske og det samiske kommer til uttrykk. Dette skillet kan videre tolkes i ulike retninger. Vi kan tolke det som at personen selv kjenner seg både samisk og norsk, men vi kan også tolke det som at hun

velger å presentere seg til omverden som samisk eller norsk i ulike kontekster, eller at ulike mennesker oppfatter henne som enten samisk eller norsk. Forholdet mellom MON og JEG er komplekst å trenge gjennom, og vi skal se senere at dette er noe som opptar elevene i samtale deres om teksten. Skillet mellom JEG og MON er en kreativ måte å skildre en sammensatt identitet på. Vi kan trekke paralleller til begrepet mellomforskning, der jenta står mellom en samisk og norsk identitet og tilhørighet. Dette beskrives tydelig i del tre av novella. Der kan vi lese at:

«Hun hadde alltid visst hva hun var, men aldri omfavnet det. Hun hadde vært der, men aldri helt inne. Hun hadde levd i to verdener, der den ene hersket over den andre.» (s. 127)

Her ser vi en tydelig beskrivelse av nettopp mellomforskning, der man som et individ med tilhørighet til flere grupper kan oppleve å havne mellom to stoler. Det er også verdt å merke seg formuleringen «[...] der den ene hersket over den andre». Selv om JEG og MON er likestilte i tekstens tittel, gjøres det her klart at de ikke er likestilte i praksis. Med vår historiske bevissthet som forkunnskap, er det naturlig å anta at det er det norske som til nå har fått herske over det samiske i jentas identitetsforståelse og hverdag. Informasjonen vi får i del to, om at JEG ikke vet om MON tyder også på at det samiske til nå har vært mindre synlig for jenta. Spørsmålet om hvem hun er, som trenger seg fram utenfor hennes kontroll, kan i lys av dette leses som et oppgjør der det samiske krever mer plass eller der hun har et behov for å ta mer eierskap til det samiske enn hva som til nå har vært tilfellet. I del tre av novella får vi også tekstens eneste referanse til fornorskingsperioden. Vi kan blant annet lese at hun roper ut setninger på «[...] et språk få kjente» (s. 127) og vi kan minnes hvorfor det er slik at få kjenner nettopp dette språket. Vi kan også lese at jenta er på søken etter «[...] alt hennes forfedre ble fratatt, og hun har mistet» (s. 127). På denne måten vil lesere med kjennskap til fornorskingsperioden kunne tolke innholdet dithen at usikkerheten hovedpersonen føler rundt egen identitet, forsterkes av en manglende følelse av kulturell tilhørighet. Vi kan lese utav denne formuleringen at jenta kjenner på et savn, og en ambivalens knyttet til det hun kunne ha hatt.

Mot slutten av del tre kommer tekstens vendepunkt, hvor jenta går over fra å grunne over spørsmålet, til å slå seg til ro med et svar. Det har nå gått to år, syv måneder og én dag, men jenta konkluderer omsider med at hun må akseptere hvem hun er. Vi kan lese at spørsmålet stilner, og den uroen som har preget de tidligere delene av teksten erstattes av en ro og tilfredshet. Dette forsterkes ytterligere i novellas siste del, som er skrevet i form av et dikt:

«Kæm e du?»

«æ e ung, æ e kvinne,
æ e same, æ e kun mæ sjøl,
og ingen andre.
Men det e helt ok førr mæ...
Æ e æ...»

(s. 127)

I dette avsluttende diktet er det hovedpersonens egen stemme som får slippe til. Når hun får spørsmålet «Kæm e du?» er det ikke lenger MON eller JEG som svarer, men Æ. Dette er den tredje versjonen av pronomenet *jeg* som brukes i teksten. Diktets siste linje: «Æ e æ...» kan tolkes som at hovedkarakteren nå har funnet en trygghet i hvem hun er, og at det ikke lenger er behov for et skille mellom JEG og MON. Jeg tolker Æ som en kombinasjon

av JEG og MON, der de to delene har smeltet sammen til en felles identitet. Det er likevel kun den samiske identiteten som løftes fram i diktet, ikke den norske. Dette kan tyde på et større behov for å hevde den samiske identiteten enn den norske, eller et behov for å synliggjøre en del av identiteten sin som til nå har fått for liten plass. Formuleringen «æ e kun mæ sjøl, og ingen andre» vitner om at hun har funnet en trygghet i den identiteten hun har. Der vi tidligere gjennom formuleringer som «Hun hadde vært der, men aldri helt inne» kunne ane en usikker hovedperson på søken etter en bestemt tilhørighet, ser vi nå en hovedperson som står trygt i seg selv. Hun har funnet sin måte å høre til på.

Identitetsuttrykket i novella kan ses i sammenheng med Bhabhas begrep *Det tredje rommet*, der identitet er noe som forhandles om og skapes. Dette kommer fram ved at identiteten til jenta gjennomgår store forandringer etter hvert som hun aktivt begynner å forholde seg til spørsmålet om hvem hun er. Hun gjør ikke noe forsøk på å plassere seg inn i en bestemt boks, men tar eierskap til ulike typer identitetsmarkører som å snakke samisk. Hun tar på denne måten et steg vekk fra et essensialistisk identitetssyn, ved at hun ikke forsøker å finne fram til hva kjernen i å være samisk eller norsk er, men ved å utforske hvem hun som individ er. Hun er kun seg selv, ingen andre. Vi kan også kjenne igjen stolthetsnarrativet som Blix peker på i sin avhandling, gjennom at jenta utvikler en stadig større trygghet rundt egen identitet. Til tross for at konsekvensene av fornorskingen ser ut til å prege jenta, er det likevel stoltheten over å være seg selv og å være samisk som skinner sterkest i novellas avslutning. Dette har vært et viktig argument for å bruke denne novella, ettersom det blir en motsetning til den fortellingen elevene kjenner fra før om fornorsking og skammen som fulgte med å være samisk. De yngre generasjonene av samer står i mye større grad fram som stolte over egen identitet (Se for eksempel Hansen & Skaar, 2021, s. 9-10). *JEG/MON* løfter fram denne stoltheten, samtidig som det ikke legges skjul på at hovedpersonen bruker tid på å finne denne stoltheten, og at konsekvensene av fornorskingspolitikken fremdeles spiller en rolle i hovedpersonens identitetsarbeid.

5 Analyse av datamaterialet

5. 1 Analyse av funn

Problemstillingen i denne oppgaven er «*Hvordan kan litterære samtaler brukes i arbeid med samisk litteratur i norskfaget?*». For å undersøke dette ser vi på de to underspørsmålene:

- 1) Hvordan skaper elevene mening i novella *JEG/MON*?
- 2) Hvilke holdninger til det samiske kommer til uttrykk i elevenes samtaler?

Som følge av datainnsamlingen har jeg tilgang til et omfattende datamateriale bestående av åtte transkriberte samtaler samt elevenes symboltegninger og skriftlige forarbeid. Det er verken mulig eller hensiktsmessig å gå i dybden på alt av datamaterialet. Derfor har jeg valgt ut to fokusgrupper. Dette er to grupper som på ulike måter lykkes i sin utforsking av teksten. Analysen er delt inn i to hoveddeler, der en del er viet hver av gruppene. I noen tilfeller kommer jeg til å trekke inn utdrag fra andre gruppers samtaler, for å underbygge eller nyansere funnene fra fokusgruppene. Alle samtalene er transkribert med utgangspunkt tegnene i tabellen under:

Tegn	Forklaring
...	Kort pause (inntil 1 sek)
(2.0)	Lengre pause. Oppgitt i sekunder.
/	Avbrytelse
[overlapp]	Flere personer snakker samtidig. De overlappende utsagnene plasseres i klammer over hverandre.
Ord-	Taleren avbryter seg selv
=ord	Det er ingen pause mellom en taler til en annen.
STORE	Taleren snakker vesentlig høyere enn de rundt
(kommentar)	Kommentar fra forsker om andre detaljer eller beskrivelser. Eksempelvis (Blar i papirer) eller (Hvisker)
@	Latter. Et @ per stavelse.
<@ord@>	Lattermild tale
<SIT ord SIT>	Lesende eller gjengivende stemme.
XX	Uforståelig/ikke hørbart
<i>Kursiv</i>	Ord med ekstra trykk. Skiller seg ut fra resten av setningen

Tabell 2: Transkripsjonsnøkkel

5. 2 Gruppe 1

5. 2. 1 Presentasjon av gruppa

Gruppe 1 består av fire jenter; Mathilde, Mina, Camilla og Vilde. Vilde melder seg imidlertid ut av samtalen, slik at det kun er de tre første jentenes ytringer som vil komme til uttrykk i samtaleutdragene. Vilde er en forsiktig elev som var usikker på om hun ville delta i prosjektet i utgangspunktet. Det kan synes som at hun er usikker på situasjonen og derfor ikke deltar i samtalen. Gruppa er for øvrig vant til å jobbe sammen, og de samarbeidet også på introduksjonsøkta dagen før. Denne gruppa er én av tre grupper som deltok på min introduksjonsøkt. Det blir tydelig fra starten av at gruppa tar oppgaven på alvor, ved at de henvender seg til lytteren og gir en kort presentasjon av seg selv, oppgaven de har fått og hva de skal gjøre. Gruppa følger instruksjonene de har fått tett, ved at de først snakker om symboltegnene sine før de går videre til å diskutere teksten. De veksler mellom å stille egne spørsmål og å bruke hjelpespørsmålene vi har gitt dem. De arbeider bredt med en rekke sider ved teksten, i tillegg til at de går mer i dybden på noen utvalgte tema.

5. 2. 2 Symboltegnene som samtalestarter og uttrykksform

Alle gruppene har fått i oppgave å starte samtalen med å snakke om symboltegnene sine. Gruppe 1 tar seg god tid til å snakke om sine tegninger og de kommer inn på flere sider ved novella på denne måten. På neste side skal vi lese hvordan samtalen til gruppe 1 starter:

- 12 Mathilde: Skal jeg?
- 13 Mina: Ja, du kan starte
- 14 Mathilde: Okei, jeg tegna et spørsmålstegn fordi at... hun... visste ikke helt hvem hun var.
15 Eller hun sa flere ganger <SIT Kæm e æ? SIT> og sånn. Så hun visste ikke så godt sin identitet
- 16 Mina: Hmm
- 17 Camilla: Ja, jeg tegna en klokke og en person under fordi at det sto veldig mange ganger i
18 teksten at det tok veldig lang tid før hun fant ut hvem hun faktisk var, og hun tenkte veldig
19 masse på det spørsmålet da. Og derfor tegna jeg en klokke
- 20 Mina: Aah, ja. Jeg tegna på en måte det samme. Bare at jeg tegna en kalender da. Fordi at
21 hun visste nøyaktig hvor mange år, måneder og dager som hun hadde tenkt på det
22 spørsmålet og sånn da
- 23 Camilla: [Ja]
- 24 Mathilde: [Ja]
- 25 Mina: Så, ja
- 26 Camilla: Det var bra
- 27 Mathilde: Det var veldig bra

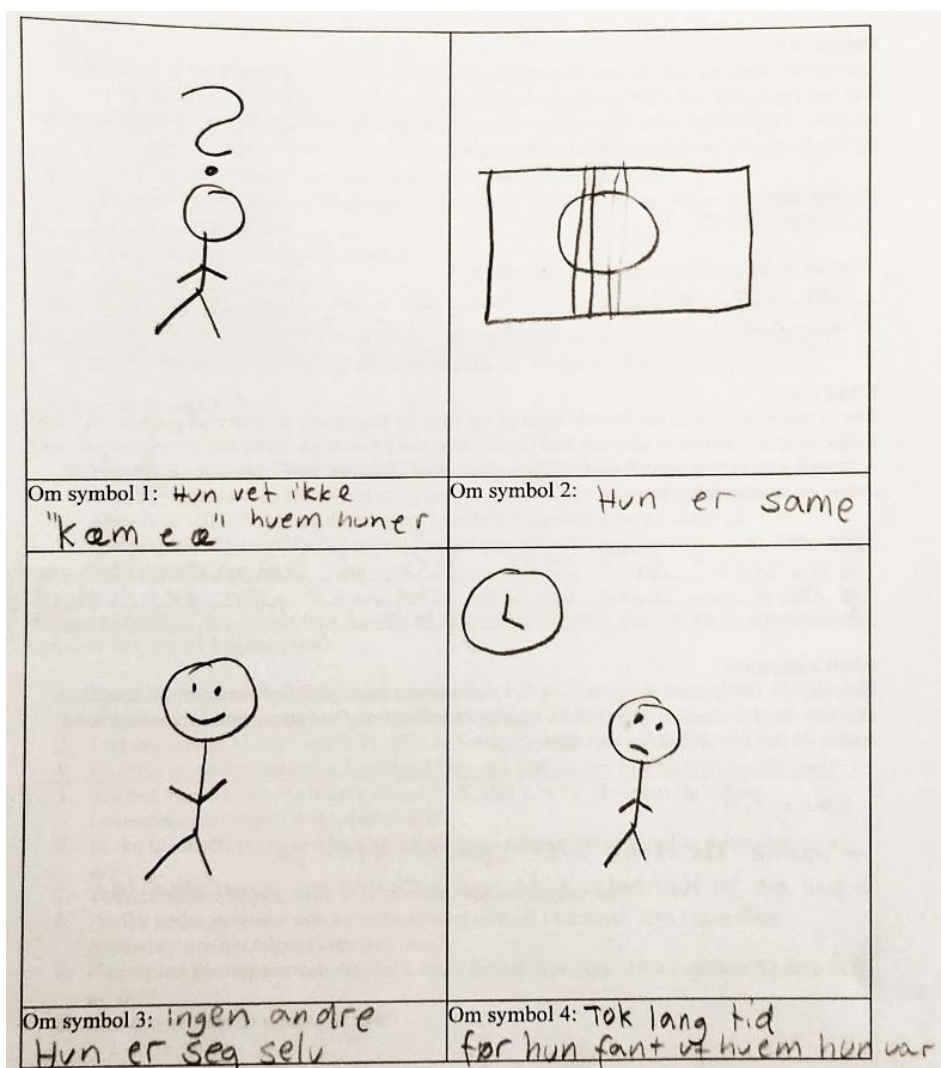
Det er Mathilde som tar initiativ til å starte samtalen. Hun forteller at hun har tegnet et spørsmålstegn og forklarer dette som et symbol på at hovedpersonen var usikker på sin egen identitet (14-15). Hun bruker altså spørsmålstegnet som et symbol på den abstrakte følelsen av usikkerhet og identitetssøken. Spørsmålstegnet er det mest brukte symbolet blant elevenes symboltegninger. De fleste elevene har tegnet spørsmålstegn enten alene eller i kombinasjon med andre symboler. Elevenes forklaringer på bruken av spørsmålstegn er enten lik den Mathilde her gir, at spørsmålstegnet symboliserer at karakteren er usikker på egen identitet, eller som en måte å vise at teksten handler om et spørsmål eller at hovedpersonen tenker på et spørsmål. På denne måten blir spørsmålstegnet både brukt som et symbol på spørsmål, slik vi bruker det også i grammatisk forstand, og som et symbol på prosessen hovedpersonen befinner seg i. Gjennom ytringen sin om spørsmålstegnet, deler Mathilde sin forståelse av hovedpersonen: nemlig at hun er usikker på egen identitet. Hun er her inne på tekstens sentrale problem.

Videre ser vi at Camilla og Mina forteller om to symboler som begge peker på et virkemiddel i teksten, nemlig at det gjentas flere ganger hvor mange dager, måneder og år hovedkarakteren bruker på å undre seg over hvem hun er (17-21). Camilla symboliserer dette med en klokke, og bruker dette, slik jeg forstår henne, som et bilde på at det går lang tid. Det blir altså et symbol på tiden som går. Ved å tegne en kalender, retter Mina oppmerksomheten mot det konkrete virkemiddelet som er brukt, der tiden gjengis nøyaktig i dager, måneder og år. Elevenes ytringer om disse symbolene bidrar til å løfte fram et konkret virkemiddel. Det gir oss et innblikk i hva elevene har lagt merke til ved teksten. Dersom man hadde deltatt i samtalen som lærer, kunne dette vært en inngang til å samtale om hvilken effekt dette virkemiddelet har i teksten, og på denne måten ført elevene inn i en analytisk samtale.

Denne sekvensen er et eksempel på hvordan samtalene om symboler tar elevene raskt inn i teksten. Gjennom å snakke om symbolene får de ytret noe om hva de anser som viktig i

teksten. Mathildes ytring løfter frem tekstens problem; hovedkarakterens usikkerhet rundt egen identitet, og kaster på den måten umiddelbart lys over noe av det som vil være interessant å diskutere videre i samtalen. Camilla og Minas ytringer kaster lys over et konkret virkemiddel teksten. Det gjør at samtalen om tekstens virkemiddel kommer i gang helt innledningsvis, og dette setter tonen for en tekstnær samtale. I tillegg ser vi hvordan samtaler om enkle symboler synliggjør at elevene har lagt merke til ulike sider ved teksten, og det viser fram nyanseforskjeller i tolkningene deres. Minas ytring om at hun har tegnet det samme som Camilla (20-22) viser hvordan Mina registrerer at hennes og Camillas visualisering av tiden som går, skiller seg fra hverandre. Hun reflekterer også over hvorfor hun valgte nettopp en kalender som symbol ved å referere til teksten. Dette er i tråd med hva Hennig skriver om at samtaler om symboler synliggjør relasjonen mellom en tekst og elevenes forståelse av teksten, slik jeg skrev om i metodekapittelet.

En av hensiktene med å bruke symboltegninger er å få en visuell representasjon av elevenes ulike assosiasjoner til teksten. Det er også gjort med en antagelse om at ulike holdninger til, og kunnskaper om, det samiske kan komme til å komme til uttrykk gjennom elevenes valg av symboler. Å tegne er en måte å uttrykke seg, på linje med skrift eller samtale. Derfor er det interessant å se på hva som uttrykkes i elevenes symboltegninger. Vi skal ta en titt på symboltegningene til Camilla:



Figur 1: Eksempel på symboltegninger

Vi kan her se at Camilla har tegnet fire symbol som til tross for sin enkle form, evner å uttrykke en hel del om teksten. I det første symbolet; strekmennesket med et spørsmålstegn over, viser hun at hovedkarakteren er usikker på hvem hun er. Hun har også valgt å sitere spørsmålet som stilles i teksten: «Kæm e æ». Samspillet mellom tekst og bilde viser her at Camilla har registrert både at hovedpersonen har et spørsmål, hva spørsmålet er og hvilken betydning spørsmålet har for hovedpersonen. I symbol 3 og 4 kan vi se hvordan Camilla bruker det visuelle bevisst ved å gi personene ulike ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I symbol 3, der hun har tegnet en person som kun er seg selv og ingen andre, har personen et stort smil og løftede armer. Selv med en enkel strektegning, får vi inntrykk av en person som er glad og fornøyd. I kontrast er personen i symbol 4 tegnet med armene ned og et mer misfornøyd ansiktsuttrykk. I symbol 4 ser vi også klokka som ble omtalt i utdraget over, og hun forklarer under symbolet sitt at det «Tok lang tid før hun fant ut hvem hun var». Personen virker ikke direkte sint eller lei seg, mer undrende og nedstemt. Personen har blikket vendt nedover, mens personen i symbol 3 har blikket løftet. Alt dette viser til en bevissthet rundt utviklingen i hovedpersonenes følelser og til hvordan kroppsspråk kan uttrykke ulike emosjoner. Som vi ser, kan et symbol inneholde mange detaljer som peker på elevenes forståelse av teksten, som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i en tekst eller samtale. Bruken av symboltegninger gjør derfor at Camilla får vist fram mange elementer hun har lagt merke til ved teksten.

Det siste symbolet til Camilla er det samiske flagget. Under dette symbolet har hun skrevet «Hun er same». Flagget brukes altså som et symbol på hovedpersonens samiske identitet. Dette gjør også de andre på gruppa. Vi skal se kort på en sekvens der dette diskuteres:

- 33 Mina: [Ja, i tillegg da,] så tegna jeg et sånn, det flagget til samene da. Fordi at det sto i
 34 teksten at hun var en same. Eller når hun hadde funnet ut hva hun faktisk var, så sa hun at
 35 hun var... same. Da tenkte jeg at det var fint å tegne
- 36 Camilla: Ja
- 37 Camilla: Jeg tegna også et sameflagg
- 38 Mathilde: [Jeg og]
- 39 Mina: [Ja, da] har vi skjønt det samme
- 40 Alle: @Ja@@
- 41 Mathilde: Jeg tegna også et sameflagg da. Og så tegna jeg en person, for hun sa jo- det
 42 handla jo mye om henne og hun lurte på hvem hun var og sånn. Ja, og når hun beskrev seg
 43 selv, så- *ingen andre*, hun var bare seg selv da

Her ser vi at Mina forteller at hun har tegnet flagget til samene og begrunner dette med at resultatet av hovedkarakterens identitetssøken er at hun finner ut at hun er samisk (33-35). Hun får støtte fra de andre som har tegnet det samme. Dette viser en samstemthet i gruppa når det gjelder deres forståelse av teksten, men også en bevissthet rundt den symbolske funksjonen flagg kan ha. I introduksjonsøkta dagen før, fikk elevene velge mellom ulike bilder for å beskrive kapittel 1 av *Lappjævel*. Det samiske og norske flagget var blant bildene elevene kunne velge mellom, og jentene på gruppe 1 trakk fram flaggene som viktige symboler også i denne økta. Det er interessant at det er flagget som brukes som symbol på det samiske. Det er åtte elever som gjør dette totalt. De bruker på denne måten et offisielt symbol på det samiske som en måte å symbolisere det samiske i teksten.

På denne måten kan man symbolisere det samiske uten å bruke stereotyper eller generaliseringer, slik vi ser at andre elever gjør. Andre måter det samiske tegnes er ved tegning av samiske klesplagg som kofta, skaller og den tradisjonelle stjerne lua, noen ganger alene og noen ganger som en del av en persontegning. I et tilfelle tegnes også et reinsdyr. Ingen av disse symbolene nevnes i teksten, og må derfor kunne tolkes som et uttrykk for elevenes forkunnskap om det samiske. Disse symbolene samsvarer godt med hva jeg skriver i kapittel 2. 3. 1 om norske elevers forestillinger om det samiske. Måten elevene har brukt symboler for å symbolisere det samiske, er noe man som lærer kunne tatt opp i plenum som en inngang til en diskusjon rundt hvilke holdninger, fordommer og kunnskaper vi sitter med om det samiske og hvorfor vi tror at akkurat disse symbolene er så vanlige. På denne måten kan symboltegninger gi lærere et inntrykk av hvilke holdninger og kunnskaper elevene sitter med innen et tema, og symbolene kan fungere som innganger til viktige diskusjoner.

5. 2. 3 Flerkulturell identitet

Identitet og tilhørighet er viktige tema i novella. Dette er også viktige tema i elevenes samtaler. Selv om elevene ikke bruker ordet flerkulturell, er det tydelig at flere oppfatter jenta nettopp som en person med tilhørighet til ulike kulturer. Gruppe 1 kommer inn på jentas flerkulturelle tilhørighet når de diskuterer skillet mellom JEG og MON i teksten. Utdraget fortsetter på neste side:

- 45 Camilla: [mhm] Men det var jo- det sto jo – det var to ord, liksom *MON* og *JEG*. Og på norsk
46 så betyr jo *MON*, jeg, men det var jo ikke brukt liksom... forskjellige setninger. Men hvorfor
47 tror dere at det var forskjellig og ikke bare sånn det samme ordet hele tida da?
- 48 (2.0)
- 49 Mina: Det lurte jeg og på... [men]
- 50 Mathilde: [Jeg] tror kanskje hun liksom skulle prøve å få inn liksom litt sånn samiske kulturen
51 kanskje
- 52 Mina: [Jaa]
- 53 Camilla: [Ja, kanskje] liksom at hun har to personer i seg selv
- 54 Mathilde: [Ja]
- 55 Mina: [Ja]
- 56 Mathilde: Det tenkte jeg også
- 57 Mina: Eller, ja... det tenkte egentlig jeg og
- 58 Camilla: Kanskje den ene personen inni henne var liksom same også kanskje hun ikke visste
59 om hun var same eller ikke da
- 60 Mina: Mhm
- 61 Mathilde: Hvorfor markerte du det ordet?
- 62 Camilla: Fordi at, ehm, hun vet ikke helt- nei... det var et spørsmål

- 63 (2.0)
- 64 Mina: Ja, og så... Jeg synes også det var sånn... et... altså <SIT MON, JEG og KÆM E Æ? SIT> for
 65 hun bruker både Æ, MON og JEG, og jeg synes det var liksom viktige ord... i teksten fordi at det
 66 er egentlig det teksten handler om
- 67 Mathilde: [Ja]
- 68 Camilla: [Ja] Det handler jo om hvem hun er
- 69 Mina: =Mhm. [Ja]
- 70 Camilla: [Hvem] hun tror hun er

Det er Camilla som stiller spørsmålet om hvorfor forfatteren bruker både MON og JEG, når ordene betyr det samme (45-47). Forkunnskapen hun har fått om ordene, blir i dette tilfellet en årsak til undring. Dette er det spørsmålet Camilla har forberedt på forhånd og skrevet ned i teksthftet sitt. Stillheten som etterfølger Camillas spørsmål vitner om at de andre er usikre på svaret, noe som også uttrykkes av Mina når hun ytrer at det er noe hun også lurer på (49). Hun bekrefter med sin ytring at spørsmålet til Camilla er godt, og viser at skillet mellom JEG og MON er noe som byr på motstand for denne gruppa. Mathilde er den første som kommer med et forslag, og hun sier at det kan være en måte å få fram den samiske kulturen på (50-51), noe som møtes med bekræftelser fra de andre. Camilla følger opp med å foreslå at kanskje hun har to personer i seg selv (53) og de andre bekrefter at de forstår det på samme måte. Camilla utdypet så sitt eget poeng med å understreke at den ene personen er samisk og at hovedpersonen ikke vet om hun er samisk eller ikke (58-59). Her ser vi at elevene helt tydelig er inne i et spor der skillet mellom JEG og MON leses som en måte å uttrykke hovedpersonens samiske identitet, men også at de tolker det dithen at det ikke kun er en samisk identitet hovedpersonen har, ettersom de uttrykker at hun har «to personer inni seg». De er med dette inne på en forståelse av jentas identitet som kan minne om Bhabhas begrep hybriditet. I følge Bhabha oppstår det blandingsformer i møtet mellom ulike kulturer, og jentene beskriver jentas identitet nettopp som noe som er sammensatt av mer enn én type identitet. De er altså så vidt inne i en slags refleksjon rundt personens flerkulturelle identitet og de kobler det tydelig til tekstens bruk av pronomen. Samtidig ser vi at de knytter en slik sammensatt identitet til det å være usikker på egen tilhørighet. Denne koblingen mellom flerkulturalitet og usikkerhet gjøres av flere grupper. Vi kan se det tydelig i utdraget under, som er hentet fra en annen gruppes samtale. Denne gruppa er en av de fem gruppene som deltok på min medstudents introduksjonsøkt. I utdraget snakker de om hva budskapet i teksten er:

- 46 Kine: Oda hva tror du da?
- 47 Oda: Nei, jeg tror at de prøver å få frem at... at man bør vite hvem [eller]
- 48 Celine: [At man kan] være usikker på hvem man er?
- 49 Oda: Ja, at det er mange som kanskje er usikker på hvem man er, når man er halvt om
 50 halvt. Hvis du er halvt norsk og halvt kinesisk liksom, så kan det være at du ikke vet om du
 51 er norsk eller kinesisk.
- 52 Isabell: Men innerst inne så vet du hvem du er.
- 53 Oda: Ja

Her trekker Oda tydelige paralleller mellom jentas identitet og det å ha en annen type flerkulturell bakgrunn (49-51). Det viser en forståelse for at det å være samisk innebærer en flerkulturell identitet, der man både har tilknytning til en norsk og en samisk kultur. Hennes beskrivelse av jentas identitet kan minne om definisjonen av mellomforskning, som ble omtalt i kapittel 2. 2. Oda omtaler jentas identitet som «halvt om halvt» og uttrykker på denne måten en lignende tilhørighetskonflikt som Jagne-Soreau påpeker ved hjelp av sin enten-eller-dialektikk. Oda påpeker, i likhet med Camilla på gruppe 1, at det å ha tilknytning til to ulike kulturer kan gjøre en person usikker på egen identitet og tilhørighet.

5. 2. 4 Å være samisk er vanskelig

Vi har nettopp sett at elevene viser en bevissthet rundt at karakteren er usikker både på egen identitet og tilhørighet. Dette er et tema som gruppe 1 vender tilbake til på et senere tidspunkt. Denne gangen kan det imidlertid se ut til at forforståelsen deres fører til at de gjør tolkninger som ikke kan begrunnes utfra tekstens innhold. Mathilde trekker her fram et sitat fra teksten, som hun har understreket i løpet av forarbeidet:

- 150 Mathilde: Og så, hvorfor tror dere det sto <SIT Dagens samfunn har nok av slike SIT>?
- 151 Mina: Ja. Fordi... Hva var det det sto rett før der?
- 152 Mathilde: Det står liksom sånn <SIT Ingen vits i å begynne å rope og skrike. Dagens samfunn
153 har nok av slike SIT>
- 154 Mina: Åh, sånn ja. Jeg tror liksom at hun.. eh.. vil jo finne ut av hvem hun er, men hun liksom
155 vil ikke plage andre med det eller noe sånn?
- 156 Camilla: Ja, kanskje det er noen som mener at samer ikke burde ha fantes da?
- 157 Mina: =Ja
- 158 Camilla: = eller kanskje noen av vennene hennes ikke er same da, og ikke vil ha samer
- 159 Mina: Mhm
- 160 Mathilde: Ja

Som tolkning av sitatet foreslår Mina først at jenta ikke vil plage andre med sin egen søken etter identitet (154-155). Det er en tolkning som gir mening utfra det som står i teksten. Camilla kommer så med en annen tolkning der hun gjør antagelser utover det vi kan lese i teksten. Hun lurte på om sitatet kan ha noe å gjøre med at de rundt hovedkarakteren mener at samer ikke burde finnes, eller at noen av vennene hennes er negative til samer (156 og 158). Dette er ikke noe vi kan lese ut av teksten. Tvert om, står det i teksten at «Alle andre aksepterte det, så hvorfor ikke hun også?» (s. 127). Det er rimelig å anta at Camilla her gjør tolkninger basert på egen forforståelse. *Lappjævel*, som vi leste dagen før, er en tekst som tydelig viser fram fordommer mot og diskriminering av samer. Elevene ga også uttrykk for at fornorsking, fordommer og diskriminering er noe de har lært om før når de har lært om samene. At Camilla gjør antagelser som dette, kan derfor ha rot i den forkunnskapen hun har om hva samer har blitt utsatt for opp gjennom historien. Det er gjennomgående i norske lærebøker at det er historien om fornorsking, diskriminering og undertrykkelse som formidles til elevene. Det er derfor ikke underlig om elever forbinder det å være samisk med negative reaksjoner fra samfunnet rundt. På neste side kan vi lese en lignende refleksjon hos en av de andre gruppene som deltok på introduksjonsøkta om fornorsking. De diskuterer hva vi kan lære av teksten:

93	Erik: Hva kan vi lære av den teksten her?
94	Eva: Eh..
95	(5 sek)
96	Victoria: At det er ikke så lett å være same
97	Erik: Nei, det er ikke lett å være same i sånn her samfunn. Du tror at folk dømmer deg, når
98	de kanskje ikke gjør det
99	Victoria: Ja

Novella bærer som nevnt tidligere preg av et stolthetsnarrativ, der det å være samisk løftes fram som noe positivt i hovedpersonenes liv. Derfor er det påfallende at Victoria og Erik likevel trekker fram at det vi kan lære av teksten er at det ikke er lett å være same. Formuleringen «sånn her samfunn» (97) kan kanskje tolkes som at Erik leser teksten som en fortelling fra fortiden, muligens fra fornorskingsperioden slik de har lest om tidligere. Slik vi også så med Camillas ytring, bærer Eriks ytring preg av at han baserer seg på kunnskap utenfor teksten og at han reproducerer det negative bildet som tidligere er tegnet av det å være samisk. Jeg trekker fram disse eksemplene fordi det viser at selv om jeg har valgt en novelle som uttrykker en stolthet over å finne sin samiske identitet, er det fortsatt elever som leser ut av teksten at det er vanskelig å være samisk. Det er da lærerens oppgave å ta tak i disse forestillingene hos elevene, og diskutere med dem hvorfor de tolker novella på denne måten. Det kan også leses som et signal til lærere om hvilke kunnskaper og holdninger elevene sitter med, og at vi bør bruke undervisningen vår til å hjelpe elevene til et mer nyansert bilde av hva det kan innebære å være samisk.

5. 2. 5 Fornorsking

Novella inneholder referanser til den norske fornorskingspolitikken og konsekvensene av denne. Dette er referanser som elever med kjennskap til historien vil kunne ta tak i, men det er ikke noe de bes om å diskutere spesifikt. Gruppe 1 er den eneste gruppa som eksplisitt nevner fornorskingen. Mathilde tar igjen opp et sitat hun har streket under i teksten: «På søken etter alt hennes forfedre hadde blitt fratatt, og hun hadde mistet». Hun foreslår at dette kan være en beskrivelse av den tiden da «samene ikke hadde det så bra». Det som er interessant å merke seg er hvordan hun videre klarer å koble dette til jentas identitetssøken. Vi kan lese hvordan dette foregår i utdraget på neste side:

104 Mathilde: Og så sa hun <SIT På søken etter alt hennes forfedre hadde blitt fratatt, og hun hadde
105 mistet SIT>

106 Mina: Mhm, det, ja

107 Mathilde: Det er jo sikkert da når, liksom, samene ikke hadde det så bra

108 Mina: [Ja]

109 Camilla: [Ja]

110 Mathilde: Og så vet ikke hun hvem hun er fordi hun kan ikke så mye om den samiske kulturen
111 kanskje

112 Camilla: [Ja]

113 Mina: [Ja] det tenkte

114 Mathilde: =Og derfor lurer hun på hvem hun er

115 Mina: [Ja]

116 Mathilde: Kanskje hun kan være litt sånn redd for å være same fordi at de ikke ble behandla så
117 bra?

118 Camilla: [Ja]

119 Mina: [Ja] men samtidig så vil hun være det, fordi hun liksom vil finne ut av hvem hun er og
120 sånn

121 Camilla: [Mhm]

122 Mathilde: [Mhm]

123 Camilla: Så egentlig hele teksten handler jo om en jente som vil finne ut hvem hun er da

124 Mathilde: [Ja]

Vi ser her at Mathilde påpeker at jenta kanskje ikke vet hvem hun er fordi hun ikke kan så mye om den samiske kulturen, og at det er årsaken til at hun lurer på hvem hun er (110-111 og 114). På denne måten trekker hun koblinger mellom fornorskingen og jentas usikkerhet på sin egen samiske identitet. Dette er en avansert kobling som berører hva det er som kan gjøre denne jentas identitetssøken annerledes enn andres. Mathilde er på den måten på vei inn i en refleksjon rundt hvordan samfunnet kan påvirke den enkeltes liv. Hun fortsetter i et lignende landskap når hun foreslår at jenta kanskje er redd for å være samisk fordi hun er redd for å bli behandla dårlig (116). Igjen er Mathilde opptatt av hvordan samfunnet og omgivelsene påvirker jentas identitetssøken. Forforståelsen til Mathilde, som består i blant annet kunnskap om at samer har vært utsatt for både diskriminerende politikk og negative holdninger fra omverdenen, blir her et ledd i å skape mening i teksten. Jeg har tidligere nevnt forskere som peker på at lærebøker ber elever reflektere over samisk historie med bakgrunn i skjønnlitterære tekster. I denne samtalen er det en motsatt prosess som skjer, der elevene bruker allerede tillært historisk kunnskap til å diskutere en tekst.

Et annet poeng ved dette samtaleutdraget er hvordan Camilla avslutningsvis trekker problematikken opp på et allment nivå. Hun uttrykker at hele teksten handler om en jente som vil finne ut av hvem hun er (123). Ved denne ytringen beveger gruppa seg fra å

snakke om det spesielle ved hovedkarakterens identitetssøken, til å sette ord på det universelle temaet som tas opp. Dette er en hermeneutisk bevegelse, der Camilla bruker gruppas diskusjon om et enkelt tekstutdrag til å belyse novellas overordnede tematikk. I neste underkapittel skal vi se hvordan gruppa trekker denne linja enda et steg lenger, ved at de i tillegg knytter novellas innhold til eget liv.

5. 2. 6 Tekstens relevans for eget liv

Mot slutten av gruppe 1 sin samtale diskuterer de hva man kan lære av teksten:

- 137 Mina: Hva tror dere at vi kan lære av den teksten da?
- 138 Mathilde: Hm, man kan jo lære, liksom sånn hvis man tenker over det da, så var det jo veldig
139 mange ganger at det sto *Kæm e æ*, ikke sant. Og da kan man kanskje begynne å tenke på det
140 og da kan man jo lære egentlig hvem man faktisk er og bare være seg selv ikke sant? I stedetfor
141 at man trenger ikke å være som alle andre, men man kan bare være seg selv
- 142 Mina: Mhm
- 143 Camilla: Ja. Bra sagt
- 144 Mina: [Ja]
- 145 Mathilde: [Tusen] takk. Og man bør ikke være redd for å liksom vise seg fram og være den man
146 ønsker å være da
- 147 Mina: [Ja]
- 148 Camilla: [Ja] Bra sagt
- 149 Mina: Veldig bra sagt

Her ser vi hvordan Mathilde med en gang finner relevansen for eget liv i teksten. Hun foreslår at teksten oppfordrer leseren til å selv reflektere rundt hvem man er og til å være seg selv. Jeg leser hennes uttalelse som at hun har plukket opp hovedpersonens bevegelse fra usikkerhet til stolthet rundt egen identitet, og at hun ser på dette som noe som har en allmenn appell. Hun får god støtte fra de andre, som anerkjenner Mathildes ytringer som «bra sagt». Her ser vi at selv om elevene tidligere har knyttet identitet til det at hovedpersonen er samisk, ser de likevel en overføringsverdi i utfordringen som presenteres i teksten. Jeg mener dette kan ses som et eksempel på det Åsmund Hennig skriver om at litterære samtaler kan brukes til å synliggjøre både forskjeller og likheter mellom en litterær karakter og en lezers liv og erfaringer. Ved å trekke linjer mellom tekst og eget liv, framheves en likhet mellom den litterære karakteren og elevene. Vi ser en lignende refleksjon hos den samme jentegruppa vi så diskutere flerkulturalitet tidligere i analysen. De svarer også på spørsmålet om hva vi kan lære av teksten:

- 88 Isabell: Hva kan vi lære av denne teksten?
- 89 Celine: At vi ikke, at vi må være den vi er selv, selv om at man kanskje, selv om at man
90 kanskje er, si same, så må man tørre å være same.
- 91 Isabell: Ja. Må tørre å være, ja-

Her ser vi hvordan Celine i likhet med gruppe 1 mener novella kommuniserer til leseren at det er viktig å være seg selv (89-90). Gjennom formuleringen «selv om man kanskje er, si same» gjør hun handlingsforløpet i teksten om til et eksempel på en mer allmenn problemstilling. Ytringen kommuniserer at dersom man er samisk, er det viktig å tørre å være samisk, men også at folk som har en annen identitet må tørre å være seg selv. På samme måte som Mathilde, løfter hun novellas tematikk opp på et allment nivå og tydeliggjør relevansen av novellas problemstilling. Et av utvalgskriteriene til novella var at den skulle omhandle tema som opplevdes relevant for ungdomsskoleelever. Disse to samtaleutdragene tyder på at *JEG/MON* lykkes med dette.

5. 3 Gruppe 2

5. 3. 1 Presentasjon av gruppa

Gruppe to er en ren guttegruppe. Også denne gruppa består av deltakere som er vant til å samarbeide med hverandre. Samtalen til gruppe 2 framstår helhetlig som mindre organisert enn samtalen til gruppe 1, og gruppa følger i liten grad instruksjonene de har fått. De hopper eksempelvis over symboltegnene, og er den eneste gruppa som ikke samtaler om tegningene sine. Denne gruppa lykkes likevel godt med å holde en utforskende samtale, da de går dypt inn i å utforske skillet mellom *JEG* og *MON*. Gruppa er opptatt av å utforske ulike måter å forstå dette skillet på, heller enn å utforske mange sider ved teksten.

5. 3. 2 Utforsking av det som gir motstand

I oppgavens teoridel har jeg gjengitt Blau sitt standpunkt om at et kjennetegn på en god leser er evnen og viljen til å utforske det som gir motstand og å stå i usikkerhet. Dette er kvaliteter som preger flere av elevene på gruppe 2. Skillet mellom *JEG* og *MON* er noe som opptar denne gruppa sterkt, og det å utforske ulike tolkninger av dette skillet er det som driver samtalen framover. Vi skal se på hvordan utforskingen deres starter. Samtaleutdraget fortsetter over på neste side:

- | | |
|----|--|
| 21 | Inge: Eh... jeg syntes at teksten, at den var litt rar... Ja det var litt, jeg synes den var litt for |
| 22 | metaforisk, det var liksom, de snakket om, de sa at, de snakket som om at <i>JEG</i> og <i>MON</i> , og |
| 23 | <i>MÅN</i> , |
| 24 | Roger: <i>MON</i> |
| 25 | Inge: <i>MON</i> . [At de var personer] |
| 26 | Hans: [Du vet sånn], du vet sånn du har en liten engel og en liten djevel på en måte. |
| 27 | Vidar: Det var det spørsmålet som jeg faktisk hadde. Hva er forskjellen på <i>MON</i> og <i>JEG</i> ? |
| 28 | Inge: Ingen ting |
| 29 | Hans: Jeg tror liksom <i>MON</i> er engel og <i>JEG</i> er djevel eller noe sånn. [Det er min tolkning i |
| 30 | hvert fall] |
| 31 | Petter: [Det er på en måte], det er på en måte, at en prøver å trekke fram spørsmålet og en |
| 32 | prøver å dytte det unna. Jeg tro det er <i>MON</i> som er den snille da |
| 33 | Roger: Jeg føler at det er en annen historie under, som jeg bare ikke skjønnte. |
| 34 | Petter: Den er ganske dyp da. |

- 35 Roger: Em... ja... det var alt jeg skulle si egentlig.
- 36 Petter: <@ Åja, okei @>
- 37 Hans: Eller hva om, hva om djevelen og engelen bare er djevelen, og at *JEG* er den personen,
38 mens *MON* er djevelen.
- 39 Roger: *Spørsmålet* er djevelen
- 40 Inge: Og de begge to er *engler*
- 41 Petter: Mmmm

Her ser vi hvordan Inge introduserer noe han synes er utfordrende ved teksten (21-23). Han får støtte fra Vidar, som uttrykker at dette gir motstand (27). I motsetning til Inge, som undrer seg over måten JEG og MON beskrives, er Vidar mer opptatt av hva som skiller dem. For å skape mening i dette skillet, tar Hans i bruk en populærkulturell referanse, ved at han sammenligner JEG og MON med en engel og en djevel (26 og 29-30). Vi kan se for oss de mange Disney-filmene der en engel og djevel dukker opp på hovedpersonens skuldre og forsøker å påvirke han eller henne i ulike retninger. Petter velger å bygge videre på Hans sin tolkning, men han omformulerer til at MON er den snille, istedenfor å si at MON er en engel slik Hans først sa (31-32). Han utdyper også hvorfor han mener dette ved å si at en av dem prøver å trekke fram spørsmålet, mens den andre prøver å dytte det unna. Dette viser til en slags maktkamp mellom JEG og MON. Ved første øyekast kan man tenke at sammenligningen mellom JEG og MON og en engel og djevel er en underlig kobling. Men sett i lys av den maktkampen som fremsettes av Petter, kan man likevel se en form for logikk i sammenligningen. Elevene gjør på denne måten bruk av en type forkunnskap og referanseramme som de er kjent med for å skape mening i noe ukjent.

Et poeng som er verdt å nevne ved Hans' første ytring, er at han avslutter ytringen med frasen «eller noe sånn». Dette indikerer en usikkerhet rundt sin egen forståelse. Han demper utsagnet sitt ytterligere ved å understreke at dette er hans *tolkning*. Denne ytringen viser både at Hans har forståelse for at litterære tekster kan tolkes og forstås ulikt av ulike lesere, og den åpner opp for at andre kan dele alternative tolkninger. Det er derfor en inviterende ytring ettersom den tydeliggjør at Hans' ytring ikke skal forstås som et fasitsvar på Vidar sitt spørsmål. Hans' ytring etterfølges av ulike forslag til hva skillet mellom JEG og MON kan være. De andre elevene utforsker Hans' tolkning ved å komme med ulike forslag til hvem som er djevelen og engelen. Det lekes også med sammenligningen ettersom det foreslås at det kan være kun en djevel, eller én djevel og to engler. Dette vitner om at de tester Hans' tolkning og forsøker å få den til å gi mening til teksten. Elevene samarbeider her tydelig om å skape mening. De avfeier ikke spørsmålet til Vidar som for vanskelig og slår seg heller ikke til ro med det første svaret som kommer. Istedenfor utforsker de dette svaret, og kommer med egne tolkninger. I meningsutvekslingen mellom Roger og Petter (33-36) kan det virke som at Roger informerer de andre om at han ikke forstår teksten og ikke har så mye å si om den. Likevel prøver han å gi mening til Hans' tolkning like etter (39). Dette vitner både om en trygghet i gruppa, da det er rom for å ytre seg selv om man er usikker, og det vitner om en vilje til å utforske det som er utfordrende. Gjennom hele samtalen til gruppe 2 vender elevene tilbake til skillet mellom JEG og MON etter hvert som elevene finner ny relevant informasjon. Dette er et eksempel på det Blau skriver om at tolkningsarbeid innebærer å skape hypoteser, men også å være villig til å legge dem til side, komme tilbake til dem

senere og endre dem underveis. Disse egenskapene hos elevene er sentralt i at gruppe 2 lykkes i sin meningsskapning.

5. 3. 3 Bruk av sitater som ledd i utforsking

I analysen av gruppe 1 sin samtale så vi flere eksempler på at nye tema ble introdusert ved hjelp av sitater fra teksten. Gruppe 2 er også en gruppe som bruker sitater hyppig. De bruker sitater både til å stille spørsmål og til å bygge opp en argumentasjon eller bringe nye poeng inn i en eksisterende diskusjon. Vi kan se et eksempel på dette her:

44 Petter: Men hvem er *JEG* da?
45 Hans: Ja, hvem er *JEG*?
46 (Flere snakker i munnen på hverandre)
47 Inge: *JEG* var... *JEG* var... sa hun var en dame, en same.
48 (Entusiastisk respons fra de andre)
49 Vidar: Ung, dame, same, yo. (Rappende intonasjon)
50 Petter: <@ Ja, kom igjen, fortsett @>
51 Inge: Ja hun sa hun var en dame, sa hun var samisk, så det er vel det hun er da.
52 Hans: =Kanskje det har noe med at, jeg tror at *JEG* er på en måte djevelen, fordi hun føler seg
53 mer samisk enn norsk, så hun vil ikke ha noe med *JEG* å gjøre, hun vil ha noe med *MON* å
54 gjøre/
55 Roger: =Okei, men hør her. I teksten står det sånn her <SIT Jeg er kun meg selv og ingen
56 andre SIT>
57 I kor: Ja
58 Roger: Det føles ut som at noe har skjedd der, som jeg bare ikke har fått med meg.
59 Hans: <SIT Spørsmålet kom så plutselig til meg. *MON* oppdaget det aldri før det var der og
60 hvisket søte ord i øret mitt. *MON* hadde alltid tatt det som en selvfølge at *JEG* visste hvem
61 *MON* var, men det var det absolutt ikke SIT>. Så tydeligvis, *JEG* vet ikke hvem *MON* er, men
62 *MON* tror at *JEG* vet hvem *MON* er. [Ja også på en måte]
63 Inge: [Ja]
64 Hans: =Hva om *JEG* er den norske og *MON* er den samiske/
65 Inge: =[Men, altså, ja-]
66 Hans: [men at *JEG*, liksom] den norske versjonen av henne, vet ikke at den samiske... liksom...
67 at den samiske finnes

I dette utdraget finner vi en rekke referanser til teksten. Inge forsøker å svare på Petter sitt spørsmål, ved å trekke inn det avsluttende diktet (47 og 51). Roger trekker også fram et sitat fra diktet som skaper en undring hos ham (55-56). Videre ser vi Hans lese opp et langt sitat fra teksten for å fremme et nytt poeng i diskusjonen (59-62). Til nå har samtalen til gruppe 2 dreid seg om å sammenligne *JEG* og *MON* med en engel og djevel. Når Hans nå tar i bruk et sitat fra teksten, tilfører dette et nytt poeng i utforskingen av *JEG* og *MON* som skiller seg fra den tidligere utforskingen. Der elevene tidligere har testet ut Hans' engel/djevel-sammenligning, retter nå Hans oppmerksomheten mot hva teksten faktisk

forteller oss om skillet mellom JEG og MON. Dette leder til en ny teori om at JEG representerer en norsk versjon, og MON en samisk versjon av hovedkarakteren (64,) slik vi også så gruppe 1 diskutere tidligere.

Jeg nevner dette for å fremheve hvordan arbeid med sitat kan påvirke samtalen. Ved å finne fram til ord og setninger av betydning i forkant, har elevene konkrete teksteksempler å vise til i samtalen, samtidig som det signaliserer at det å diskutere tekstutdrag er relevant i en litterær samtale. Vi så også at gruppe 1, brukte konkrete sitat i samtalen som de hadde funnet fram til på forhånd, og at dette bidro til tekstnære samtaler. Dette er et poeng fra Hennig som jeg beskrev i oppgavens metodedel. Han mener at det å finne fram til tekstutdrag gir elever noe konkret å diskutere. Det er dessuten en hermeneutisk arbeidsmåte, der elevene tar tak i ord og sitater og setter dem i sammenheng med resten av teksten. Når målet er å jobbe med samisk litteratur som litteratur, kan det å be elevene trekke fram sitat fra teksten, virke som en arbeidsmåte som skaper tekstnære samtaler der tekstens form og innhold kommer i fokus.

5. 3. 4 Sammensatt identitet

Vi har tidligere sett på hvordan gruppe 1 diskuterer hovedpersonens identitet som sammensatt og flerkulturell. Også gruppe 2 beveger seg inn på dette temaet etter hvert. Mot slutten av samtalen blir elevene enige om at de må ha en konklusjon. På dette tidspunktet har de utforsket forholdet mellom JEG og MON, og etter hvert et tredje Æ, på mange ulike måter. Til tross for at de skal konkludere, oppstår enda en ny tolkning:

- 117 Hans: Okei, konklusjonen tenker jeg er at Æ er den selve personen, *JEG* er djevelen og *MON*
118 er, er engelen, og/
119 Roger: = Redningspersonen
120 Hans: Ja. Og *JEG*, *JEG* vet ikke om *MON*, men *MON* tror at *JEG* vet om *MON* på en måte... hvis
121 det gir mening. Det gir sikkert ikke mening
122 Inge: Jeg henger ikke med, men bare fortsett
123 Hans: Ja, det er min konklusjon. Inge?
124 Vidar: Men greia er at kanskje at... her står det at *MON*, at *JEG* ikke vet om *MON*
125 Hans: Ja
126 Vidar: Hva om dette her ikke har noe med sånn metaforisk ting, men kanskje om at hun
127 driver og lever et liv om gangen
128 Hans: [Wow]
129 Vidar: [XX] senere i teksten/
130 Hans: =Som skilte foreldre på en måte?
131 Vidar: Mm, ja på en måte. Så der, for at i sted ble hun omtalt som *JEG*, så *MON*, metaforisk...
132 og det er faktisk ikke metaforisk, men litt metafor, men det er ikke det. For seinere stod det
133 sånn, noe med å leve to liv, altså et som er mer sånn i samisk kultur og et annet med vanlig
134 norsk kultur. Ehm... ja det var i hvert fall det jeg kom på
135 Hans: Kanskje hun kjenner seg selv om Æ, men folk tror at hun er *JEG* eller *MON*

Hans forsøker som vi ser å komme med en konklusjon som er i tråd med den tolkningen han lanserte innledningsvis i samtalen, der Æ er personen selv, JEG er djevelen og MON er engelen (117-118 og 120-121). Vidar bestemmer seg så for å komme med en alternativ tolkning, som bryter med det de har snakket om tidligere. Han foreslår muligheten for at JEG og MON ikke har en overført betydning, men at jenta faktisk lever to separate liv som enten JEG eller MON (126-127). Han referer til det stedet i teksten hvor det står at hun lever to liv, og tolker dette bokstavelig som at hun lever et liv i samisk kultur og et liv i norsk kultur. Han foreslår her en tolkning som ikke innebærer at jenta selv oppfatter seg selv som litt samisk og litt norsk, men at hun lever innenfor to ulike kulturer rent fysisk, eller beveger seg mellom ulike miljøer (131-134). Hans følger opp Vidars innspill og foreslår at Æ er den hun selv kjenner seg som, men at folk rundt henne tror hun er enten JEG eller MON (135). Han bringer på denne måten inn en nyanse om at JEG og MON kan peke på hvordan hun oppfattes av andre, ikke bare av seg selv. Dette vitner om en forståelse av at omgivelsene kan oppfatte oss på andre måter enn vi selv oppfatter oss selv.

Dette skillet kan ses i lys av det generelle skillet mellom en essensialistisk og konstruktivistisk identitetsforståelse. Hans foreslår at omgivelsene oppfatter henne som enten JEG eller MON. På samme måte vil et essensialistisk identitetssyn kunne plassere mennesker i bås som eksempelvis samisk eller norsk, med tilhørende egenskaper. Hans sier videre at selv oppfatter hun seg som Æ. Den faktiske identiteten til jenta, er i Hans' tolkning mer sammensatt. Igjen kan vi nevne de tidligere observasjonene av at elevene ser på identitet på en lignende måte som det skildres av Bhabha og Jagne-Soreau, der identitet er sammensatt, flytende og foranderlig. Samtalene til både gruppe 1 og 2, viser at *JEG/MON* er en novelle som innbyr til diskusjoner om identitet og tilhørighet. Vi ser også tydelig at elevenes diskusjoner om disse temaene skjer med utgangspunkt i teksten og tekstens virkemiddel. Særlig er det skillet mellom JEG og MON som synes å innby til slike diskusjoner.

Et lite apropos angående dette samtaleutdraget er Vidars formulering om at jenta lever ett liv i samisk kultur og ett liv i «vanlig norsk kultur» (133-134). Her gis det tydelig uttrykk for at det norske er normalen, mens det samiske er et avvik fra denne normalen. Dette understreker behovet for å integrere samiske perspektiv mer i undervisningen, slik at det samiske framstår nettopp som en *del av* kulturarven i Norge, slik læreplanen fastslår, ikke som noe fremmed og unormalt. Samtidig viser det hvordan holdninger kan komme til syne gjennom å arbeide med litterære samtaler.

6 Oppsummerende drøfting

6. 1 Svar på problemstillingen

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan litterære samtaler kan brukes i arbeid med samisk litteratur. Jeg har stilt de to forskningsspørsmålene: «Hvordan skaper elevene mening i novella *JEG/MON*?» og «Hvilke holdninger til det samiske kommer til uttrykk i elevenes litterære samtaler». Hva forteller så datamaterialet oss om disse spørsmålene?

Det er tydelig at elevene skaper mening i teksten på ulike måter. Gruppe 1 jobber med mange sider ved teksten. De arbeider typisk hermeneutisk ved å veksle mellom å se på enkeltdele av teksten, til å sette dette i sammenheng med teksten som helhet. Gruppen bruker også forkunnskapen sin aktivt i meningsskapingen. Dette så vi blant annet gjennom måten de samtaler om tekstens referanser til fornorskingspolitikken, og ved at de bruker informasjon om novellas tittel til å skape mening i skillet mellom JEG og MON. Elevene på gruppe 1 har gjort et grundig forarbeid, og de bruker dette aktivt i samtalen sin. Gjennom

å samtale om symboltegnene sine, får de satt ord på sentrale tema og motiv i teksten, og de trekker fram spesifikke virkemidler som er brukt. Elevene setter ord på hva som gjør teksten relevant for deres liv, og trekker på denne måten linjer mellom seg selv og det litterære jeg-et. Gruppe 2 arbeider svært ulikt fra gruppe 1, ved at de bruker mesteparten av samtalen til å utforske skillet mellom JEG og MON. De er innom enkelte andre tema, men vender alltid tilbake til dette skillet. Viljen til å utforske dette skillet over tid viser en utholdenhet i møte med tekstens motstand. Denne utholdenheten er viktig i gruppe 2 sin meningsskapning. Vesentlig i deres meningsskapning er også Hans sin sammenligning mellom JEG og MON og en engel og djevel. Hans tar i bruk sin intertekstuelle kompetanse for å skape mening i novella. Denne teorien testes ut og justeres flere ganger i løpet av samtalen. I tillegg er dette en gruppe som aktivt bruker sitater og tekstutdrag både til å stille spørsmål og til å skape mening i teksten.

Temaene identitet og tilhørighet er viktige tema i elevenes samtaler. Begge gruppene beskriver hovedkarakterens identitet som flerkulturell. Gruppe 1 beskriver identiteten hennes som at «hun har to personer inni seg», mens gruppe 2 er opptatt av at omverdenen oppfatter henne som enten samisk eller norsk, mens hun selv føler seg mer sammensatt. De uttrykker en form for identitet som kan sammenlignes med Bhabhas begrep hybriditet, der det i møte mellom ulike kulturer oppstår nye sammensatte kulturelle identiteter. Vi så også på en tredje gruppes beskrivelse av jentas flerkulturelle identitet. De beskriver henne som «halvt om halvt». Denne gruppa er særlig opptatt av at en flerkulturell identitet kan føre til usikkerhet, og vi så dette i sammenheng med begrepet mellomforskning. Disse diskusjonene hos elevene er interessante i et didaktisk perspektiv. I oppgavens teoridel gjenga jeg Olsen, Sollid og Johansens oppfordring til å behandle det samiske som en del av det flerkulturelle Norge. De var opptatt av at arbeid med samiske tema kan anses som en måte å arbeide med interkulturell kompetanse, og dermed som en måte å arbeide med læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Det er tydelig i elevenes samtaler, at hovedpersonen oppfattes som noe mer enn en samisk jente. Dette bringer dem inn i diskusjoner der de ser på identitet fra mange ulike vinkler. De tematiserer implikasjoner ved å være flerkulturell, diskuterer hvordan identitet kan være flytende og variere i uttrykk utfra hvilken kontekst du befinner deg innen, reflekterer over det å finne ut av egen identitet som et relevant prosjekt også for seg selv og enkelte trekker fram hvordan fornorskingspolitikken kan ha en innvirkning på jentas identitetsarbeid. Elevene er med andre ord inne i en diskusjon om både egen og andres identitet. Dette så vi i kapittel 2. 4. 2 at Hennig trekker fram som en av styrkene med litterære samtaler, og da særlig litterære samtaler om flerkulturell litteratur.

Ved å samtale om tema som identitet og tilhørighet, gir elevene også uttrykk for bestemte forkunnskaper og holdninger til det samiske. Vi har sett hvordan gruppe 1 tydelig kobler det å være samisk til diskriminering og negative holdninger fra omverden. Dette så vi også var tilfellet hos en annen gruppe. Negative holdninger til samer er en utfordring også i dagens samfunn, det er likevel uheldig dersom det å være samisk primært skal forbindes med negativitet og fordommer. Da vil skolen bidra til å videreføre et underlegenhetsnarrativ, der samer framstår som offer for historien heller en aktive og stolte samfunnsborgere. I de litterære samtalen ser vi også eksempler på det motsatte; at elevene trekker fram at jenta er stolt av hvem hun er. De trekker fram dette som et relevant budskap til leseren. Disse diskusjonene rundt identitet er noe novella inviterer til gjennom sin skildring av jentas bevegelse fra usikkerhet til stolthet rundt egen samiske identitet.

Gjennom analysen av datamaterialet ble det også tydelig at symboltegnene er sentrale i å få tak i elevenes holdninger. Både blant tegningene og i samtalene kan vi finne en kombinasjon av stereotype holdninger og mer nyanserte refleksjoner. Stereotypiene som kommer til uttrykk, samsvarer med de som presenteres i Minnigios redegjørelse for norske skoleelevers oppfatninger av samisk kultur, som presentert i oppgavens teoridel. Avslutningsvis så vi også hvordan gruppe 2 ga uttrykk for at det samiske er et avvik fra en norsk normal. Kombinert understreker disse funnene behovet for en mer omfattende og mangfoldig undervisning om samiske tema i skolen. Samtidig viser det fram et potensiale i den litterære samtalen som arbeidsform og også symboltegnene som bearbeiding av tekst. Dette er arbeidsformer der elevenes forforståelser vil komme til uttrykk og påvirke symbolene og samtalene elevene har.

6. 2 Arbeid med samisk litteratur som litteratur

I oppgavens innledende kapittel ytret jeg et mål om å sette teksten i sentrum for litteraturarbeidet. Dette ønsket jeg å gjøre som en kontrast til det forskningslitteraturen har påpekt om at samisk litteratur ofte anvendes som et verktøy for å lære om samisk historie eller kultur. Jeg skrev videre i teorikapitlet om hvorfor litterære samtaler kan være en god arbeidsmåte, da det lar elever diskutere ulike tolkninger av en tekst og samarbeide om å skape mening. Dette forutsetter selvsagt at spørsmålene elevene gis eller oppfordres til å stille, knytter seg til tekstens form og innhold. I analysen har vi sett hvordan elevene jobber tekstnært hele veien. I samtalens innledende fase bruker elevene symbolene til å diskutere tekstens handling og karakterer, samt sentrale tema og motiv. Flere grupper gjør bruk av sitater fra teksten både til å stille spørsmål ved utfordrende tekstpartier, eller til å bygge en argumentasjon. Dette gjør at elevene hele tiden har teksten i sentrum. Vi har også sett hvordan elevene samtaler om tema som identitet, usikkerhet, selvtillit og i noen tilfeller samisk kultur og historie. Men dette skjer alltid med utgangspunkt i teksten. Så blir spørsmålet; hvorfor er det viktig å arbeide med samisk litteratur på denne måten?

Som jeg skrev i teorikapittel 2. 2 kan lesere av tekster med samiske karakterer, skrevet av en samisk forfatter, komme i skade for å tillegge teksten essensialistiske kvaliteter. Den samiske karakteren kan bli sett på som en sann formidler av hvordan «ekte» samer er, tenker eller føler. Dette er, etter mitt syn, en av de viktigste fallgruvene når man velger å bruke samisk litteratur til å lære om samisk kultur eller historie. Ved å anvende teksten på denne måten, setter man et likhetstegn mellom fiksjon og virkelighet, og kommuniserer at karakterene og hendelsene i den skjønnlitterære teksten er sanne. Dette kan gjøre en tekst mer essensialistisk enn den i utgangspunktet er. Fra et litteraturdidaktisk perspektiv er det også uheldig dersom man utviser skillene mellom fiksjon og virkelighet på denne måten. Torell påpeker, som nevnt i kapittel 2. 4. 1, at for utydelige skiller mellom fiksjon og virkelighet kan bli et hinder for litterær lesing, og Rosenblatt understreker at lesing av fiksjon skiller seg fra annen lesing, nettopp ved at vi ikke har som mål å tilegne oss og huske informasjonen vi får i teksten. Vi har i dag en voksende litterær trend der virkelighetslitteratur utgjør en stor del av utgivelsene (Lyngstad, 2018, s. 30-31). Vi omgis dermed av tekster der det er et tvetydig forhold mellom hva som er virkelig og ikke. Viktigheten av å arbeide med hva som skiller og kjennetegner fiksjon og fakta er derfor helt sentralt i undervisningen vi gir om litteratur. Å arbeide med samisk litteratur som kulturuttrykk eller historieformidling kan dessuten overskygge teksters estetiske og litterære kvaliteter. Som Solheim og Karlsen (2021) viser i sin utforskning av estetiske kvaliteter i samisk lyrikk, finnes det mange innfallsvinkler til samisk litteratur som setter teksten og dens karakter i sentrum. De trekker blant annet fram arbeid med harmoni og

disharmoni mellom menneske og natur, familierelasjoner, arbeid med det lyriske jeg og særtrekk ved joiketradisjonen og dens innflytelse på lyrikken. Å kun arbeide med teksten som uttrykk for samisk kultur og historie må dermed kunne regnes som reduserende overfor samisk litteraturtradisjon.

Dette betyr likevel ikke at vi ikke kan anvende skjønnlitteratur til å lære om samisk kultur og historie. Geoffrey Short skriver om hvordan skjønnlitteratur kan være en god kilde til å arbeide med historiske hendelser på, nettopp fordi det levendegjør historien. Men han ber lærere som tar i bruk litteratur på denne måten om å være bevisste på at historisk litteratur kan formidle og forsterke etablerte misoppfatninger dersom de ikke leses kritisk (Gjengitt i Kokkola, 2003, s. 167). En slik bruk av samisk litteratur bør dermed gjøres bevisst. En mulighet jeg ser i dette arbeidet, er at man samtaler med elevene om tekstens troverdighet, og hvilke muligheter og begrensninger en skjønnlitterær tekst har til å lære oss noe om historien. En slik arbeidsform kan også ses som et ledd i arbeid med kritisk tenking, da elevene trenes i å vurdere innhold kritisk. Mulighetene for å arbeide med samisk litteratur som litteratur er, som nevnt, imidlertid mange. Og mulighetene for en mer mangfoldig litteraturundervisning hva samisk litteratur gjelder, er derfor både mulig og viktig.

6. 3 Samtalene sett i lys av Olsen og Banks nivåmodeller

I oppgavens teoridel introduserte jeg to nivåmodeller for inkludering av samisk eller flerkulturelt stoff i undervisningen. Torjer Olsen delte samisk representasjon i lærebøker inn i nivåene fravær, inkludering og indigenisering, og James A. Banks definerte fire nivåer av inkludering av flerkulturelt lærestoff i undervisningen. Jeg har innledet denne oppgaven med å si at jeg ønsker å utforske hvordan vi kan bevege oss i retning av en indigenisering av norskfaget. Indigenisering innebærer å inkludere urfolksperspektivet aktivt i opplæringen. Å anvende litteratur skrevet av samiske forfattere kan på denne måten ses som et ledd i indigenisering, ettersom det er urfolks egen stemme som kommer til uttrykk. Olsen skriver som nevnt ikke fra et norskfaglig perspektiv, og hans forskning kretser gjerne rundt framstillingen av historie og kultur. I denne oppgaven har fokuset derimot vært på litteratur. Er det da relevant å snakke om en indigeniseringsprosess? Jeg vil hevde ja. Også når vi velger litteratur bør vi være bevisste hvilke verdier og sannheter som legges til grunn for tekstene vi bruker. I denne oppgaven har jeg sett særlig på identitet og framstilling av identitet. I *JEG/MON* møter vi et konstruktivistisk identitetssyn, der hovedkarakterens identitet er i stadig endring og består av elementer både fra norsk og samisk kultur. Slik Homi K. Bhabha skriver at kulturer som møtes skaper nye hybridformer, kan vi se et samisk MON og et norsk JEG smelte sammen i et felles Æ og dermed utgjøre en mer sammensatt og kompleks hovedperson. Samtidig ser vi utfordringer knyttet til nettopp denne hybriditeten, der hovedpersonen opplever å leve i to verdener, lignende beskrivelsen av mellomforskaper. I analysen så vi at dette er et identitetssyn elevene beskriver og diskuterer i samtalene sine. Dette er refleksjoner novella inviterer til, og det understreker viktigheten av å gjøre bevisste tekstvalg. En indigenisering av norskfaget vil innebære en bevissthet rundt hvilke perspektiver som kommer til uttrykk i tekstene man velger å ta med inn i klasserommet.

For å vurdere potensialet i litterære samtaler som arbeidsform, kan vi også se til Banks' fire nivåer av inkludering. De to første nivåene innebærer en inkludering av tekster og perspektiv uten større endringer i undervisningspraksis, mens man på nivå tre endrer egen innstilling til faget og gjennomgående formidler flere perspektiv enn majoritetsperspektivet. På nivå fire jobber man i tillegg med å bevisstgjøre elever deres holdninger og gjør dem i stand til å reflektere rundt samfunnets maktstrukturer. I analysen

mener jeg å ha sett flere eksempler på at elevene beveger seg på nivå tre. Identitet og kultur blir ofte omtalt som noe dynamisk og sammensatt. De beveger seg også mellom å se tematikken som noe generelt og allment, og å se det spesielle i jentas situasjon som følge av at hun er samisk. De anerkjenner på denne måten at problematikken er allmenngyldig, men at hennes identitetssøken påvirkes av den samiske tilhørigheten til jenta og dermed vil kunne se annerledes ut enn deres egen identitetssøken. Hennig (2010) er blant dem som framsnakker nettopp litterære samtalers potensial til å synliggjøre forskjeller og likheter mellom elevene og det litterære jeg-et de møter (s. 105). Vi så at gruppe 1 trakk koblinger mellom fornorskingen og jentas utfordringer med å definere sin egen identitet, og flere grupper er opptatte av hvordan negative holdninger fra omgivelsene kan gjøre hovedpersonen usikker på egen identitet. Her er elevene på vei inn på nivå fire i Banks modell, der de reflekterer over samfunnets maktstrukturer og deres påvirkning på individet. Martha Nussbaum (2016) er blant dem som hevder at skjønnlitteratur har en egen evne til å bevisstgjøre oss på andre menneskers perspektiv. Ved å samtale om skjønnlitteratur får vi muligheten til å diskutere hvordan vi reagerer på og forstår det perspektivet vi møter. Som Hennig skriver, kan litterære samtaler både vise oss forskjeller og likheter mellom oss og en litterær karakter, og det kan skape refleksjoner knyttet til ulike tolkninger elever imellom. I gruppe 1 så vi på flere tidspunkt at elevene satte ord på enigheten seg imellom. Mina uttrykte flere ganger at «vi har forstått det samme». I gruppe 2 er Hans blant de som karakteriserer ytringene sine som «tolkninger» eller «meninger». Begge disse eksemplene viser en bevissthet blant elevene om at litterære tekster kan forstås ulikt. Som lærer har man muligheten til å reflektere videre rundt dette, ved å arbeide med hvorfor vi forstår ting ulikt, og hvordan våre forforståelser kan påvirke hvordan vi leser.

Når det gjelder Banks' fjerde nivå, vil jeg også nevne elevenes symboltegninger. I forbindelse med gruppe 1 sin samtale, så vi på elevenes symboltegninger. Der påpekte jeg at de ulike måtene elevene symboliserer jentas samiske identitet, er en måte å synliggjøre elevenes kunnskap, assosiasjoner og holdninger. De tvinges til å gjøre valg om hvordan det samiske skal framstilles, og disse valgene blir synlige i tegningene. Elevene reflekterer ikke selv rundt hvilke holdninger som kommer til uttrykk i tegningene. Dette bes de heller ikke om. Men som lærer har man muligheten til å bruke disse tegningene som en innledning til samtaler om holdninger, stereotypier og fordommer. Potensialet til å lede elevene inn i diskusjoner og refleksjoner som befinner seg på nivå fire er derfor sterkt til stede som følge av denne typen forarbeid.

Det er viktig å understreke at det å arbeide med én samisk tekst, selv om det er en god tekst, ikke kan sies å være integrering på nivå tre eller fire. Nivå tre innebærer å gå vekk fra å la majoritetsperspektivet være styrende for undervisningen, og å åpne opp for mer mangfold. Dette vil forutsette at man arbeider med samiske tekster ved flere anledninger, og at man kobler kunnskap om samiske forhold og verdier til den øvrige undervisningen. Å befinne seg på nivå tre og fire vil innebære et langsiktig arbeid, der man har et mål om å inkludere samiske perspektiv gjennomgående i undervisningen. En enkelt litterær samtale er ikke nok til å få elevene opp på nivå fire, der holdninger og verdier reflekteres over. Det synes likevel å være et potensial i både litterære samtaler, samt forarbeidet, til å arbeide med elevene på flere av Banks' nivåer. Elevene får gjennom et slikt arbeid gå i dialog med tekster skrevet utfra et samisk perspektiv. Dersom man har gjentatte litterære samtaler om samiske tekster, vil man eksponere elevene for et mangfold av samiske kunstuttrykk og på den måten skape et større mangfold av perspektiver som er representert i skolens tekstgrunnlag. Samiske tekster blir på denne måten en integrert del

av undervisningen, og jeg ser på dette som et viktig steg i retning av en indigenisering av skolen.

6. 4 Didaktiske implikasjoner og veien videre

Målet med denne oppgaven har vært å prøve ut litterære samtaler som arbeidsform i arbeid med samisk litteratur. Jeg hadde et ønske om at utprøvingen kunne inspirere andre som ønsker å gi større plass til det samiske i undervisningen sin. Derfor vil jeg avslutte oppgaven med å drøfte noen faktorer jeg har erfart som sentrale påvirkningskrefter i hvordan de litterære samtaler forløp.

Det første jeg vil trekke fram er betydningen av relasjoner. Elevene som har deltatt i dette prosjektet har gått i klasse sammen i under et halvt år, og elevene ble delt inn i grupper basert på hvor de satt. Det varierer derfor hvor godt elevene kjenner hverandre. Man kan se tydelig at dette har påvirket samtaler. I gruppene der elevene ikke kjenner hverandre like godt, samarbeider elevene i liten grad om å skape mening, de gir korte svar på spørsmål og går raskt videre dersom de møter på motstand i teksten. Enkelte elever deltar også i liten grad. Dette så vi blant annet i gruppe 1, der Vilde melder seg ut. Hennig (2012) er tydelig på at trygghet og gode relasjoner spiller en viktig rolle i hvor godt man lykkes med litterære samtaler (s. 101-103). Å tørre å delta til tross for usikkerhet på egne tolkninger, forutsetter at man er trygg på de man er på gruppe med. Vi ser særlig effekten av dette hos gruppe 2, som i stor grad samarbeider og kommer med innspill til tross for at de finner teksten utfordrende. Det er en leken og positiv tone gjennom hele samtalen, og det blir på denne måten tydelig at elevene er trygge på hverandre. Når man skal sette sammen grupper til litterære samtaler, kan derfor relasjoner være et viktig element i vurderingen.

Et annet poeng jeg vil trekke fram er betydningen av at samtalen er elevstyrt. I oppgavens teorikapittel skrev jeg om viktigheten av at spørsmålene elevene arbeider med er autentiske, og at dette ikke alltid er tilfellet for lærerens spørsmål. Når jeg har gjennomgått elevenes samtaler, ser jeg et tydelig skille mellom de elevene som tar i bruk egne spørsmål og de som kun bruker hjelpespørsmålene. De som bruker hjelpespørsmålene, går ofte raskt gjennom lista med spørsmål og gir korte svar på hvert spørsmål. De som diskuterer egne spørsmål, bruker ofte lengre tid på spørsmålet og utforsker ulike svar. Begge fokusgruppene tar i bruk egne spørsmål, men det er også andre grupper som bruker sine egne spørsmål, der jeg kan se at disse genererer engasjement og utforsking. Det vil være ubegrunnet å kun tilskrive dette skillet til typen spørsmål. Gruppesammensetning, litterær kompetanse blant elevene og motivasjon er viktige faktorer som også spiller inn. Det er heller ikke usannsynlig at elever som i utgangspunktet er interessert i å delta i tolkningsarbeidet vil utarbeide mer autentiske spørsmål. Det er likevel verdt å nevne dette skillet, da vi valgte å la elevene lage egne spørsmål med mål om at dette ville åpne opp for utforskende samtaler. Hennig (2010) trekker som nevnt fram dette som en viktig faktor for å skape engasjement (s. 166).

Avslutningsvis vil jeg trekke fram at jeg har analysert to fokusgrupper som lykkes med sin utforsking. Ikke alle gruppene kommer like langt som disse to gruppene, og det er tydelig at ikke alle elevene behersker arbeidsformen litterære samtaler ennå. Dette henger sammen med at elevene er ferske åttendeklassinger, med relativt liten erfaring med denne arbeidsformen. Flere forskere understreker behovet for å trene på litterære samtaler (Se for eksempel Matre & Fottland, 2010). Denne måten å arbeide med litteratur er ikke noe som kommer naturlig for alle elever, men som krever trening. Fordi elevene er uerfarne, har vi forsøkt å gi dem støtte på ulike vis. Først og fremst har vi satt av tid til individuelt

forarbeid. Gjennom symboltegningene, arbeidet med å finne sitater og å lage spørsmål til teksten, får elevene muligheten til å reflektere over teksten selv først. Dette kan gi en trygghet inn i samtalen. Ved å la elevene samtale om symboltegningene gir vi dem støtte i hvordan samtalen kan startes, og ved å gi dem valgfrie hjelpespørsmål gir vi dem rammer for samtalen som kan tas i bruk dersom elevene føler behov for det.

Til tross for at ikke alle gruppene lykkes like godt med samtalen sine, viser samtalen til de to fokusgruppene potensialet i arbeidsformen litterære samtaler. Elevene samarbeider om å skape mening i teksten, og de arbeider analytisk og tekstnært. Samtidig skapes en arena til å diskutere viktige tema, som i dette tilfellet er identitet og tilhørighet. Jeg mener derfor at denne oppgaven tjener som et eksempel på hvordan man kan arbeide med samisk litteratur på andre måter enn til å lære om samisk kultur og historie. Framover håper jeg at det vil komme flere didaktiske studier, der ulike arbeidsformer og tekster prøves ut i klasserommet. Arbeid av den typen Karlsen og Stokke (2021) har gjort, der tekster vurderes didaktisk, er også av stor verdi. Dette kan være til inspirasjon for videre arbeid. Det blir tydelig i oppgavens teorikapittel at mye av forskningen som gjøres innen samiske tema omhandler framstillingen av samisk historie og kultur. Det ville være spennende med fagspesifikke studier av hvordan man kan arbeide med samiske tema innen de ulike skolefagene, slik jeg også har forsøkt å gjøre i denne oppgaven. På denne måten kan vi løfte fram flere måter å integrere det samiske i norskfaget, og gjøre det tydeligere for norsklærere hvordan samisk litteratur kan brukes på et mangfold av måter.

Referanser

- Anderson, G. J. & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research* (2. utg.). Falmer Press.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic studies in education*, (3-04), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Banks, J. A. (2010). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education : issues and perspectives* (7. utg., s. 137-157). Wiley.
- Biesta, G. (2007). WHY "WHAT WORKS" WON'T WORK: EVIDENCE-BASED PRACTICE AND THE DEMOCRATIC DEFICIT IN EDUCATIONAL RESEARCH. *Educational theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bjørklund, I. (2016). «Er ikke blodet mitt bra nok?»-Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sápmi. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1-02), 8-20. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02>
- Blau, S. (2003). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blix, B. H. (2013). *The construction of Sami identity, health, and old age in policy documents and life stories. A discourse analysis and a narrative study* [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/5675>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Dahll-Larssøn, H., Tønnessen, E. S., Lillesvangstu, M., Bjorvand, A.-M., Mørk, K. L. & Rokseth, R. (2007). *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the Other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 17(2), 57-67.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen: en regional og etnisk problematisering*. Eureka.
- Fredriksen, L. T. (2019). *Anders Fjellner*. Store norske leksikon. https://snl.no/Anders_Fjellner
- Fredriksen, L. T. (2021, 21. februar 2022). *Nils-Aslak Valeapää*. Store norske leksikon. https://snl.no/Nils-Aslak_Valkeap%C3%A4%C3%A4
- Fugelsnes, E. (2016). Fra skallemaalinger til selvbestemmelse. *Forskningsetikk*, 2, s. 4-7. https://www.forskningsetikk.no/globalassets/bilder/forskningsetikk/2016-2/forskningsetikk_nr2_2016.pdf
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107, 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod : i urval*. Daidalos.
- Gaski, H. (1993a). *Med ord skal tyvene fordrives. Om samenes episk poetiske diktning*. Davvi Giriji.
- Gaski, H. (1993b). The Sami People: The "White Indians" of Scandinavia. *American Indian culture and research journal*, 17(1), 115-128.

- Gaski, H. (2011). Song, poetry and images in writing: Sami literature. *Nordlit*, (27), 33-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/13.1804>
- Gaski, H. (2020). *Myths, tales and poetry : from four centuries of Sámi literature*. ČálliidLágádus.
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse*. Mental Helse Ungdom.
- Heith, A. (2010). Särskiljandets logik i en kolonial och en antkolonial diskurs. Nils-Aslak Valkeapääs Beavi áhčážan. *Edda*, 110, 335-350. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2010-04-02>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hirvonen, V. (2010). The Yoik Opens A Door to Sámi Oral Literature: A path into Language, Identity and Self-Esteem. . *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, (1), 91-98. <https://journals.uvic.ca/index.php/winhec/article/view/18633>
- Hirvonen, V. (2014). *Samisk barnelitteratur - mellom lokal og global kultur*. <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/samisk-barnelitteratur-mellom-lokal-og-global-kultur/>
- ILU. (2022). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iser, W. (1974). *The implied reader : patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens apellstruktur. I Olsen, Michel & Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Borgens Forlag.
- Jagne-Soreau, M. (2018). Halvt norsk, äkte utlänning. *Edda*, 105(1), 9-29. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1500-1989-2018-01-02>
- Jordheim, H. (2011). *Humaniora : en innføring* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Netland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Karlsen, S. S. (2019). Daggrø og mørke tåker i Sápmi. Landskap, identitet og avkolonisering i nyere samisk litteratur for ungdom. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årsbok 2019* (s. 218-241). Det norske samlaget.
- Karlsen, S. S. & Stokke, R. S. (2021). 'så den fremmede ikke blir mer fremmed'. Samisk lyrikk i norskfaget. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årsbok 2021* (s. 142-168). Det norske samlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kokkola, L. (2003). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203953075>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kuokkanen, R. (1998). *Čáŋa gillii! = Saamelainen kirjallisuus = Samisk litteratur : 1 : Sámi girjjálašvuohta* (Bd. 1). Sameraddi.
- Kuokkanen, R. (2000). Towards an "indigenous paradigm" from a sami perspective. *The Canadian Journal of Native Studies*, 20(2), 411-436. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1073.4181&rep=rep1&type=pdf>

- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på : om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, H. Dahll-Larssøn & E. S. Tønnesen (Red.), *Inn i teksten- ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 14-36). Fagbokforlaget.
- Lund, R. (2016). Searching for the Indigenous: Urfolk i engelsklæreverket Searching. I B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 15-33). Portal.
- Lyngstad, A. B. (2018). *Litterær selvframstilling som handling og terskelfenomen : performance, performativitet og liminalitet hos Jonny Halberg, Kjersti Annesdatter Skomsvold og Karl Ove Knausgård* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Manderstedt, L., Palo, A. & Kokkola, L. (2021). Rethinking Cultural Appropriation in YA Literature Through Sámi and Arctic Pedagogies. *Children's Literature in Education*, 52(1), 88-105. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09404-x>
- Matre, S. & Fottland, H. (2010). Text, talk and think together: Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic studies in education*, 31, 258-274.
- Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene - hvorfor, hvordan og hvilke følger? . *Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter*, (3), 5-20.
- Minnigio, Y.-M. (2015). *En veivisers synspunkt - stereotypier om samer blant norsk ungdom* [Sámi Allaskuvlla]. https://www.academia.edu/33124451/En_veivisers_synspunkt_sterotypier_om_s_amer_blant_norsk_ungdom
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk* (s. 25-57). Pax forlag.
- Olsen, T. A. (2017). Colonial Conflicts: Absence, Inclusion and Indigenization in Textbook Representations of Indigenous Peoples. I J. R. Lewis, B.-O. Andreassen & S. A. Thobro (Red.), *Textbook Violence* (s. 71-86). Equinox.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta didactica Norge*, 11(2. Art. 5), 1-15. <https://hdl.handle.net/10037/11714>
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit*, 8(1), 105-120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 90-113). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Said, E. W. (1994). *Orientalisme : vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Skåden, S., Fløystad, B. & Heitmann, K.-I. (2003). Forord. I S. Skåden (Red.), *Riimiin rámiin* (s. 8-9). Skániid girjje.
- Skåden, S. & Fredriksen, L. T. (2022). *Anders Larsen*. https://snl.no/Anders_Larsen
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Solem, M. S. (2020). Samtaler i klasserommet. I S. Penne, F. Hertzberg & M. S. Solem (Red.), *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg., s. 56-75). Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379.
<https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Turi, J. (1987). *Muitalus sámiiid birra* ([Ny utg.]. utg.). Sámi Girjjit.
- Tønnesen, E. S. (2007a). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I E. S. Tønnesen, M. Lillesvangstu & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - Ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 37-59). Fagbokforlaget.
- Tønnesen, E. S. (2007b). Lesing i møte med andre kunstformer. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 94-106). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 20.11.2020). *Samisk i skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utg., Bd. 5). Sage.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (3-04), 282-293.

Omtalt skjønnlitteratur

- Aikio, M. (1906). *I Dyreskind : Fortælling fra Finmarken*. Aschehoug.
- Andersen, S. A. (2003). JEG/MON. I S. Skåden (Red.), *Riimiin rámiin* (s. 125-127). Skániid girjie.
- Fellman, J. (2008). Suola ja noaidi = Tyven og sjamanen (H. gaski, Overs.). I T. Brostrøm & A. J. Rasmussen (Red.), *Nordisk litteratur til tjeneste* (s. 515-520). Nordisk Ministerråd.
- Heide, B. (2019). *Navnesangen = Nammalávlla*. Idut.
- Horndal, S. (2015). *Sølvmånen*. Čálliid Lágádus.
- Horndal, S. (2019). *Fra stjernene til livet : en fortelling fra samisk mytologi*. Idut.
- Johansen, S. B. (2014). *Jeg er en skiløper*. Čálliid Lágádus.
- Laestadius, A.-H. (2007). *SMS frå'n Soppero*. Nordiska museets förlag.
- Larsen, A. (2008). Beaveálgu. I *Sátnedáidu* (s. 47-106). Davvi girji. (Utgitt på norsk i 2013 med tittelen "Dagen gryr". Oversatt av Harald O. Lindbach.).
- Nedrejord, K. (2018). *Slepp meg*. Aschehoug.
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Aschehoug.
- Qvigstad, J. (1927). *Lappiske eventyr og sagn : 1 : Lappiske eventyr og sagn fra Varanger* (Bd. 3). Aschehoug.
- Qvigstad, J. (1928). *Lappiske eventyr og sagn : 2 : Lappiske eventyr og sagn fra Troms og Finnmark* (Bd. 10). Aschehoug.
- Qvigstad, J. (1929a). *Lappiske eventyr og sagn : 3 1 : Lappiske eventyr og sagn fra Lyngen* (Bd. 12). Aschehoug.
- Qvigstad, J. (1929b). *Lappiske eventyr og sagn : 4 2 : Lappiske eventyr og sagn fra Lyngen og fra Nordland* (Bd. 15). Aschehoug.
- Sirma, O. (1674a). Guldnasas IJ. Schefferus (Red.), *Laponia* (s. 112-113). The Theatre of Oxford. Kan leses digitalt på:
<https://www.nb.no/items/efa65ac951a69b3a075b80593e09f66f?page=125&searchText=olaus>
- Sirma, O. (1674b). Moarsi favrrot. I J. Schefferus (Red.), *Laponia* (s. 113-115). The Theatre of Oxford. Kan leses digitalt på:
<https://www.nb.no/items/efa65ac951a69b3a075b80593e09f66f?page=125&searchText=olaus>
- Somby, M. Á. (1977). *Ammul og den blå kusinen* (M. Á. Somby & B. M. Hætta, Overs.). Tiden.
- Valkeapää, N.-A. (1988). *Beaivi, áhčážan*. DAT. (Utgitt på norsk i 1990 med tittelen "Solen, min far". Oversatt av Harald Gaski, Jon Todal og Kristina Utsi.).
- Vars, E. M. (1986). *Kátjá*. Davvi media. (Utgitt på norsk i 1988 med samme tittel).

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2: Teksthefte (inkludert novella *JEG/MON*)

Vedlegg 3: Tabell over symboltegninger

Vedlegg 4: Tabell over elevenes skriftlige arbeid

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

Vedlegg 7: Transkripsjon av gruppe 1 sin samtale

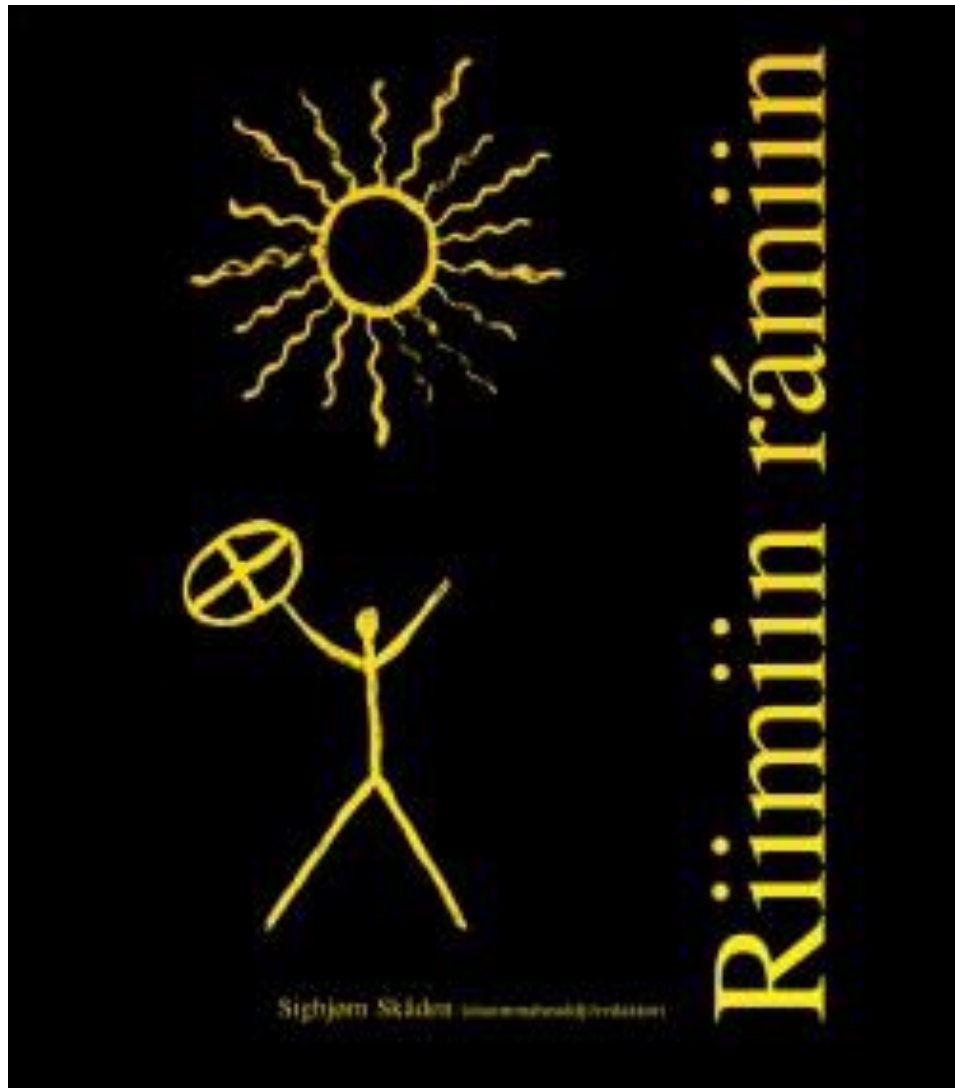
Vedlegg 8: Transkripsjon av gruppe 2 sin samtale

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring
...	Kort pause (inntil 1. sek)
(2.0)	Lengre pause. Oppgitt i sekunder.
/	Avbrytelse
[overlapp]	Flere personer snakker samtidig. De overlappende utsagnene plasseres i klammer over hverandre.
Ord-	Taleren avbryter seg selv
=ord	Det er ingen pause mellom en taler til en annen.
STORE	Taleren snakker vesentlig høyere enn de rundt
(kommentar)	Kommentar fra forsker om andre detaljer eller beskrivelser. Eksempelvis (Blar i papirer) eller (Hvisker)
@	Latter. Et @ per stavelse.
<@ord@>	Lattermild tale
<SIT ord SIT>	Lesende eller gjengivende stemme.
XX	Uforståelig/ikke hørbart
<i>Kursiv</i>	Ord med ekstra trykk. Skiller seg ut i sammenheng med resten av setningen

Vedlegg 2: Oppgavehefte (inkludert novella *JEG/MON*)

TEKSTHEFTE - *JEG/MON*



Navn: _____

Klasse og gruppe: _____

Les

Teksten *JEG/MON* er skrevet av Susanne Amalie Andersen. Hun var elev på videregående skole da hun skrev denne teksten. Teksten er en del av boka *Riimiin rámiin* som ble gitt ut i 2003 og inneholder mange tekster skrevet av samiske ungdommer.

JEG/MON

Hun gikk lenge og tenkte på det, flere dager, ja faktisk i månedsvis. Hun tenkte på det så lenge at det gikk et helt år, faktisk så lenge som et år, tre måneder og åtte dager. Og selv da, etter et år, tre måneder og åtte dager, skjønnte hun det ikke. Det eneste hun skjønnte etter et år, tre måneder og åtte dager var at hun kanskje egentlig aldri ville forstå det.

I begynnelsen hadde hun ikke oppfattet spørsmålet. Hun hørte det, men la aldri merke til det. Spørsmålet var av den farlige sorten, slike som er dødelige, slike spørsmål som aldri rammer deg og dine nærmeste, men alltid noen andre. Slike spørsmål som sniker seg inn, og legger seg på en mørk plass i kroppen din. Slike spørsmål som går inn i en dvale, og hviskes ut når du aller minst venter det. Akkurat dette skjedde. Hun overså spørsmålet. Og da spørsmålet tilsynelatende ikke hadde noen effekt på henne, trasket hun, lykkelig og uvitende om hva som kunne komme, videre.

Umerkkelig og en smule furten, bevegde spørsmålet seg inn i kroppen hennes på søken etter det perfekte skjulested. Det la seg til å ulme i det indre øret, hvor det kunne flyte fritt uten unødvendige forstyrrelser.

Alt hun kjente som i det hele tatt kunne røpe spørsmålets tilstedeværelse, var en varmende smerte i øret på slike dager som denne, tomme dager. Og etter et år, tre måneder og åtte dager gjorde hun et oppgjør. Etter et år, tre måneder og åtte dager med en ulmende smerte i øret, slapp hun spørsmålet ut. Uten

å ta hensyn til hva som kunne komme, tok hun et dypt åndedrag og presset det ut i et brøl:

“KÆM E Æ??”

*

Spørsmålet kom så plutselig til meg. MON oppdaget det aldri før det var der og hvisket søte ord i øret hennes. MON hadde alltid tatt det som en selvfølge at JEG visste hvem MON var, men det var det absolutt ikke.

Først da MON kjente en varm smerte i øret sitt, begynte JEG å tenke på det. Men JEG slo det raskt fra seg. Ingen vits i å begynne å rope og skrike! Dagens samfunn har nok av slike. MON tenkte ikke mer på det, og helte i meg smertestillende for å døyve smerten i øret hennes, og levde videre som normalt.

Men spørsmålet fortsatte å dukke opp. I begynnelsen kun som en liten digresjon til hennes vanlige tanker, men det utviklet seg til noe mye større, noe som tok over hele kroppen min. Alle hennes tanker var kun rettet mot spørsmålet. Til slutt kunne MON ikke holde det inne lenger, det måtte ut..:

“KÆM E Æ??”

*

Du kunne se det på henne da spørsmålet hadde begynt å bevege på seg. Øynene fikk en plummeaktig form, og så du på dem fra rett vinkel, kunne du skimte et lilla skjær i øynene. Hun svedde rundt i gatene med lilla øyne, mens gamle damer med gamle hatter ristet på hodene sine, og sukket over den vimsete, lille jenta med høye

kinnbein som kun gikk og svevde på ingenting.
Noen ganger ropte hun ut uforståelige setninger på et språk få kjente. Gamle menn med skjeve smil påstod hun var gal. Men i virkeligheten var hun bare ung og på søken. På søken etter alt hennes forfedre hadde blitt fratatt, og hun hadde mistet. På søken etter sin identitet, på søken etter seg selv, og ingen andre.

Hun hadde alltid visst hva hun var, men aldri omfavnet det. Hun hadde vært der, men aldri helt inne. Hun hadde levd i to verdener, der den ene hersket over den andre.
Undertrykte følelser, lengsler og tanker var fanget. Fanget i en verden uten forståelse, og hun alltid med det samme spørsmålet flytende i øret:

“KÆM E Æ??”

Etter to år, syv måneder og en dag stilnet det. Hun slo seg til ro med det hun var. Alle andre aksepterte det, så hvorfor ikke hun også? Det lilla skjæret i øynene forsvant, men hun fortsatte å sveve på ingenting, og det vil hun alltid gjøre...

*

“Kæm e du?”

“ – æ e ung, æ e kvinne,
æ e same, æ e kun mæ sjøl,
og ingen andre.
Men det e helt ok før mæ...
Æ e æ...”

Tegn

Du har to minutter til å tegne fire symboler som du mener forteller noe om hva teksten handler om. Det kan være noe som symboliserer hovedpersonen, noe som skjer i teksten eller spesielle ting som beskrives i teksten. Når du har tegnet alle fire symbolene, får du ett minutt til å skrive én setning om hvert symbol og hva du mener symbolet sier om teksten.

Om symbol 1:	Om symbol 2:
Om symbol 3:	Om symbol 4:

Finn og skriv

Her kommer noen oppgaver som skal hjelpe deg å forstå teksten litt bedre. Svar så godt du kan. Det er lov å ikke være helt sikker enda på hvordan du forstår teksten. Skriv det du tror nå. Du har fem minutter til å svare på oppgavene.

Oppgave 1

Les teksten nøye og marker ord eller setninger som du mener er viktige for å forstå teksten. Det kan også være ord eller setninger du ikke helt forstår, men som du tror er viktige i teksten. Velg ett ord, eller én setning som du synes er ekstra viktig. Skriv ordet/setningen her og hva du mener er viktig med ordet/setningen.

Ord/setning:

Hvorfor er dette ordet/denne setningen viktig?

Oppgave 2

Lag et spørsmål til teksten som du lurer på og som du kan spørre de andre på gruppa om. Prøv å lage et åpent spørsmål, som det kan finnes flere enn ett svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "hvorfør" "hvordan" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:

Ekstra-oppgave

Hvis du blir ferdig med oppgave 1 og 2, kan du bruke tiden på å forberede deg til samtalen. Her kan du skrive ned stikkord til hva teksten handler om. Du kan prøve å skrive ned noen tanker du har lyst til å dele i samtalen.

Snakk

Dere skal nå snakke om teksten og utforske hva dere tror teksten handler om sammen. Det viktigste i samtalen er ikke å komme fram til et “riktig” svar, men å se på flere måter å forstå det man har lest. Under er en sjekkliste for hvordan dere gjør opptak. Det er viktig at dere følger denne.

Sjekkliste for opptak av litterær samtale

- Åpne appen Nettskjema diktafon.
- Skriv inn skjema-id (Denne står på tavla).
- Trykk på start innspilling og se at tiden begynner å gå.
- Sett også på opptak på en annen telefon på vanlig lydopptakapp
- Si navnet på alle som er på gruppa. Hver enkelt må si sitt navn, slik at vi enkelt kan koble stemme til navn.
- Gjennomfør den litterære samtalen.
- Stopp lydopptaket og lever.
- Skriv inn gruppenummer.
- Vent på at det dukker opp beskjed om at opptaket er levert på skjermen. Rekk opp hånda når dere er ferdige og vis oss skjermen så vi kan se at alt er blitt gjort rett.

Hva skal dere snakke om?

1. Dere skal starte samtalen med å fortelle om symboltegnene deres. Hver person velger ett symbol og forteller hva de mener symbolet forteller om teksten.
2. Etter dere har snakket om tegningen, kan dere velge om dere vil svare på hjelpespørsmålene under, eller om dere vil snakke om deres egne spørsmål. Dere kan også gjøre begge deler.

Hjelpespørsmål (Dere rekker ikke å svare på alle spørsmålene. Velg ut noen av spørsmålene som dere har lyst til å snakke om)

1. Hvem og hva handler teksten om tror dere?
2. Hvordan tror dere personen har det? Hva i teksten får deg til å tro det?
3. I teksten møter vi JEG og MON. Hva er forskjellen på JEG og MON?
4. Hvorfor tror dere tittelen er *JEG/MON*? Hva sier tittelen om hva teksten handler om?
5. Teksten handler om et viktig spørsmål: «KÆM E Æ?». Hvordan forholder hovedpersonen seg til dette spørsmålet?
6. Er det noen setninger som er spesielt viktige i teksten? Hva forteller disse setningene oss?
7. Teksten slutter med et dikt. Hva tror dere diktet handler om?
8. Hvilke andre personer enn hovedpersonen er med i teksten? Hva synes disse personene om hovedpersonen tror dere?
9. Hva tenker hovedpersonen om det å være samisk tror dere? Hva i teksten får dere til å tro det?
10. Hva kan vi lære av denne teksten?

Vedlegg 3: Tabell over symboltegninger

Tegning	Antall tegninger	Kommentar
Spørsmålstegn og/eller utropstegn	27	
Person som lurte på hvem hun er	10	Inkludert et skriftlig «Kæm e æ?» og en tenkeboble
Samisk flagg	8	
(Lilla) øye	6	
Svevende person	5	
Klokke, kalender	5	Inkludert et skriftlig «mnd, dager, år»)
Person med spørsmålstegn	4	
Person som snakker til seg selv	3	
Personer som ser rart på hovedpersonen	3	
«Same»	3	Elevene har selv skrevet «same» som kommentar til tegningen
Tradisjonelle samiske klesplagg (uten persontegning)	2	Stjernelue, kofte
Øre	2	
«Hun er seg selv»/identitet	2	
Paracet	2	
Skjær/skår i øyet	2	
Norsk flagg	1	Det norske flagget står sammen med et samisk flagg.
Skrik	1	
Person som snakker	1	
Jente/dame	1	
Gammel mann	1	
Reinsdyr	1	
Snakkeboble	1	
Krusedull	1	
Flyvende øye	1	
Øye med spørsmålstegn	1	
Venuspeilet	1	
Måne, sol	1	
Stemmen	1	
Øye inne i plomme	1	
Hjerne	1	

Vedlegg 4: Tabell over elevenes skriftlige arbeid

Tema for spørsmål/Type spørsmål	Antall
Hvorfor hun lurte på/prøver å finne ut hvem hun er	8
Forholdet mellom JEG og MON	6
Tekstens budskap/ hva som menes med teksten	5
Hva teksten handler om	3
De lilla øynene	3
Skriver at de ikke forstår teksten	2
At hovedpersonen begynner å fly	1
Andre karakterers reaksjon på hovedpersonen	1
Beskrivelsene av tiden som går	1
Hva/hvem MON er	1
Hvem hovedpersonen er	1

Setninger/Ord (Inkluderer det elevene har skrevet ned og det de har streket under i teksten)	Antall
KÆM E Æ?	27
MON	13
Avslutningsdiktet (deler eller hele)	13
JEG/MON	7
Lilla øyne	6
JEG	6
Et år tre måneder og åtte dager	5
Du kunne se det på henne når spørsmålet begynte å bevege seg.	2
Hun tenkte på det så lenge at det gikk et helt år, faktisk så lenge som et år tre måneder og åtte dager.	2
Hun svevde rundt i gatene	2
Hun hadde levd i to verdener (der den ene hersket over den andre)	2
Etter to år, syv måneder og en dag	2
Først da MON kjente en varm smerte i øret sitt, begynte JEG å tenke på det.	1
Ingen vits i å begynne å rope og skrike	1
Dødelig	1
Det eneste hun skjønnte etter et år, tre måneder og åtte dager, var at hun kanskje aldri ville forstå det.	1
Spørsmålet	1
Mørk plass	1
Alle andre aksepterte det	1
Til slutt kunne MON ikke holde det inne lenger, det måtte ut.: «KÆM E Æ?»	1
Øret sitt	1
Rope	1
Øynene	1
Forfedre	1
Lykkelig	1
Lenge og tenkte på det	1
Ristet på hodene sine og sukket	1
Hun hadde alltid visst hva hun var, men aldri omfavnet det.	1
Etter et år tre måneder og åtte dager gjorde hun et oppgjør	1

Dagens samfunn har nok av slike	1
Noen ganger ropte hun ut uforståelige setninger på et språk få kjente.	1
På søken etter alt hennes forfedre hadde blitt fratatt, og hun hadde mistet	1
Hersket	1
Hun gikk lenge og tenkte på det, flere dager, ja faktisk i månedsvis	1
Det la seg til å ulme i det indre øret	1
Men JEG slo det raskt fra seg	1
Øynene fikk en plummeaktig form, og så du på dem fra rett vinkel, kunne du skimte et lilla skjær i øynene	1

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet ”Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan elever snakker om ulike skjønnlitterære tekster*. I dette skrivet gir vi deg som foresatt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Vi skal i dette forskningsprosjektet samle inn data til fire ulike masteroppgaver. De er som følgende

- Prosjekt 1/Ronjas prosjekt: Hvordan kan man bruke skjønnlitteratur til å snakke om kjønn, seksualitet og identitet?
- Prosjekt 2/Ingrids prosjekt: Hvordan kan litterære tekster bli brukt som en inngang til å snakke om følelser?
- Prosjekt 3/Emilies prosjekt: Hvordan kan man bruke litteratur til å øve elever i å sette seg inn i andres livssituasjon?
- Prosjekt 4/Ingeborgs prosjekt: Hvordan kan man arbeide med samiske tekster i norskfaget?

Alle prosjektene vil samle inn både skriftlige svar fra elevene og det vil bli tatt lydopptak av elevers samtaler. Noen elever vil også få beskjed om å tegne.

- Prosjektperiode: 10. November 2021-3. Desember 2021

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi hen er elev ved en universitetsskole der vi har fått muligheten til å være i praksis og til å innhente data til våre masteroppgaver.

Hva innebærer det for ditt å delta?

Hvis du tillater ditt barn å delta i dette prosjektet innebærer det at hen skal gjennomføre litterære gruppesamtaler sammen med sine medelever. Samtalene vil bli tatt opp og senere transkribert.

I prosjekt 3 og 4 vil hele klassen være involvert, mens i prosjekt 1 og 2 vil det tas ut mindre grupper. Samtalene vil vare mellom 5-30 minutter avhengig av hvor mye elevene har å si.

Eleven vil også bli bedt om å skrive ned egne refleksjoner knyttet til hvert prosjekt. Du kan som foresatt få se hvilke spørsmål elevene skal svare på dersom du ønsker dette.

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

Hvis ditt barn ikke ønsker eller hvis det ikke blir gitt samtykke vil det bli gitt alternativt opplegg. Alle vil delta på det forberedende arbeidet da vi ser på dette som veldig lærerikt, men når lydopptakene skal gjennomføres vil elevene bli delt i henhold til hvem som har gitt samtykke til å delta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du gir tillatelse til at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Både du som foresatt og ditt barn kan når som helst trekke samtykket tilbake. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. De som ikke deltar i forskningsprosjektet, vil få normal undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi studenter og våre veilede som har tilgang til informasjon om ditt barn. Alle navn og personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på en sikker forskningsserver. Elevene vil ikke kunne identifiseres i de ferdige masteroppgavene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene om ditt barn anonymiseres fortløpende og all informasjonen som er samlet inn vil bli slettet etter prosjektet er ferdig i august 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ann Sylvi Larsen: ann.s.larsen@ntnu.no
- Ronja Alfsdatter Riise: ronja_riise@hotmail.com
- Ingrid Turtum: ingrid.turtum@hotmail.com
- Emilie: emilie.vikdal@outlook.com
- Ingeborg Rongevær Holmin: ingbrho@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ronja Alfsdatter Riise, Ingrid Turtum, Emilie Vikdal og Ingeborg Rongevær Holmin
(Studenter)

Sideskift

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i litterære samtaler som tas opp
- At mitt barn leverer inn skriftlige refleksjoner i form av logg og refleksjonsspørsmål
- At mitt barn leverer inn visuelle refleksjoner i form av tankekart og tegninger
- At mitt barn deltar i prosjekt 1
- At mitt barn deltar i prosjekt 2
- At mitt barn deltar i prosjekt 3
- At mitt barn deltar i prosjekt 4
- At mitt barn deltar i alle prosjektene

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

Vurdering fra NSD

Prosjekttittel

Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no, tlf: 73559885

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ronja Alfsdatter Riise, ronja_riise@hotmail.com, tlf: 95181039

Prosjektperiode

05.11.2021 - 20.08.2022

Vurdering (1)

08.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse og seksuelle forhold frem til 20.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Vedlegg 7: Transkripsjon av gruppe 1 sin samtale

1 **Gruppe 1**

2 Deltagere: Mina, Camilla, Mathilde og Vilde

3 Varighet: 9 min og 53 sek

4

5 Mina: Hei, vi er gruppe 3. Jeg heter Mina

6 Mathilde: Jeg heter Mathilde

7 Camilla: Jeg heter Camilla

8 Vilde: Vilde

9 Mina: Jah, vi skal ha en litterær samtale om teksten JEG/MON... (kort fnising i bakgrunnen fra
10 medelevene) Ja, nå har vi nettopp tegna noen symboler til teksten, så da tenkte vi å begynne
11 å snakke om hvorfor vi tegna dem og sånn da

12 Mathilde: Skal jeg?

13 Mina: Ja, du kan starte

14 Mathilde: Okei, jeg tegna et spørsmålstegn fordi at... hun... visste ikke helt hvem hun var.
15 Eller hun sa flere ganger <SIT Kæm e æ? SIT> og sånn. Så hun visste ikke så godt sin identitet

16 Mina: Hmm

17 Camilla: Ja, jeg tegna en klokke og en person under fordi at det sto veldig mange ganger i
18 teksten at det tok veldig lang tid før hun fant ut hvem hun faktisk var, og hun tenkte veldig
19 masse på det spørsmålet da. Og derfor tegna jeg en klokke

20 Mina: Aah, ja. Jeg tegna på en måte det samme. Bare at jeg tegna en kalender da. Fordi at
21 hun visste nøyaktig hvor mange år, måneder og dager som hun hadde tenkt på det
22 spørsmålet og sånn da

23 Camilla: [Ja]

24 Mathilde: [Ja]

25 Mina: Så, ja

26 Camilla: Det var bra

27 Mathilde: Det var veldig bra

28 Mina: Du da? Vilde? Hva tegna du?

29 Vilde: <@ Jeg er ikke med, jeg @>

30 (3. 0)

31 Vilde: Bare snakk <@ dere @>

32 Mathilde: [Hva...?]

33 Mina: [Ja, i tillegg da,] så tegna jeg et sånn, det flagget til samene da. Fordi at det sto i
34 teksten at hun var en same. Eller når hun hadde funnet ut hva hun faktisk var, så sa hun at
35 hun var... same. Da tenkte jeg at det var fint å tegne

36 Camilla: Ja

37 Camilla: Jeg tegna også et sameflagg

38 Mathilde: [Jeg og]

39 Mina: [Ja, da] har vi skjønt det samme

40 Alle: @Ja@@

41 Mathilde: Jeg tegna også et sameflagg da. Og så tegna jeg en person, for hun sa jo- det
42 handla jo mye om henne og hun lurte på hvem hun var og sånn. Ja, og når hun beskrev seg
43 selv, så- *ingen andre*, hun var bare seg selv da

44 Mina: [Ja]

45 Camilla: [mhm] Men det var jo- det sto jo – det var to ord, liksom *MON* og *JEG*. Og på norsk
46 så betyr jo *MON*, jeg, men det var jo ikke brukt liksom... forskjellige setninger. Men hvorfor
47 tror dere at det var forskjellig og ikke bare sånn det samme ordet hele tida da?

48 (2.0)

49 Mina: Det lurte jeg og på... [men]

50 Mathilde: [Jeg] tror kanskje hun liksom skulle prøve å få inn liksom litt sånn samiske kulturen
51 kanskje

52 Mina: [Jaa]

53 Camilla: [Ja, kanskje] liksom at hun har to personer i seg selv

54 Mathilde: [Ja]

55 Mina: [Ja]

56 Mathilde: Det tenkte jeg også

57 Mina: Eller, ja... det tenkte egentlig jeg og

58 Camilla: Kanskje den ene personen inni henne var liksom same også kanskje hun ikke visste
59 om hun var same eller ikke da

60 Mina: Mhm

61 Mathilde: Hvorfor markerte du det ordet?

62 Camilla: Fordi at, ehm, hun vet ikke helt- nei... det var et spørsmål

63 (2. 0)

64 Mina: Ja, og så... Jeg synes også det var sånn... et... altså <SIT MON, JEG og KÆM E Æ? SIT> for
65 hun bruker både *Æ*, *MON* og *JEG*, og jeg synes det var liksom viktige ord... i teksten fordi at det
66 er egentlig det teksten handler om

67 Mathilde: [Ja]

68 Camilla: [Ja] Det handler jo om hvem hun er

69 Mina: =Mhm. [Ja]

70 Camilla: [Hvem] hun tror hun er

71 Mathilde: Jeg har markert den <SIT æ e ung, æ e kvinne, <@æ e same, æ e kun mæ sjøl og
72 ingen andre@> SIT>

73 Mina: [Åja]

74 Mathilde: [Fordi] den setningen var viktig for at man liksom skulle være seg selv og sånn

75 Mina: [Ja]

76 Camilla: [Ja] og vi tenkte jo på sånn for jeg skrev også <SIT Kæm e æ? SIT> og fordi hun vet ikke
77 helt hvem hun er... Og... hun trodde jo egentlig at hun aldri kom til å finne ut hvem hun var,
78 men etter veldig lang tid så fant hun det ut da. Så vi har jo egentlig skrevet det samme

79 Mina: Ja

80 Camilla: Så vi har sett det samme i teksten

81 Mina: Mhm.

82 Mathilde: Hvorfor tror dere hun nevnte de ulike årene, månedene og dagene?

83 Mina: Eh, jeg tror det er fordi at det var liksom veldig viktig spørsmål for henne å finne ut av
84 hvem hun var, og derfor så... eh... ja

85 Camilla: =Ja, og at hun hadde lyst til å finne ut hvem hun var også liksom, så kanskje hun skulle
86 finne ut hvor lang tid det kanskje tok før hun faktisk fant ut, og liksom... ja

87 Mathilde: Mhm

88 Mina: Ja...Ehm... hvordan tror dere personen har det? Liksom er hun glad, eller er hun lei seg
89 eller noe sånt?

90 Camilla: Jeg tror hun er litt frustrert, jeg

91 Mathilde: Ja, kanskje litt sånn forvirra

92 Camilla: [Ja]

93 Mina: [Ja]

94 Camilla: Hun vet liksom ikke helt hvordan hun skal være kanskje

95 Mathilde: [Ja]

96 Mina: [Ja]. Hun er sånn der, ja...

97 Camilla: Har dere noen flere spørsmål?

98 Mathilde: Det når det sto *Kæm e æ?*, så sto det jo alltid i store bokstaver. Også tenkte hun jo
99 hele tiden på det spørsmålet. Fordi hun har veldig lyst til å fine ut hvem hun var. Og, ehm...
100 liksom kanskje, for så sa hun at kanskje det var noen som ropte det hele tida, og ja, hun ble
101 kanskje veldig forvirra av det da

102 Camilla: [Ja]

103 Mina: [Ja]

104 Mathilde: Og så sa hun <SIT På søken etter alt hennes forfedre hadde blitt fratatt, og hun hadde
105 mistet SIT>

106 Mina: Mhm, det, ja

107 Mathilde: Det er jo sikkert da når, liksom, samene ikke hadde det så bra

108 Mina: [Ja]

109 Camilla: [Ja]

110 Mathilde: Og så vet ikke hun hvem hun er fordi hun kan ikke så mye om den samiske kulturen

111 kanskje

112 Camilla: [Ja]

113 Mina: [Ja] det tenkte

114 Mathilde: =Og derfor lurte hun på hvem hun er

115 Mina: [Ja]

116 Mathilde: Kanskje hun kan være litt sånn redd for å være same fordi at de ikke ble behandla så

117 bra?

118 Camilla: [Ja]

119 Mina: [Ja] men samtidig så vil hun være det, fordi hun liksom vil finne ut av hvem hun er og

120 sånn

121 Camilla: [Mhm]

122 Mathilde: [Mhm]

123 Camilla: Så egentlig hele teksten handler jo om en jente som vil finne ut hvem hun er da

124 Mathilde: [Ja]

125 Mina: [Ja]

126 Mathilde: Og på slutten av teksten så var det et dikt. Og hvorfor tror dere at det slutter med

127 et dikt og ikke at det var dikt midt i teksten?

128 Mina: Mm, kanskje.. Jeg vet ikke helt, men kanskje fordi hun liksom fant på en måte ut av hvem

129 hun var. Eller, altså, ja... at hun liksom er seg selv og at

130 Mathilde: =Hun vil være seg selv?

131 Mina: Ja, og det tok da liksom helt på slutten. Eller altså, da fant hun det ut og ikke sånn i

132 starten eller noe sånn?

133 Camilla: [Ja]

134 Mathilde: [Ja]

135 Mina: Mhm

136 Mathilde: Det var bra

137 Mina: Hva tror dere at vi kan lære av den teksten da?

138 Mathilde: Hm, man kan jo lære, liksom sånn hvis man tenker over det da, så var det jo veldig

139 mange ganger at det sto *Kæm e æ*, ikke sant. Og da kan man kanskje begynne å tenke på det

140 og da kan man jo lære egentlig hvem man faktisk er og bare være seg selv ikke sant? Istedenfor

141 at man trenger ikke å være som alle andre, men man kan bare være seg selv

142 Mina: Mhm

143 Camilla: Ja. Bra sagt

144 Mina: [Ja]

145 Mathilde: [Tusen] takk. Og man bør ikke være redd for å liksom vise seg fram og være den man
146 ønsker å være da

147 Mina: [Ja]

148 Camilla: [Ja] Bra sagt

149 Mina: Veldig bra sagt

150 Mathilde: Og så, hvorfor tror dere det sto <SIT Dagens samfunn har nok av slike SIT>?

151 Mina: Ja. Fordi... Hva var det det sto rett før der?

152 Mathilde: Det står liksom sånn <SIT Ingen vits i å begynne å rope og skrike. Dagens samfunn
153 har nok av slike SIT>

154 Mina: Åh, sånn ja. Jeg tror liksom at hun.. eh.. vil jo finne ut av hvem hun er, men hun liksom
155 vil ikke plage andre med det eller noe sånn?

156 Camilla: Ja, kanskje det er noen som mener at samer ikke burde ha fantes da?

157 Mina: =Ja

158 Camilla: = eller kanskje noen av vennene hennes ikke er same da, og ikke vil ha samer

159 Mina: Mhm

160 Mathilde: Ja

161 Mina: Ja

162 Mathilde: Har du markert noe? (Uklart hvem hun henvender seg til. Får ikke noe hørbart svar.)
163 (3.0)

164 Mina: Ja, da tror jeg vi har snakka om det meste

165 Camilla: Ja

166 Mathilde: Hva synes dere om teksten da?

167 Mina: Jeg synes den var interessant

168 Camilla: Ja, den var veldig sånn bra laga egentlig da

169 Mina: Ja, fordi den handla liksom om at hun fant litt ut av hvem hun var

170 Camilla: [Ja]

171 Mathilde: [Ja] Og det er lærerikt, for da kan man liksom tenke litt på det selv også

172 Mina: [Ja]

173 Camilla. [Ja]

174 Mathilde: Okei

175 Mina: Okei, takk for oss

176 Camilla: Takk for oss

Vedlegg 8: Transkripsjon av gruppe 2 sin samtale

1 **Gruppe 2**

2 Deltakere: Petter, Hans, Vidar, Roger, Inge

3 Varighet: 8 min og 3 sek

4

5 Petter: Okei

6 Hans: Okei

7 Petter: Hva synes dere om teksten?

8 Vidar: Den var interessant

9 (2.0)

10 Petter: Ta å snakk

11 Roger: Okei, *kæm e æ?*

12 Hans: Jeg vet ikke, hvem er du?

13 Inge: Ja, hvem er du?

14 Petter: Det er liksom, så det er på en måte hele poenget med teksten. (Mye bakgrunns støy
15 fra de andre på gruppa) Det handler jo selvfølgelig om identitet og hvem den personen, den
16 personen de snakker om er da.

17 Hans: [At den er usikker og-]

18 Petter: [Personen er usikker]

19 Hans: Ja dem er usikker

20 Vidar: Ja, og, men... eh...

21 Inge: Eh... jeg syntes at teksten, at den var litt rar... Ja det var litt, jeg synes den var litt for
22 metaforisk, det var liksom, de snakket om, de sa at, de snakket som om at *JEG* og *MON*, og
23 *MÅN*,

24 Roger: *MON*

25 Inge: *MON*. [At de var personer]

26 Hans: [Du vet sånn], du vet sånn du har en liten engel og en liten djevel på en måte.

27 Vidar: Det var det spørsmålet som jeg faktisk hadde. Hva er forskjellen på *MON* og *JEG*?

28 Inge: Ingen ting

29 Hans: Jeg tror liksom *MON* er engel og *JEG* er djevel eller noe sånn. [Det er min tolkning i
30 hvert fall]

31 Petter: [Det er på en måte], det er på en måte, at en prøver å trekke fram spørsmålet og en
32 prøver å dytte det unna. Jeg tro det er *MON* som er den snille da

33 Roger: Jeg føler at det er en annen historie under, som jeg bare ikke skjønnte.

34 Petter: Den er ganske dyp da.

35 Roger: Em... ja... det var alt jeg skulle si egentlig.

36 Petter: <@ Åja, okei @>

37 Hans: Eller hva om, hva om djevelen og engelen bare er djevelen, og at *JEG* er den personen,
38 mens *MON* er djevelen.

39 Roger: *Spørsmålet* er djevelen

40 Inge: Og de begge to er *engler*

41 Petter: Mmmm

42 Roger: Hva hvis begge to var meg (Teatralsk intonasjon, som om han framfører en replikk)
43 (3.0) (Pipelyd og støy fra en av elevene)

44 Petter: Men hvem er *JEG* da?

45 Hans: Ja, hvem er *JEG*?

46 (Flere snakker i munnen på hverandre)

47 Inge: *JEG* var... *JEG* var... sa hun var en dame, en same.
48 (Entusiastisk respons fra de andre)

49 Vidar: Ung, dame, same, yo. (rappende intonasjon)

50 Petter: <@ Ja, kom igjen, fortsett @>

51 Inge: Ja hun sa hun var en dame, sa hun var samisk, så det er vel det hun er da.

52 Hans: =Kanskje det har noe med at, jeg tror at *JEG* er på en måte djevelen, fordi hun føler seg
53 mer samisk enn norsk, så hun vil ikke ha noe med *JEG* å gjøre, hun vil ha noe med *MON* å
54 gjøre/

55 Roger: =Okei, men hør her. I teksten står det sånn her <SIT Jeg er kun meg selv og ingen
56 andre SIT>

57 I kor: Ja

58 Roger: Det føles ut som at noe har skjedd der, som jeg bare ikke har fått med meg.

59 Hans: <SIT *Spørsmålet* kom så plutselig til meg. *MON* oppdaget det aldri, før det var der og
60 hvisket søte ord i øret mitt. *MON* hadde alltid tatt det som en selvfølge at *JEG* visste hvem
61 *MON* var, men det var det absolutt ikke SIT>. Så tydeligvis, *JEG* vet ikke hvem *MON* er, men
62 *MON* tror at *JEG* vet hvem *MON* er. [Ja også på en måte]

63 Inge: [Ja]

64 Hans: =Hva om *JEG* er den norske og *MON* er den samiske/

65 Inge: =[Men, altså, ja-]

66 Hans: [men at *JEG*, liksom] den norske versjonen av henne, vet ikke at den samiske... liksom...
67 at den samiske finnes

68 Inge: Ja, men, men hva tror dere den lilla, hva tror dere de mente med det lilla, lilla skjæret i
69 øyet?

70 (Snakker i munnen på hverandre)

71 Vidar: Et skjær kan vær sånn at du kan nesten se

72 Petter: Det virker, det virker liksom som, som at det blir som at hun har funnet sannheten og
73 nå er det sånn skikkelig sånn *bommmm* (siste ord sies med en syngende intonasjon)

74 (Noen synger *aaaaa* med lys stemme i bakgrunnen) (Entusiastisk respons)

75 Inge: Jajaja

76 Hans: Det tredje øyet

77 Hans: Hun har åpnet det tredje øyet ikke sant.

78 Roger: Hæ, har hun tre øyne? (ironisk intonasjon) Uansett, em... Er *æ* og *jeg* samme ting?

79 Hans: Nei

80 Petter: Neeei

81 Hans: = Mest sannsynlig ikke.

82 Vidar: Så er det da tre! *Æ*, *JEG* og *MON*?

83 Hans: Ja...*Æ* ... *Æ* er liksom personen selv/

84 Inge: = Trønder!

85 Hans: *Æ* er personen selv. *JEG* er på en måte, i min tolkning i hvert fall, så er *Æ*, det er
86 personen, *JEG* er på en måte djevelen, og *MON* det er, det er-

87 Petter: Engelen?

88 Hans: = Engelen

89 Roger: Så det/

90 Hans: = Også er *Æ* på en måte en liten, en liten mik

91 Roger: Hun bruker gjentakelse på etter, etter sånn år, ja det er veldig langt... <SIT Spørsmålet
92 kom plutselig SIT>, ehm...

93 Petter: =Du må snakke litt høyere

94 (3.0)

95 Roger: Det gikk, vent litt. <SIT Hun tenkte på det lenge... Hun tenkte på det så lenge at det
96 gikk et helt år, faktisk så lenge som et år, tre måneder og åtte dager SIT>

97 Vidar: =Men her har jeg et spørsmål!

98 Roger: =Det er gjentakelse.

99 Vidar: Okei, men det er ikke det, det er ikke det spørsmålet mitt handler om. Spørsmålet mitt
100 handler om... Hvorfor blir det spesifisert akkurat de her tidene? Er det tilfeldig valgt? Har det
101 noen slags metaforisk mening? Eller har det noe med når hun drev og telte dagene?

102 Petter: Jeg tror det... okei så det... Jeg tror forfatteren har bare valgt noe tilfeldig, men i
103 teksten sin mening er det... ååå det går så, dagene går så sakte med at hun er sånn, alt, alt
104 går så sakte for, eh, alt går så sakte, det er helt, hun kan ikke leve med den smerten, så hun
105 driver og teller dager og venter (Teatralisk intonasjon)

106 (8.0)

107 Vidar: Ja

108 Inge: Warap!

109 Petter: Ja, er det noe mer [vi skal]

110 Roger: [Det er ganske bra]. Det kan gi mening

111 Petter: Er det noe mer folk har lyst til å tilføye, eller skal vi si oss ferdige her?

112 Roger: E... spørsmålet virker som en djevel eller sånn

113 Inge: Ja

114 Hans: =Skal vi ha en konklusjon?

115 Roger: Vi burde ha en konklusjon ja

116 Inge: En moral, på slutten av historien

117 Hans: Okei, konklusjonen tenker jeg er at *Æ* er den selve personen, *JEG* er djevelen og *MON*

118 er, er engelen, og/

119 Roger: = Redningspersonen

120 Hans: Ja. Og *JEG*, *JEG* vet ikke om *MON*, men *MON* tror at *JEG* vet om *MON* på en måte... hvis

121 det gir mening. Det gir sikkert ikke mening

122 Inge: Jeg henger ikke med, men bare fortsett

123 Hans: Ja, det er min konklusjon. Inge?

124 Vidar: Men greia er at kanskje at... her står det at *MON*, at *JEG* ikke vet om *MON*

125 Hans: ja

126 Vidar: Hva om dette her ikke har noe med sånn metaforisk ting, men kanskje om at hun

127 driver og lever et liv om gangen

128 Hans: [Wow]

129 Vidar: [XX] senere i teksten/

130 Hans: =Som skilte foreldre på en måte?

131 Vidar: Mm, ja på en måte. Så der, for at i sted ble hun omtalt som *JEG*, så *MON*, metaforisk...

132 og det er faktisk ikke metaforisk, men litt metafor, men det er ikke det. For seinere stod det

133 sånn, noe med å leve to liv, altså et som er mer sånn i samisk kultur og et annet med vanlig

134 norsk kultur. Ehm... ja det var i hvert fall det jeg kom på

135 Hans: Kanskje hun kjenner seg selv om *Æ*, men folk tror at hun er *JEG* eller *MON*

136 Vidar: Kanskje?

137 Petter: Men eh, har dere har lyst til å tilføye eller skal vi bare/

138 Vidar: =Men, men de som omtaler henne som *JEG*, vet ikke at hun også er *MON*

139 Petter: Okei

140 Vidar: Det, det... jeg har ikke mer

141 I kor: Wohoo!

