

Emilie Vikdal

«Jeg ser ikke inn i hodet hennes!»

En studie av elevers litterære samtaler omkring novellen «JEG/MON», og dens evne til å skape forståelse for andre

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2022

Emilie Vikdal

«Jeg ser ikke inn i hodet hennes!»

En studie av elevers litterære samtaler omkring novellen «JEG/MON», og dens evne til å skape forståelse for andre

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2022

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



NTNU

Kunnskap for ei bedre verd

Forord

Det å skrive masteroppgave har vært både spennende og utfordrende. Det har også vært veldig lærerikt å ha fått skrevet min oppgave i samarbeid med NTNU sitt PRANO prosjekt - Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter. Noe som har gitt meg mulighet til å samarbeide med en rekke ulike folk. Det er også derfor mange som har vært til god hjelp, og som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Ann Sylvi Larsen, som hele veien har inspirert meg med gode tips og tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Per Esben Myren-Svelstad og Beret Wicklund, for tips og gode samtaler i planleggingsprosessen av min masteroppgave, i samarbeid med PRANO prosjektet. Jeg vil samtidig takke mine 3 medstudenter Ronja, Ingrid og Ingeborg fra min PRANO- gruppe, som jeg har samarbeidet med og fått god støtte fra underveis i prosessen. Særlig vil jeg takke Ingeborg som jeg gjennomførte min datainnsamling sammen med, og som har gjort prosessen mindre tung og mer innholdsrik. Min praksislærer fortjener også en stor takk, for støtte og tips i planleggingen av undervisningsopplegget til klassen, knyttet til datainnsamlingen. Ellers vil jeg takke de flinke elevene til min praksislærer og deres deltagelse i mitt prosjekt, som har vært med på å forme oppgaven og resultatet.

Jeg vil takke forfatter av novellen «JEG/MON» Susanne Amalie Andersen, for hennes interessante novelle, som også har vært med på å forme oppgaven. Ellers vil jeg takke for at hun samtykket til at jeg fikk legge ved novellen i min masteroppgave.

Andre som fortjener en takk, er nære venner og familie som har støttet og oppmuntret meg frem mot målet om en ferdig masteroppgave. Ellers takk til venner som imellom skrivingen har passet på å sosialisere meg, slik at jeg har fått noen avbrekk.

Sist, men ikke minst takk til NTNU for fem lærerike år ved MGLU 5-10, som har bydd på dyktige forelesere, spennende utfordringer og et godt grunnlag for mitt videre yrkesliv som lærer.

Trondheim, Kalvskinnet 25. mai 2022

Emilie Vikdal

Sammendrag

Våren 2021 startet NTNU opp et prosjekt kalt PRANO – Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter, som min masteroppgave er utarbeidet fra. Derfor har jeg gjennomført forskning i klasserommet og brukt elever som informanter.

Fokuset for min masteroppgave er litteraturundervisning, og jeg har undersøkt hvordan lesing av litteratur kan bidra til forståelse for andre. Med tanke på det Martha Nussbaum skriver om at litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 11). Samtidig vektlegger læreplanen under norskfagets kjerneelementer, at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Udir, NOR01-06).

I min datainnsamlingsprosess har jeg samarbeidet med en medstudent, som skriver oppgave om samisk litteratur, og sammen lagde vi et undervisningsopplegg til klasse 8C, som vi hentet inn data fra. Vi la opp til en økt hvor elevene skulle utføre litterære samtaler om novellen «JEG/MON», fra ungdomsantologien *Riimin ramiin* av redaktør Sigbjørn Skåden. En novelle om en samisk jente som sliter med sin egen identitet. Elevene fikk også noen skriftlige oppgaver knyttet til novellen, som vi tok inn som datamaterial i tillegg til lydopptak fra de litterære samtale. I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg og min medstudent hvert vårt undervisningsopplegg i hver vår gruppe som C-klassen var delt inn i (C1 og C2), knyttet til våre fokusområder. Noe som gjorde at elevene hadde ulike utgangspunkt med seg inn i de litterære samtale. Jeg har derfor tatt for meg et lydopptak fra gruppe C1 og to opptak fra C2 i analysen min. For å sammenligne samtale til elevene på tvers av de to gruppene, og innad den gruppen som fikk en introduksjonsøkt knyttet til mitt fokusområde. I tillegg har jeg gjort en analyse av novellen, som jeg setter opp imot elevenes tolkninger i drøftingen.

For å belyse mine funn har jeg drøftet og forankret dem i teori som tar for seg litteraturundervisning og bruken av litterære samtaler som metode. Jeg bruker også teori som omhandler litteraturenes evne til å skape empati og medfølelse, samt litteraturens mulighet for identitetsdannelse. Ellers benytter jeg meg av narratologi og hermeneutikk og litterære begreper, som metafor, symbol, personkarakterisering og tomme plasser, for å sette ord på både mine og elevenes tolkninger av novellen «JEG/MON».

Det jeg fant ut var at om litteraturundervisning skal bidra til å vekke forståelse for andre, må tekster som inviterer til et godt bekjentskap og følelser knyttet til de litterære karakterene brukes. Det viste seg også at elevene var blitt preget av undervisningen som de fikk i forkant av vår datainnsamling. Hvordan man som lærer legger opp undervisningen rundt teksten har altså betydning for hvordan elevene tolker det hovedpersonen opplever. Samtidig fant jeg ut at elevenes litterære kompetanse påvirker i hvilken grad elevene forstår teksten. Det er derfor viktig å gi elevene de redskapene de trenger for å tolke tekster, om de skal få full forståelse for handlingen og hovedpersonens liv. Ellers viste det seg at litterære samtaler var en god metode for å få elevene til å drøfte rundt novellen. Siden de sammen hjalp hverandre til å få en større forståelse for teksten og hovedpersonen, enn det de trolig ville ha gjort individuelt.

Abstract

During spring of 2021, NTNU started a project called PRANO - Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter (Practice-based Norwegian academic master project), with my master's thesis developed from. That's way I have conducted research in the classroom and used students as informants, to develop my master's thesis.

The focus of my master's thesis is literature teaching, where I've studied how reading literature can contribute to the understanding of others. Considering that Martha Nussbaum writes about literature and art that can make us more thoughtful and lead to greater emotional understanding of others (Nussbaum, 2016, s. 11). While also emphasizing the core elements of the Norwegian subjects curriculum, «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (students should read texts to experience, be engaged, wonder, learn and gain insight into other people's thoughts and living conditions" (Udir, NOR01-06).

I cooperated with a fellow student who is writing a master thesis about Sami literature, In the process of collecting data. Together we made a teaching session for class 8C, to retrieve data, where our students conducted literary conversations about the novel «JEG/MON», from the anthology of young people *Riimiin ramiin*, by editor Sigbjørn Skåden. A novel about a Sami girl who struggles with her identity. The students also received some written assignments related to the novel, which we took in as data material in addition to recordings from the literary conversations. In advance of collecting data, me and my fellow student made separate teaching sessions for both groups that class C was split into (C1 and C2), related to our focus areas. Which means the students had different starting points into the literary conversations. I've therefore used one recording from group C1, and two recordings from C2 in my analysis. To compare student conversations across the two groups, and within the group that got the introduction related to my focus area. In addition, I did an analysis of the novel, which I then put up against the students interpretations as part of my discussion.

To illustrate my findings, I have discussed and linked them to theory that addresses literature teaching and the use of literary conversations as a method. I also use theory that addresses the literatures ability to create empathy and compassion, as well as literature's opportunity for identity formation. Otherwise, I use narratology and hermeneutics and literary concepts as metaphor, symbol, personal characterization and empty spaces, to put words on mine and the student's interpretations of the novel «JEG/MON».

I figured out that if literature teaching should contribute to evoke understanding for others, texts that invite to good acquaintance and feelings related to the literary characters must be used. It also turns out that the teaching before our data collection influenced the students. How you as a teacher set up your lessons around texts, has significance for how the students interpret what the main character experiences. I also found out that the students' literary competence affects to what extent the students understand the text. It is therefore important to give students tools that are needed to interpret texts, to get a holistic understanding of the story and main character's life. Having literary conversations between the students turned out to be a good method to initiate discussion around the novel. Because the students helped each other to a greater understanding of the text and main character, than they probably would have done individually.

Innholdsfortegnelse:

1.0 Innledning og bakgrunnen for mitt prosjekt	6
1.1 Læreplanen i norsk	7
1.2 Tidligere forskning på feltet	8
1.3 Oppgavens videre oppbygging	9
2.0 Metode og teoretisk grunnlag for mine metodiske valg	10
2.1 Forskningsdesign	10
2.2 Forskningsobjektene og forskningsetiske aspekter knyttet til dem	11
2.3 Metode og didaktisk valg	12
2.4 Praksis og møte med elevene	13
2.5 Undervisningen og didaktiske valg knyttet til den	14
2.6 De utvalgte lydopptakene	17
3.0 Teori	19
3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på litteraturundervisning	19
3.2 Bruken av ungdomslitteratur og ungdomslitteraturens kjennetegn	20
3.3 Norskfaget som et dannelse- og identitetsfag	21
3.4 Identitet og dannelse i litteraturens fortellinger	21
3.5 Medfølelse og empati i litteraturen	22
3.6 Den narrative forestillingsevnen og narrative emosjoner	23
3.7 Å tolke tekst	24
3.8 Hermeneutikk	25
3.9 Narratologi	26
3.10 Ilers begrep «tomme plasser» og andre litterære begreper	28
4.0 Teksten «JEG/MON»	29
4.1 Kort om novellen «JEG/MON»	29
4.2 Teoretisk blikk på hvorfor jeg valgte novellen «JEG/MON»	29
4.3 Fokus for analysen av novellen «JEG/MON»	30
4.4 Analyse av novellen «JEG/MON»	30
5.0 Analyse av datamaterialet	34
5.1 Opptak fra Gruppe 1- C1	35
5.2 Opptak fra gruppe 2 og 5 - C2	39
5.3 Oppsummering	48
6.0 Drøfting	49
6.1 Tolkning og forståelse av teksten	49

6.2 Forståelse for hovedpersonen	51
6.3 Elevens forståelse av teksten	54
7.0 Konklusjon og avsluttende oppsummering	55
8.0 Videre forskning.....	56
Litteraturliste	57
Vedlegg.....	60
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	61
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	65
Vedlegg 3: Oppgaveheftet og novellen	67
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	74
Vedlegg 5: Transkripsjon, gruppe 1- C1.....	75
Vedlegg 6: Transkripsjon, gruppe 2- C2.....	78
Vedlegg 7: Transkripsjon, gruppe 5- C2.....	81
Vedlegg 8: Elevenes svar på oppgavene	84

1.0 Innledning og bakgrunnen for mitt prosjekt

Mitt masterprosjekt er utarbeidet gjennom min deltagelse i PRANO-prosjektet gjennom lærerutdanningen ved NTNU. PRANO står for Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter og min masteroppgave er derfor tett rettet opp mot skolens praksis.¹ PRANO-gruppen som jeg og tre andre medstudenter er en del av har temaet litteraturundervisning som overordnet tema, og litteraturundervisning er derfor et sentralt moment i min oppgave. Da vi er fire studenter knyttet til det samme praksisforankrede prosjektet, som vil si at vi er knyttet til den samme praksislæreren og den samme praksisklassen i våre prosjekter, ble vi oppfordret til å samarbeide i forhold til vår datainnsamling med tanke på praksisskolens kapasitet og tid. Jeg har derfor innhentet mine data sammen med en annen medstudent, som hadde mulighet til å ta i bruk samme tekst og lydopptak som meg. Vi har imidlertid skrevet individuelle oppgaver med helt ulike problemstillinger.

Når jeg skulle utarbeide et spisset fokus for min oppgave, begynte jeg med tanker jeg har gjort meg rundt hvordan jeg som norsklærer kan bidra til forståelse for andre og deres opplevelser hos en gruppe elever. Med tanke på at vi lever i et samfunn bestående av ulike mennesker med ulike bakgrunner, erfaringer og kulturer, og at det slik sett er behov for å ha forståelse for andre, og bli kjent med seg selv og sine holdninger til mennesker som er ulik seg selv. Ved å bruke flerkulturelle tekster for å eksponere likheter og forskjeller, kan vi slik Hennig (2017, s. 102) skriver redusere stereotypiske forestillinger og øke leserens forståelse for andre verdisystemer. I tillegg har både skolefolk og forskere verden over pekt på betydningen av empati og diskutert hvordan empati kan utvikles og utøves i skolen. Litteraturen rommer mange slike muligheter (Strand, 2009, s. 12). Professor og filosof Martha Nussbaum er blant en av dem som mener at litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 11). En betraktning som jeg synes er svært interessant og som jeg lurer på om stemmer ute i praksisfeltet, og da særlig i forhold til skolens undervisning av litteratur. Jeg lurer på om det faktisk er slik at vi igjennom å lese litteratur kan bli mer forståelsesfulle for andre.

Med utgangspunkt i dette ble problemstillingen for mitt masterprosjekt:

Hvordan kan litteraturundervisning bidra til å vekke forståelse for andre, i form av elevenes møte med litterære karakterer og deres opplevelser?

Dette er også interessant sett opp mot det Suzanne Keen skriver i innledningen av sin bok *Empathy and the Novel*. Om at karakteridentifikasjon ofte inviterer til empati, selv når den fiktive karakteren og leseren skiller seg fra hverandre på alle mulige måter. Hun poengterer også at noen studier av fantasiempati, empati som oppstår gjennom skrivning og lesing av skjønnlitteratur også kaldt narrativ empati, antyder at mennesker som lett klarer og forstiller seg fiktive personer og deres perspektiver også forstår andre virkelige personer (Keen, 2007, s. xii-xv). Noe man kan stille seg spørsmål omkring, for er det så enkelt som at litteraturen og møte med fiktive karakterer gjør oss mer forståelsesfulle ovenfor andre?

¹PRANO-prosjektet er et treårig forsknings og utviklingsprosjekt som starter våren 2021 og som avsluttes desember 2023. Formålet med dette prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning i grunnskolelærerutdanningen og legge til rette for at arbeider med masteroppgaver knyttes til praksis i klasserommet og fag eller forskergrupper ved universitetet. Hovedmålet er å utvikle gode modeller for samarbeid mellom praksisskoler/praksislærer og universitet/veileder (Institutt for lærerutdanningen, 2020).

Siden mitt masterprosjekt er i et tett samarbeid med praksisfeltet i skolen, ble det naturlig at min forskning skulle utarbeides i form av et undervisningsopplegg, for å finne svar på min problemstilling. Jeg og medstudenten som jeg har samarbeidet med, planla og gjennomførte derfor et undervisningsopplegg for en gruppe elever knyttet til novellen «JEG/MON» fra antologien *Riimiin ramiin* skrevet av samisk ungdom, satt sammen av redaktør Sigbjørn Skåden. Dette er en novelle om en samisk jente og hennes opplevelse av det å havne mellom to kulturer, den norske og den samiske kulturen.

For å få et inntrykk av elevenes tanker omkring novellens hovedperson og det hun opplever ble elevene satt i grupper for å gjennomføre elevstyrte litterære samtaler, som ble tatt opp med lydopptaker. Disse lydopptakene er derfor utgangspunktet for min senere analyse og drøfting i forhold til min problemstilling, samt et arbeidshefte med oppgaver knyttet til novellen som hver av elevene fylte ut i forkant av de litterære samtale.

Jeg har laget to forskningsspørsmål, for å bedre kunne svare på min problemstilling. Spørsmål som er knyttet opp mot den valgte novellen og elevgruppen som jeg benytter i dette prosjektet. Slik at jeg får spisset oppgaven min nærmere mitt datamateriale.

Spørsmål 1: Hvilket potensial har teksten «JEG/MON» for å skape forståelse for andre?

Spørsmål 2: Hvordan oppfatter en gruppe elever hovedpersonen i novellen «JEG/MON» fra boken *Riimiin ramiin*?

Det første spørsmålet vil jeg ta for meg i min egen analyse av novellen «JEG/MON», hvor jeg med utgangspunktet i narratologi, hermeneutikk, og noen litterære begreper vil legge frem min tolkning og forståelse av teksten. Spørsmål nummer to vil jeg ta for meg i analysen av elevenes litterære samtaler omkring novellen, for å undersøke hva elevene tenker omkring det tekstens hovedperson opplever.

1.1 Læreplanen i norsk

I tillegg til min interesse for litteratur som inngang til forståelse for andre, står det i læreplanen under norskfagets kjerneelementer, at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Udir, NOR01-06). Noe som viser at læreplanen også vektlegger bruken av litteratur som en inngang til forståelse for andre, og er slik sett et sentralt element i norskundervisningen. I tillegg til dette målet, står det under fagets relevans og sentrale verdier at «norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjons, danning og identitetsutvikling» (Udir, NOR01-06). For øvrig så har norskfaget og litteraturformidling tradisjonelt blitt betraktet som ledd i et dannelsesarbeid (Skardhamar, 2005, s. 171).

Begrepet dannelses betegner at noe skapes eller oppstår, samtidig som at dannelses ikke er et avgrenset begrep med et fast definert innhold. Det er et begrep som stadig er under utvikling (Johansen, 2019, s. 47). Et moment som ligger under det å bli dannet er blant annet menneskets refleksjon over seg selv og sitt liv i den moderne verden, samt at man igjennom språket kan utvikle den moralske argumentasjonsevnen. Det vil si å kunne begrunne verdinormer, å lære å respektere det som er annerledes, og det å utvikle empati med de som har det vanskelig (Penne, 2001, s. 56-57). Det å bruke deler av norskundervisningen på å blant annet få forståelse for andre, og sine egne tanker og oppfatninger av andre, kan altså begrunnes i læreplanens mål om identitet og dannelses. Jeg vil derfor også si mer om identitet og dannelses i min teoridel.

1.2 Tidligere forskning på feltet

Etter å ha gjort en rekke søk innfor mitt forskningsfelt på NTNU Universitetsbiblioteket, Idunn.no og Google Scholar. Er min oppsummering at dette ikke er et stort forskningsfelt og at det per i dag er begrenset med forskning innfor litteratur som inngang til forståelse for andre. Det jeg har funnet av forskning omhandler hovedsakelig generell litteraturundervisning, og de som skriver om litteratur som inngang til forståelse for andre viser ofte til Martha. C. Nussbaum og hennes teorier, og drøfter hennes påstander.

Åsmund Hennig og Kristin Eriksen har skrevet boken *Opplevelse og utforskning*, en bok som baserer seg på et klasseromsstudium, hvor det er blitt gjennomført et stort antall litterære samtaler. Studiet foregikk mellom 2015 til 2018, med bruk av 150 elever på to skoler fordelt på seks klasser. Et studium hvor målet med analysen var å klargjøre elevenes litterære faglighet (Hennig & Eriksen, 2021, s. 16). Et sentralt funn fra dette studiet er blant annet at det viste seg at elevene ble mer engasjerte når de fikk muligheten til å formidle egne opplevelser om teksten de leste (Hennig & Eriksen, s. 214). Annen forskning på litteraturundervisning er blant annet det man kan finne i boken *Inn i teksten – ut i livet*. En bok som er blitt utarbeidet igjennom et treårig litteraturformidlingsprosjekt «inn i teksten», med satsing på skolens betydning for barn og unges lesing. Hvor en av lærerne i prosjektet i likhet med Hennig og Eriksen, reflekterer over hvor viktig det er å få elevene til å gi uttrykk for sin personlige opplevelse av teksten (Tønnessen, 2007, s. 181).

De to førstnevnte forskningsprosjektene omhandler litteraturundervisning, elever og lærere, men har ikke noe spesifikt blikk på litteraturens potensial for å skape medfølelse hos leseren. En som fokuserer mer på dette er Per Thomas Andersen. Han har skrevet boken *Fortelling og følelser, en studie av affektiv narratologi*, hvor han blant annet trekker frem Nussbaum, i tillegg til andre teoretikere innfor teori om emosjoner. Han skriver blant annet at Robert. C. Solomon var blant de første til å oppgradere synet på menneskets følelsesliv, med klassikkreen «The passions. Emotions and the meaning of life», fra 1976. Her ble en tanke lansert som senere har blitt fulgt opp av flere, blant annet av Martha Nussbaum, nemlig at «emotions are judgements» (Andersen, 2016, s. 11). Videre i sin bok har Andresen brukt ulike perspektiver på affektiv narratologi for å vise hvilke emosjonelle strukturer en rekke ulike forfattere benytter i sine verk. Hans studium i denne boken retter seg altså ikke mot klasserommets praksis i den forstand, men undersøkelser av en rekke tekster. Andersen har også skrevet artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» (2011), utarbeidet i etterkant av et foredrag han holdte i Trondheim i 2011 for en gruppe studenter. Også i denne teksten bygger han på Nussbaum, samtidig som at han trekker inn læreplanen i diskusjonen rundt den følelsesmessige treningen som litteraturen kan gi.

I forskningsartikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?», av Gabrielsen og Blikstad -Balas utforsker de hvilke skjønnlitterære tekster som blir lest i løpet av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom. I artikkelen skriver de blant annet at hva elever leser, henger sammen med hvorfor de leser, og rammer inn skjønnlitteraturens muligheter knyttet til utvikling av identitet, empati, sosialt engasjement og kritisk tenkning. Videre trekker også Gabrielsen og Blikstad -Balas inn Nussbaum og hennes tanke om evnen til å relatere seg til andres liv, slik som Andersen. Samtidig som at de påpeker at forskning i liten grad har klart å finne empiriske bevis for at det å lese historier fører til endringer i atferd (Gabrielsen & Blikstad -Balas, 2020, s. 87-88).

Når det gjelder tidligere masteroppgaver som retter seg inn mot litteraturundervisningen og dens muligheter for forståelse for andre, har blant annet Ingrid Floor Øian skrevet om

dette i sin masteroppgave, *Litterære møter med den andre* (2016). Håvard Vere Hilmarsen, og hans masteroppgave *En analyse av ungdomsskoleelevers samtale om rap-teksten, styggen på ryggen* (2019), er et annet eksempel. Han gjør i likhet med meg og Øian, en analyse av litterære samtaler, hvor et av hans funn er at elevene løfter frem opplevelser og følelser i samtalen. Jeg er derfor ikke den første som velger å fokusere på litteraturens muligheter for forståelse for andre. Likevel vurderer jeg at min oppgave vil kunne være med på å utvide dette forskningsfeltet, og gi et bidrag som kan sammenlignes med andres funn.

1.3 Oppgavens videre oppbygging

Videre er oppgaven bygd opp slik at jeg først presenterer min metode og forklarer hvordan jeg har utført min datainnsamling. Dermed vil jeg legge frem teori og begreper som jeg benytter meg av i min oppgave. Jeg presenterer så først min analyse av novellen «JEG/MON», samt begrunne valg av tekst. Før jeg legger frem min analyse av elevens litterære samtaler og deres tegninger fra oppgaveheftene. Etter det vil jeg ta for meg både teori, min analyse av novellen og analysen av datamaterialet, for å drøfte hvordan elevene tolker novellen og forstår hovedpersonens situasjon. Ut ifra dette vil jeg dermed konkludere mine funn og si noe om hvordan slik litteraturundervisning kan bidra til å vekke forståelse for andre. Avslutningsvis vil jeg også si litt om videre forskning, som kan være interessant å gjennomføre innfor dette feltet.

2.0 Metode og teoretisk grunnlag for mine metodiske valg

I dette kapitlet vil jeg legge fram mine metodiske valg for forskningsprosjektet og begrunne de med teori. Først tar jeg for meg mitt forskningsdesign og begrunner hvorfor min forskning kan plasseres under kvalitativ forskning, samt en kasusstudie. Deretter beskriver jeg forskningsobjektene som er brukt i dette studiet. Før jeg forklarer både de didaktiske og metodiske valgene, samt gjennomføringen av undervisningsopplegget som er blitt gjort i forhold til datainnsamlingen. Avslutningsvis vil jeg si litt om datamaterialet og begrunner utvalget fra den innsamlede dataen.

2.1 Forskningsdesign

Jeg ønsket å undersøke om litteratur kan brukes som en inngang til å lære om ulike mennesker, og om litteraturen kan vekke vår forståelse for andre. For å belyse dette har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Kvalitativ forskning innebærer slik Postholm (2010, s. 142) skriver, å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting. Det kjennetegnes også ved at forsker og forskningsdeltagere har et nært forhold. Mitt forskningsprosjekt foregikk i sammenheng med en undervisningsøkt, som jeg selv ledet. Noe som førte til at jeg i min datainnsamlingsprosess både var deltager og observatør. Det å ikke bare stå på utsiden som forsker, men å faktisk bli kjent med forskningsdeltakerne, bidrar til at relasjonen mellom forsker og forskningsdeltagerne blir tryggere og mindre asymmetrisk. Dette kan også fort føre til at forskeren blir en selvsagt del av miljøet, så selvsagt at både forskeren og forskningsdeltagerne glemmer at det foregår forskning (Kjelaas, 2020, s. 30-41). I tillegg kjente elevene meg også fra når jeg var i praksis i den samme klassen, og trolig opplevde de meg som den samme praksisstudenten også under den økten hvor jeg hentet inn data fra dem. Når jeg som forsker har bygd opp en kontakt og relasjon til elevene som jeg også skal forske på, blir settingen antagelig mer naturlig for elevene. Likevel må man slik Kjelaas (2020, s. 33) skriver, være bevisst på hvordan følelser har vært en del av forskningsprosessen, hvordan det kan påvirke datainnsamlingen, materialet og analysen.

Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleider forskningen (Postholm, 2010, s. 33). Mitt utgangspunkt er derfor basert på min oppfatning av at man kan bli mer forståelsesfull ovenfor andre av å lese om ulike litterære karakterer og deres opplevelser, og jeg vil undersøke hvordan dette fungerer i praksis. I og med at man i kvalitative forskningsprosesser fokuserer på deltagerens perspektiver, vil også disse perspektivene avgjøre om forskerens antagelser bekreftes eller avkreftes, samtidig som at også nye forhold som forskeren ikke har tenkt på på forhånd kan bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 36). Når man bruker en kvalitativ metode, står man friere til å lære av og å ta hensyn til ny kunnskap underveis i forskningsprosessen. Det tilsier at man gjerne må gå tilbake til utgangspunktet for å korrigere, justere og utdype (Kvarv, 2021, s. 154).

Innenfor Kvalitativ forskning har vi ulike tilnærminger, og i mitt tilfelle så benytter jeg meg av en kasusstudie eller et Case-studie som det også heter. En Case (et tilfelle) kan være stor eller liten, kompleks eller enkel (Kvarv, 2021, s. 123). Postholm (2010, s. 50) skriver at (Merriam 1998) definerer en kasusstudie som et bundet system, et system som både er tid- og stedbundet.

Datainnsamlingen til mitt forskningsprosjekt foregår under to undervisningsøkter, med en og samme klasse som er delt inn i to grupper (C1 og C2), gjennomført samme dag.

Min datainnsamling er sånn sett bundet til et bestemt tidsrom (de to skoletimene) og et sted (klasserommet på den enkelte skolen). I tillegg gjennomføres forskningen over relativt kort tid, og er knyttet til kun et kasus gjennomført i to grupper. Hvor mange kasus en forsker velger å studere i sitt prosjekt er bestemt av hensikten med undersøkelsen, og vil påvirke i hvilken grad forskeren får mulighet til å gå i dybden på hvert enkelt forskningsfelt (Postholm, 2010, s. 52). Med tanke på omfanget i min oppgave ble det derfor naturlig å gå for en case, utført på et par skoletimer. Jeg benytter meg altså av en enkeltcasestudie i og med at utgangspunktet er å få forståelse for noe som finner sted innfor en spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). I dette tilfellet, den bestemte klassen på den bestemte skolen.

2.2 Forskningsobjektene og forskningsetiske aspekter knyttet til dem

Mitt prosjekt er i et tett samarbeid med praksisfeltet, og elevene til min praksislærer er mine forskningsobjekter. Dette er en åttendeklasse på 37 elever fordelt på to grupper, og til prosjektet deltok 34 stykker av elevene. Siden jeg skulle gjøre forskning på mennesker, samtidig som at disse er barn under 18 år la det noen føringer for meg som forsker. Jeg planla også å ta lydopptak av disse elevene til prosjektet mitt, og NSD (Norske senter for forskningsdata) definerer lyd og videoopptak som direkte identifiserende. Skal man gjennomføre lydopptak av andre er det derfor viktig å tenke på hvordan forskningsdeltakernes personvern kan ivaretas. (Riis- Johansen, 2020, s. 99). For å ivareta dette sendte jeg og de tre andre medstudentene fra praksisgruppen min, inn en felles søknad til NSD med beskrivelse av alle fire prosjektene, for å søke om tillatelse til å gjennomføre forskningen.

Etter at søknaden ble godkjent gjenstod det å få aksept fra elevene selv og deres foresatte. Et viktig etisk krav i kvalitativ forskning er det som kalles informert samtykke. Som handler om respekt for den enkeltes integritet og gjelder primært en generell aksept av å skulle delta i prosjektet. I tillegg til at det gjelder også mer spesifikke ting som samtykke til lyd eller videoopptak (Eikeseth & Skeie, 2010, s. 117). For å gi informasjon om våre prosjekter og for å hente inn samtykke. Ble det utarbeidet et felles informasjonsskriv, med beskrivelse av de ulike prosjektene, hvilke opplysninger som skulle hentes inn, hva vi skulle bruke opplysningene til, og hvem som fikk tilgang til dataene. Siden det er barn som brukes som forskningsobjekter i vår forskning er det deres foresatte som har skrevet under på disse informasjonsskrivene, men barna har også fått utale seg om de ønsker å delta.

Når man bruker barn som informanter eller aktører skal man ta ekstra hensyn. Barn er tillitsfulle og sårbare mennesker. Noe som ikke skal utnyttes, og det er viktig at barn får informasjon som de forstår (Neteland & Aa, 2020, s. 20). Med tanke på dette ga vi også elevgruppen muntlig informasjon i forkant av samtykke innhenting slik at elevene også fikk mulighet til å stille oss spørsmål om det var noe de ikke forstod. Barna har også hele veien fått mulighet til å trekke seg fra å delta om de skulle ønske det. Samtidig som at de også har fått muligheten til å bare delta på noen av prosjektene om de ikke skulle ønske å delta på alle fire.

Når det gjelder ivaretagelse av lydopptakene av elevenes litterære samtaler så er de tatt opp med UIOs nettskjema diktafon, på elevens mobiler. Det er en app som umiddelbart krypterer opptakene på mobilen og som sender de til det bestemte nettskjemaet laget av meg. Man kan dermed ikke lytte til opptakene på mobilen etter at opptakene er tatt. Slik vil bare de som har tilgang til nettskjemaet, som krever innlogging, kunne lytte til dem. Lydopptakene til elevene er derfor kun tilgjengelig for meg og medstudenten, som jeg har samarbeidet med. Hvis ikke alt skulle gå etter planen når det gjaldt diktafonappen.

La vi en plan B om at elevene kunne ta opptak med vanlig opptaksapp på mobilen i tillegg til diktafonappen, for deretter å slette opptaket etter å ha sendt det over til oss. Om det skulle bli behov for å ta i bruk lydopptakene tatt opp med vanlig lydopptaker fra mobilene, så var prosedyren at disse skulle sendes til oss på mail, for å så legges over på en minnepenn, og slettes fra datamaskinen. I ettertid har vi også transkribert disse lydopptakene og byttet ut elevenes ordinære navn for å anonymisere informantene.

I tillegg til lydopptakene fylte elevene ut et oppgavehefte i forkant av lydopptakene. Disse heftene tok vi også inn som en del av vårt datamateriale. Heftene ble scannet og lagret i et personlig Teams rom med kun tilgang for meg og min medstudent. Elevenes navn er også fjernet fra de vedlagte delene fra oppgaveheftene, og er byttet ut med fiktive navn.

2.3 Metode og didaktisk valg

I min oppgave har jeg valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg, som i hovedsak baserer seg på litterære samtaler. Ikke for at jeg skal undersøke bruken av litterære samtaler i den forstand, men for å benytte det som en del av min metode og mitt didaktiske valg, for å få frem elevenes tanker om teksten, som jeg ønsker å undersøke.

For å definere begrepet *litterære samtaler* henviser blant annet Åsmund Hennig til Blums definisjon, og skriver at det er små midlertidige diskusjonsgrupper, satt sammen av elever som leser samme fortelling, dikt, artikler eller bok (Hennig, 2012, s. 27). Slik jeg også har gjort, ved å dele elevene inn i mindre grupper som sammen diskuterer en og samme novelle.

Jeg valgte at elevene skulle snakke sammen og ikke skrive individuelle oppgaver for å analysere den utvalgte novellen, med tanke på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et perspektiv som legger vekt på at kommunikative prosesser er helt sentrale i menneskelig læring og utvikling (Dysthe, 2001, s. 49). I tillegg til, at når barn får snakke om bøker tenker de dypt og grundig om lesererfaringen sin. Samtidig som at de kan få gitt uttrykk for den opplevelsen de har hatt i møte med litteraturen, og det kan hjelpe dem til å både oppklare det uklare og utvide responsen. For når elever lytter til hverandre, konstruerer de i felleskap en rikere forståelse (Hennig, 2017, s. 162).

Videre valgte jeg at samtalerne skulle være elevstyrte med tanke på at jeg ikke ønsket å påvirke elevenes diskusjoner. Selv om at en lærer prøver å holde egne perspektiver tilbake, kan det være vanskelig å unngå å sende signaler om hvilke perspektiver man synes er produktive eller gode. Elevstyrte samtaler blir også ofte mer naturlige, komplekse og mer utviklet, men for å komme dit at slike samtaler skal fungere bra trenger elevene tid og trening (Hennig, 2012, s. 127-129). En utfordring med å benytte elevstyrte samtaler er derfor at elevene må ha trening for å gjennomføre dette, noe som krever tid. Jeg gjennomførte derfor en treningsperiode med min elevgruppe i forkant av dette prosjektet, noe jeg vil belyse senere i oppgaven. En annen utfordring er at jeg heller ikke får mulighet til å be enkeltelever om å utdype hva de mener med ulike utsagn når jeg ikke deltar i samtalen, og slik Hennig (2017, s. 165) skriver har det vist seg at noe av det mest utfordrende når det gjelder samtalenes innhold, er å få elevene til å dvelte lenge nok ved observasjonene de gjør i teksten, for å trenge dypere inn i den.

I tillegg til å benytte litterære samtaler som hovedaktiviteten for undervisningsøkten og min datainnsamling, valgte jeg å ta inn noen korte skriftlige svar på oppgaver fra elevene. I forkant av samtalerne fikk elevene utdelt et hefte med oppgaver, med spørsmål knyttet til teksten. Hensikten var at disse oppgavene skulle gjøre elevene mer forberedt til de

litterære samtaler, med tanke på det Hennig (2017, s. 166) skriver om at det ikke alltid går av seg selv å få dialogen i gang, og at det derfor kan være fint å starte med noe skriftlig, som de kan begynne med å lese opp i gruppen.

2.4 Praksis og møte med elevene

Før datainnsamlingen til mitt masterprosjekt var jeg tre uker i praksis i den samme klassen (8C), som mine data er innhentet fra. Siden jeg og mine tre medstudenter allerede før praksisperioden hadde tenkt at vi skulle ta i bruk litterære samtaler, som datainnsamlingsmetode til våre prosjekter. Så benyttet vi muligheten til å jobbe en del med dette sammen med elevene i praksisen vår. Litterære samtaler var ganske nytt for disse åttendeklassingene, og når en klasse har lite eller ingen erfaring med litterære samtaler er det viktig med en egen treningsperiode der elevene kan bygge opp erfaringer. Samtidig som at man som lærer får tid til å tilpasse opplegget til både klasse og skole (Hennig, 2012, s. 108). Vi brukte derfor praksisperioden til å gi elevene erfaringer med hva det vil si å gjennomføre en litterær samtale. Samtidig som at dette ga oss som både lærerstudent og forsker erfaringer med klassen. Som vi videre tok med oss inn i planleggingen av undervisningsopplegget til hver vår datainnsamling. I og med at dette var en rimelig ny åttendeklasse, som trengte å bli trygge på hverandre. Jobbet vi i også en god del med relasjoner til elevene, samt også relasjoner elevene seg imellom. Hennig (2017, s. 162-163) skriver at en viktig forutsetning for gode samtaler er samtalemiljøet i klassen. Det er altså viktig å skape en opplevelse av felleskap. Uten å etablere et slikt felleskap blir det umulig å drive samtaler både i klassen og i grupper. Bare med et slikt miljø blir elevene modige nok til å åpne seg for hverandre.

2.5 Undervisningen og didaktiske valg knyttet til den

Undervisningen knyttet til mitt forskningsprosjekt går over tre norsktimer (45min), på tre ulike dager. To av dagene ble brukt til forberedelse før den tredje dagen hvor selve datamaterialet ble innhentet. Jeg vil derfor gi mest plass til å utdype og forklare dag tre.

Dag/ økt	Aktivitet	Data
1. (45 min)	<u>Gruppe C1 og C2:</u> Demonstrasjon av litterære samtaler. Oppfriskning av hvordan man gjennomfører litterære samtaler. Ved bruk av låten «Ghettoparasitt».	Ingen data innhentet.
2. (45 min)	<u>Gruppe C1:</u> Introduksjon rettet mot samene og deres historie. Arbeid med et utdrag fra boken «Lapp jævel» Bilde aktivitet. <u>Gruppe C2:</u> Introduksjon rettet mot hvordan vi kan bli kjent med andre mennesker igjennom tekster, med et blikk for rasisme og urettferdig behandling av andre. Bilde aktivitet. Litterære samtaler med fokus på tekstens litterære karakterer. Med bruk av novellen «bak masken».	Ingen data innhentet.
3. (45 min)	<u>Gruppe C1 og C2:</u> Arbeid med novellene «JEG/MON» med bruk av et arbeidshefte med ulike oppgaver. Gjennomføring av litterære samtaler.	Innhentet elevenes arbeidshefter og lydopptak fra de litterære samtalene.

Dag 1:

Siden det gikk et par måneder mellom praksisperioden og den perioden dataen skulle hentes inn, kom vi først tilbake som praksisgruppe alle fire og gjennomførte et undervisningsopplegg om litterære samtaler for elevene. Dette gjorde vi for å friske opp for elevene hvordan de skulle gjennomføre slike samtaler. Vi startet økten med å demonstrere for elevene hvordan man har en litterær samtale. Ved at praksislæreren vår på forhånd hadde valgt ut en tekst til oss som vi ikke hadde forberedt oss på, og som vi skulle ha en litterær samtale rundt foran elevene. Noe vi gjorde med tanke på det Hennig (2012, s. 71) sier om at man som lærer burde modellere hvordan man snakker om

litteratur ved å vise hva vi faktisk gjør når vi snakker om det vi har lest. Videre fikk elevene presentert låten «Ghettoparasitt», som de ved hjelp av noen støttende hjelpespørsmål skulle gjennomføre en litterær samtale om i grupper.

Dag 2:

Dag to planla og gjennomførte vi mer individuelt, og ble brukt til å hekte på elevene det temaet som ligger i fokus for våre masteroppgaver. For min del handlet det om å gjøre elevene bevisste på hvilke virkemidler som brukes i tekst for at vi skal bli kjent med personene i teksten.

Siden jeg og en av mine medstudenter på forhånd ellers hadde bestemt oss for å samarbeide om datainnsamlingen. Delte vi de to gruppene som C- klassen var delt inn i, mellom oss. Vi tok så hovedansvar for hver vår gruppe, jeg tok gruppe C2 og min medstudent tok gruppe C1, samtidig som at vi også var til stede og observerte hverandres økt. Disse to gruppene fikk dermed ulike introduksjonsøker, som gjør det interessant å se på om de ulike samtalegruppene tolker novellen «JEG/MON» veldig likt eller ulikt med tanke på hvilke forkunnskaper de har fått.

Jeg la opp til et undervisningsopplegg for C2 om litteraturens evne til å appellere til våre følelser og forståelse for andre, med et blikk for generell rasisme. Først la jeg frem noen litterære virkemidler for elevene, som synsvinkel, personkarakterisering, symbol og metafor. Med tanke på det Hennig (2012, s. 51) skriver om at det i litterære samtaler gjerne oppstår et behov for presise begreper for å formidle til gruppen observasjoner og refleksjoner man har gjort seg, og det er lærerens ansvar å gi elevene disse begrepene. Videre la jeg frem noen bilder av ulike mennesker for å få elevene i grupper på to og to til å snakke om disse personene uten å vite noe om de. En aktivitet jeg gjennomførte for å vise elevene hvor lett det er å dømme andre, men uten at vi kan vite om vår oppfattelse stemmer. I motsetning til personer vi møter i tekster, som vi faktisk får vite noe om. Videre leste jeg «Bak masken» fra novellesamlingen *På kanten, 24 noveller av ungdom*. En novelle om en jente som opplever å bli avvist av en gutt på bakgrunn av hudfargen sin. Jeg leste novellen høyt for elevene med tanke på det Tønnessen (2007, s. 49) skriver om at høytlesning skaper en felles leseopplevelse og et godt utgangspunkt for felles samtaler om litteratur/ teksten i etterkant for alle elevene, uavhengig av deres leseferdigheter. Elevene fikk så beskjed om å diskutere novellen sammen med sidemannen sin, med hjelp av noen støttespørsmål som jeg hadde laget på forhånd. Jeg gjennomførte også litterære samtaler i denne timen for å øve videre på dette, men med et ekstra blikk for personene i teksten denne gangen.

Min medstudent som skriver oppgave om samisk litteratur la opp til en undervisningsøkt om samene for C1. Hvor hun startet timen med å si noen setninger på samisk, for så å kartlegge hva elevene selv kunne om samene og deres historie. Videre la hun til mere om samenes historie, med et blikk på fornorskingen. Deretter leste hun et utdrag fra boken *Lapp jævel*, høyt for elevene. En bok om en samisk gutt som blir sendt på internatskole. Videre fikk elevene noen oppgaver til teksten, om hovedpersonen og hans liv på internatskolen. Til slutt gjennomførte elevene en bildeaktivitet, som gikk ut på at elevene sammen i grupper skulle velge ut tre bilder som de syntes representerte novellen og handlingen i den.

Avslutningsvis i introduksjonsøkten til begge klassene lastet elevene ned diktafonappen på mobilen sin, og testet den ut i form av å spille inn noen korte intervju av hverandre, som de sendte inn til våre prøve-nettskjema. Dette gjorde vi for å slippe å bruke tid på å laste ned appen den dagen dataen skulle hentes inn, med tanke på den korte tiden hver

norsktime har. Samtidig som at vi tenkte at det var en fordel at elevene var kjent med appen før selve datainnsamlingen.

Dag 3:

Dag tre hadde jeg og min medstudent det samme undervisningsopplegget i hver vår klasse, jeg fremdeles i C2 og min medstudent i C1. Vi observerte hverandre også i disse timene, samtidig som at vi deltok litt som assistenter for hverandre. Disse timene ble ikke gjennomført i klassens vanlige klasserom, men på et større rom med dør over til naborommet. Slik at vi fikk mulighet til å spre elevene utover to rom til opptakene av de litterære samtaler, for å unngå mest mulig støy. Noe som ellers kunne ha skapt utfordringer for våre senere transkripsjoner.

Jeg startet timen med å minne elevene om at vi nå skulle i gang med innsamling av lydopptak. Videre utelukket vi de elevene som ikke ønsket å bli tatt lydopptak av. Disse ble imidlertid med på opplegget fram til gjennomføringen av lydopptakene. Da tok klassens lærer med disse elevene ute på gangen for å gjennomføre litterære samtaler uten å ta opptak. Det er obligatorisk for elever å være på skolen og å delta i undervisningen som læreren legger opp til, men det skal være frivillig å delta i et forskningsprosjekt (Neteland & Aa, 2020, s. 21). Derfor er det viktig med en plan for de elevene som ikke ønsker å delta i foreningen.

Til denne timen hadde jeg og min medstudent laget et arbeidshefte til elevene. Et hefte med novellen «JEG/MON», og oppgaver knyttet til den. Dette heftet fungerte som en rød tråd igjennom timen og inneholder det meste av undervisningen. Jeg begynte undervisningen med å kort presentere at novellen er skrevet av en ung samisk jente, og at novellen er en av flere tekster fra boken *Riimin ramiin*. Videre leste jeg novellen «JEG/MON» høyt for elevene, mens de fulgte med i teksten. Jeg valgte å lese teksten høyt for elevene med tanke på at den utvalgte novellen er ganske så metaforisk og slik Tønnessen (2007, s. 49-50) skriver så kan høytlesning åpne for møte med mer krevende tekster, samtidig som at dette vil gi hele gruppen det samme utgangspunktet for en litterær samtale.

Etter høytlesningen fikk elevene beskjed om å tegne fire symboler som sier noe om teksten på et par minutter. For slik Hennig (2017, s. 167) nevner er det lurt at elevene får ned noen tanker straks de hever blikket fra teksten. For noen kan det være utfordrende å skulle uttrykke sin leseopplevelse med ord. Derfor kan det være en god avveksling å sammenfatte reaksjonene på teksten i symboltegning, og fordelen med det å bruke nettopp symboltegning er at det demper presset på tegneferdighetene (Tønnessen, 2007, s. 100-101). Det å bruke tegneoppgaver kan derfor være en fin start for å drøfte rundt tekstens handling, samtidig som at disse tegningene kan brukes som en fin støtte til de litterære samtaler.

Etter tegneoppgaven fikk elevene fem minutter til å individuelt svare skriftlig på noen oppgaver. Dette er oppgaver som også var ment som en støtte til den senere litterære samtalen, slik at elevene på forhånd fikk tenkt litt igjennom teksten. For slik Hennig (2017, s. 166) skriver er det ikke alltid at det går av seg selv å få dialogen i gang, og en effektiv måte kan dermed være å bruke skriftlige tekster som startere.

Til samtaler ble elevene satt sammen i grupper og fordelt på de to grupperommene. Når det gjelder gruppesammensetningen hadde jeg og min medstudent på forhånd snakket om å sette elevene sammen i trygge kjente grupper i et håp om at elevene skulle tørre å dele sine meninger, og bestemte oss for at elevene kunne få sitte i grupper sammen med de medelevene som de selv hadde valgt å plassere seg ved siden av i

klasserommet. En slik gruppesammensetning skaper det Hennig (2012, s. 102-103) omtaler som homogene grupper med noenlunde samme interesser. Fordelen med å derimot gå for mer heterogene grupper er muligheten det gir for å finne fram til flest mulige perspektiver på en tekst. Samtidig som at elevene noen ganger trenger tryggheten ved det selvvalgte, pluss at tvangs sammensatte grupper sjeldent fører til en autentisk og åpen samtale (Lillesvangstu, 2007, s. 17). Trygghet ble dermed vektlagt som et moment i gruppesammensetningen. Slik Hennig (2017, s. 162-163) ellers påpeker så er det viktig å ikke ha større grupper enn at de fleste tør å ytre seg, samtidig som at de må være store nok til å få i gang gode meningsutvekslinger. Elevene ble derfor delt inn i grupper på 3 til maks 5 elever per gruppe, siden grupper på mer enn fem medlemmer ofte fører til at hver enkelt gjør mindre. Siden det da blir enklere å lene seg på de andre i gruppen (Hennig, 2012, s. 101-102). I og med at gruppen C2 bestod av flere elever enn gruppen C1 ble det 3 samtalegrupper i C1, og 5 i C2, med 3-5 elever i hver gruppe.

Elevene ble så bedt om å begynne samtalen med å presentere tegningene sine, for å ha et utgangspunkt for å komme i gang med samtalen. Hennig (2017, s. 209) påpeker at man ved å reflektere over det de selv og andre har skapt (tegningene), vil man forhåpentligvis kunne si noe mer om teksten. Man vil da ha mulighet til å sammenligne tegningene med det teksten sier, og slik sett kunne si noe om hvordan de har forstått teksten.

I litterære samtaler er det ellers slikt Hennig (2012, s. 175) skriver, viktig å stille spørsmål som innebærer at vi retter oppmerksomheten mot reflekterende responsformer. Erfarne lesere stiller selv slike spørsmål til seg selv i møte med teksten og til hverandre i møte med gruppen. Mindre erfarne lesere gjør ikke det like naturlig. Derfor kan det være nyttig å presentere slike spørsmål i mer faste former, for eksempel skriftlig, slik at elevene har de med seg når de snakker sammen. Bakerst i heftet som jeg og min medstudent utarbeidet til elevene, la vi ved noen hjelpespørsmål, som elevene valgfritt kunne bruke til de litterære samtalene. Vi inkluderte dette med tanke på at vår elevgruppe er åttendeklassinger med lite erfaring med litterære samtaler. Samtidig fikk ikke elevene noe mulighet til å stille spørsmål til oss lærerne under samtalene, siden de var elevstyrte. Noe vi valgte på bakgrunn av at det nesten er umulig å etablere en naturlig samtaleform ved lærerstyrte samtaler hvor læreren sender ordet fram og tilbake (Hennig, 2012, s. 127). Vi så det derfor som nødvendig å gi elevene noen helsespørsmål.

Når gruppe C1 gjennomførte sine opptak gikk alt etter planen og alle fikk spilt inn lyd via diktafonappen. Under innspillingen av lydopptakene i C2 var det en gruppe som ikke fikk diktafonappen til å fungere og derfor måtte sende lydopptaket på mail til meg, men vi fikk samlet inn opptak fra alle gruppene. Alle opptakene var også hørbare og godt gjennomført av elevene.

2.6 De utvalgte lydopptakene

Til tross for at min forskning er en enkel case, utført i kun en klasse delt inn i to grupper, fikk jeg og min medstudent inn en god del data. Til sammen hentet vi inn åtte ulike opptak, samt alle oppgaveheftene til de elevene som deltok i prosjektet. På grunn av det begrensede omfanget på min masteroppgave har jeg vært nødt til å velge ut noen av opptakene til min analyse og drøfting, for å kunne gå i dybden på noen av opptakene. Jeg har derfor valgt opptaket fra gruppe 1-C1, gruppe 2-C2 og gruppe 5-C2, og jeg har tatt i bruk oppgaveheftene til elevene fra disse gruppene.

Jeg valgte ut disse tre opptakene siden jeg fant de svært interessante i forhold til min problemstilling. Samtidig ønsket jeg å trekke frem noen opptak som både viser en del

likheter mellom samtalegruppene, men som også viser til den brede variasjonen i elevenes tolkninger. Dette for å få frem den generelle bredden av likheter og ulikheter i det helhetlige datamaterialet. Til grunn for mitt utvalg la jeg også vekt på at jeg skulle ha minst et opptak fra C1 og et fra C2. Slik at jeg skulle få muligheten til å belyse forskjellene og likhetene mellom svarene til gruppe C1 og C2, som på forhånd fikk to ulike undervisningsøkter før arbeidet med novellen «JEG/MON». Jeg var også interessert i å undersøke likhetene og forskjellene innad i gruppen C2. Dette for å undersøke om det er store eller mindre variasjoner innfor den gruppen, som på forhånd fikk undervisning basert på mitt fokusområde, altså om forståelse for den andre. Jeg valgte derfor å ta med to opptak fra C2, og et opptak fra C1.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg legge frem sentral teori for min masteroppgave. Sentrale teoretikere som jeg bygger mye av min teori på er blant annet Åsmund Hennig, som har skrevet flere bøker som omhandler litteratur og bruken av litterære samtaler som metode. Samt Anne Kari Skardhamar, som også skriver om litteraturundervisning. Ellers bygger jeg en del på Sylvi Penne og Martin Blok Johansen, for å belyse identitet og dannelse i skolen og i litteraturen. Samtidig som at Martha Nussbaum og Susanne Keen, står sentralt under delkapittelet hvor jeg legger frem empati i litteraturen. For å belyse narratologien støtter jeg meg mye på Petter Aaslestad, samt Jakob Lothe og Ann Sylvi Larsen. Ellers trekker jeg fram Hans- Georg Gadamer for å forklare hermeneutikken og Wolfgang Iser for å belyse begrepet tomme plasser, samt Mads B. Claudi, som trekker frem andre litterære begreper.

3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på litteraturundervisning

I metodedelene har jeg begrunnet flere av mine didaktiske valg med sentral teori. Jeg vil derfor ikke gjenta dette i denne teoridelen. Det jeg imidlertid vil ta for meg her er hva som ligger i et sosiokulturelt perspektiv på læring i samsvar med lesing av tekst, og bruken av litterære samtaler som arbeidsmetode. Da det er dette læringsynet jeg posisjonerer meg innenfor.

Den grunnleggende metaforen for læring i den sosiokulturelle tradisjonen er *appropriasjon*. Som betyr «å ta til seg», «å låne» eller «å ta over og gjøre til sitt eget», og samtaler og annen form for kommunikasjon er kilder som mennesker kan ta til seg erfaringer fra (Saljö, 2016, s. 113). Et prinsipp i sosiokulturell læring er altså at kunnskap og erfaring først eksisterer i kommunikasjon mellom mennesker (Saljö, 2016, s. 113), og slik Smidt (2005, s. 163) skriver, så handler det å lese om å gå i dialog med en litterær ytring. Det å lese en tekst er naturligvis ikke helt det samme som å stå ovenfor et annet menneske, men det ligner veldig mye. For eksempel så gjelder evnen til empati i like stor grad i samtaler mellom leser og tekst, som samtaler mellom mennesker. Begge tilfellene dreier seg også om å observere og fortolke sine observasjoner av den andre, og om å lete etter mening i det som er sagt, og respondere på det (Skardhamar, 2005, s. 43-44).

Hennig (2012, s. 163-164) sier at litterære samtaler er en arbeidsform som baserer seg på å stille spørsmål, være enig eller uenig, utfordre hverandre og hjelpe hverandre til å drive de ulike fremstillingene fremover ved å følge opp hverandres innspill og perspektiver. Det handler om å sammen bryte ned den motstanden man eventuelt finner i teksten og få en større forståelse for både den litterære teksten og tekstens betydning for elevens egen virkelighet.

For å forklare begrepet *litterære samtaler* henviser Åsmund Hennig til Blum sin definisjon, og skriver at det er små midlertidige diskusjonsgrupper, satt sammen av elever som leser samme fortelling, dikt, artikler eller bok (Hennig, 2012, s. 27). Eller slik det står i den faktiske artikkelen som Hennig henviser til:

Literature circles are a form of literary engagement that encourage students to read with a focus and then report on what they have read, determining themselves what is significant in their reading and why. Literature circles have many forms, but essentially they are small, temporary discussion groups composed of students who are reading the same story, poem, article or book (Blum, Lipsett & Yocom, 2002, s. 100).

Slik blir det å lese litteratur også en måte å ta vare på muligheten til å etablere en mer fullstendig litterær erfaring i et sosialt felleskap med andre lesere. Gjennom slik dialog i et sosialt felleskap konstruerer også elevene meninger i transaksjon med teksten, og utvikler en rekke ulike litterære responser til en mer helhetlig og felles litterær erfaring, basert på utveksling av ulike responser og perspektiver (Hennig, 2012, s. 32-33). Litterære samtaler går altså godt under det som kalles et sosiokulturelt perspektiv på læring, med tanke på det Dysthe (2001, s. 33) understreker om at språk og kommunikasjon er sentralt i slik sosiokulturell læring. I tillegg er læring ifølge et sosiokulturelt perspektiv mer enn det som skjer i hodet til eleven, det har også med omgivelsene å gjøre. Et sosiokulturelt perspektiv på læring legger altså vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Dermed blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring (Dysthe, 2001, s. 42).

3.2 Bruken av ungdomslitteratur og ungdomslitteraturens kjennetegn

Roe (2014, s. 47) skriver at dersom det er et godt samsvar mellom leserens ferdighetsnivå og tekstens form og innhold, er det stor sjanse for at lesingen blir vellykket. Samtidig som at hvilken kunnskap man har om hva en tekst er, hva som kjennetegner ulike typer tekster og hvilken funksjon de har, er avgjørende for å lykkes med lesingen. En leser som har lest mye og variert litteratur vil derfor ha utviklet et bredt repertoar av forventinger til å møte nye tekster med, mens en uerfaren leser lett vil kunne avvise en tekst som uforståelig om forventningene ikke strekker til. En norsklærer som skal iscenesette lesesituasjoner må derfor ta hensyn til hvilke leseforventninger elevene har, og at disse forventningene skal utvikles igjennom undervisningen. For eksempel kan en tekst som bryter med sjangerkonesjonene være utfordrende i forhold til hvilke forventninger elevene har til teksten (Aase, 2005, s. 112-113). Det var derfor viktig for meg å jobbe med litteratur tilpasset elevgruppen som deltar i mitt prosjekt, og siden mine forskningsdeltagere er en gruppe ungdomsskoleelever ble det naturlig for meg å velge og ta i bruk ungdomslitteratur.

Ungdomslitteratur er ingen sjanger i seg selv, men en gruppe tekster i ulike sjangre, avgrenset etter alder. Med ungdomslitteratur menes derfor litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe, litteratur som handler om ungdom, passer for ungdom og som blir lest av ungdom. Tenåringstiden er likevel lang og tenåringer er ulike, og helt sikre retningslinjer for hva som egner seg for en bestemt aldersgruppe er umulig å sette opp (Slettan, 2020, s. 13-14). I mitt prosjekt har jeg derfor lagt til grunn at elevene går under det man generelt betegner som ungdommer med tanke på valg av tekst.

I min analyse av novellen «JEG/MON», legger jeg blant annet mye vekt på synsvinkel og perspektiv som novellen fortelles fra. Det er derfor relevant for meg å se litt på hvordan ungdomslitteraturen vanligvis fortelles. Samtidig som at det er interessant å se på tematikken som gjenspeiler mye av ungdomslitteraturene med tanke på hva disse tekstene ofte formidler til ungdommene.

Når det gjelder forteller og synsvinkel i dagens ungdomslitteratur, så er førstepersonfortelleren mest vanlig, trolig fordi forfatteren vil formidle en følelse av å komme tett på hovedpersonen. Bruken av en førstepersonforteller gjør også at man imøtekommer godt behovet for identifikasjon hos ungdomsleseren, og det er noe intimt og tiltrekkende ved det å dele tanker med et «jeg». Samtidig som at identifikasjonen kan styrkes dersom en fortellerstemme og replikkene møter et språk som virker talemålsnært og gjenkjennelig for ungdomsleseren. Bruken av en tredjepersonforteller kan også gjøre at man kommer temmelig tett på den intime følelsen man finner i

førstepersonfortellingene, gjennom å legge frem tankefremstillinger som indre monolog. Likevel vil den ikke dekke behovet for identifikasjon i samme grad som førstepersonfortelleren, og er ikke like mye brukt i ungdomslitteraturen (Slettan, 2020, s. 17-19).

Ungdomslitteraturen blir regnet som en del av barnelitteraturen, men for eldre årsklasser (Slettan, 2020, s. 13), og i sin bok *barnebokens byggklossar*, skriver Nikolajeva (2017, s. 86) om at et av barnelitteraturens vanligste motiver er det å være søkende. Ikke bare i den betydning av å søke etter gjenstander eller personer, men også det å være identitetssøkende. Når det gjelder tematikken i ungdomslitteraturen handler den ofte nettopp om identitetssøking og livsmestring, og ungdomstiden fremstilles gjerne som åpen, mer enn at teksten prøver å formidle tydelige svar, slik Slettan (2020, s. 30-31) poengterer. Han skriver også om den danske litteraturforskeren Ayoe Quist Henkel, som beskriver ungdomslitteraturen som en formilder av et utvalg emosjoner som særlig er til stede i perioden mellom barn og voksen, det å befinne seg i et vakuum preget av sårbarhet og usikkerhet, samt en søken etter mening, identitet og integritet.

3.3 Norskfaget som et dannelses- og identitetsfag

Som belyst er identitet et sentralt tema i ungdomslitteraturen, men også selve norskfaget blir betraktet som et identitetsfag, slik Sylvi Penne (2001) skriver om i sin bok *norsk som identitetsfag*, samtidig som at begrepet dannelses ligger tett opp mot norskfagets sentrale verdier ifølge læreplanen (Udir, NOR01-06).

I pedagogisk sammenheng er dannelses ifølge Penne (2001, s. 9) et omdiskutert begrep, og det overordnede målet som har erstattet begrepet dannelses er identitet. Likevel viser de to begrepene «dannelses» og «identitet» i fellesskap morsmålsfaget sin spesielle rolle i forhold til andre fag, fordi det er faget for kulturens språk og fortellinger, og det er derfor ikke nok å kun ha identitet som mål, vi må også dannes til å selv kunne begrunne våre handlinger og vårt liv, for å så kunne reflektere over vår egen identitet (Penne, 2001, s. 56-57). I læreplanen fremheves det også at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, og at både dannelses og identitet nevnes under det som kalles relevante og sentrale verdier i læreplanen (Udir, NOR01-06).

3.4 Identitet og dannelses i litteraturens fortellinger

Videre vil jeg belyse hvordan litteraturen er med på å fremme identitet og dannelses hos sine lesere. Dette for å tydeliggjøre hvilken virkning bruken av litteratur kan ha på blant annet elevene, i og med at jeg vil undersøke hvordan novellen «JEG/MON», virker inn på elevens forståelse av en annens liv og identitet.

Vi mennesker har slik Hennig (2017, s. 31) skriver en medfødt glede over å leve oss inn i en fiktiv verden, og vi kan dele slik identifikasjon inn i to hovedkategorier. På den ene siden identifiserer vi oss med personer som ligner på oss selv. På den andre siden identifiserer vi oss gjerne med personer som vi vil være like. Slik identifikasjon er nødvendig for innlevelse, i tillegg til at handlingen må rive oss med gjennom forunderlige momenter. Når barn i dag leser litteratur, gjør de ofte produktive og identifiserende lesninger, siden barnelitteratur på mange måter handler om dem selv (Johansen, 2019, s. 10). Samtidig som at en enkel tekst i seg selv ikke er identitetsdannende. Det trengs flere lignende tekster over tid, for at litteratur skal ha denne virkningen (Penne, 2001, s. 192).

Gjennom litteraturen vi møter på skolen eller andre steder, opplever vi menneskelig natur og menneskelige erfaringer og relasjoner i ulike former, og vi får blant annet klare

inntrykk av hva et samfunn fordømmer og hva det aksepterer. Slik påvirkes unge lesere som er i ferd med å finne sin plass i kulturen (Hennig, 2017, s. 39). Tekster argumenterer også både implisitt og eksplisitt for verdisyn og menneskesyn, verdier og normer, som leseren må relatere seg til (Skarstein, 2005, s. 145). Tekster vi leser får slik sett betydning for vår identitet, gjennom at fortellinger ofte brukes som modeller for identitetsutviklingen (Strand, 2009, s. 56). Ved derfor å velge å bruke tekster som er kjent for minoritets elever skapes rom for den andres annerledeshet, samtidig som at dette kan føre til at etnisk norske skolebarn får kunnskaper om andre miljøer (Strand, 2009, s. 11). Litteraturen er slik sett en viktig vei til kunnskap om andre kulturer, og en leser kan lære at samfunn er skrudd sammen på mange ulike måter, både mellom ulike samfunn og innad i det samme samfunnet (Hennig, 2017, s. 39). Noe som er veldig relevant for min oppgave, da jeg ønsker å undersøke nettopp hvordan litteraturen kan lære oss noe om ulike mennesker, deres liv og opplevelser.

Det å lære om andre gjennom litteraturen går tett opp mot det Johansen (2019, s. 51-56) skriver i sin bok som omhandler litteratur og dannelse. Han skriver blant annet at dannelse ifølge den tyske filosofen G.W.F Hegel er en opphevelse til allmenhet. Forstått på den måten at man som menneske skal anerkjenne at man er noe større enn det selvet man allerede er. Elevene skal slik sett tilbys et annet blikk på seg selv og sin omverden enn det blikket, som elevene allerede har. For å kunne overskride det man allerede er, må man gi slipp på den oppfattelsen man hadde fra før, og man vil slik få nye erkjennelser, og som menneske vil man da bli en annen, ved å ha tatt avskjed med sitt tidligere jeg. Selve begrepet dannelse er imidlertid ikke et avgrenset begrep med fast definert innhold. Begrepet betegner at noe skapes eller oppstår, og det å bli dannet er ikke noe man er, men noe man kan bli (Johansen, 2019, s. 47). Dannelse er altså aktivt påført av lærere eller foreldre. Professoren Klaus P. Mortensen, som Penne (2001, s. 55-56) skriver om i sin bok, betegner likevel dannelse som menneskets selvreflekterte omgang med seg selv som dannet. Det vil si som formet av det samfunnet og den kulturen man lever i. Han knytter altså dannelse til menneskets refleksjon over seg selv og sitt liv i den moderne verden og trekk ved moderne identitet.

3.5 Medfølelse og empati i litteraturen

I tillegg til å lære noe om oss selv og vår egen identitet kan skolen blant annet ifølge Skardhamar (2005, s. 189) også gi andre perspektiver på livet og sette medmenneskelighet og nestekjærlighet på programmet. Litteratur er framstilling og formidling av emosjoner og setter en rekke følelsesmessige reaksjoner i gang. Gjennom litteraturen får barn erfaringer med en rekke forhold som de i sin vanlige hverdag ikke får erfaring med, og de får kjenne på en rekke nye følelser og tar med seg disse inn i modningsprosessen. Et slikt voksende følelsesregister er viktig i utviklingen av evnen til å sympatisere eller identifisere seg med andre, egenskaper som gjør at vi kan forså hvordan andre mennesker har det og hvordan de opplever verden på det indre, psykologiske og emosjonelle planet (Hennig, 2017, s. 36-38).

Filosof Martha Nussbaum er opptatt av dette, og hun mener at litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker. Hun mener at det ikke er nok å ha kunnskaper om andre kulturer og levemåter. Vi må også utvikle vår evne til å forestille oss hvordan det er å være en annen (Nussbaum, 2016, s. 11-16), altså utvikle evnen til å sette seg i andre sted, det vi vanligvis kaller empati (Nussbaum, 2016, s. 32). Litteraturen står på følelsenes side, og leseren lar seg trekke inn i frykt, sorg, medlidenhet, sinne, glede og fryd i det litterære verket (Nussbaum, 2016, s. 167). Litteraturen gir oss også mulighet til å se hvordan

omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpningene og livsprosjektene som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlinger, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. Dette kan være med på å skape forståelse for hvordan en bakgrunn preget av rasestereotyper kan påvirke selvtilliten (Nussbaum, 2016, s. 29), og slik Hennig (2017, s. 38) skriver så kan vi alltid få fortalt hvordan andre mennesker har det, men igjennom litteraturen får vi faktisk oppleve det. Når det gjelder å skulle bruke litteratur til å lære om andres omstendigheter skriver Nussbaum (2016, s. 16-17) at et viktig spørsmål er hvilke verk man skal ta i bruk for å fremme et opplyst og empatisk syn på dem som er annerledes enn oss selv. Det Nussbaum mener omkring valg av verk, er blant annet at litteratur skrevet av undertrykte eller usynlige grupper må få en plass i undervisning, forskning og anbefales for ulike lesere, siden slik litteratur kan oppfordre mennesker til å overvinne fordommer mot den andre. Samtidig som at hun advarer mot at denne litteraturen fort kan bli lest som en bekreftelse på ulike gruppers underliggende posisjon.

Susanne Keen skriver også om litteraturenes evne til å skape forståelse og empati med andre i sin bok *Empathy and the novel*. Hun forklarer blant annet begrepet empati slik: «I feel what you feel. Empati handler altså om å føle på det den andre føler, og det gjelder ikke bare negative følelser, men oppstår også ved positive følelser og spiller inn i leserens glede (Keen, 2007, s. 5).

Empati er et sentralt begrep for min oppgave og Skardhamar (2005, s. 189) påpeker at begrepet medfølelse kan være med på å beskrive hva empati innebærer. Med medlidenhet menes en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke, og for å møte andre med medlidenhet må man være villig til å tenke at den andre personen kunne ha hvert enn selv, om omstendigheten bare hadde vært annerledes (Nussbaum, 2016, s. 32-33). Ellers poengterer Keen (2007, s. xii-xv) nettopp dette med at noen studier av fantasiempati, empati som oppstår gjennom skriving og lesing av skjønnlitteratur også kaldt narrativ empati, antyder at mennesker som lett klarer og forstiller seg fiktive personer og deres perspektiver også forstår andre virkelige personer. Hun er også opptatt av det narrative grepet karakteridentifikasjon, som er med på å invitere til empati, selv når den fiktive karakteren og leseren skiller seg fra hverandre på alle mulige måter, og skriver at empati for fiktive karakterer ikke nødvendigvis krever komplekse eller realistisk karakterisering, kun minimale elementer av identitet, situasjon og følelse (Keen, 2007, s. 69).

3.6 Den narrative forestillingsevnen og narrative emosjoner

Nussbaum (2016, s. 25) skriver om forestillingsevnen som er vesentlig for å dyrke vår egen evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg. Her spiller kunstformene en sentral rolle, siden de bidrar til å danne den forestillingsevnen som er vesentlig for slik samfunnsdeltagelse. Denne forestillingsevnen som Nussbaum trekker fram handler om:

the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that persons story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum, 2010, s.95- 96).

Gjennom at fortellinger konkretiserer personers liv og deres skjebne, samtidig som at personers indre fremstilles og avdekkes på en måte som gir oss innsikt i andre mennesker situasjon, vil den narrative forestillingsevnen kunne åpne verden for oss

(Nussbaum, 2016, s. 12). Samtidig som at vi ved å oppøve denne forestillingsevnen gjennom å lese litteratur kan forestille oss hvordan det er å ha en annen hudfarge, seksuell legning eller noe annet enn det vi selv har, og forstå oss hvordan det er å ha et annet liv (Nussbaum, 2016, s. 34).

Andresen (2016, s. 30) viser til Nussbaum i sin bok *Fortelling og følelse – En studie av affektiv narratologi*, og skriver blant annet at Nussbaum, hevder at vi lærer vårt emosjonelle repertoar først og fremst gjennom fortellinger om kultur som skaper ulike narrative emosjoner. De narrative formene er derfor kilder til følelsesmessige strukturer, de er paradigmer på hva vi opplever at følelser er (Nussbaum, 2016, s. 19).

Å lese skjønnlitteratur vil si å bruke den imaginære kraften, å være i stand til å forestille seg de oppdiktede personene, for å så ha engasjerte samtaler omkring disse personenes valg og handlemåte. Nussbaum understreker nettopp hvor viktig det er, siden litteraturen gir oss anledning til å leve oss inn i livene til mennesker som er forskjellige fra oss selv (Larsen, 2018, s. 56). Andersen (2016, s. 227) trekker frem narratologene Alan Palmer og Lisa Zunshine, som hevder at "We understand narratives by understanding the minds of the characters and narrators", og et av de mest sentrale trekkene ved narrativ fiksjon, som er assosiert med empati, er ifølge Keen (2007, s. 93-96), karakteridentifikasjon. Spesifikke aspekter ved karakterisering som navngivning, beskrivelser, implikasjon av egenskaper, avbildede handlinger og representasjonsmåte, antas å bidra til potensialet for karakteridentifikasjon og dermed for empati. En annen funksjon som ofte assosieres med empati er den narrative situasjonen, som blant annet inkluderer historiens synspunkt, den implisitte plasseringen av fortelleren og fortellerens forhold til karakterene. For eksempel, ved å vise det meste av historien igjennom en bestemt persons øyne, forsikrer forfatteren at vi reiser med denne personen i stedet for å stå imot hun eller han. Andre momenter er blant annet at dersom litteraturen yter motstand, avslører og vekker til opprør, settes allerede etablerte narrative emosjoner i bevegelse, noe som gir oss mulighet til å både studere de narrative emosjoner vi er innleiret i, og til å reflektere over dem, og utvikle kritiske holdninger til dem (Andersen, 2016, s. 31). Samtidig kan ikke narrativ empati alltid forventes å virke, for empati med karakterer oppstår ikke alltid som et resultat av å lese en emosjonell stemningsfull fiksjon. Det er også avhengig av leserens individuelle disposisjoner, aspekter ved deres identitet, deres alder erfaringer, kunnskaper og oppmerksomheten de gir lesingen (Keen, 2007, s. 72).

3.7 Å tolke tekst

Et annet viktig moment for min masteroppgave er det å kunne tolke og forstå tekst. Siden både jeg og elevene har gjort en tolkning av novellen «JEG/MON», for å få en forståelse for det tekstens hovedperson opplever, og hvordan hun har det. Jeg vil derfor kort presentere viktigheten av det å kunne tolke. I tillegg benytter jeg meg av en hermeneutisk og narratologisk inngang i mine tolkninger, og begreper innfor disse. Samtidig som at jeg benytter meg av Wolfgang Isters begrep «tomme plasser» fra hans resepsjonsteori, og et par andre litterære begreper som bilde, metafor, symbol, og personkarakterisering. Dette tar jeg i bruk i både min tolkning av novellen «JEG/MON», og for å sette ord på elevenes tolkninger av teksten. Jeg vil derfor forklare disse inngangene og begrepene her i min teori del.

For at tekst skal gi mening, må leseren tolke innholdet og skape sin egen forståelse av det, og uansett hvor entydig og eksplisitt en tekst er ment å være, vil det alltid være elementer som må tolkes. Hvor vanskelig tekster er å tolke og forstå er avhengig av leseren selv og av tekstens form og innhold (Roe, 2014, s. 36). Et begrep knyttet til leserens tolkning og forståelse er begrepet *litterære kompetanse* som ble lansert av

litteraturviteren Johan Culler (1975). Han drøfter hvordan det å lese skjønnlitteratur krever at man kjenner den litterære tradisjonen og visse litterære konvensjoner, for eksempel hvordan metaforer fungerer (Wicklund, 2018, s. 21). Hennig (2010, s. 76-77) og hans definisjon av litterær kompetanse omfatter fire hovedområder, en persons leseferdigheter (forestillingsevne, innlevelse, utholdne og utforkende holdning), kunnskap om tekst (Virkemidler og begreper), kunnskap om kontekst (forfatterskapet, samfunn og kulturen og den historiske og kulturelle sammenhengen), og kunnskap om lesing (bevissthet om egne lesemåter). Det er også igjennom å lese mye, erfare og reflektere at elever utvikler sin litterære kompetanse.

Ett av skolens og norskundervisningens viktigste oppgave er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet som skal til for å tolke mening inn i verden, og det er viktig for barn og unge å kunne se sammenheng mellom liv og litteratur, samtidig som at de bevarer blikket for fiksjonen. Tolkning av litteratur er ikke vanskeligere enn å tolke det som skjer i våre liv (Skarhamar, 2011, s. 55-56). For å bli en god leser trenger man likevel instrumenter eller redskap til å observere med og man må vite hva en skal se etter (Skardhamar, 2005, s. 43). Den som møter tekster med litteraturvitenskapens begreper, har derfor et bedre utgangspunkt for lesningen, i tillegg til at bruken av litterære begreper gjør oss i stand til å beskrive, forklare og forstå verden vi lever i (Claudi, 2010, s. 5-6). Likevel er det slik Skardhamar (2005, s. 57) påpeker, meningsløst å kreve at elever i grunnskolen skal beherske analysebegreper og litteraturteoretisk terminologi. Derimot er det en fordel at lærere behersker dette og har større innsikt og bedre tekstanalytisk kompetanse enn elevene for å vise dem veien inn i teksten, og til observasjon av elevenes prestasjoner.

3.8 Hermeneutikk

Når det gjelder tolkning, skriver Harstad og Jølle (2018, s. 33) at ordet hermeneutikk kommer av det greske ordet «hermeneuein», som nettopp betyr å tolke eller utlegge. Hermeneutikk er for øvrig en vitenskapelig teori som sier noe om hvordan vi forstår tekster. Den handler om både muntlige og skriftlige tekster, samtidig som at den moderne inngangen til hermeneutikk også handler om å tolke den menneskelige aktiviteten som ligger til grunn for teksten, og slik blir dermed fortolkningen av tekster en sirkelbevegelse mellom forståelsen av teksten og forståelsen av større helheter (Kvarv, 2021, s. 84-86). Denne hermeneutiske sirkelen har blitt utviklet og forstått ulikt, men alltid som en bevegelse mellom del og helhet. Gadamer forstår blant annet bevegelsen mellom del og helhet som en utvidende spiral bevegelse, gjennom at delen og helheten hele tiden forstås i lys av hverandre (Harstad & Jølle, 2018, s. 34). Hennig (2017, s. 17) er også inne på hermeneutikken når han forklarer hva det vil si å tolke. Han skriver at det å tolke vil si å sette sammen delene. Han forklarer også at det å gjennomføre en analyse handler om å dele en tekst eller en setning opp i de enkelte bestanddelene, slik at vi kan få undersøkt hver del nærmere, men poengterer også at om elever skal kunne gjennomføre en slik analyse trenger elevene verktøy til rådighet.

Når vi er på vei inn i den hermeneutiske spiralen, det vil si at når vi møter en tekst, gjør vi aldri det uten at det er fra et bestemt ståsted, enhver forståelse forutsetter en forforståelse. Vi har alltid med oss forestillinger, antagelser og ideer, som påvirker vår forståelse for teksten. Dette omtaler Gadamer som *fordommer* (Harstad & Jølle, 2018, s. 34), og slik Gadamer selv skriver i sin bok *Sannhet og metode*:

Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlaget man til enhver tid besitter. Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser

og oppfatninger – kort sagt fordommer, man må benytte seg av hvis man vil forstå noe, (Gadamer, 2012, s. 13).

Fra dagligspråket kjenner vi begrepet fordommer gjerne som noe negativt, men i denne sammenhengen handler det om at vi allerede har med oss noe inn i forståelsesprosessen som avgjør hvordan vi starter tolkningen (Harstad & Jølle, 2018, s. 34), og som Gadamer sier så er fordommer noe positivt, siden det nettopp fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse (Gadamer, 2012, s. 13). Et menneske kan nemlig aldri begynne med en ren, forutsetningsløs fornuft i sitt møte med en tekst, et annet menneske, en begivenhet eller noe annet i verden som skal forstås, og vil alltid ha en forventning eller en forståelse på forhånd, knyttet til følelser og holdninger. Samtidig som at det også er viktig med åpenhet ovenfor teksten, i og med at mening oppstår når leseren søker det saklige innholdet i teksten, og hører på eller leser det som faktisk blir meddelt (Kvarv, 2021, s. 89-90).

3.9 Narratologi

Narratologien gir lærere og studenter en verktøykasse og et begrepsapparat til å snakke om litteratur i klasserommet (Larsen, 2018, s. 47). Da jeg bruker flere av narratologiens begreper inn i min litterære analyse av novellen «JEG/MON», vil jeg i dette delkapittelet forklare hva narratologi er og hva som ligger i de ulike begrepene inn under narratologien. Samtidig som at narratologien inneholder et bredt spekter av begreper, som gjør at jeg har valgt å fokusere på de begrepene som er mest relevante, og som jeg aktivt bruker for å belyse ulike interessante momenter i min analyse av novellen, og for å sette ord på det elevene trekker fram i sine tolkninger.

Narratologi er en nærlesningsmetode, som impliserer at litterær mening etableres gjennom tekstens språk (metaforer, bilder m.m), struktur og fortellerteknikk (Larsen, 2018, s. 47-48). Den narratologiske analysen betoner dermed fortellerteknikk og har som mål å vise hvordan fortellingen fortelles, altså hvilke grep forfatteren bruker i fortellerhåndverket (Skardhamar, 2005, s. 67). Den som er narratologisk orientert i møte med en tekst er opptatt av form, og fokuset er flyttet fra hva en tekst betyr til hvordan den betyr, igjennom å undersøke hvordan teksten er oppbygd og hvordan mening dannes ut ifra signaler i teksten. I dette ligger altså tanken om at formen er viktig for hvordan innholdet oppfattes (Larsen, 2009, s. 288).

Selve begrepet *narratologi* betyr læren om fortellende teksters struktur. Begrepet brukes også synonymt med *fortellerteori* og er et allment akseptert begrep i den internasjonale litteraturvitenskapen, som kan dateres til 1972 og utgivelsen av Gerard Genettes *Discours du recit* (fortellingens diskurser) (Aaslestad, 1999, s. 7). Sentrale fundamentet i Genettes modell er en inndeling av teksten i tre nivåer: fortelling, historie og narrasjon. *Fortellingen* er den løpende teksten, slik den kommer leseren i møte fra første til siste linje (Larsen, 2009, s. 288). *Historien* viser til de fortalte hendelsene og handlingene i en narrativ fiksjon (Lothe, 2003, s. 17). *Narrasjon* peker på hvordan en tekst blir skrevet og kommunisert, altså de narrative grepene som er gjort i skriveprosessen (Lothe, 2003, s. 17). Det er ellers relasjonen mellom disse tre nivåene som er det sentrale for Genette. Genette presenterer derfor fem kategorier som benyttes for å avdekke disse relasjonene i teksten: *rekkefølge*, *hurtighet*, *frekvens*, *fokalisering* og *stemme* (Larsen, 2007, s. 251). Jeg vil derfor videre ta for meg disse fem ulike grepene i samsvar med hva både Larsen, Lothe og Aaslestad skriver om dem. Alle disse fem områdene er relevante for min analyse av novellen «JEG/MON», samtidig som at fokalisering og stemme er spesielt sentralt i og med at novellen har en svært interessant fortellerstil. Jeg har derfor valgt å fokusere mest på disse to grepene. Innenfor disse fem grepene er det også en rekke

begreper, og hvilke av disse jeg har valgt å trekke frem, vil jeg presentere og begrunne under de enkelte avsnittene.

Rekkefølge handler om tidsrekkefølgen i historien i forhold til den narrative presentasjonen av hendelsene (Lothe, 2003, s. 87), og dersom rekkefølgen er kronologisk er fortellerhandlingen slik at den følger utviklingen fra begynnelse til slutt (Aaslestad, 1999, s. 34). Om en tekst er slik fortalt at den avviker fra den kronologiske historien, oppstår to varianter som kalles *analepse* og *prolepse* (Lothe, 2003, s. 87). Larsen beskriver enkelt og kort forskjellen på analepse og prolepse, og jeg velger derfor å bruke hennes definisjon. Hun skriver at analepsen går tilbake i tid og forteller om hendelser forut for det sentrale handlingsnivået i fortellingen, mens prolepser foregriper begivenhetene og foregår på et senere tidspunkt i forhold til handlingsnivået (Larsen, 2009, s. 292).

Hurtighet handler om forholdet mellom en hendelses varighet, i timer og minutter, og fortellingens framstilling av samme hendelse, i linjer og sider (Larsen, 2007, s. 252). Det har også med tekstens rytme å gjøre, om den stabilt går fremover, om den akselerer eller går langsommere i enkelte sekvenser. Larsen (2009) nevner fire former som påvirker hastigheten, men som ikke ble benyttet i min analyse, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på disse.

Frekvens handler om relasjonen mellom hvor mange ganger en hendelse forekommer i historien, og hvor mange ganger den blir fortalt om i fortellingen. Vi har også fire hovedvarianter av frekvens, men jeg velger her å tekke frem den *singulative* og den *repeterende* frekvensen. Den singulative fortellingen går ut på at man forteller en gang om det som har skjedd en gang (Larsen, 2009, s. 296-297). I den repeterende fortellingen, fortelles det mange ganger om det som har skjedd en gang (Larsen, 2009, s. 297). Begrepet den repeterende frekvensen brukes i min analyse og er derfor relevant å presentere, mens mitt valg om å også legge fram den singulative, handler om å vise til forskjellen på hva vi kaller frekvensen når noe blir fortalt en og ikke flere ganger.

Fokalisering erstatter det mer kjente begrepet synsvinkel. Genette lanserte dette begrepet på bakgrunn av at han mente at det hersket forvirring omkring begrepene synsvinkel og stemme. Fokalisering handler om hvor det sanses, tenkes, ses, føles og høres, og fokaliseringsinstansen er på mange måter underlagt fortellerstemmen. Genette skiller mellom tre ulike grunnformer av fokalisering, *ekstern*, *intern* og *nullfokalisering* (Larsen, 2009, s. 298), og alle disse er interessante å se på i analysen av novellen «JEG/MON», og dennes komplekse forteller stil, noe jeg vil komme tilbake til i selve analysen. Ved *intern fokalisering* sammenfaller sansingssenteret med en av personene, som da blir det fiktive subjektet for den persepsjonen som formidles i fortellingen. Ved *ekstern fokalisering* befinner sansingssenteret seg på et bestemt punkt i det fiktive universet, utenfor personene. Når vi snakker om *nullfokalisering* står også fortelleren utenfor det fiktive univers, samtidig som at fortelleren ikke tilegnes noen begrensninger i sin viten om personene og begivenhetene. En slik forteller har heller ikke et markert ståsted hvorfra iakttakelsene gjøres (Aaslestad, 1999, s. 86). Fokaliseringsposisjonen har stor betydning for leserens opplevelse og tolkning av handlingen og dens aktører. Aktørene i en fortelling deler vi inn i hovedperson og bipersoner, hvor hovedpersonen er den som står i sentrum for begivenheten. Fortellingens ulike aktører presenteres for leseren gjennom deres handlinger, tanker og utseende, samt igjennom kommentarer fra andre karakterer og fortellerkommentarer i fiksjonen. Ved for eksempel bruk av intern fokalisering og gjengivelse av karakterenes tankestrøm, får leseren mye informasjon om

den enkelte personen. Leseren kan også danne seg et inntrykk om fortellingens aktører ut ifra hvilke episoder fortelleren velger å utdype (Larsen, 2018, s. 56-57).

Stemme dreier seg om hvem som er fortelleren (Larsen, 2009, s. 301), og kan minne litt om fokalisering, men slik Aaslestad (1999, s. 95) skriver så handler fokalisering om at fortellingens informasjonsmengde blir regulert etter hvilket sansningssenter fortellingen utgår fra, mens stemme handler om hvilke måter de fiktive personene kommer til ordet på, og hvordan talen distribueres mellom forteller og person. Her blir begrepene *showing* og *telling* sentrale, hvor *showing* viser til personenes replikker, mens *telling* betegner at en forteller forteller om begivenhetene. Når vi snakker om forteller er det vanlig å skille mellom fortelleren som står utenfor handlingen og forteller om karakterene, aural tredjepersonforteller / den udramatiserte fortelleren, og fortelleren som er aktiv med i fortellingen, den dramatiserte / jeg-fortelleren (Larsen, 2009, s. 301). Innen narratologien skiller man mellom fortellerstemme og personstemme. Fortellerstemmen er den vi oftest hører og som forteller om personene, men fortellingens aktører kan tre frem med sin stemme igjennom replikker og indre monolog, der personens tanker kommer til uttrykk. Det er i tillegg viktig å skille mellom forfatteren og fortelleren i verket. Mange romaner har gjerne selvbiografiske tendenser, men forfatteren er fremdeles ikke identisk med den eventuelle jeg-fortelleren (Larsen, 2009, s. 301).

3.10 Iser's begrep «tomme plasser» og andre litterære begreper

I tillegg til narratologi og hermeneutikk er begrepet *tomme plasser*, fra Iser og hans resepsjonsteori, og andre litterære begreper, som *bilde*, *metafor*, *symbol* og *personkarakterisering* sentrale i min analyse. Jeg vil derfor nå gå nærmere inn på disse begrepene.

Iser er i sin resepsjonsteori opptatt av at teksters betydning skapes i et samspill mellom teksten og leseren (Iser, 1981, s. 104). Litterære objekter etableres ved at teksten fremlegger en mangfoldighet av bilder, som skritt for skritt skaper objektet og gjør det konkret for leserens forestillingsevne. Disse bildene kalles skjematiserende bilder, og det kreves mange slike bilder for å kunne forestille seg det litterære objektet med tilstrekkelig klarhet. Relasjoner som eksisterer mellom disse ulike bildene kommer derimot ikke like tydelig til uttrykk i teksten, og det oppstår et tomrom mellom de skjematiske bildene og vi får slike *tomme plasser*. Disse tomme plassene åpner så et spillerom for teksttolkning, hvor man kan sette de ulike aspektene som bildene representerer i relasjon til hverandre, og slik tilbyr teksten leseren å delta. De tomme rommene er på ingen måte en mangel, men tvert imot en forutsetning for at teksten skal oppnå sin effekt, og gjøre det mulig å tilpasse den til ulike kontekster (Iser, 1981, s. 109- 112). Det er gjennom de tomme plassene at en leser tilfører teksten betydning, igjennom sine kunnskaper, innsikter og holdninger (Harstad & Jølle, 2018, s. 32).

Videre vil jeg kort presentere de andre litterære begrepene som jeg benytter. Begrepet *Metafor* er slik Hennig (2017, s. 54) skriver et språklig bilde. Det er med andre ord et billedlig uttrykk som skapes ved at et ord eller begrep overføres fra en kjent til en ukjent sammenheng. Gjennom at metaforen omtaler et begrep ved hjelp av et annet begrep, eller karakteriserer et begrep ved hjelp av egenskaper som dette begrepet ikke har (Claudi, 2010, s. 104). *Symbol* forklares gjerne som et konkret fenomen som representerer en abstrakt forestilling, eller som et fenomen som henviser til en betydning utenfor seg selv (Claudi, 2010, s. 166). Det siste begrepet *personkarakterisering*, er en betegnelse på ulike teknikker som brukes for å skape et bilde av en litterær person slik som personens handlinger, tale, ytre kjennetegn og dens fysiske og sosiale miljø (Claudi, 2010, s. 128).

4.0 Teksten «JEG/MON»

I dette kapittelet vil jeg kort beskrive novellen «JEG/MON», og begrunner hvorfor jeg har valgt akkurat denne novellen til min oppgave. Jeg vil videre presenterer mitt fokus for nærlesningen av novellen, før jeg legger frem selve analysen, med et fokus på hvilket potensial teksten «JEG/MON» har for å skape forståelse for andre, som er mitt første forskningsspørsmål.

4.1 Kort om novellen «JEG/MON»

Teksten «JEG/MON», er en novelle fra antologien *Riimiin ramiin*, og er skrevet av Susanne Amalie Andersen, som selv var elev ved videregående da hun skrev novellen. Alle tekstene i boken er skrevet av samisk ungdom/ungevoksne fra tronesamisk område mellom 13-30 år. Antologien har 27 ulike forfattere, som har skrevet dikt og noveller på både samisk, norsk (bokmål og nynorsk), norsk dialekt og engelsk. Boken er ellers satt sammen av redaktør Sigbjørn Skåden, og ble utgitt i 2003. Novellen «JEG/MON», som jeg har valgt ut fra denne antologien er på 3 sider, og handler om ei norsk/samisk jente som virker usikker på seg selv, og da særlig sin samiske identitet. Det er en novelle om det å havne mellom to kulturer, den norske og den samiske kulturen og det å oppleve å ikke føle seg akseptert.

4.2 Teoretisk blikk på hvorfor jeg valgte novellen «JEG/MON»

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 87) skriver i sin forskningsartikkel at valg av tekster er et sentralt litteraturredidaktisk spørsmål, og at hva elever leser naturlig henger sammen med hvorfor de leser. Samt at hva som er formålet med å lese verket, hva vi ønsker at elevene skal få mer kunnskap om, og hva slags menneskelige aspekter det er vi ønsker at de skal få mer innsikt i, er sentralt for utvalget. Til mitt prosjekt ønsket jeg å legge vekt på det læreplanen sier om at, «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Udir, NOR01-06). Dermed ble dette tatt med som en del av tekstvalget, men siden jeg på forhånd også hadde planlagt å samarbeide med en medstudent om datainnsamlingen, ble også hennes interesse for arbeid med samisklitteratur i skolen, tatt med i vurderingen. Novellen «JEG/MON» ble dermed et godt alternativ for oss begge siden novellen blant annet er skrevet av og handler om en ung samisk jente. Samtidig som at novellen gir leseren innsyn i livet til en jente som ikke har det så lett.

Når vi skulle gjøre et valg av tekst, var det også viktig for oss at teksten skulle passe elevgruppen som er brukt i vår forskning. Slik Roe (2014, s. 47) skriver er det stor sjanse for at lesingen blir vellykket, om det er et godt samsvar mellom leserens ferdighetsnivå og tekstens form og innhold. Novellen «JEG/MON», har blant annet en tematikk, som ofte angår de fleste ungdommer, nemlig det å finne seg selv. Novellen er heller ikke veldig lang, og slik sett overkommelig å komme seg igjennom. Denne novellen inneholder også en del metaforer, og tomme plasser, som åpner for en rekke tolkningsmuligheter, men som også kan skape utfordringer hos noen av elevene. Slik Aase (2005, s. 112-113) skriver så vil en leser som har lest mye og variert litteratur, ha utviklet et bredt repertoar av forventninger til å møte nye tekster med, og omvendt vil en uerfaren leser fort oppleve teksten som uforståelig, siden forventningene ikke blir oppfylt. Når man som lærer dermed skal iscenesette lesesituasjoner er det viktig å ta hensyn til elevenes leseforventninger, som kommer av den lesekompetansen som de har med seg. Samtidig er det umulig å skreddersy tekster som skal brukes på hele klassen eller gruppen, slik som for enkeltelever (Roe, 2014, s. 131). Novellen «JEG/MON» vil trolig ikke fenge alle elevene like bra, og noen vil nok oppleve teksten som mer

utfordrende enn andre, men dersom man som lærer bare oppfyller behov hos elevene, blir utviklingsperspektivet borte. Elevene må også utfordres når det gjelder hvilke tekster vi forventer at de skal lese (Aase, 2005, s. 113). Det blir dermed senere interessant å se hvordan elevene tolker teksten, og om de ser ut til å ha forstått den eller ikke.

I planleggingen av undervisningen vurderte jeg og min medstudent en del romaner med lignede tematikk, men valgte en novelle, med tanke på at vi ikke hadde mulighet til å strekke ut prosjektet over veldig lang tid. Skulle vi brukt en roman måtte vi antagelig ha lest et utdrag, og i en forskningsartikkel av Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 95-96), fant de blant annet ut at flere av lærerne omtalte utdrag som fragmentert arbeid der man mister sammenhengen, mens arbeid med hele verk ga mulighet til å se helhet og sammenheng. Samtidig som at det også kom frem at arbeid med utdrag ga en bedre breddeoversikt, etter som at man rekker å lese flere tekster. Noveller er derimot en sjanger som kan leses i sin helhet på kort tid, og som ofte blir brukt til utforskende nærlesning (Wicklund, 2018, s. 195). Det ble derfor naturlig for oss å gå for en novelle, slik at elevene fikk muligheten til å gå i dybden av et helhetlig verk, på rimelig kort tid.

4.3 Fokus for analysen av novellen «JEG/MON»

For å analysere novellen «JEG/MON», har jeg valgt å gjøre en narratologisk analyse, som har slik Skardhamar skriver et mål om å vise hvordan fortellingen fortelles, og hvilke grep forfatteren bruker i fortellerhåndverket (Skardhamar, 2005, s. 67). Jeg vil i min analyse ta utgangspunktet i Gerard Genettes fem kategorier fra narratologien: *rekkefølge, hurtighet, frekvens, fokalisering* og *stemme*, begreper som er blitt nærmere forklart i min teoridel. Innenfor disse fem narratologiske grepene er det mange litterære grep man kan ta tak i, men for å avgrense min analyse vil jeg vektlegge grep som skaper forståelse for den litterære karakteren, slik som beskrivelser av hovedpersonen og hvilken synsvinkel de ulike hendelsen fortelles fra. Jeg vil også ta i bruk hermeneutikk og Gadammers forståelse for bevegelsen mellom tekstens del og helhet som en utvidende bevegelse (Harstad & Jølle, 2018, s. 34), i mitt tolkningsarbeid. Ved å først ta for meg enkeltdeler og momenter fra teksten, for å så sammenfatte disse i en helhetlig konklusjon til slutt, i samsvar med mitt første forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg i løpet av den litterære analysen ta i bruk litterære begreper som tomme plasser, metafor, symbol og personkarakterisering, for å sette ord på momenter som jeg finner interessante i novellen.

4.4 Analyse av novellen «JEG/MON»

Tittelen på min utvalgte novelle er «JEG/MON», en tittel som i seg selv ikke sier så veldig mye om hva denne novellen handler om. Det er også en tittel som krever at leseren vet at «mon» betyr jeg på samisk. Dersom man vet det, sier dette oss noe om at teksten trolig handler om noen som er samisk, men som samtidig er norsk.

Novellen «JEG/MON» innledes med at det er noe hovedpersonen går og tenker på. «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» (avsnitt en). I novellens andre avsnitt blir vi imidlertid tatt med tilbake til da tekstens hovedperson enda ikke hadde begynt å tenke på det undrende spørsmålet, «I begynnelsen hadde hun ikke oppfattet spørsmålet. Hun hørte det, men la aldri merke til det». Her går fortellingen tilbake i tid, og det oppstår en analepse (Larsen, 2009 s. 292). I avsnitt fire kommer vi tilbake til hvor denne novellen startet, hvor det undrende spørsmålet enda er litt uklart, men som plutselig slippes ut fra henne. «Og etter et år, tre måneder, og åtte dager gjorde hun et opprør. 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??». Denne novellen er dermed ikke helt kronologisk skrevet. Det er også først i avsnitt fire at vi som lesere får vite hva det undrende spørsmålet dreier seg om, og som leser er man derfor like u-viten som jeg-personen selv. Ellers ser vi at hendelsen i fortellingen strekker seg over nesten tre år, i og med at det i slutten av novellen står at spørsmålet stilnet etter to år, syv måneder og en dag (avsnitt ti). Noe som virker inn på fortellingens hurtighet. Lengden på novellen er imidlertid bare på tre sider og kan leses på rimelig kort tid. Det gjør at vi ikke får vite veldig mye mer enn at hun sliter med et spørsmål igjennom disse tre årene. Dette er med på å skape flere tomme plasser som man som leser selv må fylle ut ved å sette de ulike aspektene i fortellingen i relasjon til hverandre, og dette er en tekst med et stort tolkningspotensial igjennom tekstens mange tomme plasser (Iser, 1981, s. 109- 112).

Etter at tekstens hovedperson først har fått sluppet ut spørsmålet «KÆM E Æ??», blir spørsmålet gjentatt til sammen tre ganger, noe som skaper en repeterende frekvens i fortellingen, og som er med på å understøtte hvor mye hun tenker på dette. Siden spørsmålet også er skrevet med store bokstaver får man en oppfatning av at dette er sentralt for både fortellingen og hovedpersonen selv. Spørsmålet bidrar også til å understreke novellens tematikk, om identitet og det å finne seg selv, og slik tematikk som identitetssøking og livsmestring er sentrale tema i ungdomslitteraturen (Slettan, 2020 s. 30). Det å lure på hvem man er, har trolig mange ungdommer uavhengig av deres bakgrunn undret seg litt over. Novellen har dermed en tematikk som ungdommer flest vil kunne kjenne seg igjen i, og det vil være lettere for dem å sette seg inn i det denne personen opplever.

Både ordene «JEG» og «MON», og «Æ» blir brukt om hovedpersonen. Bruken av alle disse tre betegnelse om hovedpersonen bidrar til å understreke hennes sammensatte identitet, og forvirringen rundt hvem hun egentlig er. Trolig symboliserer «JEG» hennes norske identitet, mens «MON» symboliserer hennes samiske identitet, med tanke på at «MON» betyr jeg på samisk. «Æ», sier noe om hvor hovedpersonen kommer fra. Slik som Larsen skriver er det viktig i narrativ teori å skille mellom forfatter av teksten og fortelleren i teksten (Larsen, 2018 s. 48). Likevel er det ifølge hermeneutikken relevant å tolke den menneskelige aktiviteten som ligger til grunn for teksten og dennes større helheter (Kvarv, 2021, s. 84-86). Siden forfatteren av denne novellen er fra tronesamisk område, en samisk dialektgruppe, som ofte blir regnet som nordsamisk språk. Vil det derfor være naturlig å tolke «Æ», som et symbol for hovedpersonen som nordsame.

Gjennom hovedpersonens replikk «KÆM E Æ??», og et lite dikt på slutten av novellen hvor hovedpersonen selv snakker «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...», kommer fortellingens personstemme frem. Vi får her fortalt fortellingen uti fra showing, som får deler av fortellingen til å virke mer levende, og vi kommer mer tett på den fiktive personen (Aaslestad, 1999, s. 95). Samtidig som at store deler av fortellingens begivenheter blir fortalt fra en ekstern forteller, og vi får dermed den formen som kalles telling, som skaper mer avstand til personene. For eksempel står det i avsnitt fire, «alt hun kjente som i det hele tatt kunne røpe spørsmålet var en varmende smerte i øret». Flere steder i teksten veksler novellen mellom intern og ekstern fokalisering (Aaslestad, 1999, s. 86), også innad i samme avsnitt, for eksempel i avsnitt seks står det, «MON tenkte ikke mer på det, og helte i meg smertestillende for å døve smerten i øret hennes, og leve videre som normalt». Denne vekslingen mellom intern og ekstern fokalisering skaper fort en forvirring hos leseren omkring hvem det egentlig er snakk om i denne novellen. Hvem er denne meg?

Hvem er denne hunn? Tekstens form er altså med på å underbygge tekstens tematikk om identitetsforvirring.

Store deler av novellen er også fortalt gjennom nullfokalisering, altså en allvitende forteller som ikke tar et bestemt ståsted (Aaslestad, 1999, s. 86). Et eksempel er fra avsnitt to hvor det står «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». Her får vi presentert en generell beskrivelse av spørsmålet som hovedpersonen opplever fra en ekstern forteller som vet alt om dette spørsmålet, men vi får ikke vite hvordan hovedpersonen selv opplever det. Bruken av slik nullfokalisering i fortellerstilen skaper derimot en større avstand mellom leser og hovedpersonen i fortellingen og vi kommer ikke nært inn på hennes egne tanker og oppfatninger. I vår tid er førstepersons fortelleren mer vanlig i ungdomslitteraturen, fordi forfatteren gjerne vil formidle en følelse av å komme tett på hovedpersonen, og muligheten for intimitet og autenticitet (Slettan, 2020, s. 18). Bruken av nullfokalisering bryter altså med den typiske fortellerstilen for ungdomslitteraturen.

Et sentralt litterært begrep er personkarakterisering, som handler om ulike teknikker som brukes for å skape et bilde av en litterær person (Claudi, 2010, s. 128). Beskrivelsen av øynene som plommeaktige og lilla (avsnitt åtte) er en interessant metaforisk beskrivelse av hovedpersonens øyne. Plommer er gjerne store og runde, så det er mulig at denne metaforen viser til at hun nå har fått øynene opp for spørsmålet, samtidig som at hun kanskje har fått øynene opp for rasismen som befinner seg rundt henne, og blikkene fra de andre. Det at øynene har fått et lilla skjær, fremstiller henne som litt mystisk og annerledes. Dette lilla skjæret forsvinner nemlig derimot i slutten av novellen når hun og andre aksepterer hvem hun er, «Alle andre aksepterte det, så hvorfor ikke hun også? Det lilla skjæret i øynene forsvant, men hun fortsatte å sveve på ingen ting», (avsnitt ti). Dette lilla skjæret kan være med på å symbolisere hennes følelse av å være annerledes, men som forsvinner i det hun føler seg akseptert. Likevel står det at «hun fortsatte å sveve på ingenting, og det vil hun alltid gjøre» (avsnitt ti). Noe som trolig kommer av at tidligere samer ble undertrykt og nærmest utslettet en gang i tiden, og at hun derfor ikke har mye å støtte seg på i oppbyggingen av en stolt samisk identitet. I teksten blir hovedpersonen også beskrevet som en liten jente med høye kinnben (avsnitt åtte). Høye kinnben er en stereotypisk beskrivelse av en same, og viser til at det ennå er fordommer omkring hvordan en same eventuelt ser ut. En annen setning fra avsnitt åtte er, «noen ganger ropte hun uforståelige setninger på et språk få kjente. Gamle menn med skjeve smil påstod hun var gal», som kan gi oss en tanke om at denne jenta ikke har det så bra. Språket vårt sier noe om hvem vi er, og det å ikke bli forstått, og det å bli sett på som en raring på bakgrunn av sitt språk kan fort være med på å bryte ned en persons selvtillit. Det å bli undertrykt på bakgrunn av et eller flere av sine språk kan fort også gi en opplevelse av at det språket er ubrukelig. Noe som gjør at man skyver det ut av livet sitt, og slik sett mister en del av seg selv, og den man er.

Novellen gjør ellers et opprør mot det å ikke kunne identifisere seg som både norsk og samisk. Ved at tekstens hovedperson til slutt godtar seg selv, «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» (avsnitt elleve, diktet i novellen). Slik setter novellen allerede etablerte narrative emosjoner i bevegelse, og gir oss mulighet til å både studere disse narrative emosjonene, og til å reflektere over dem, og utvikle kritiske holdninger til dem (Andersen, 2016, s. 31) Til slutt i novellen stilles også spørsmålet «Kæm e du?», i stedet for «kæm e æ». Noe som

kan vise til at jeg personen nå har gitt slipp på spørsmålet, og sende det på et vis videre til leseren, som mulig kan begynne å undre litt over hvem hun eller han egentlig er.

Det jeg ville se nærmere på i denne litterære analysen var hvilket potensial teksten «JEG/MON» har for å skape forståelse for andre? Først og fremst så er dette en novelle omkring identitet og det å lure på hvem man selv er. En tematikk som er gjenkjennbar for ungdom flest. Novellen er også med på å gi oss en følelse av hvordan hovedpersonen opplever sin situasjon og hvor forvirret hun er, gjennom novellens forvirrende struktur og fortellerstil. Når det gjelder fortellerstilen så fortelles store deler av novellen gjennom nullfokalisering, som skaper en avstand mellom tekstens hovedperson og leseren. Samtidig som at vi får noen drypp fra hovedpersonens egen stemme innimellom, slik som spørsmålet «KÆM E Æ». Vi får også en del stereotypiske beskrivelser av hovedpersonen, samtidig som at vi får et innsyn i hvordan andre rundt reagerer på henne, som kan gi oss som lesere et inntrykk av at denne jenta ikke har det så bra. Samtidig som at dette ikke er en tekst som skildrer dype indre tanker. Noe som gjør at teksten ikke treffer leserens følelser i særlig grad, og det blir vanskeligere å sette seg dypt inn i hovedpersonens liv, og få forståelse for det hun kjenner på. Det er også en ganske metaforisk tekst med flere tomme plasser, som krever litt tolkning for å forstå hva som egentlig foregår i teksten, og for å få forståelse for den litterære karakteren må vi også forstå hva som skjer i teksten. Videre blir det interessant å se om denne novellen på noen måte gir elevene, som jeg presenterte denne novellen til, noe forståelse for hovedpersonens liv og opplevelse.

5.0 Analyse av datamaterialet

I dette kapitlet svarer jeg på det andre forskningsspørsmålet mitt: Hvordan oppfatter en gruppe elever hovedpersonen i novellen «JEG/MON» fra boken *Riimiin ramiin*? Mitt primærmaterial for denne analysen vil være de utvalgte litterære samtaler. Opptak 1 fra C1, som fikk en undervisningstime om samene, og opptak 2 fra C2, som fikk en time om forståelse for den andre med et blikk for generell rasisme. I tillegg vil jeg trekke inn noen deler fra opptak 5 fra gruppen C2, som jeg setter opp imot den andre samtalen fra C2. Jeg har valgt å gjøre det slik for å si noe om likhetene og forskjellene mellom C1 og C2, samt innad i den gruppen som fikk undervisning i mitt tema om forståelse for andre. Jeg vil også trekke frem momenter fra elevenes oppgavehefter, som jeg finner interessante, som sekundærmaterialer. Disse tegningene kan ses under vedleggsdelen i oppgaven. Mens deler av samtalerne er også lagt ved som vedlegg her i analysen.

I analysen vektlegges hva det er elevene snakker om i samtalerne, og hvordan de tolker novellen. Hvordan elevene snakker sammen er mindre interessant i forhold til det jeg ønsker å undersøke, og vil ikke bli vektlagt i noen stor grad. For å strukturere analysen min har jeg tatt utgangspunkt i fire kategorier:

1. Hvordan elevene beskriver og identifiserer hovedpersonen.
2. Hvordan elevene viser tegn til medfølelse og empati for hovedpersonen.
3. Hvordan elevene tolker og forstår ulike litterære grep i novellen.
4. Hva elevene gir uttrykk for at de har fått ut av novellen.

Disse fire kategoriene er utarbeidet ut ifra mine teoretiske innfallsvinkler hvor jeg blant annet vektlegger identitet og empati. Jeg vil også ta for meg en kategori om tolkning og forståelse av tekst, med bakgrunn i det jeg skriver om narratologi, hermeneutikk og litterære begrep, som jeg har presentert tidligere. Det er også interessant å undersøke hva elevene ser ut til å ha fått ut av novellen, siden det også sier noe om deres forståelse for teksten og det de litterære karakterene opplever.

Jeg har samtidig gjort et utvalg fra replikkene i de ulike samtalerne, som jeg finner mest interessante i forhold til de utvalgte kategoriene. Ellers tar jeg først for meg opptaket fra gruppe C1, før jeg tar for meg de to gruppene fra C2. Slik at det blir tydelig hvilke opptak det er jeg analyserer og trekker frem eksempler fra. Til slutt sammenfatter jeg kort funnene fra de ulike opptakene.

5.1 Opptak fra Gruppe 1- C1

Dette opptaket er fra den klassen som på forhånd fikk undervisning basert på samisk historie og kultur. Opptaket varer i 7 minutter og 8 sekunder og består av fem elever, Eva, Adrian, Erik, Victoria og Håkon.

Kategori 1: Beskrivelser og identifikasjon av hovedpersonen

Figur 2

12. Eva: Her er det noen som har tegnet et symbol av sameflagget, fordi jenta i teksten var same.
13. Erik: Jeg har nå tegnet en same jeg og.
14. Eva: Så er det noen som har tegnet et spørsmålstegn, fordi det er veldig mye undrende spørsmål i teksten.
15. Håkon: Eh... jeg har tegnet at hun jenta tenkte på noe og så etter hvert så ble hun gal på en måte og så ropte hun det ut, kæm e æ? Og så tegnet jeg at hun begynte å fly for det begynte hun tydeligvis og, eh, ja...

I dette utdraget beskriver elevene hva de har tegnet i oppgaveheftene sine, som de jobbet med i forkant av samtalen. Elevene trekker blant annet frem at noen har tegnet sameflagget og Erik sier at han har tegnet en same. I elevenes oppgavehefter ser man også at Victoria har tegnet en same med kofte og samelue. Adrian har også tegnet en strekmann med noe som minner om en liten lue på hodet, men om det skal forestille en samelue er ikke helt tydelig. Dette er interessant i og med at det ikke står noen plass i novellen at hovedpersonen eller andre karakterer har på seg dette, det eneste vi får vite er at hun er samisk i diktet helt i slutten av novellen. I henhold til Gadamer (2012) og hans begrep fordommer, så sier dette oss noe om hvilke forkunnskaper elevene har, og hva det er de forbinder med det å være samisk. Man kan si at denne gruppen identifiserer hovedpersonen med den samiske kofte og luen, antagelig for at de har hørt mye om det knyttet til samene. Håkon og Eva har derimot ikke tegnet på noen stereotypiske samiske trekk på jenta i sine tegninger, og har lagt større vekt på ting de har oppfattet at hun sier eller tenker på. De har blant annet tegnet spørsmålstegn, noe faktisk alle på gruppen har tegnet i sine hefter. Alle har altså lagt merke til at det er et eller annet hovedpersonen lurer på. Samtidig som at det også kan være at elevene har tegnet av hverandre, siden de også satt sammen da de jobbet med oppgavene. Håkon sier videre at jenta i novellen ble gal og måtte rope ut, kæm e æ. I novellen står det at «gamle menn med skjeve smil påstod hun var gal» (avsnitt åtte i novellen), og Håkon har trolig tenkt ut beskrivelsen av henne som gal ut ifra denne setningen.

Figur 3.

71. Adrian: Kanskje hun er redd. For å være same og for at folk skal dømme henne.
72. Erik: Ja, det kan jo hende at hun er usikker på å være same.
73. Adrian: Ja.
74. Erik: Hun er redd for at (xx).
75. Eva: Hun er usikker på seg selv.
76. Erik: Ja, veldig.

Her trekker Adrian fram at han har noen tanker om at jenta i novellen er redd for hva andre tenker og mener om henne. Samtidig legger Erik til at det kan hende hun er usikker på å være same. Her er elevene altså i tillegg til å beskrive henne, også litt inne på hvordan de tolker at hovedpersonen har det, men uten at de sier noe om hvordan de tenker at det kan føles å være denne jenta.

Figur 4.

67. Victoria: Så nå skal vi svare på spørsmålene. <SIT Hvorfor sier hun Kæm e æ? hele tida? SIT> @@
68. Erik: For at hun- for å finne ut identiteten sin sikkert da.

Elevene er også inne på det at jenta prøver å finne identiteten sin tidligere i samtalen når Victoria spør «Hvorfor sier hun kæm e æ? Da svarer Erik at det sikkert er for at hun vil finne ut av identiteten sin. Elevene ser altså ut til å oppleve hovedpersonen som ei jente som er usikker på sin egen identitet.

Kategori 2: medfølelse og empati for hovedpersonen

Figur 5.

46. Erik: <SIT Hvordan tror dere at personen har det? Eller hva i teksten får deg til å tro det? SIT>.
47. Adrian: Eh, kanskje...
48. Eva: Jeg vet ikke.
49. Erik: Håkon, vet du?
50. Håkon: Nei.
51. Erik: Personen har det sikkert, jeg vet ikke jeg, dårlig. Siden de ikke vet hvem de er.
52. Håkon: Ja, kanskje det.

I denne delen av samtalen ser vi at Erik resonnerer seg frem til at hovedpersonen sikkert har det dårlig, og viser noe forståelse for at det kan være vanskelig å ha det slik som denne hovedpersonen har det, men uten at han eller de andre gir et utdypende svar på spørsmålet. For øvrig viser ikke elevene noe særlig tegn til empati og medfølelse gjennom samtalen. Spørsmålet som Erik stiller her er samtidig et av hjelpespørsmålene

som ligger ved i heftet til elevene. Så det er heller ikke sikkert at elevene selv ville ha kommet inn på hvordan hovedpersonen opplever sin situasjon, om ikke dette hadde vært et hjelpespørsmål. En annen ting som imidlertid er interessant her er at Erik sier: «siden de ikke vet», og han snakker her antagelig om både «jeg» og «mon», samtidig som at han også sier «personen» i entall. Så her er det litt uklart om Erik har forstått at «jeg» og «mon» er en og samme person eller ikke.

Kategori 3: tolkning og forståelse for ulike litterære grep i teksten

Figur 6.

34. Håkon: Mitt spørsmål var liksom hva meningen var bak liksom at hun begynte å fly og øynene begynte å gløde.
35. Victoria: Eh...
36. Erik: Sikkert fordi hun var same og hun bare- det- sånne ting bare skjer.
37. Victoria: Ja, kanskje det er noe inne samekulturen.
38. Erik: Ja, at det er noe sånn trollmanngreier.
39. Eva: Jah, da sier vi takk [for].
40. Erik: [Nei]. Det- okei. <SIT Hvem og hva handler teksten om? SIT>.
41. Victoria: Det handler om en jente som er same.
42. Håkon: Som lurert litt sånn på, litte grann på, hvem hun er.
43. Eva: @Ja@ Takk for oss.
44. Erik: Nei, men du må jo.

I dette utdraget stiller Håkon et spørsmål som han har notert ned i sitt hefte. Det at jenta i novellen begynte å sveve er en metaforisk beskrivelse av hva som skjer med henne (avsnitt åtte i novellen). Hun begynner trolig ikke bokstavelig talt å fly. Likevel ser det ut til at flere av elevene i denne gruppen tar det veldig bokstavelig. Både Erik og Håkon, har begge tegnet en jente som faktisk svever i luften i sine oppgavehefter. Vi ser også her i dette samtaleutdraget at elevene kommer fram til at dette er noe trollmanngreier som bare skjer med samene, og det virker som at elevene ser for seg at hun faktisk begynner å fly på et magisk vis. Dette kan tyde på at elevene trolig ikke har de redskapene som trengs for å drøfte hva annet denne svevingen kan bety. Tolkningen elevene gjør her, og påstanden til Erik om at hun er same og at sånne ting bare skjer er likevel veldig interessant. Med tanke på stereotypier, og hva det er elevene vet om samene fra før og hvilke fordommer de har.

I denne delen av samtalen ser vi også at Eva to ganger prøver å avslutte samtalen, men at Erik begge gangene protesterer og drar dermed samtalen videre. Dette viser et eksempel på hvordan den litterære samtalen i seg selv kan være med på å utvide elevenes tolkninger og forståelse, og slik Hennig (2017, s. 163-164) skriver så er litterære samtaler en arbeidsform hvor man utfordrer hverandre og hjelper hverandre til å drive de ulike fremstillingene fremover.

Figur 7.

56. Erik: Hm, <SIT Teksten handler om et viktig spørsmål, Kæm e æ? Hvordan forhold- hæ? Hvordan forholder hovedpersonen seg til dette spørsmålet? SIT> eller, ja, det skjønnte jeg ikke. Vi tar bare neste spørsmål. <SIT er det noen setninger som er spesielt viktige i teksten? SIT>.
57. Eva: Eh, det var en setning som ble gjentatt veldig ofte. Det var Kæm e æ? og <SIT Ett år, tre månender og åtte dager SIT>.
58. Erik: Hva forteller de setningene oss liksom?
59. Eva: Godt spørsmål.

Her stiller Erik et spørsmål fra hjelpespørsmålene, som han selv ikke helt forstår. Dermed går han bare videre til det neste spørsmålet, og det virker som at elevene går litt fort igjennom spørsmålene uten å gi seg selv og andre litt tenketid. På det siste spørsmålet til Erik i linje 57, svarer Eva at setningen kæm e æ, og ett år, tre måneder og åtte dager, ble gjentatt ofte. Hun har altså lagt merke til at det er noen setninger som gjentas, og at hun dermed opplever disse setningene som viktige for novellen. Videre gjør Erik et forsøk på å følge opp svaret til Eva, og hun bekrefter at det var et godt spørsmål, men gir ikke et svar på spørsmålet. Ut fra dette kan man si at det i stor grad er Erik som driver samtalen og tolkningen av teksten fremover, men uten at elevene tar seg mye tid til å reflektere rundt hvert enkelt spørsmål.

Kategori 4: Hva eleven har fått ut av novellen

Figur 8.

8. Erik: <SIT Teksten slutter med et dikt. Hva tror dere diktet handler om? SIT>.
9. Eva: At man må være stolt over seg selv og tørre å være seg selv og, ja.

Gjennom disse to replikkene ser vi at Eva har en forståelse av at diktet i novellen handler om at man må være stolt over seg selv og at man må tørre å være seg selv. Det at Eva her bruker ordet «man» og ikke kun henvender seg til jenta i novellen, sier noe om at Eva tenker at dette ikke bare gjelder hovedpersonen i novellen, men at novellen også forteller at «man», altså at hun selv og andre lesere også må være stolt over seg selv og tørre å være seg selv.

Figur 9.

78. Erik: Hva kan vi lære av den teksten her?
79. Eva: Eh..
80. (0,5).
81. Victoria: At det er ikke så lett å være same.
82. Erik: Nei, det er ikke lett å være same i sånn her samfunn. Du tror at folk dømmer deg, når de kanskje ikke gjør det.

Avslutningsvis trekker elevene frem hva novellen i sin helhet forteller, og hva de kan lære av den. Elevene konkluderer med at det ikke er lett å være same i samfunnet, blant annet fordi at man tror andre folk dømmer deg, når de kanskje ikke gjør det. Dette er heller ikke en unaturlig tolkning i og med at det i novellen blir sagt at gamle damer sukket over henne og at gamle menn påstod hun var gal (avsnitt åtte i novellen). Samtidig som at det i avsnitt ti står «alle andre aksepterte det, så hvorfor ikke hun også?» Elevene ser ut til å oppleve at novellen kan lære dem at det ikke alltid er så lett å være samisk om du oppfatter det slik at andre dømmer deg, enten om de faktisk gjør det eller ikke.

Generelt virker det som at denne samtalegruppen har hengt seg veldig opp i det samiske ved novellen, og knytter for det meste av det hovedpersonen opplever til det at hun er samisk.

5.2 Opptak fra gruppe 2 og 5 - C2

Disse samtaleopptakene er fra den andre klassen, som på forhånd fikk en undervisningstime omkring forståelse for den andre gjennom litteraturen. Opptaket fra gruppe 2 varer i 6 minutter og 28 sekunder og består av fire elever, Oda, Celine, Isabell og Kine. Opptaket fra gruppe 5 varer i 6 minutter og 40 sekunder og består av fem elever, Nina, Dina, Una, Wilma og Sara.

Kategori 1: Beskrivelser og identifikasjon av hovedpersonen

Gruppe 2:

Figur 10.

1. Oda: Jeg tegnet en kofte for at hun var same og det betyr mye for samene.
2. Celine: Jeg tegnet et spørsmålstegn og utropstegn for hun var litt usikker på hvem hun er, eller sånn.
3. (.)
4. Isabell: Jeg tegnet en jente som sa kæm e æ, siden hun ikke visste hvem hun var.

I denne delen av samtalen presenterer elevene hva de har tegnet, og i likhet med noen av elevene fra den forrige samtalegruppen sier Oda at hun har tegnet en kofte, og viser tegn til noen fordommer (Gadamer, 2012). Isabell har tegnet en sterk same, slik hun har skrevet under tegningen. Hvor hun har tegnet en jente i en slags kjole og med et eller annen på hode som ligner på en krone, men som også kan være en samelue. Isabell sier

ikke noe om tegningen i samtalen så det er ikke godt å si hva kjolen og plagget på hodet skal forestille. Det er derfor litt vanskelig å si om denne tegningen viser tegn til noen fordommer eller ikke. Ellers har flere av elevene tegnet spørsmålstegn og utropstegn i sine oppgavehefter, og Isabell sier hun har tegnet en jente som sier kæm e æ, noe også Kine har tegnet i sitt hefte. Nesten alle på gruppen ser derfor ut til å ha merket seg hovedpersonens undring og frustrasjon, og tegnet symboler for det i sine hefter. Samtidig som at elevene også satt sammen da de jobbet med oppgavene og de kan ha tegnet av hverandres tegninger.

Figur 11.

7. Kine: Ja okei. ((Blar i heftet)). <SIT Hva tror dere teksten handler om? SIT>.
8. Oda: Jeg tror det handler om en jente som er ganske sånn usikker på seg selv, vet ikke helt hvem hun er, eller ja.
9. Isabell: Jeg tror også det og at hun kanskje ikke vet, kanskje hun liksom er sånn lesbisk eller noe sånt.
10. @@
11. Oda: Okei hva mente hun som skrev teksten når hun skrev kæm e æ, hva tror du hun mente med liksom kæm e æ?
12. Isabell: Jeg tror ikke hun vet helt siden hun liksom, siden jeg tro hun er halvt same og halvt...
13. Celine: ja.
14. Isabell: Halvt norsk på en måte.
15. Isabell: Hun vet ikke helt hvem hun er.
16. Oda: Hun vet ikke helt om hun er mest same eller norsk eller...

I dette utdraget ser man at elevene har en tanke om at hovedpersonen er usikker og lurert på hvem hun er, på bakgrunn av sine to identiteter. Ellers sier Isabell i linje 9 at hovedpersonen kanskje er lesbisk eller noe. Hun begrunner ikke hvorfor hun tenker at jenta i novellen kan være lesbisk. Siden jeg vet at klassen har lest boken *nærmere kommer vi ikke* av Monika Steinholm, som handler om homofil kjærlighet, i samsvar med prosjektet til en av mine medstudenter. Er det naturlig å tro at Isabell tenker seg til denne tolkningen på bakgrunn av kunnskaper hun har med seg fra å ha lest denne boken, som også tar opp temaet identitetsforvirring.

Figur 12.

50. Isabell: Okei, <SIT teksten slutter med et dikt, hva tror dere diktet handler om? SIT>.
51. (0,6) ((Elevene blar i heftet)).
52. Kine: Hva hun er. Hun er ung, <SIT æ e kvinne, æ e same SIT>. Hun forteller på en måte hva hun er.
53. Celine: At hun er same.
54. Oda: Forteller liksom at hun er ung og at hun er en kvinne.
55. Celine: = Og at det går bra for henne.
56. Oda: = Og at hun er same, men at det liksom er helt okei for hun at hun er same. Det gjør ikke noe at hun er same, Hun synes ikke at det er flaut å være same.

Her prøver elevene å tolke hva diktet i novellen handler om, og det ser ut til at elevene forstår det slik at diktet forteller oss noe om hvem denne jenta i novellen er. Siden elevene trekker frem beskrivelser av hovedpersonen som befinner seg i diktet, for å tyde diktets handling. De trekker fram at hovedpersonen blir beskrevet som en ung samisk kvinne, og ser vi tilbake på tegningene i oppgaveheftene til elevene har de alle tegnet ei jente, med eller uten samiske kjennetegn. Samtidig trekker Oda fram at diktet forteller at det går bra for hovedpersonen å være same. Her motsier altså Oda gruppens tidligere tanker om at hovedpersonen har det vanskelig, og at hun er usikker på seg selv. Oda har derfor trolig forstått det slik at det til slutt går bedre med jenta i novellen.

Gruppe 5:

Figur 13.

2. Dina: Ja, jeg har ordnet et spørsmålstegn fordi at hun, nei jeg ordnet kæm e æ, fordi hun lurte på hvem hun er.
3. Nina: Har du noen flere?
4. Dina: Ja, jeg har sameflagget også fordi hun var same.
5. Nina: Ja, sterkt, em... okei.
6. Una: Em... jeg har laget et sameflagg, fordi hun...
7. Dina: ° Det har jeg sagt°
8. Una: Ja, jeg har laget utropstegn fordi hun, fordi hun skrek sånn, kæm e æ.
9. Sara: Em... jeg lagde også spørsmålstegn, men det er for at jeg ikke vet hvem hun er, og vi fikk ikke vite noe om hun, bortsett fra at hun er same, også tegnet jeg bare et hode med en hjerne med masse spørsmålstegn rundt fordi hun lurte, fordi det spørsmålet var i hodet hennes hele tiden tydeligvis. Også tegnet jeg bare en plomme med et øye i på grunn av den ene metaforen som var i teksten, okei din tur.
10. Nina: (° Skal jeg si det?°), Okei, jeg tegnet en strekfigur med en sånn tenkeboble der det stod jeg er samisk, fordi hun tenker liksom, hun tenker liksom det i hodet hennes da, også tegnet jeg spørsmålstegn fordi hun vil (.) hun vet ikke hvem hun er og, ja hun vet ikke hvem hun er og vil vite det. Også tegnet jeg sånn utropstegn fordi hun liksom skrek jo, em... kæm e æ.

Her snakker gruppe 5 om tegningene som de har tegnet i sine oppgavehefter. I denne gruppen har alle elevene tegnet spørsmålstegn, og det ser ut til at alle har en tanke om at denne novellen har noe med et spørsmål å gjøre. Samtidig som at elevene også kan ha tegnet av fra hverandre, slik som de andre gruppene. Fra linje 9 ser vi at Sara forklarer at hun tegnet et spørsmålstegn, siden hun selv opplever at hun ikke får vite mer enn at jenta i novellen er same. Noe som er delvis sant, for vi får ikke vite veldig mye om hovedpersonen, men vi får vite litt mer enn at hun bare er same. Det ser likevel ut til at Sara egentlig har fått med seg at hovedpersonen også bærer på et spørsmål, ved det hun sier her. Samtidig trekker hun frem at hun har tegnet en plomme med et øye i, og nevner at dette er en metafor. Denne metaforen er med på å gi leseren en beskrivelse av hovedpersonens øyne, men det ser ikke ut til at Sara har oppfattet at denne metaforen faktisk forteller oss noe om hovedpersonen. Hun sier heller ikke noe om hvordan hun tolker denne metaforen, og kommer ikke tilbake til dette senere i samtalen.

Både Nina og Una forteller at de har tegnet et utropstegn siden hovedpersonen skrek, kæm e æ. Ellers sier Dina tidlig i samtalen at hun har tegnet et sameflagg, siden hun forstår det slik at jenta i teksten er same. Una har også tegnet et sameflagg i sitt hefte, samtidig som at både Sara og Nina også nevner at hovedpersonen er same. Det ser altså ut til at elevene opplever at denne hovedpersonen er ei samisk jente som lurte på hvem hun er. Til forskjell fra de andre gruppene har derimot ingen på denne gruppen tegnet ei jente i typiske samiske klær. De viser slik sett mindre fordommer knyttet til det å være samisk.

Kategori 2: medfølelse og empati for hovedpersonen

Gruppe 2:

Figur 14.

21. Isabell: Em... <SIT hvordan tror dere personen har det? SIT>.
22. Oda: Jeg tror ikke hun har det så... hun virker veldig lei seg i teksten.
23. Celine: Ja også, ja for hun liksom, hun bruker veldig mye tid på å tenke, og jeg tror hun er veldig usikker på seg selv, [og tenker veldig på hvem hun er da].
24. Isabell: [Siden hun er same].

Her snakker elevene om at hovedpersonen er usikker på seg selv, men trekker samtidig fram hvordan hovedpersonen har det med tanke på det hun opplever og føler. Oda sier at hun tror at jenta i novellen er lei seg, men hun begrunner ikke hvorfor hun opplever at hovedpersonen har det slik. Celine bekrefter og begrunner videre Odas innspill med at hun tenker at det er all den tiden jenta bruker på å tenke på hvem hun er, som gjør henne lei seg. I tillegg kommenterer Isabell at hovedpersonen er same opp imot det Celine sier om at hovedpersonen tenker veldig på hvem hun er, og det ser ut til at Isabell tenker at det er den samiske delen av jenta som gjør henne usikker på seg selv.

Figur 15.

47. Kine: Det handler ganske mye om følelser da, så det...
48. Isabell: Ja.
49. Kine: Det er veldig mye følelser i denne teksten, og du føler jo at du. Hun har det jo ikke noe bra når hun sitter der og tenker hele tiden liksom.

Her sier Kine at novellen i seg selv handler mye om følelser, men hun kommer ikke med noen eksempler på hvilke følelser teksten signaliserer. Det Kine derimot sier som er svært interessant her er at hun sier at «du føler jo at...» Det Kine trolig mener med «du» i denne sammenhengen, er at hun selv og andre lesere føler at jenta i novellen ikke har det noe bra når hun sitter og tenker så mye. Dette er interessant siden Kine her bruker sin forestillingsevne, evnen til å forestille seg hvordan det er å ha et annet liv (Nussbaum, 2016, s. 34). For å resonnerer seg frem til at det ikke føles noe bra for jenta i novellen og hele tiden gå og gruble på hvem man er. Slik sett viser Kine også tegn til empati i og med at hun opplever det slik at hun selv, og andre lesere får en følelse av at hovedpersonen ikke har det noe bra. Empati handler om å føle på hva den andre føler (Keen, 2007, s. 5). Likevel er det vanskelig å si om Kine faktisk kjenner på hovedpersonens følelse av å ikke ha det bra, eller om Kine bare tolker seg frem til at man som leser mulig kan få denne følelsen.

Gruppe 5:

Figur 16.

47. Nina: = Teksten handler jo om, ja teksten handler om det faktum at hun tenker på det spørsmålet hele tiden, klarer ikke å slutte å tenke på det, klarer ikke å slutte å spørre seg selv om hvem hun er.
48. Wilma: Jeg vet ikke jeg, jeg ser ikke inn i hodet hennes.

I dette utdraget snakker Nina om at hovedpersonen tenker mye på et spørsmål og at hun ikke greier å slutte å spørre seg selv om hvem hun er. Slik viser Nina at hun har oppfattet det hovedpersonen tenker på, nemlig det at hun tenker mye på hvem hun er. Det er videre interessant at Wilma ikke ser ut til å oppfatte hva som er i hodet på hovedpersonen. Samtidig som at dette heller ikke er unaturlig, med tanke på novellens fortellerstil, som ikke inviterer leseren til å dele masse tanker med hovedpersonen, annet enn at hun lurte på hvem hun er. I dette utdraget ser man at elevene i likhet med gruppe 2 har oppfattet at jenta i novellen tenker mye på spørsmålet «kæm e æ», men de sier ingen ting om hvordan de tror at det føles å bære på dette spørsmålet, og de viser få tegn til medfølelse med jenta.

Kategori 3: tolkning og forståelse for ulike litterære grep i teksten

Gruppe 2:

Figur 17.

76. Oda: Også var det den der, hun sa jo selv at hun var liksom hun også var det liksom en sånn der, det var på en måte to hun selv da, det var liksom den jeg som er den der hvor hun føler seg ordentlig norsk også den der mon som var liksom der hun følte seg samisk.
77. Celine: ja.
78. Oda: Så det er kanskje det hun snakker mest om, at det var to deler av seg selv.

I dette utdraget ser vi at Oda har lagt merke til at jenta i novellen har to identiteter, en norsk og en samisk. Det tyder på at hun tolker det slik på bakgrunn av de to benevnelsene «jeg» og «mon» som blir brukt om hovedpersonen. Oda tolker altså «jeg» som hennes norske side og «mon», som hennes samiske. Når Oda poengterer at jenta er både norsk og samisk, sier hun ordentlig norsk når hun snakker om benevnelsen «jeg». Hva imidlertid Oda mener med ordentlig norsk er det ikke lett å si helt sikkert. Samene er et norsk urfolk, som har levd i Norge i all sin tid. Dette kan derfor illustrere at det fremdeles i dag finnes en del stereotypier i samfunnet for hva som oppfattes som norsk. Det kan dermed være at Oda tar med seg noen av disse stereotypiene inn i sin forståelse av hovedpersonen som ordentlig norsk og som mindre norsk når det gjelder hovedpersonens samiske side.

Figur 18.

21. Celine: Det står jo at hun tenkte i flere dager, flere måneder og et år.
<SIT Det gikk lenge og hun tenkte på det, flere dager, ja faktisk i månedsvi. Det gikk et helt år SIT> ((leser fra teksten)), så hun tenkte veldig lenge da.
22. Isabell: Ja.

I dette utsnittet fra samtalen viser Celine at hun har oppfattet at hendelsen, altså det hovedpersonen går og tenker på, varer over en lang periode. Hun sier altså noe om novellens hurtighet, gjennom at hun har lagt merke til at den korte lille novellen faktisk handler om en hendelse som strekker seg over en lang periode i hovedpersonens liv.

Figur 19.

46. Kine: Hun tok veldig mange gjentagelser, sånn etter to år, syv måneder og sånn.
47. Isabell: ja også var det den, kæm e æ.
48. Oda: Den der to år, syv måneder og syv dager eller hva det var, det kom liksom veldig mange ganger sammen med kæm e æ. Så det var veldig mye gjentagelse av det i teksten.

Her ser man at denne samtalegruppen snakker om novellens repeterende frekvens, gjennom at de trekker frem at de finner en del gjentagelser i novellen. Det er Kine som først bruker begrepet gjentagelse og som presiserer at setningen «etter to år, syv måneder og sånn», går igjen flere steder i novellen. Videre legger Isabell til at også replikken «kæm e æ» blir nevnt flere ganger, før Oda supplerer med at de to gjentagende setningene ofte kommer sammen, noe de gjør i avsnitt fire i novellen, men ikke andre plasser.

Gruppe 5

Figur 20.

18. Dina: <SIT I teksten møter vi jeg og mon, hva er forskjellen på jeg og mon? SIT>.
19. Nina: Jeg er den norske versjonen og mon er den samiske versjonen av hun.
20. Una: Så det er på en måte sånn, e... sånn at, sånn, for å vise at hun både er samisk og norsk.
21. Nina: Ja.

I denne delen av samtalen til gruppe 5 viser elevene hvordan de tolker og forstår bruken av «jeg» og «mon» som betegnelser på hovedpersonen. Nina og Una ser ut til å tolke bruken av «jeg» og «mon» som symboler for hennes to ulike identiteter, men uten at elevene direkte bruker begrepet symbol. De mener altså at «jeg» og «mon», er med på å hjelpe oss som lesere til å forstå at hovedpersonen er både norsk og samisk. Slik også gruppe 2 var inne på i sin samtale.

Figur 21.

35. Nina: Okei, <SIT teksten handler om et viktig spørsmål kæ e æ, hvordan forholder hovedpersonen seg til det her spørsmålet? SIT> .
36. Wilma: ° Det vet jeg ikke. Hun sier det til seg selv tror jeg°
37. Nina: Kanskje noen har spurt hun, kanskje det var i en filosofitime en gang på skolen, fordi filosofitimer er veldig skumle, at bare sånn, hvem er du bla bla bla, og da blir det...

Her spør Nina de andre i gruppen om hvordan hovedpersonen forholder seg til spørsmålet kæ e æ. Wilma svarer at hovedpersonen selv stiller seg dette spørsmålet, men uten at hun begrunner hvorfor hun tenker det. Det kan dermed være at det er bruken av en internforteller, når spørsmålet «kæ e æ» blir stilt, som gir henne denne opplevelsen. Til tross for at hun selv antagelig ikke er bevist på hvordan novellens fokalisering og stemme påvirker det vi tolker. Deretter sier Nina at hovedpersonen kanskje har fått dette spørsmålet fra en filosofitime en gang på skolen. Det er ingenting i novellen som tyder på at dette er et spørsmål som jenta en gang fikk høre på skolen. Kanskje har Nina selv hatt noe om filosofi på skolen, og fyller ut novellens tomme plasser med denne erfaringen.

Kategori 4: Hva eleven har fått ut av novellen

Gruppe 2:

Figur 22.

35. Celine: = At man kan være usikker på hvem man er.
36. Oda: Ja at det er mange som kanskje er usikker på hvem man er når man er halvt om halvt. Hvis du er halvt norsk og halvt kinesisk liksom, så kan det være at du ikke vet om du er norsk eller kinesisk.

I denne delen av samtalen snakker elevene om hva de tror meningen med teksten er. De er blant annet inn på at teksten signaliserer at man kan være usikker på hvem man er, om man har tilhørighet i to kulturer og er «halvt om halvt». Oda gir også et eksempel på at de som er halvt norsk og halvt kinesisk, også kan føle på usikkerhet rundt sin identitet knyttet til det å ha tilhørighet til flere kulturer. Oda viser dermed forståelse for at det kan være flere personer som har det slik som hovedpersonen i novellen. Der hun trekker tråder mellom det som skjer i novellen til det samfunnet vi lever i, hvor vi omgås en rekke mennesker med ulike, sammensatte bakgrunner. Oda identifiserer imidlertid ikke seg selv med hovedpersonen i novellen, men er inne på at andre som har opplevd noe lignende kan ha kjent på en usikkerhet knyttet til hvem man er. Trolig har nok de fleste av oss innimellom lurt på hvem vi er uavhengig om vi tilhører en eller flere kulturer. Likevel ser ikke Oda og de andre på gruppen en mulig kobling mellom deres egen tenåringstid, som er preget av mye identitetssøking og det som skjer i novellen. Noe som kan skyldes at elevene legger sitt fokus på det at novellen «JEG/MON» er en tekst om identitetsforvirring som kommer av tilhørighet til flere kulturer.

Figur 23.

67. Isabell: <SIT Hva kan vi lære av denne teksten? SIT>.
68. Celine: At vi ikke, at vi må være den vi er selv, selv om at man kanskje, selv om at man kanskje er, si same, så må man tørre å være same.
69. Isabell: ja.

Lengre ut i samtalen spør Isabell de andre om hva det er vi kan lære av denne teksten. Her svarer Celine at teksten kan lære oss at man må være den man er, og at om man er same så må man tørre å være same. Celine tolker det altså slik at teksten kan lære oss at vi må være oss selv. Celine begrunner ikke hvorfor hun mener at teksten kan lære oss dette, men trolig kommer denne tanken av at hovedpersonen i novellen, som først var veldig usikker på seg selv, til slutt falt til ro med hvem hun er.

Gruppe 5:

Figur 24.

61. Dina: Vi kan lær det at...
62. Sara: Akseptere ting.
63. Dina. °Akseptere ting °
64. Sara: = Selv om at man ikke ser det selv.
65. Nina: Hæ? Akseptere seg selv?
66. Dina: Ja, [Er vi ferdig da?].
67. Nina: [Eller] akseptere andre, akseptere ting du ikke skjønner, for det er sånn og du kan ikke endre på det, okei.

I slutten av samtalen til gruppe 5 snakker elevene om hva de kan lære av å lese denne novellen. Både Dina og Sara sier at man kan lære å akseptere ting, men ingen av dem sier hva det er de tenker man kan lære å akseptere. Nina stiller videre et spørsmål, for å få de til å utdype svaret. Dina svarer så et enkelt ja på dette spørsmålet. Før Nina selv legger til at det også er et par andre ting denne teksten kan lære dem. Hun sier at man også kan lære å akseptere andre og akseptere ting man ikke skjønner. Denne elevgruppen tenker altså at novellen kan lære dem og akseptere både seg selv og andres væremåte. Om elevene faktisk har lært dette, og om de vil komme til å ta det med seg videre er vanskelig å si noe om kun basert på dette ene opptaket fra en skoletime.

5.3 Oppsummering

Mitt andre forskningsspørsmål var: Hvordan oppfatter en gruppe elever hovedpersonen i novellen «JEG/MON» fra boken *Riimiin ramiin*? Kort oppsummert er min vurdering at gruppe 1-C1 virker veldig opptatt av at jenta i novellen er samisk. De trekker inn flere stereotypiske trekk ved det å være same når de tolker novellen og når de beskriver jenta som person og det hun opplever. De ser også ut til å oppleve at jenta er usikker på seg selv, og at hun er redd for at andre skal dømme henne. De trekker også frem at det trolig er vanskelig for jenta å være samisk på bakgrunn av dette. Gruppe 2-C2, trekker også frem at jenta er samisk og viser til noen stereotypiske samiske momenter. De opplever henne også som usikker på seg selv, men poengterer også at jenta ikke er alene i det hun opplever i og med at andre i lignede situasjoner også kan føle på mye av det samme. Gruppe 5-C2, har også fått med seg at jenta i novellen er samisk, men dette er gruppen som trekker frem minst stereotypiske samiske momenter i sine beskrivelser av hovedpersonen. De virker mer opptatte av at hovedpersonen er ei jente som er usikker på hvem hun er. Ellers viser elevene generelt begrenset med empati og medfølelse med hovedpersonen. Gruppe 2-C2, gjør det til en viss grad ved å nevne at man føler at jenta ikke har det noe bra når hun tenker så mye. Gruppe 1-C1 sier kort at jenta sikkert har det dårlig, men viser ikke til at de selv kjenner på at hun har det slik. Gruppe 5-C2 ser imidlertid ikke ut til å greie å sette noen ord på hvordan det føles for hovedpersonen å være så usikker på seg selv.

6.0 Drøfting

Min problemstilling er: hvordan kan litteraturundervisning bidra til å vekke forståelse for andre, i form av elevenes møte med litterære karakterer og deres opplevelser? Filosofen Martha Nussbaum, antar at dette er mulig. Hun mener at litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 167). Med utgangspunkt i dette vil jeg i drøftingen ta for meg mine funn fra samtaleanalysen sett opp imot teori som er blitt presentert, samt min tolkning av novellen «JEG/MON». For å undersøke hvordan elevene opplever hovedpersonen, hvem hun er og hvordan hun har det. Jeg vil også se på hvordan elevene tolker og forstår novellen, i og med at det trolig vil påvirke hvordan de oppfatter handlingen og hovedpersonen.

6.1 Tolkning og forståelse av teksten

I min analyse av novellen «JEG/MON», kom jeg fram til at dette blant annet er en ganske metaforisk tekst, med en kompleks fortellerstil. Dette kan gjøre novellen litt utfordrende å lese, og særlig om man slik Skardhamar (2005, s. 43) skriver ikke har de redskapene man trenger til å observere med, for å vite hva man skal se etter. Jeg vil derfor drøfte hvordan elevene sammen tolker og forstår denne teksten og det hovedpersonen opplever, med tanke på det Roe (2014, s. 36) skriver om at hvis en tekst skal gi mening så må leseren tolke innholdet og skape sin egen forståelse av det, uansett hvor entydig og eksplisitt en tekst er ment å være.

Mine forskningsobjekter er en gruppe elever på åttende trinn, som tidligere ikke har vært vant til å jobbe med litterære samtaler. Likevel viste dette seg å være en god måte å få frem elevenes tolkninger på. Som vist i analysen av gruppe 1-C1, prøver Eva flere ganger å avslutte samtalen, men så drar Erik likevel samtalen videre ved å fortsette å stille spørsmål til de andre. Dette er et godt eksempel på hvordan litterære samtaler slik Hennig (2017, s. 163-164) skriver, kan være med på å hjelpe elevene til å få en større forståelse for teksten, gjennom at de sammen bryter ned den motstanden de eventuelt finner i teksten. Hadde elevene avsluttet samtalen når Eva foreslo at de skulle avslutte, ville elevene gått glipp av flere gode tolkninger som de senere kom opp med, og de ville ha fått en mye snevrere forståelse for teksten. Hadde elevene individuelt skulle ha tolket novellen «JEG/MON», ville de trolig også fått en snevrere forståelse for teksten. Kanskje særlig Eva, som her blir oppfordret av Erik til å fortsette tolkningen etter at hun føler seg ferdig. Slik sett ser man hvordan disse samtalerne har slik Hennig (2012, s. 32-33) skriver, hjulpet elevene med å konstruere meninger i transaksjon med teksten. Samt å utvikle en rekke ulike litterære responser til en mer helhetlig og felles litterær erfaring, basert på utveksling av ulike responser og perspektiver. Likevel dveler ikke denne gruppen veldig lenge ved hvert spørsmål, og de hopper raskt over spørsmål som de ikke greier å gi et umiddelbart svar på. Gruppen virker altså veldig opptatt av å komme seg igjennom oppgavene, mer enn det de fokuserer på å danne mulige tolkninger.

De to andre gruppene fra C2 dveler heller ikke veldig lenge ved hvert spørsmål og de begrunner ikke alltid de tankene og påstandene de kommer opp med. Kanskje har dette noe med at elevene er mer vant til å finne frem til et svar på spørsmålene de får, fremfor å drøfte rundt flere mulige tolkninger. Ellers er det noen av elevene som stiller egne spørsmål, men i stor grad bruker elevene spørsmålene fra heftet. Det er derfor naturlig å tro at flere av elevenes tolkninger ikke ville ha funnet sted om de ikke hadde hatt disse spørsmålene. I metodedelen trakk jeg frem at Hennig (2012, s. 175), skriver at mindre erfarne lesere ikke naturlig stiller slike spørsmål. Disse hjelpespørsmålene har altså vært nyttige for å få frem elevenes tanker. Blant annet trakk jeg frem i analysen at spørsmålet

«Hvordan tror dere at personen har det?», ikke virker som et spørsmål elevene selv ville ha stilt, siden de ikke gir et særlig utdypende svar på spørsmålet. Gruppe 5- C2 sier mer eller mindre ingen ting om hvordan hovedpersonen opplever sin situasjon, og gruppe 1- C1 går ikke særlig dypt inn på det, og ville kanskje ikke snakket om det i det hele tatt uten dette hjelpespørsmålet.

Gruppe 1-C1 gjør et forsøk på å tolke betydningen av at jenta i novellen begynner å sveve. Som beskrevet i analysen så tolker elevene dette veldig bokstavelig, og de ser for seg at hun faktisk begynner å fly. Dette viser at elevene trolig har få litterære erfaringer, og de har ikke fått jobbet nok med litterære virkemidler til å kunne tenke seg frem til en mulig metaforisk betydning av denne hendelsen i novellen. Slik også Skardhamar (2005, s. 43) skriver, så trenger man instrumenter eller redskap å observere med, og man må vite hva en skal se etter, for å bli en god leser. Uten disse redskapene blir det vanskeligere å for eksempel tenke seg frem til at dette kan være en metafor. I samtalen til gruppe 2-C2 nevner imidlertid Sara at plommeøyne er en metafor og at hun derfor har tegnet en plomme med et øye i. Hun bruker altså begrepet metafor, men hun prøver ikke å tolke hva plommeøyne kan bety. Hun viser at hun er kjent med begrepet metafor, men det kommer ikke helt frem om hun virkelig forstår begrepet. I min introduksjonsøkt for gruppe C2 nevnte jeg noen sentrale litterære begreper, som blant annet metafor, men uten at elevene fikk mye tid til å jobbe med disse begrepene. Det kan være at Sara fra gruppe 2-C2 i denne timen fikk et lite inntrykk av hva som ligger i begrepet metafor. Hun kan også ha hørt det tidligere, men ikke fått jobbet nok med det til å kunne tolke hva ulike metaforer kan bety. Klasse C1 som derimot fikk undervisning om samene fikk ingen introduksjon av litterære begreper og hadde ikke dette like friskt i minne, som C2.

Det at elevene fra gruppe 1-C1 tolker det som at jenta faktisk begynner å sveve, begrunner elevene med at det skjer noe magisk med henne, at det er noe trollmann greier, som bare skjer med samene. Gadamer (2012, s. 13) skriver om begrepet fordommer og at «all forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlaget man til enhver tid besitter. Det at elevene tenker at denne svevingen er noe magiske greier som skjer med samene, sier noe om hva elevene vet om samene fra før. Kanskje har elevene hørt noe om samiske myter og fortellinger, som ofte er litt overnaturlige og som inneholder magiske elementer, som de tar med seg inn i forståelsen av teksten og det som skjer med hovedpersonen. Dette er ikke noe som ble lagt frem i undervisningen om samene som C1 fikk i forkant av arbeidet med novelle. Elevene kan imidlertid ha lært noe om dette tidligere.

I alle de tre utvalgte samtalene viser elevene tegn til fordommer som de tar med seg inn i deres forståelse av hovedpersonen og det hun opplever. Særlig i elevenes tegninger var det mange fordommer knyttet til hvordan en same ser ut. Det som imidlertid var interessant med dette, var at gruppe 1-C1, som fikk undervisning om samene også var den gruppen som viste tegn til mest stereotypiske fordommer. Gruppe 2-C2 viste noen tegn, mens gruppe 5-C2, viste minst stereotypiske samiske kjennetegn gjennom både sine tegninger og samtalen. Dette er interessant sett opp mot det Strand (2009, s. 11) skriver om at bruken av tekster for minoritetselever skaper rom for den andres annerledeshet. Samtidig advarer Nussbaum (2016, s. 16-17) mot at denne litteraturen fort kan bli lest som en bekreftelse på ulike grupper og deres underliggende posisjon. Bruken av litteratur for å lære og forstå andre kan derfor uheldigvis føre til å underbygge stereotyper. Hvordan man som lærer legger opp undervisningen omkring den valgte teksten ser dermed ut til å ha en betydning, og det er derfor viktig at man som lærer er bevisst dette når man legger opp undervisningen.

Andre ting elevene har lagt merke til ved teksten er at den byr på en del gjentakelser. Både gruppe 1-C1 og gruppe 2-C2 nevner dette i sine samtaler og trekker frem eksempler på hva de finner av gjentakelse i teksten. Slik sett har begge disse gruppene lagt merke til novellens repeterende frekvens (Larsen, 2009, s. 297). Ingen av gruppene bruker nettopp dette begrepet, men det er det heller ikke forventet at elevene skal kunne, noe Skardhamar (2005, s. 57) påpeker også er meningsløst å kreve av elever i grunnskolen. Det at elevene bruker begrepet gjentakelse viser imidlertid at elevene har noe litterær kompetanse.

Celine fra Gruppe 2-C2, viser at hun har fått med seg at hovedpersonen tenker på spørsmålet «kæm e æ» i lang tid, og har oppfattet novellens hurtighet i den forstand at hendelsen i novellen går over en mye lengre tid enn fortellingens framstilling av de samme hendelsene, i linjer og sider (Larsen, 2007, s. 252). Likevel reflekterer hun ikke noe over hvilken betydning det kan ha for hovedpersonen. Tidligere i samtalen til gruppe 2-C2 nevner Oda at hovedpersonen virker lei seg. Noe Celine videre begrunner med at hovedpersonen tenker lenge og mye, og er usikker på seg selv. I tillegg legger Isabell til at jenta i novellen er same i denne delen av samtalen, og viser at hun har en tanke om at jenta er usikker på seg selv siden hun er same. Nussbaum (2016, s. 29) skriver at litteraturen gir oss mulighet til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker. Elevene kobler altså omstendighetene, det at hun er en same som lenge har gått og underet på hvem hun er, til Odas opplevelse av at hovedpersonen er trist. Her bruker også elevene deres forestillingsevne, «the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself» (Nussbaum, 2010, s. 95- 96), til å forestille seg at hovedpersonen er trist.

Novellen «JEG/MON» har en veldig interessant fortellerstil, i og med at novellen veksler mellom en tredjepersonforteller og en jeg- forteller, samtidig som at hendelsene i novellen ses fra både ekstern, intern og nullfokalisering. Det er imidlertid ingen av elevene i noen av gruppene som sier noe om hvordan novellen blir fortalt, som igjen kan ha en sammenheng med elevenes litterære kompetanse. Til tross for at elevene ikke kommenterer hvordan novellen blir fortalt virker det som at de ubevisst blir påvirket av fortellermåten i sin forståelse. I analysen nevnte jeg blant annet at Wilma fra gruppe 5-C2, sier at hun tror at hovedpersonen selv stiller seg spørsmålet «kæm e æ», noe hun kan ha oppfattet siden spørsmålet stilles fra jeg- fortelleren. Ellers sier Wilma også senere i samtalen at hun ikke kan se inn i hodet på jenta i novellen. Noe som heller ikke er så rart med tanke på at store deler av novellen fortelles fra en tredjepersonforteller som står utenfor handlingen og beretter om karakterene (Larsen, 2009, s. 301). Samtidig som at hendelsene i novellen blir i stor grad sett fra en forteller utenfor det fiktive univers, det Aaslestad (1999, s. 89) kaller nullfokalisering. Ved bruk av førstepersonfortelleren vil forfatteren formidle en følelse av å komme tett på hovedpersonen. Bruken av en førstepersonforteller gjør også at man kommer godt i møte med behovet for identifikasjon hos ungdomsleseren, og det er noe intimt og tiltrekkende ved det å dele tanker med et «jeg» (Slettan, 2020, s. 17-19). Wilma greier antagelig ikke å sette seg helt inn i hovedpersonens liv og tanker på bakgrunn av novellens fortellerstil og at novellen derfor ikke inviterer leseren til å komme dypt inn på hovedpersonen.

6.2 Forståelse for hovedpersonen

Andersen (2016, s. 30) henviser til Nussbaum som sier at vi lærer vårt emosjonelle repertoar og vi lærer dette fremfor alt gjennom fortellinger. Med tanke på dette er det derfor videre interessant å se om denne teksten vekker noen følelser hos elevene og om

de ser ut til å utvikle sin empatiske evne og sin identitet i møte med hovedpersonen og hvordan de beskriver henne.

Larsen (2018, s. 56) trekker frem at det å lese skjønnlitteratur vil si å bruke den imaginære kraften, for å være i stand til å forestille seg de oppdiktede personene. I min analyse av samtalene ser man at alle gruppene har gjort seg opp tanker om hvem denne jenta er, ut ifra karakteridentifikasjoner fra teksten, som Keen (2007, 93-96) kaller det. Karakteridentifikasjoner handler om navngivning, beskrivelser, implikasjon av egenskaper, avbildede handlinger og representasjonsmåte, og disse karakteridentifikasjonene inviterer ofte til empati, selv når den fiktive karakteren og leseren skiller seg fra hverandre på alle mulige måter (Keen, 2007, s. xii-xv). Gruppe 1-C1 beskriver jenta i novellen som ei samisk jente som er usikker på seg selv, som er redd for hva andre tenker om henne, at hun er ei jente som prøver å finne identiteten sin, og at hun blir gal av dette. Denne gruppen virker ikke særlig opptatt av at jenta også er norsk. Særlig er det litt uklart om Erik fra denne gruppen i det hele tatt har oppfattet at hovedpersonen har to identiteter, med tanke på det han sier om at «de ikke vet hvem de er», og gjør ingen koblinger mellom «Jeg» og «mon».

Gruppe 2-C2 og gruppe 5-C2 beskriver henne også som ei samisk jente som er usikker på seg selv. Samtidig som at Oda fra gruppe 2-C2 også trekker frem at det til slutt går bra for jenta i novellen å være samisk, når gruppen snakker om diktet i novellen. De har altså lagt merke til at jenta utvikler seg gjennom novellen, og at hun ikke lengre er like usikker på seg selv. Ellers er både gruppe 2 og 5 fra C2 mer opptatte av at hovedpersonen er både norsk og samisk enn gruppe 1-C1. Gruppe 5-C2 diskuterer forskjellen på «jeg» og «mon», og forstår disse to benevnelsene på hovedpersonen som symboler for hennes identitet, for å vise leseren at hun er både norsk og samisk. Gruppe 2-C2, trekker også frem forskjellen på «jeg» og «mon», men i samtalen til denne gruppen sier Oda at «jeg» er siden hvor hovedpersonen føler seg ordentlig norsk, og her ser man også tegn til stereotypier og fordommer som Gadamer (2012) skriver om. Gruppen 2-C2 er fra den klassen som ikke fikk undervisning om det samiske, og ifølge Harstad og Jølle (2018, s. 32) så tilfører leseren teksten betydning, igjennom sine kunnskaper, innsikter og holdninger. Det kan dermed være at elevenes mangel på kunnskap om samene gjør at de ser på samene som noe annet enn norske. Samtidig ser det heller ikke ut til at gruppe 1-C1, som fikk undervisning om samene ser på samene som en norsk folkegruppe, noe som kan ha en sammenheng med at samene i stor grad blir andregjort i fornorskingshistorien. Med tanke på det Skarstein (2005, s. 145) skriver om at tekster argumenterer både implisitt og eksplisitt for verdisyn og menneskesyn, verdier og normer, som leseren må relatere seg til. Kan man fundere på om ikke slik undervisning i tillegg til å skape forståelse for andre, også kan underbygge stereotypier.

Et trekk ved ungdomslitteraturen er at den ofte formidler et utvalg emosjoner som særlig er til stede i perioden mellom barn og voksen (Slettan, 2020, s. 30-32). Slik får elevene gjennom litteraturen erfaringer med en rekke forhold som de i sin vanlige hverdag ikke får erfaring med, og de får smake på en rekke nye følelser (Hennig, 2017, s. 36-38). Kine fra gruppe 2-C2 fremhever nettopp at det er mye følelser i denne teksten, og at man som leser ikke føler at jenta i novellen har det noe bra. Her viser elevene noe forståelse og empati for hovedpersonen i og med at de mener at de selv som lesere føler at hovedpersonen ikke har det noe bra. Slik Keen (2007, s. 5) skriver, handler empati om det å føle på hva den andre føler. På gruppe 1-C1 er Erik også inne på at hovedpersonen har det dårlig, men uten at han utdyper dette eller sier noe om at han selv føler på noe. I min analyse av novellen «JEG/MON», konkluderte jeg med at dette er

en tekst hvor leseren ikke får presentert mange dype tanker og følelser, annet enn at hovedpersonen er usikker på seg selv. Det vil derfor trolig være litt vanskelig å skulle kjenne og sette ord på hvordan det er å være denne jenta, når vi ikke får vite veldig mye om henne. Sara fra gruppe 5-C2 kommenterer at vi ikke fikk vite noe om hovedpersonen annet enn at hun er same. Vi får vite litt mer enn bare dette, men hun har rett i at det ikke er en novelle som gir oss mye kunnskaper om hovedpersonen. Samtidig skriver Keen (2007, s. 69) at empati for fiktive karakterer ikke nødvendigvis krever komplekse eller realistisk karakterisering, kun minimale elementer av identitet, situasjon og følelse. Nussbaum (2016, s. 12) skriver imidlertid at det er konkretiseringen av personenes liv og deres skjebne, samtidig som at personenes indre fremstilles og avdekkes på en måte som gir oss innsikt i andre mennesker situasjon, som gjør at den narrative forestillingsevnen vil kunne åpne verden for oss. Tekster må derfor trolig gi oss en viss mengde med informasjon omkring de litterære karakterenes tanker og opplevelser, om teksten slik Nussbaum (2016, s. 32) påpeker, skal gjøre oss mer tenksomme og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker. Samtidig kan ikke narrativ empati alltid forventes å virke, for empati med karakterer oppstår ikke alltid som et resultat av å lese en emosjonell stemningsfull fiksjon. Det er også avhengig av leserens individuelle disposisjoner, aspekter ved deres identitet, deres alder, erfaringer, kunnskaper og oppmerksomheten de gir lesingen (Keen, 2007, s. 72).

Det er heller ingen av elevene på noen av gruppene som viser tegn til at de identifiserer seg selv med hovedpersonen. Temaet i novellen handler om det å prøve å finne ut hvem man er, og typiske trekk ved ungdomslitteraturen er slik Slettan (2020, s. 30-32) skriver identitetssøking og livsmestring. Trolig har de fleste ungdommer noen ganger kjent på usikkerheten rundt sin egen identitet, og slik Hennig (2017, s. 31) skriver identifiserer vi oss ofte med personer som ligner på oss selv. Til tross for at spørsmålet «kæm e æ», kan være gjenkjennebart for flere, viser ingen av elevene tegn til at de identifiserer seg selv med hovedpersonen. Noe som kan komme av at de ikke ser likheter mellom seg selv og hovedpersonen. Når man ikke får en opplevelse av at dette kunne ha skjedd med enn selv, vil det også fort bli vanskeligere å få medfølelse med hovedpersonen. For slik Nussbaum (2016, s. 32-33) poengterer, må man være villig til å tenke at den andre personen kunne ha hvert enn selv, skal man kunne møte den andre med medlidenhet. Oda fra Gruppe 2-C2 viser imidlertid forståelse for at en del folk i vårt samfunn, som befinner seg i lignende situasjoner også kan ha det slik som jenta i novellen. Ved å nevne at de som er halvt norsk og kinesisk, også kan ha det slik som hovedpersonen. Litteraturen er nemlig en fin inngang til å få kunnskaper om andre miljøer (Strand, 2009, s. 11). Det er en måte å få kunnskap om andre kulturer, og en leser kan lære at samfunn er skrudd sammen på mange ulike måter (Hennig, 2017, s. 39). Dette ligger igjen tett opp mot det å bli dannet, siden dannelse handler slik Johansen (2019, s. 51-56) skriver om å få et annet blikk på seg selv og sin omverden enn det blikket, som elevene allerede har. Gjennom å lese novellen «JEG/MON», ser det altså ut til at elevene fra gruppe 2-C har lært noe om andre mennesker, deres liv og hvordan de kan ha det, men de viser ikke tegn til det Nussbaum (2016, s. 32-33) skriver om medlidenhet i form av en bevissthet omkring deres egen sårbarhet. Samtidig er ikke en enkel tekst i seg selv identitetsdannende, det trengs flere lignende tekster over tid, for at litteratur skal ha denne virkningen (Penne, 2001, s. 192). Det kan derfor ikke forventes at elevene etter å kun ha lest novellen «JEG/MON», skal ha blitt dannet i form av å ha utviklet seg som mer forståelsesfulle mennesker.

6.3 Elevens forståelse av teksten

Det å lære å forstå andre går tett opp mot det å bli dannet, og Johansen (2019, s. 51-56) skriver om at dannelse handler om å kunne overskride det man allerede er. Noe man gjør ved å gi slipp på den oppfattelsen man hadde fra før, og man vil slik få nye erkjennelser, og som menneske vil man da bli en annen, ved å ha tatt avskjed med sitt tidligere jeg. Elevene i dette prosjektet viser ikke særlige tegn til at de har fått nye oppfattelser enn det de hadde fra før fra disse samtalene, men de trekker inn tidligere kunnskaper fra andre tekster og annen læring for å tolke denne novellen. Samtidig viser elevene hva det er de selv mener at de har lært av denne teksten. Jeg vil derfor avslutningsvis drøfte hva det ser ut til at elevene sitter igjen med etter at de har snakket om denne novellen.

Gruppe 1-C1 konkluderer med at de av å lese novellen «JEG/MON» kan lære at det ikke er lett å være same i samfunnet. Litteraturen yter ofte motstand, avslører og vekker til opprør, og setter allerede etablerte narrative emosjoner i bevegelse, noe som gir oss mulighet til å reflektere over de narrative emosjoner vi er innleiret i (Andersen, 2016, s. 31). Elevene opplever det muligens slik at teksten avslører en urettferdig behandling av samene siden hun ikke føler seg akseptert. Det kan også være at elevene er preget av det de har lært om samene, og deres urettferdige behandling gjennom tidene, som ble nevnt i introduksjonsøkten til gruppen C1. Samtidig trekker Eva frem at diktet i novellen handler om at man må være stolt over seg selv, og hun viser at teksten også signaliserer at man ikke skal være redd for å være den man er. Gruppe 2-C2 mener også at teksten kan lære dem at man må tørre å være seg selv, og gruppe 5-C2 konkluderer med at man kan lære å akseptere både seg selv og andre av å lese denne novellen. Gruppene fra C2 er inne på noe av det samme som gruppe 1-C1, men de er ikke opptatte av hva teksten kan lære oss knyttet til det å være samisk. Dette er også de to gruppene som fikk undervisning basert på forståelse og møte med andre, og det ser også ut til at de legger mer vekt på nettopp det. Her kan man igjen se tegn til at elevene kan ha blitt preget av den undervisningen de fikk i forkant av arbeidet med novellen, og det Gadamer (2012, s. 13) skriver om at man bruker sine fordommer til å tolke og forstå.

Isabell fra gruppe 2-C2 sier at jenta i novellen kanskje er lesbisk. Her gjør Isabell nettopp det Gadamer (2012) skriver, hun benytter en tidligere erfaring fra å ha lest boken *Nærmere kommer vi ikke*, til å lure på om jenta ikke er lesbisk, og at hun derfor også er usikker på sin identitet. Et menneske kan nemlig aldri begynne med en ren, forutsetningsløs fornuft i sitt møte med noe som skal forstås (Kvarv, 2021, s. 89-90). Isabell har denne boken om homofil kjærlighet friskt i minnet, noe som påvirker hvordan hun tolker og forstår hovedpersonen. Når elevene trekker inn annen kunnskap som de har inn i tolkingen av novellen, fyller de også inn en del av tekstens tomme plasser (Iser, 1981). Samtidig er det ingenting ved novellen som tilsier at denne jenta kan være lesbisk, og når man fyller inn tomme plasser i teksten handler det slik Iser (1981, s. 109-112) skriver om å sette de ulike aspektene i teksten i relasjon til hverandre. Det er imidlertid ikke det Isabell gjør her. Hun trekker ikke tråder mellom ulike deler av teksten for å konkludere med at hun er lesbisk, hun fyller inn de tomme plassene, med annen kunnskap. Det samme gjør Nina fra gruppe 5-C2 når hun påstår at jenta i novellen kanskje har fått spørsmålet «kæm e æ», fra en filosofitime. I novellen får vi ikke vite annet enn at spørsmålet kom snikende inn i kroppen hennes (avsnitt to i novellen), og at det kom plutselig til henne (avsnitt fem i novellen). Nina dikter her opp en egen forklaring på hvor jenta kan ha fått dette spørsmålet fra. Kanskje har Nina selv hatt noe om filosofi på skolen, og tilfører slik Harstad & Jølle, (2018, s. 32) skriver teksten betydning, igjennom sine kunnskaper, innsikter og holdninger.

7.0 Konklusjon og avsluttende oppsummering

Til min masteroppgave ønsket jeg å finne ut hvordan litteraturundervisning kan bidra til å vekke forståelse for andre, i form av elevenes møte med litterære karakterer og deres opplevelser. For å belyse dette har jeg analysert og drøftet tre utvalgte litterære samtaler omkring novellen «JEG/MON», samt tatt for meg tegningene til elevene fra de utvalgte gruppene.

Et interessant funn i min studie er hvordan elevene ser ut til å ha blitt påvirket av undervisningen de fikk i forkant av arbeidet med novellen. I og med at gruppe 1-C1 som fikk undervisning om samene ser ut til å være ekstra fokusert på at hovedpersonen i novellen er samisk. Mens gruppe 2 og 5 fra C2, i større grad er opptatt av at novellen kan lære oss noe om andre og at flere kan oppleve å være usikre på seg selv, ikke bare de samiske. Ellers viste alle gruppene tegn til noen stereotypiske beskrivelser av hovedpersonen, men gruppe 1-C1, som hadde den samiske historien friskt i minne trakk frem flest stereotyper. Samtidig viste det seg også at elevenes tidligere kunnskaper også har påvirket deres tolkninger, ikke bare undervisningen de fikk.

Jeg har også funnet ut at valg av tekst i stor grad påvirker om elevene får noen medfølelse og forståelse for karakterene i teksten. Novellen «JEG/MON» handler om å finne seg selv, et tema som trolig er kjent for elevene, men novellens form og fortellerstil inviterer ikke leseren til å komme tett inn på hovedpersonen. Elevene i min forskning har ikke vist stor grad av medfølelse og empati med hovedpersonen, noe som kan skyldes hva teksten faktisk inviterer til av følelser, beskrivelser og fortellerstil.

Ellers viste det seg at elevene gjør generelt gode tolkninger av teksten, men de mangler en del redskaper for å tolke litterære virkemidler, som igjen påvirker hvordan de forstår det som skjer i novellen. Samtidig har jeg sett hvordan bruken av litterære samtaler som metode har vært med på å drive elevenes tolkninger fremover, og at dette er en god måte å jobbe med teksttolkning på.

Oppsummert kan man si at om litteraturundervisning skal bidra til å vekke forståelse for andre, må først og fremst den utvalgte teksten invitere til det. Samtidig kan man heller ikke forvente at elevene etter å ha lest en novelle, skal ha blitt mer forståelsesfulle mennesker, for en enkel tekst i seg selv er ikke identitetsdannende (Penne, 2001, s. 192). Det er også viktig at man som lærer tenker på hvordan man legger opp undervisningen rundt teksten, fordi det påvirker fort elevenes tolkninger og hvordan de forstår karakterene. Samtidig som at annen kunnskap også spiller inn i forståelsen. Ellers er det viktig å være observant på at slik undervisning kan i motsetning til å gi forståelse for andre, underbygge stereotyper. Jeg fant også ut at elevene trenger trening i tolkning av litterære virkemidler for å få en fullstendig forståelse og tolkning av teksten og de litterære. Arbeidsmetoden man velger å bruke kan også påvirke elevenes forståelse for teksten, og i mitt tilfelle fungerte litterære samtaler som en god metode.

Hvordan elevene tar med seg kunnskapen fra novellen «JEG/MON» videre og om de benytter seg av den, har jeg imidlertid ingen data på, siden jeg ikke har fulgt elevene videre etter utføringen av disse litterære samtalene. Jeg vil også påpeke at forskningen ble utført i en klasse delt inn i to grupper, og det er mulig at jeg ville ha fått andre resultater om jeg hadde brukt en annen elevgruppe eller flere grupper. Det jeg har avdekket i min masteroppgave vurderes derfor å være et mulig svar på dette spørsmålet, og at det er enda mer forskning som kan gjøres innenfor området for å finne ut hvordan litteraturundervisning kan bidra til forståelse for andre.

8.0 Videre forskning

Videre ville det vært interessant å gjøre lignende forskning med flere typer tekster med andre tema og form, for å undersøke i hvilken grad ulike tekster inviterer til empati og medfølelse med de litterære karakterene. Det ville også vært interessant å kunne fulgt en eller flere klasser over lengre tid i et slikt prosjekt, for å få mer innsyn i hvordan elevene tar med seg den enkelte teksten videre inn i ny lesing eller andre oppgaver. Det kunne også vært interessant å gjøre lignende forskning på eldre elever, som har mer litterær kompetanse, og som er mer vant til å jobbe på denne måten. For å undersøke om disse elevene gjør seg opp annen tolkning og forståelse for de litterære karakterene enn de yngre elevene. Samtidig er det også mulig å forske mer på andre læringsmetoder enn det jeg har brukt, for å fremme forståelse for andre i litteraturundervisningen. Man kan blant annet bruke andre typer skriftlige oppgaver, som for eksempel leselogg. Eller andre muntlige aktiviteter, som helklassesamtaler eller gruppesamtaler hvor læreren er mer delaktig og kan stille spørsmål for å få mer innsyn i elevenes forståelse.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (Red). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124) Gjøvik: Det norske samlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Naratologi. En innføring i anvent fortellerteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andersen, P.T.(2016). *Foretelling og følelser. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P.T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* LNUs landskonferanse, Trondheim. Hentet fra: <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Blum, H.T., Lipsett, L.R. & Yocom, D. J. (2002). *Literature Circles. A tool self-determination in one middle school inclusive classroom*. Thousand Oaks, CA Sage Publications. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193250202300206>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O.(Red). *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikseth A. G. & Skeie, G. (2010). *Etiske utfordringer i aksjonsforskningen*. I Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie. (Red). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivet, etikk og kunnskap* (s. 115-130) Oslo: Tapir Akademiske forlag.
- Gabrielsen, I.L. & Blikstad- Balas. (2020). *Hvilken littartaur møter elevene i norskfaget?* Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunnteknikk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax forlag.
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). Om tolkning I norskfagets litteraturarbeid – fire innfallsvinkler til «Ringene» av Knud Hamsund. I Larsen, A. S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red). *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s.32-46) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021) *Opplevelse og utforsking. Litterære samtaler i praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M & Kelstrup, G. (Red). *Verk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Bogens forlag.
- Institutt for lærerutdanningen. (2020). *Prano: praksisforankrede norskdidaktiske masteroppgaver*. NTNU. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

- Johansen, M.B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademiske forlag.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: University Press.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red). *Master i norsk metodeboka 2* (s. 26-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Larsen, A. S. (2018). Fortelle teori. I Larsen, A.S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red). *Norsk 5-10 litteraturboka* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger – moderne fortellerteori. I Smidt, J. (Red). *Norskdidaktikk – ei grunnbok 3.utg* (s. 287-303). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2007). Når femteklassinger i Norden skriver fortellinger. I Matre, S. & Løkenstgard – Hoel, T. (Red). *Skrive for nåtid og dramtid: skriving i arbeidsliv og skole* (s. 249-253). Tapir akademiske forlag.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I Lillesvangstu, M., Tønnesen, E. S. & Dahll – Larssø, H. (Red). *Inn i teksten ut i livet* (s. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lothe, J.(2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red). *Master i norsk metodeboka 2* (s. 12-24) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur AB Lund.
- Nussbaum, M.C. (2016). *Litteraturens etikk*. (Oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax forlag.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Oxford: University press.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.
- Riis- Johansen, M, O. (2020) Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red). *Master i norsk – metodeboka 2* (s. 90-109)Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (Oversatt av Ingvill Christina Goveia). Oslo: Cappelen Damm forlag.

- Skardhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I Nicolaysen, B, K. & Aase, L. (Red). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 141-156). Oslo: Det norske samlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). *Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?* Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1566>
- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I Slettan, S. (Red). *Ungdomslitteratur ei drøfting* (s. 13-35) Oslo: Cappelen Damm forlag.
- Smidt, J. K. (2005). Lesningen, smaken og litteraturformidlingens dilemma. I Nicolaysen, B, K. & Aase, L. (Red). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 157-179). Oslo: Det norske samlaget.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E .S. (2007). Bøker for hver enkelt og for felleskapet. Loggskrivning og høytlesning. I Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll – Larssø, H. (Red). *Inn i teksten ut i livet* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Lesing i møte med andre kunstformer. I Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll – Larssø, H.(Red). *Inn i teksten ut i livet* (s. 94-106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplenen i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Wicklund, B. (2018). Noveller og novellarbeid. I Larsen, A. S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red) *Norsk 5-10 litteraturboka* (s. 195-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk. I Larsen, A. S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red) *Norsk 5-10 litteraturboka* (s. 21-31). Oslo: niversitetsforlaget.

Tidligere masteroppgaver:

- Øian, I.F. (2016). *Litterære møter med den andre. En kasus studie av tre elevers relasjoner til det lyriske jeget i diktet av Yahya Hassan*. Norges tekniske naturvitenskaplige universitet. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2407029/%C3%98ian_2016.pdf?sequence=1
- Hilmarsen, H.V. (2019). *Elevers engasjement i litterære samtaler. En analyse av ungdomsskoleelevers samtale om rap-teksten «stygg på ryggen»*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/74358>

Vedlegg

- Vedlegg 1: Samtykkeskjema
- Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 3: Oppgaveheftet og novellen
- Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel
- Vedlegg 5: Transkripsjon, gruppe 1-C1
- Vedlegg 6: Transkripsjon, gruppe 2-C2
- Vedlegg 7: Transkripsjon, gruppe 5-C2
- Vedlegg 8: Elevenes svar på oppgavene

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 elevens 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 skrivet. 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)

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)

Vurdering

Referansenummer

238033

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 omog samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle 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-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

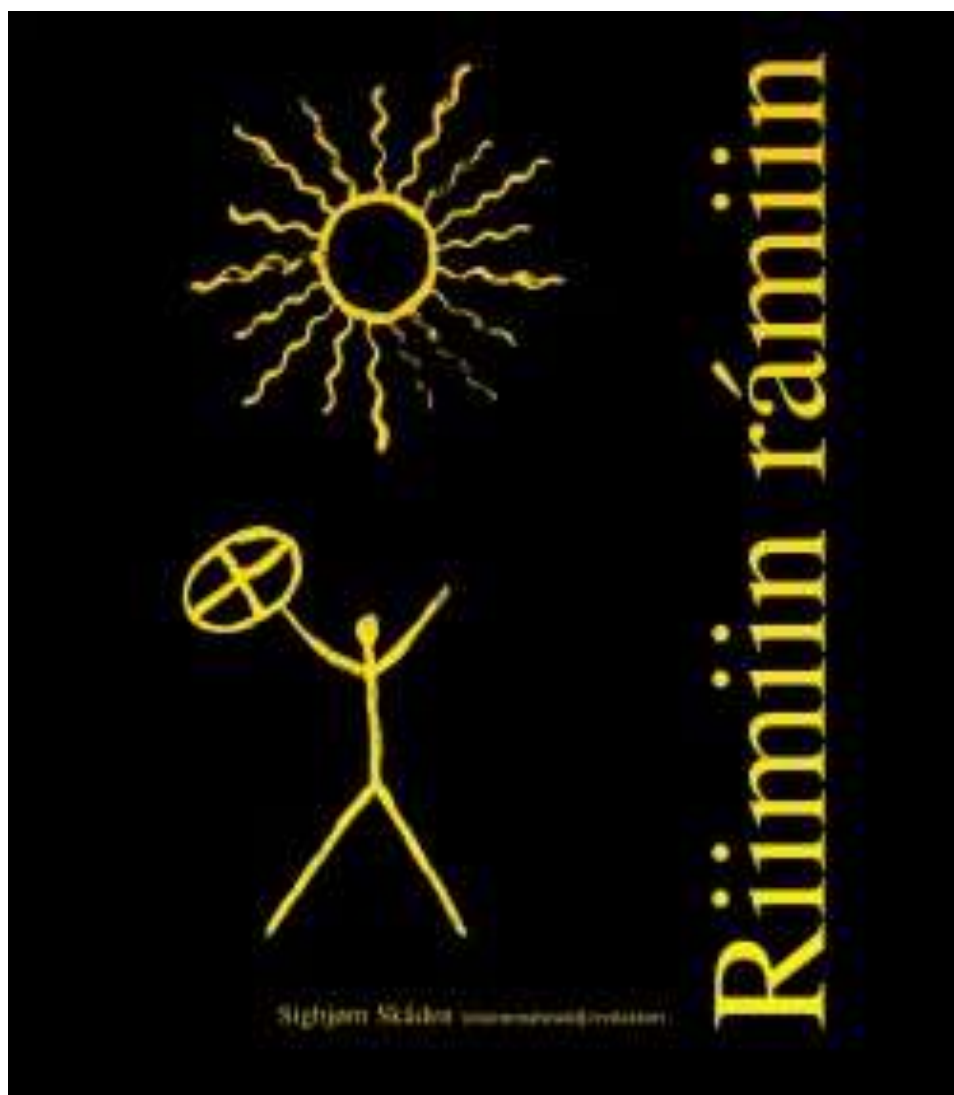
OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

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 *Rimmiin 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, skjønte hun det ikke. Det eneste hun skjønte 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 svevde 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 svedde 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. Fandet 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 førr 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, skal du skrive en 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 “hvorfors” “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/chromebook 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 du? Hva i teksten får deg til å tro det?
10. Hva kan vi lære av denne teksten?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring
(.)	Kort pause (under 5 sekunder)
(0,5)	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 lyder eller detaljer. Eksempelvis ((Blar i papirer))
@	Latter. Et @ per stavelse.
<@ord@>	Lattermild tale
<SIT ord SIT>	Lesende eller gjengivende stemme.
XX	Uforståelig lyd
(gjetter)	Usikker transkripsjon
Ord...	Forlenga lyd
°lavt°	Snakk som har lavere volum enn det andre

Vedlegg 5: Transkripsjon, gruppe 1- C1

Deltagere: Eva, Adrian, Victoria, Erik, Håkon

Varighet: 7 min og 8 sek

1. Lærer: Gruppenummer, navn, samtale.
2. Eva: Gruppe nummer 1. Eva
3. Victoria: Victoria
4. Adrian: Adrian
5. Håkon: Håkon
6. Erik: Og Erik (.) Ja
7. (0,5)
8. Erik: Hva var det vi skulle snakke om?
9. Victoria: Eh @@
10. Erik: Jajaja, vi skal snakke om de dere tegningene.
11. ((Blar i papirer))
12. Eva: Her er det noen som har tegnet et symbol av sameflagget, fordi jenta i teksten var same.
13. Erik: Jeg har nå tegnet en same jeg og.
14. Eva: Så er det noen som har tegnet et spørsmålstegn, fordi det er veldig mye undrende spørsmål i teksten.
15. Håkon: Eh... jeg har tegnet at hun jenta tenkte på noe og så etter hvert så ble hun gal på en måte og så ropte hun det ut, Hvem er jeg? Og så tegnet jeg at hun begynte å fly for det begynte hun tydeligvis og, eh, ja...
16. Adrian: Ja, jeg tegnet at hun jenta snakket til seg selv og et spørsmålstegn fordi det var mange spørsmål ((Blar i papirer))
17. Victoria: Så nå skal vi svare på spørsmålene. <SIT Hvorfor sier hun Kæm e æ? hele tida? SIT> @@
18. Erik: For at hun- for å finne ut identiteten sin sikkert da
19. Håkon: =Hvem er jeg, er et ganske stor spørsmål.
20. (I kor) Ja
21. Erik: Ja, det er jo det.
22. (.)
23. Erik: Ehm...
24. ((Blar i papirer))
25. Victoria: Har dere spørsmål?
26. Adrian: Hva slags ord valgte dere da?/
27. Erik: =Ja, eller, vent da vent da. <SIT Hvorfor prøvde hun å finne ut av hvem hun er? SIT>
28. Eva: Ganske vanskelig spørsmål.
29. (.)
30. Eva: Kanskje fordi hun er litt usikker på seg selv.
31. Adrian: Kanskje det
32. Håkon: Ja, kanskje det
33. Erik: Ja. Det også er jo ganske stort spørsmål da. Hvorfor, eller ja.
34. Håkon: Mitt spørsmål var liksom hva meningen var bak liksom at hun begynte å fly og øynene begynte å gløde.
35. Victoria: Eh...

36. Erik: Sikkert fordi hun var same og hun bare- det- sånne ting bare skjer.
37. Victoria: Ja, kanskje det er noe inne samekulturen
38. Erik: Ja, at det er noe sånn trollmanngreier
39. Eva: Jah, da sier vi takk [for]
40. Erik: [Nei]. Det- okei. <SIT Hvem og hva handler teksten om? SIT>
41. Victoria: Det handler om en jente som er same
42. Håkon: Som lurer litt sånn på, litte grann på, hvem hun er.
43. Eva: @Ja@ Takk for oss
44. Erik: Nei, men du må jo
45. @@@
46. Erik: <SIT Hvordan tror dere at personen har det? Eller hva i teksten får deg til å tro det? SIT>
47. Adrian: Eh, kanskje...
48. Eva: Jeg vet ikke
49. Erik: Håkon, vet du?
50. Håkon: Nei.
51. Erik: Personen har det sikkert, jeg vet ikke jeg, dårlig. Siden de ikke vet hvem de er.
52. Håkon: Ja, kanskje det.
53. @@@
54. Erik: Okei, okei, <SIT I teksten møter vi JEG og MON. Hva er forskjellen? SIT> Ja, Mon betyr jo jeg på samisk.
55. Victoria: @Ja@
56. Henry: Eh, ja.
57. Erik: Hm, <SIT Teksten handler om et viktig spørsmål, Kæm e æ? Hvordan forhold- hæ? Hvordan forholder hovedpersonen seg til dette spørsmålet? SIT> eller, ja, det skjønnte jeg ikke. Vi tar bare neste spørsmål. <SIT er det noen setninger som er spesielt viktige i teksten? SIT>
58. Eva: Eh, det var en setning som ble gjentatt veldig ofte. Det var Kæm e æ? og <SIT Ett år, tre månender og åtte dager SIT>
59. Erik: Hva forteller de setningene oss liksom?
60. Eva: Godt spørsmål.
61. Erik: <SIT Teksten slutter med et dikt. Hva tror dere diktet handler om? SIT>
62. Eva: At man må være stolt over seg selv og tørre å være seg selv og, ja.
63. Erik: Ja.. Ehm.. <SIT Hvilke andre personer enn hovedpersonen er med i teksten?>
64. Håkon: Eh.
65. Erik: Du har jo de gamle mennene. Sånn gamle menn med sånt skjevt smil.
66. Håkon: Ja
67. Erik: <SIT Hva tenker hovedpersonen om å være samisk?>
68. (.)
69. Eva: Adrian, har du
70. Erik: Ja, bare tenk da.
71. Adria: Kanskje hun er redd. For å være same og for at folk skal dømme henne.
72. Erik: Ja, det kan jo hende at hun er usikker på å være same.
73. Adrian: Ja
74. Erik: Hun er redd for at (xx)
75. Eva: Hun er usikker på seg selv.
76. Erik: Ja, veldig.
77. Adrian: Ja.

78. Erik: Hva kan vi lære av den teksten her?

79. Eva: Eh..

80. (0,5)

81. Victoria: At det er ikke så lett å være same

82. Erik: Nei, det er ikke lett å være same i sånn her samfunn. Du tror at folk
dømmer deg, når de kanskje ikke gjør det

83. Victoria: Ja

84. Erik: Okei. Mhm.

85. Eva: Takk for oss. Gruppe 1.

Vedlegg 6: Transkripsjon, gruppe 2- C2

Deltagere: Oda, Celine, Isabell og Kine

Varighet: 6 min og 28 sekunder

1. Oda: Jeg tegnet en kofte for at hun var same og det betyr mye for samene.
2. Celine: Jeg tegnet et spørsmålstegn og utropstegn for hun var litt usikker på hvem hun er, eller sånn.
3. (.)
4. Isabell: Jeg tegnet en jente som sa kæm e æ, siden hun ikke visste hvem hun var.
5. (.)
6. Oda: Okei, men da tart du et spørsmål.
7. Kine: Ja okei. ((Blar i heftet)). <SIT Hva tror dere teksten handler om? SIT>
8. Oda: Jeg tror det handler om en jente som er ganske sånn usikker på seg selv, vet ikke helt hvem hun er, eller ja.
9. Isabell: Jeg tror også det og at hun kanskje ikke vet, kanskje hun liksom er sånn lesbisk eller noe sånt.
10. @@
11. Oda: Okei hva mente hun som skrev teksten når hun skrev kæm e æ, hva tror du hun mente med liksom kæm e æ?
12. Isabell: Jeg tror ikke hun vet helt siden hun liksom, siden jeg tror hun er halvt same og halvt...
13. Celine: ja.
14. Isabell: Halvt norsk på en måte.
15. Isabell: Hun vet ikke helt hvem hun er.
16. Oda: Hun vet ikke helt om hun er mest same eller norsk eller...
17. Kine: Føler ikke at hun er liksom... hun vet ikke.
18. Isabell: Hva tror dere hun mener med at hun liksom bruker jeg og mon?
19. Oda: Det er jo for å få med at hun er halvt same på en måte, og at hun er norsk
20. Kine: = For mon betyr jo jeg så det.
21. Isabell: Em... <SIT hvordan tror dere personen har det? SIT>
22. Oda: Jeg tror ikke hun har det så... hun virker veldig lei seg i teksten.
23. Celine: Ja også, ja for hun liksom, hun bruker veldig mye tid på å tenke, og jeg tror hun er veldig usikker på seg selv, [og tenker veldig på hvem hun er da].
24. Isabell: [Siden hun er same]
25. Celine: Det står jo at hun tenkte i flere dager, flere måneder og et år. <SIT Det gikk lenge og hun tenkte på det, flere dager, ja faktisk i månedsvis. Det gikk et helt år SIT> ((leser fra teksten)), så hun tenkte veldig lenge da.
26. Isabell: Ja.
27. Kine: Hva menes egentlig med teksten her? Tror dere?
28. (.)
29. Kine: Hva tror du Isabell?
30. Isabell: Hva de mener med teksten her?
31. Kine: Ja, hva tror du?
32. Isabell: Nei jeg tror... (.)
33. Kine: Oda hva tror du da?
34. Oda: At de prøver å få frem at (.) at man bør vit hvem eller
35. Celine: = At man kan være usikker på hvem man er.

36. Oda: Ja at det er mange som kanskje er usikker på hvem man er når man er halvt om halvt, Hvis du er halvt norsk og halvt kinesisk liksom, så kan det være at du ikke vet om du er norsk eller kinesisk.
37. Isabell: Men innerst inne så vet du hvem du er.
38. Oda: Ja
39. @@@
40. Celine: <SIT Hva kan vi lære av denne teksten? SIT>
41. Isabell: At e...
42. Kine: At man...
43. (.)
44. Oda: Ja hva tror du Kine?
45. Kine: jeg vet ikke.
46. Oda: Kanskje at man må være (.)
47. Kine: Det handler ganske mye om følelser da, så det...
48. Isabell: Ja
49. Kine: Det er veldig mye følelser i denne teksten, og du føler jo at du. Hun har det jo ikke noe bra når hun sitter der og tenker hele tiden liksom.
50. Isabell: Okei, <SIT teksten slutter med et dikt, hva tror dere diktet handler om? SIT>
51. (0,6) ((Elevene blar i heftet))
52. Kine: Hva hun er. Hun er ung, <SIT æ e kvinne, æ e same SIT>. Hun forteller på en måte hva hun er.
53. Celine: At hun er same.
54. Oda: Forteller liksom at hun er ung og at hun er en kvinne
55. Celine: = Og at det går bra for henne
56. Oda: = Og at hun er same, men at det liksom er helt okei for hun at hun er same. Det gjør ikke noe at hun er same, Hun synes ikke at det er flaut å være same.
57. Celine: ja
58. (.)
59. Celine: er det noen setninger som er spesielt viktig?
60. Oda: Kanskje den der, den der, <SIT hun gikk lenge og tenkte på det, flere dager, faktisk månedsvis SIT>
61. Isabell: = Etter to år, syv måneder og sånn.
62. Kine: Hun tok veldig mange gjentakelser, sånn etter to år, syv måneder og sånn.
63. Isabell: ja også var det den, kæm e æ.
64. Oda: Den der to år, syv måneder og syv dager eller hva det var, det kom liksom veldig mange ganger sammen med kæm e æ. Så det var veldig mye gjentakelse av det i teksten.
65. ((Noen lager bekræftende muh -lyd))
66. (0,7)
67. Isabell: <SIT Hva kan vi lære av denne teksten? SIT>
68. Celine: At vi ikke, at vi må være den vi er selv, selv om at man kanskje, selv om at man kanskje er, si same, så må man tørre å være same.
69. Isabell: ja
70. Oda: <SIT Hvilke andre personer enn hovedpersonen er med i teksten? SIT> Er det noen?
71. Kine: Gamle menn, med skjeve smil, beskriver andre folk.
72. Celine: Det er liksom jeg og mon da.
73. kine ja også forklarer hun liksom det der, gamle menn med skjeve smil påstod at hun var gal, liksom at folk påstod kanksje at hun er gal.

74. ((noen lager bekræftende muh -lyd))

75. (0,6)

76. Oda: Også var det den der, hun sa jo selv at hun var liksom hun også var det liksom en sånn der, det var på en måte to hun selv da, det var liksom den jeg som er den der hvor hun føler seg ordentlig norsk også den der mon som var liksom der hun følte seg samisk.

77. Celine: ja

78. Oda: Så det er kanskje det hun snakker mest om, at det var to deler av seg selv.

79. Kine: Hun har veldig mye beskrivelser av seg selv på en måte sånn, hun vet ikke, kanskje hun er den, kanskje hun er sånn og, kanskje må hun være enten eller da.

80. Isabell: em...

Vedlegg 7: Transkripsjon, gruppe 5- C2

Deltagere: Nina, Dina, Una, Wilma og Sara

Varighet: 6 min og 40 sekunder

1. Nina: Em, nå skal vi... Dina starter du med symboltegningene?
2. Dina: Ja, jeg har ordnet et spørsmålstegn fordi at hun, nei jeg ordnet kæm e æ, fordi hun lurte på hvem hun er.
3. Nina: Har du noen flere?
4. Dina: Ja, jeg har sameflagget også fordi hun var same.
5. Nina: Ja, sterkt, em... okei
6. Una: Em... jeg har laget et sameflagg, fordi hun...
7. Dina: ° Det har jeg sagt°
8. Una: Ja, jeg har laget utropstegn fordi hun, fordi hun skrek sånn, kæm e æ.
9. Sara: Em... jeg lagde også spørsmålstegn, men det er for at jeg ikke vet hvem hun er, og vi fikk ikke vite noe om hun, bortsett fra at hun er same, også tegnet jeg bare et hode med en hjerne med masse spørsmålstegn rundt fordi hun lurte, fordi det spørsmålet var i hodet hennes hele tiden tydeligvis. Også tegnet jeg bare en plomme med et øye i på grunn av den ene metaforen som var i teksten, okei din tur.
10. Nina: (° Skal jeg si det?°), Okei, jeg tegnet en strekfigur med en sånn tenkeboble der det stod jeg er samisk, fordi hun tenker liksom, hun tenker liksom det i hodet hennes da, også tegnet jeg spørsmålstegn fordi hun vil (.) hun vet ikke hvem hun er og, ja hun vet ikke hvem hun er og vil vite det. Også tegnet jeg sånn utropstegn fordi hun liksom skrek jo, em... kæm e æ.
11. Sara: Okei, Wilma?
12. Wilma: E... jeg tegnet alt som vart sagt så:
13. ((noen blar i heftet))
14. Dina: Jeg kan stille et spørsmål. <SIT Hvem/ hva handler teksten om tror dere? SIT>
15. Sara: Em... en jente som prøver å finne ut hvem hun er
16. Nina: Ja, det tror jeg også. Det er liksom en samisk jente, så er det to sider av henne, det er liksom den norske siden og den samiske siden, og dem to. Jeg vet ikke, kranbler litt, ja for og. Så hun vet egentlig ikke helt hvem hun er.
17. Dina: <SIT Hvordan tror dere personen har det? Hva i teksten får deg til å tro det? SIT>
18. Sara: ((Sukker)). Det er mulig, nervøs, får ikke til å fokusere fordi det er spørsmål i hodet hennes hele tiden. Vet ikke.
19. @@
20. Sara: Hæ?
21. Dina: <SIT I teksten møter vi jeg og mon, hva er forskjellen på jeg og mon? SIT>
22. Nina: Jeg er den norske versjonen og mon er den samiske versjonen av hun
23. Una: Så det er på en måte sånn, e... sånn at, sånn, for å vise at hun både er samisk og norsk.
24. Nina: Ja.
25. <SIT Dina: Hvorfor tror dere tittelen er Jeg/ mon? Hva sier tittelen om hva teksten handler om? SIT>
26. Una: E...
27. Nina: Du må også snakke ((usikker på hvem av de andre hun henvender seg til))
28. Sara: Hva var det du sa?
29. Dina: I teksten møter vi jeg og mon, å faen.
30. @@@.
31. Dina: <SIT Hvorfor tror dere tittelen er jeg/ mon? Hva sier tittelen om hva teksten handler om? SIT>

32. Sara: Em..., E... jeg og mon det er liksom, em..., det er jo liksom samme person da, bare at mon vet jo, vet ikke, vet jo hva hun er tror jeg, og ja, jeg tror det for at teksten handler om at hun, hun vet ikke om hun skal si til folk at hun er samisk eller norsk for eksempel kanskje.
33. Dina: <SIT Teksten handler om et viktig spørsmål kãm e æ, hvordan forholder hovedpersonen seg til det spørsmålet? SIT> Wilma?
34. Wilma: Hva?
35. Nina: Okei, <SIT teksten handler om et viktig spørsmål kæ e æ, hvordan forholder hovedpersonen seg til det her spørsmålet? SIT>
36. Wilma: ° Det vet jeg ikke. Hun sier det til seg selv tror jeg °
37. Nina: Kanskje noen har spurt hun, kanskje det var i en filosofitime en gang på skolen, fordi filosofitimer er veldig skumle, at bare sånn, hvem er du bla bla bla, og da blir det...
38. Una: = Eller så klarer hun ikke å slutte å tenke på det
39. Nina: Ja
40. Dina: <SIT Er det noen setninger som er spesielt viktig i teksten? Hva forteller de setningene? SIT>
41. Sara: Kãm e æ, er vel viktig setning.
42. Dina: Hva forteller disse setningene oss?
43. Sara: Jeg tror kãm e æ er en viktig setning
44. Dina: Hvorfor det?
45. Sara: Hva tror du?
46. Una: Det er kanskje:
47. Nina: = Teksten handler jo om, ja teksten handler om det faktum at hun tenker på det spørsmålet hele tiden, klarer ikke å slutte å tenke på det, klarer ikke å slutte å spørre seg selv om hvem hun er.
48. Wilma: Jeg vet ikke jeg, jeg ser ikke inn i hodet hennes.
49. Nina: Uansett, <SIT teksten slutter med et dikt, hva tror dere diktet handler om? SIT> (.) Godt spørsmål.
50. Sara: Slutter teksten med et dikt? ((Lyd av at elevene blar i heftet))
51. Dina: Å ja, ja
52. Una: Det er kanskje liksom det... (.)
53. Nina: Hun har akseptert seg selv
54. Una: Ja, det hun liksom, det hun føler at hun er da
55. Dina: ° Hun fikk akseptert seg selv til slutt °
56. Sara: <SIT Hvilke andre personer enn hovedpersonen er med i teksten? Hva synes disse personene om hovedpersonen tror dere? SIT> Var det noen andre personer?
57. ((Elevene stoppet lydopptaket og begynte på igjen på nytt opptak))
58. @@@
59. Sara: <SIT Hvilke andre personer enn hovedpersonen er med i teksten? Hva synes disse personene om hovedpersonen tror dere? SIT>
60. Una. Det er jo på en måte e... eller det, ja liksom to personer jeg og mon, som om de er to forskjellige, en samisk og en norsk.
61. Sara: Ja, <SIT hva tenker hovedpersonen om det å være samisk tror du? Hva i teksten får deg til å tro det? SIT>
62. Nina: Det faktum om at hun sier et samisk ord
63. Dina: Em... hun er sikkert same... em, hæ?
64. Nina: Okei, for det første så sier hun et samisk ord, også bruker hun det samiske orde til å forklare seg selv
65. Dina: = ° Hva var spørsmålet? °
66. Nina: Det er spørsmål ni.
67. Dina: Hva tenker hovedpersonen om å være samisk? °mm jeg vet ikke °

68. Nina: Em, okei, jeg vet ikke det er jo, jeg vet ikke hvordan, men jeg bare føler det, for det står i slutten av diktet så står det vel... jeg er samisk eller noe, og da skjønner vi det faktum om at hun er samisk hvis det gir litt mening. Em... hva kan vi lære av denne teksten?
69. Dina: Vi kan lær det at:
70. Sara: Akseptere ting
71. Dina. °Akseptere ting °
72. Sara: = Selv om at man ikke ser det selv
73. Nina: Hæ? Akseptere seg selv?
74. Dina: Ja, [Er vi ferdig da?]
75. Nina: [Eller] akseptere andre, akseptere ting du ikke skjønner, for det er sånn og du kan ikke endre på det, okei.
76. Dina: Ferdig?
77. Nina: Ja, Nice. @@

Eva:

Tege
Du har 10 minutter til å tegne fire symboler som du mener forteller om en bestemt handling om. Det kan være om noen symboliserer fortrolplassen, noe som skjer i skolen 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 symboler sier om teksten.

Det symbol 1: SKRIK	Det symbol 2: Indrende
Det symbol 3: Skille fukt	Det symbol 4:

Plan 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 hva du tenker du fortår teksten. Skriv det du tror på. 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/setting: _____

Hvorfor er dette ordet/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 svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "hvorfor", "hvordan" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål: hvorfor snakket hun om MON og JEG?

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.

Håkon:

Tege
Du har 10 minutter til å tegne fire symboler som du mener forteller om en bestemt handling om. Det kan være om noen symboliserer fortrolplassen, noe som skjer i skolen 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 symboler sier om teksten.

Det symbol 1: Hva er et spørsmål	Det symbol 2: HVEM ER JEG?
Det symbol 3: Hvor pågår	Det symbol 4: ?

Plan 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 hva du tenker du fortår teksten. Skriv det du tror på. 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/setting: «en e ml»

Hvorfor er dette ordet/setningen viktig?
Fordi det er spørsmålet som fakten er om.




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 svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "hvorfor", "hvordan" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål: Hva tror dere hva han mener med at «en e ml»
begynner å glede seg og hva pågår?

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.

Victoria:

Tege
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 spørsmål ting som handler om i teksten. Når du har tegnet alle fire symbolene, skal du skrive en setning som handler om symbol og hva du mener symbolene sier om teksten.

	
Om symbol 1: Samme flogget ferd kun var game	Om symbol 2: Jenta som snakker
	
Om symbol 3: Det var mange spørsmål de som snakket	Om symbol 4:

Finne og skrive
Her krever 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 finner teksten. Skriv det du tror på. Du har fire minutter til å svare på oppgavene.

Oppgave 1
Les teksten nøy 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 en setning som du synes er ekstra viktig. Skriv ordet/setningen her og hva du mener er viktig med ordet/setningen.

Ord/setning: De er same, de kunn mø dje!

Hvorfor er dette ordet/denne setningen viktig?
Jeg synes det er viktig fordi hun er med dem og i den del av teksten.

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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.


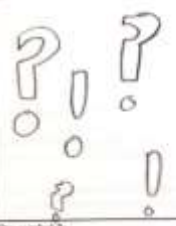
Spørsmål: Hvorfor sier hun "jeg er same"?

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.

Gruppe 2 C2

Celine:

Tege
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 spørsmål ting som handler om i teksten. Når du har tegnet alle fire symbolene, skal du skrive en setning som handler om symbol og hva du mener symbolene sier om teksten.

	
Om symbol 1: Jenta som spør hvem	Om symbol 2: Kam e a?!
Om symbol 3:	Om symbol 4:

Finne og skrive
Her krever 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 finner teksten. Skriv det du tror på. Du har fire minutter til å svare på oppgavene.

Oppgave 1
Les teksten nøy 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 en 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?
Hva kan lure på hvem man er og hva man liker og det gir man samisk ord.





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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål: Hvorfor

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.

Isabell:

Tege
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, skal du skrive en setning om hvert symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

	
Et symbol 1: En jente som høyt vet ut huset	Et symbol 2:
	
Et symbol 3: En sterk jente	Et symbol 4: En sterk konge

Plas 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 på. Du har fem minutter til å svare på oppgavene.

Oppgave 1
Les teksten nøye og marker ned alle setninger som du mener er viktige for å forstå teksten. Det kan også være end 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 ord/setningen her og hva du mener er viktig med ord/setningen.

Ordvalgning:

Hvorfor er dette ordvalget særlig viktig?



Oppgave 2
Lag et spørsmål til teksten som du tror på og som du kan spørre de andre på gruppa om. Pass å lage et åpent spørsmål, som det kan finnes flere enn ett svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "hvorfor", "hvordan" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:
Hvorfor vet hun ikke hvem hun er?

Ekstra-oppgave
Hvis du blir ferdig med oppgave 1 og 2, kan du bruke tiden på å berede 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.

Kine:

Tege
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, skal du skrive en setning om hvert symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

	
Et symbol 1: En jente som høyt vet ut huset	Et symbol 2:
7. Måned Lær Ting	
Et symbol 3:	Et symbol 4:

Plas 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 på. Du har fem minutter til å svare på oppgavene.

Oppgave 1
Les teksten nøye og marker ned alle setninger som du mener er viktige for å forstå teksten. Det kan også være end 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 ord/setningen her og hva du mener er viktig med ord/setningen.

Ordvalgning:

Hvorfor er dette ordvalget særlig viktig?

Oppgave 2
Lag et spørsmål til teksten som du tror på og som du kan spørre de andre på gruppa om. Pass å lage et åpent spørsmål, som det kan finnes flere enn ett svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "hvorfor", "hvordan" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:
Hvorfor vet hun ikke hvem hun er?

Ekstra-oppgave
Hvis du blir ferdig med oppgave 1 og 2, kan du bruke tiden på å berede 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.

Oda:

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, skal du skrive en setning om hvert symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

Det symbol 1: En jente som snakker om koffi	Det symbol 2: Det er veldig viktig
Det symbol 3: Det er et spørsmål	Det symbol 4: Det er en t-skjorte

Flen 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 er. 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 akkurat viktig. Skriv ordet/setningen her og hva du mener er viktig med ordet/setningen.

Ord/setning:

Hvorfor er dette ordet/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 svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "Hvorfor", "hvorfor", eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:

Ekstra-oppgave
Dra du litt ferdig med oppgave 1 og 2, kan du bruke tiden på å fortsette deg til neste side. Her kan du skrive ned etikkertid til hva teksten handler om. Du kan prøve å skrive med noen tegner du har lært til å dele i neste side.

Gruppe 5 C2

Dina:

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, skal du skrive en setning om hvert symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

K A E M E A ?	
Det symbol 1: Koffi	Det symbol 2: Spørsmål
Det symbol 3: Utropstegn	Det symbol 4: Skjorte

Flen 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 er. 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 akkurat viktig. Skriv ordet/setningen her og hva du mener er viktig med ordet/setningen.

Ord/setning:
Koffi

Hvorfor er dette ordet/setningen viktig?
Det er en del teksten handler om

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 svar på. Dette kan for eksempel være spørsmål som starter med "Hvorfor", "hvorfor", eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:
Hvorfor er det så viktig?

Ekstra-oppgave
Dra du litt ferdig med oppgave 1 og 2, kan du bruke tiden på å fortsette deg til neste side. Her kan du skrive ned etikkertid til hva teksten handler om. Du kan prøve å skrive med noen tegner du har lært til å dele i neste side.

Nina:

Tegn
Du har 10 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, skal du skrive en setning som forklarer symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

Om symbol 1: <i>Glenn</i>	Om symbol 2: <i>Har vel ikke kun har ca. 10 år gammel et spørsmålstegn?</i>
Om symbol 3: <i>Har vel ikke kun 10 år gammel</i>	Om symbol 4:

Les 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 forstå teksten. Skriv det du tror på. 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 en setning som du synes er ekstra viktig. Skriv ord/setningen her og hva du mener er viktig med ord/setningen.

Ord/setning: *10 år gammel*

Hvorfor er dette ord/setningen viktig? *10 år gammel*

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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet ditt.

Spørsmål: *10 år gammel*

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.

Sara:

Tegn
Du har 10 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, skal du skrive en setning som forklarer symbol og hva du mener symbolene står for i teksten.

Om symbol 1: <i>hva jeg ikke er brun hud etc</i>	Om symbol 2:
Om symbol 3:	Om symbol 4: <i>10 år gammel 10 år gammel</i>

Les 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 på. 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 en setning som du synes er ekstra viktig. Skriv ord/setningen her og hva du mener er viktig med ord/setningen.

Ord/setning: *10 år gammel*

Hvorfor er dette ord/setningen viktig? *10 år gammel*

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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet ditt.

Spørsmål: *10 år gammel*

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.

Una:

Tege
Du har to minutter til å tegne fire symboler som du mener forteller oss 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, skal du skrive en setning som betyr symbol og hva du mener symbolet sier om teksten.

Om symbol 1: Somme/Someboddy	Om symbol 2: Kam e a? spørsmål
Om symbol 3: Roping skrike	Om symbol 4:

Plan og skrive
Hva kommer som oppgave som skal hjelpe deg å forstå teksten til bedre. Svar så godt du kan. Det er lov å ikke være helt sikker enda på hvordan du forstå teksten. Skriv det du tror på. Du har tre minutter til å svare på oppgaven.

Oppgave 1
Les teksten nøye og marker end eller setninger som du mener er viktige for å forstå teksten. Det kan være noen end eller setninger du ikke helt forstå, men som du tror er viktige i teksten. Velg ett end, eller en setning som du synes er ekstra viktig. Skriv under setningen her og hva du mener er viktig med under setningen.

End setning: Kam e a?

Hvorfor er dette end/setningen viktig?
Det er viktig fordi det er de hode teksten handler om.

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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:
Hva handler teksten om?
Svar: En jente som vil finne ut av hvem hun er.

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.

Kam e a?

Wilma:

Tege
Du har to minutter til å tegne fire symboler som du mener forteller oss 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, skal du skrive en setning som betyr symbol og hva du mener symbolet sier om teksten.

Om symbol 1: Hva er?	Om symbol 2: spørsmål tegn
Om symbol 3: Spørst bubble	Om symbol 4:

Plan og skrive
Hva kommer som oppgave som skal hjelpe deg å forstå teksten til bedre. Svar så godt du kan. Det er lov å ikke være helt sikker enda på hvordan du forstå teksten. Skriv det du tror på. Du har tre minutter til å svare på oppgaven.

Oppgave 1
Les teksten nøye og marker end eller setninger som du mener er viktige for å forstå teksten. Det kan være noen end eller setninger du ikke helt forstå, men som du tror er viktige i teksten. Velg ett end, eller en setning som du synes er ekstra viktig. Skriv under setningen her og hva du mener er viktig med under setningen.

End setning:
du kunne se det på henne når spørsmålet kom ut
Hvordan er dette end/setningen viktig?
jeg ville en reaktor en slik

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 "hvordan", "hvorfor" eller "hva tror du?". Du trenger ikke å vite svaret på spørsmålet selv.

Spørsmål:
Hvordan kan det være hun finner ut hvem de er

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.

Hvordan kan det være hun finner ut hvem de er

