

Ronja Alfsdatter Riise

Kjønn, seksualitet og identitet + litteraturundervisning = Sant

En kasusstudie om hvordan ungdomsskoleelever snakker om, og forstår kjønn, seksualitet og identitet gjennom litterære samtaler om boka *Nærmere kommer vi ikke*.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn (5-årig)

Veileder: Per Esben Myren-Svelstad

Mai 2022

Ronja Alfsdatter Riise

Kjønn, seksualitet og identitet + litteraturundervisning = Sant

En kasusstudie om hvordan ungdomsskoleelever snakker om, og forstår kjønn, seksualitet og identitet gjennom litterære samtaler om boka *Nærmere kommer vi ikke*.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn (5-årig)

Veileder: Per Esben Myren-Svelstad

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tematikk som kjønn, seksualitet og identitet har blitt mer og mer aktualisert i skjønnlitteratur i løpet av de siste årene. Et eksempel på dette er romanen *Nærmere kommer vi ikke* fra 2017 av Monica Steinholm. Her møter man to homofile hovedkarakterer, Jens og Edor, som på hver sin måte syntes det er utfordrende å finne ut av hvem de er og hvem de forelsker seg i. Slik bidrar *Nærmere kommer vi ikke* til å tematisere kjønn, seksualitet og identitet. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av hvordan elever på ungdomsskolen, sammen skaper mening om disse temaene og hvilke holdninger som kommer fram i de litterære samtaler. For å kunne finne ut av dette har jeg analysert transkriberte lydopptak av litterære samtaler som er gjennomført av elever på 8. trinn. Gjennom en kasusstudie vil jeg vise hva elevenes samtaler kan by på i møte med romanen *Nærmere kommer vi ikke*. Denne typen forskning, altså hvordan, og i hvilken grad man kan ta i bruk LHBT-litteratur i klasserommet har det blitt forsket lite på.

Viktigheten av å aktualisere tematikk som kjønn, seksualitet og identitet understrekes av den nye læreplanen: *Lærerplan for Kunnskapsløftet 2020*. *Nærmere kommer vi ikke* viser seg å være en roman som passer inn de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, men passer nok særskilt godt inn under *Folkehelse og livsmestring*. Her ber læreplanen om at skolen skal jobbe med å utvikle en trygg identitet og et positivt selvbilde hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). For å kunne legge til rette for en slik praksis vil det være hensiktsmessig at det jobbes mer med slike temaer i både skole- og forskningsammenheng. I forbindelse med PRANO-prosjektet ved NTNU har masteroppgaven min fått denne muligheten.

Målet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan og på hvilke måter samtalen kan være med å bidra i litteraturundervisningen. *Nærmere kommer vi ikke* er en roman som utfordrer leseren til å ikke bare forholde seg til to hovedkarakterer, men leseren må også lese mellom linjene og gå inn i tekstens tomme rom. I elevenes litterære samtaler ser vi at samtlige av dem prøver å tolke og undre seg over romanens hendelser, men dette skjer i ulik grad. Dette kan tyde på at elevene trenger mer opplæring og trening i å ta i bruk estetiske lese måter. Ved å legge til rette for undervisning som utvikler denne lese måten får elevene muligheten til å møte tekst med undring og spørsmål.

Elevene ser på kjønn, i likhet med Judith Butler (1997), som noe sosialt konstruert og noe som endrer seg ut ifra hvilke forventninger storsamfunnet har til oss. Dette anser jeg som et av de mer sentrale funnene, nettopp at elevene diskuterer og reflekterer over at kjønn er noe vi *gjør* og ikke *er*. Ved at elevene trekker inn en slik forståelse av kjønn, viser de at kjønn henger tett sammen med seksualitet og identitetsutvikling. Elevenes ytringer og samtaler gjenspeiler respekt, toleranse og inkludering når det kommer til kjønn, seksualitet og identitet.

Abstract

Topics such as gender, sexuality, and identity have become increasingly relevant in literature for young adults in recent years. An example of this is the fictional novel *Nærmere kommer vi ikke* (We cannot get any closer) from 2017 by Monica Steinholm. The novel introduces two gay main characters who, in their way, find it challenging to understand who they are and with whom they fall in love. In that way, the novel contributes to discussing and addressing the topics of gender, sexuality, and identity. In this thesis, I want to find out how students in secondary school create meaning about these topics and what attitudes are what emerge in the literary conversations. To answer these questions, I have analyzed transcribed audio recordings of literary conversations that students have conducted in the 8th grade. I will show what we may learn from the students' conversations about the novel through a case study. Little research has addressed how and to what extent LGBT literature can be a part of the Norwegian classroom.

The new national curriculum, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*, emphasizes actualizing topics such as gender, sexuality, and identity. *Nærmere kommer vi ikke* turns out to be a novel that fits the interdisciplinary themes in the new curriculum. The novel has the most profound connections to the interdisciplinary theme of public health and life skill. Here, the curriculum asks the school to develop a secure identity and a positive self-image among the students (Kunnskapsdepartementet, 2020, p. 16). To facilitate such a practice, it will be appropriate to work more with such topics in both school and research contexts. In connection with the PRANO-project at NTNU, my master's thesis has allowed me to do so.

With this master's thesis, I want to shed light on how literary conversation can contribute to literature teaching. *Nærmere kommer vi ikke* is a novel that challenges the reader to relate to two main characters, but the reader must also read between the lines. In the students' literary conversations, we see that all of them try to interpret and wonder about the novel's events, but this happens to varying degrees and may indicate that students need more education and training in aesthetic reading methods. By facilitating teaching that develops this way of reading, students get the opportunity to encounter text with wonder and questions.

Students view gender, like Judith Butler (1997), as something socially constructed and something that changes based on what expectations society have of us. I consider this to be one of the more central findings, precisely that the students discuss and reflect on that gender is something we *do* and not something we *are*. By drawing in such an understanding of gender, the students show that gender is closely related to identity development. Students' utterances and conversations reflect respect, tolerance, and inclusion in gender, sexuality, and identity.

Forord

Da jeg i 2017, som en del av det første kullet, begynte på den nye lærerutdanningen på NTNU var det selvfølgelig masse snakk om det som gjorde utdanningen «ny». Nemlig masteroppgaven. Veien til masteroppgaven har definitivt satt sitt spor og vi har grått våre tårer. Allikevel har vi klart å komme oss til den siste avkjørselen.

Det har ikke bare vært enkelt å være det første kullet på den nye lærerutdanningen. I fem år har vi fått høre at «dere må være tålmodige med oss» og «husk at vi aldri har gjort dette før». Vi har vært prøvekaniner for et stort prosjekt om å heve kompetansen til fremtidige lærere og jeg kan med hånda på hjertet si at det er jeg uendelig stolt av. I all frustrasjon knyttet til det å være NTNUs prøvekaniner har vi som studenter, nå gode venner, knyttet bånd som vil vare livet ut. Og med det ønsker jeg å rette en takk til nettopp dem. Takk til gjengen på lesesalen på sukkerhuset (som enda er under oppussing) og alle opp- og nedturer vi har hatt sammen. Det kommer til å bli rart og kanskje litt vondt å ikke gå enda en eksamensperiode i møte sammen med dere. At vi nå, etter så mange år, skal ut å gjøre en uvurderlig jobb i det norske klasserommet er det ingen tvil om.

Når det ble klart at mitt masterprosjekt skulle inngå i PRANO-prosjektet ved NTNU ble jeg noe skeptisk. Jeg er definitivt en av de som helst jobber alene på større prosjekter og liker svært dårlig at andre «blander seg» inn i mine tanker. Det viste seg heller at mine medstudenter, Ingrid, Emilie og Ingeborg, viste meg hvor viktig og berikende et godt samarbeid kan være. Jeg ønsker derfor å takke dere. I den forbindelse ønsker jeg også å takke Per Esben Myren-Svelstad som har veiledet dette prosjektet fra start til slutt. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk nettopp deg som veileder. Gjennom veiledningen har jeg lært utrolig mye og det er ikke bare det at du har en såpass stor kunnskap om temaet, men det er noe med måten du formidler det på. Takk for gode, konkrete kommentarer og samtaler.

Forventningene om at «masterbobla» ikke skulle bli altopplukende var nok ikke helt riktig. Det viser seg at denne perioden har tatt det det som har vært av ledig tid, og derfor har det vært vanskelig å legge den fra seg. Selv etter lange dager på lesesalen på Sukkerhuset (som enda er under oppussing). «Jeg må bare sjekke en ting til» eller «Jeg bare kom på noe som jeg må skrive ned i drøftingen» er ytringer som kjæresten min, Alexander, er godt kjent med. Alexander har vært den som har gjort meg oppmerksom på denne «masterbobla» og minnet meg på at det finnes en tid og et liv både under og etter masteroppgaven. Derfor ønsker jeg å rette en stor takk til han. Du gleder deg nok like mye som meg, til jeg har levert denne oppgaven.

En siste takk til mamma, Christian, pappa og Janne. Selv om dere ikke helt vet hva som inngår i prosjektet eller hva jeg egentlig har drevet med det siste halvåret, har dere ikke vært lenger unna enn en telefonsamtale.

Trondheim, Kalvskinnet, Lesesalen på Sukkerhuset (som enda er under oppussing)
24. mai, 2021

Ronja Alfsdatter Riise

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VII
Forord	IX
Innholdsfortegnelse	XI
Transkripsjonsnøkkel	XIII
Forkortelser	XIII
1. Innledning	15
1.1. <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	15
1.2. <i>Seksualitet, kjønn og identitet i prosjektet mitt</i>	15
1.3. <i>Identitetsfaget Norsk</i>	16
1.4. <i>PRANO</i>	18
1.5. <i>Oppgavens videre oppbygning</i>	19
2. Oppgavens teoretiske grunnlag	21
2.1. <i>Kjønnteori</i>	21
2.2. <i>Queer teori</i>	21
2.3. <i>Flytende identitet og seksualitet</i>	23
2.4. <i>Skjønnlitteraturens muligheter</i>	25
3. Litterær analyse av <i>Nærmere kommer vi ikke</i>	29
3.1. <i>Kort oppsummering av romanen</i>	29
3.2. <i>Litterær analyse av <i>Nærmere kommer vi ikke</i></i>	29
3.3. <i>Den utfordrende ungdomsromanen</i>	34
4. Datainnsamling og metode	37
4.1. <i>Høytlesning</i>	37
4.2. <i>Datainnsamling</i>	38
4.3. <i>Litterære samtaler som metode</i>	39
4.4. <i>Samtaleanalyse</i>	40
4.5. <i>Forskerolle og informanter</i>	41
5. Analyse og drøfting av datamaterialet	43
5.1. <i>Litterære samtaler</i>	43
5.2. <i>Gjennomføring av de litterære samtalene</i>	43
5.3. <i>Gruppe 1 (Blandet)</i>	44
5.3.1. <i>Gruppresentasjon</i>	44
5.3.2. <i>Identitet</i>	44

5.3.3.	Stereotypiene.....	45
5.3.4.	Oppfølgingsspørsmål.....	46
5.4.	<i>Gruppe 2 (Gutter)</i>	47
5.4.1.	Gruppepresentasjon.....	47
5.4.2.	Identitet.....	48
5.4.3.	En flytende forståelse av seksualitet.....	49
5.5.	<i>Gruppe 3 (Jenter)</i>	51
5.5.1.	Gruppepresentasjon.....	51
5.5.2.	Hermeneutisk begjær.....	51
5.5.3.	Identitet.....	52
5.5.4.	Stereotypiene.....	54
5.6.	<i>Fellesnevner</i>	56
5.6.1.	Engelske ord i norske refleksjoner.....	56
5.6.2.	Når elevene danner egne begreper for å forstå.....	57
5.7.	<i>Avsluttende kommentarer</i>	58
6.	Avslutning	61
6.1.	<i>Hvorfor burde man jobbe på denne måten?</i>	62
6.2.	<i>Refleksjoner om videre forskning</i>	62
7.	Litteraturliste	65
8.	Vedlegg	67
	<i>Vedlegg 1: Samtykkeskjema</i>	68
	<i>Vedlegg 2: Undervisningsopplegg</i>	71
	<i>Vedlegg 3: Spørsmålsark</i>	72
	<i>Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD</i>	74
	<i>Vedlegg 5: Transkribert samtale av blandagrappa</i>	76
	<i>Vedlegg 6: Transkribert samtale av guttegrappa</i>	79
	<i>Vedlegg 7: Transkribert samtale av jentegrappa</i>	82

Transkripsjonsnøkkel

«» Leser direkte fra spørsmålsarket
... Liten pause

Forkortelser

PRANO	Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
NSD	Norsk senter for forskningsdata
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for prosjektet

I forbindelse med et romanprosjekt høsten 2018, kom jeg over romanen *Nærmere kommer vi ikke*. Prosjektet gikk ut på at vi skulle analysere og tolke litterære tekster samtidig som vi skulle få en utvidet innsikt i ulike litterære sjangre med vekt på ungdomslitteratur. På grunn av denne tilfeldigheten, som romanprosjektet var, fikk jeg muligheten til å lese en roman som var ulikt mye jeg har lest tidligere. Selv om *Nærmere kommer vi ikke* handler om en forelskelse mellom to gutter var det allikevel mye jeg som leser kunne kjenne meg igjen i. *Nærmere kommer vi ikke* gjorde virkelig inntrykk som førte til at jeg gikk i gang med å lese de andre ungdomsbøkene som er skrevet av Monika Steinholm. Bokserien om Jens, Edor, Niklas og Gunn åpnet øynene mine for å kunne ta i bruk slik litteratur å aktualisere temaer som identitet, kjønn og seksualitet. Semesteret etterpå, altså våren 2019, skrev jeg en større teoretisk semesteroppgave som ønsket å belyse hvordan man kan bruke bokserien til Monika Steinholm til å snakke om seksualitet i skolen. Våren 2020 skulle jeg gå i gang med FoU-oppgaven, og det ble tydelig for meg at jeg skulle skrive om noe som lignet på semesteroppgaven. Forskjellen fra semesteroppgaven var at jeg ønsket å inkludere et annet perspektiv i oppgaven, og endte opp med å intervju lærere med fokus på hvordan de kunne ta i bruk skjønnlitteratur til å starte samtaler om seksualitet i klasserommene deres. På bakgrunn av disse oppgavene, funnene og erfaringene jeg har gjort meg ble det et logisk valg å inkludere temaet i masterprosjektet også.

På den måten kan det sies at koblingen mellom skjønnlitteratur og seksualitet, kjønn og identitet hele tiden har vært viktig for meg. Det er det som er så fint med skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturen er så allsidig at det kun er fantasien som setter grenser for hva du kan gjøre og bruke den til. Skjønnlitteraturen kan treffe oss som lesere på så mange måter som man ikke forstår, og hjelpe oss med å utvide forståelseshorisonten vår. Fordi seksualitet, kjønn og identitet er temaer som er intime, sårbare og personlige var det viktig for meg at arbeidet ikke skulle gå på bekostning av elevenes grenser. Samtidig ønsket jeg allikevel å utfordre de grensene, og jeg tenkte i den forbindelse at romanen *Nærmere kommer vi ikke* kunne være aktuell i det arbeidet.

Selv om *Nærmere kommer vi ikke* traff meg sånn som den gjorde, vil den ikke treffe andre på den samme måten. Men det er det som er med på å gjøre skjønnlitteratur så spennende og viktig. Bare fordi romanen ikke treffer alle på samme måte, er det allikevel en mulighet for at den treffer *noe* hos alle.

1.2. Seksualitet, kjønn og identitet i prosjektet mitt

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å ta med meg romanen *Nærmere kommer vi ikke* av Monika Steinholm inn i klasserommet. Jeg og elevenes faglærer har lest boka sammen med en 8.klasse, og i etterkant av høytlesingen har elevene gjennomført litterære samtaler i mindre grupper som jeg har tatt opp. Utgangspunktet for masterprosjektet har vært å undersøke hvordan elever skaper mening og snakker sammen om fenomenene identitet, seksualitet og kjønn, og hvordan romanen aktualiserer de samme fenomenene. *Nærmere kommer vi ikke* er i hovedsak en roman om forelskelse, og kanskje ikke i den tradisjonelle eller heteronormative forstanden i og med at det er to gutter som blir forelsket i hverandre. På den måten adresserer også romanen seksualitet og kjønn. Både

kjønn og seksualitet spiller en stor rolle for identiteten vår. Romanen *Nærmere kommer vi ikke* presenterer forelskelse gjennom to gutter med ulike holdninger og tanker. Jens er åpen homofil og har akseptert hvem han er, og hvilken betydning det har for han og de rundt seg. Edor er i utgangspunktet kun interessert i jenter, men oppdager at dette endrer seg etter hvert som han møter og blir kjent med Jens. Dette fører til usikkerhet og til at han stiller spørsmål ved hvem han er. På den måten gir romanen et innblikk i hvordan identitet, kjønn og seksualitet spiller en viktig rolle når det handler om forelskelse.

Selv om vi i 2022 har kommet langt og likestilling mellom kjønn oppfattes som en grunnleggende norsk verdi er det allikevel en heteronormativ holdning som dominerer. Dette innebærer at mange enda tar forgitt at man forelsker seg i noen av det motsatte kjønn. Likestilling mellom kjønn anses å være et av de sikreste kjennetegn på «det norske» ifølge Åse Røthing og Stine Helena Svendsen (2008, s. 31), og fordi skolen skal være med å fremme og videreføre «det norske» er det viktig at lærere er bevisst på nettopp dette. Allikevel viser det seg at heteroseksualiteten tas for gitt som ramme for både samtaler og undervisningen (Røthing & Svendsen, 2008, s. 36). Dette tyder på at den norske skolen, og samfunn enda har en lang vei å gå, og en utfordring som kan ha stor påvirkningsmakt til identitetsutviklingen hos elever som ikke passer inn i den heteronormative hverdagen. Ved å sette fokus på og samtale om kjønn, seksualitet og identitet kan man motvirke nettopp dette og heller jobbe for å utvikle mer inkluderende og tolerante holdninger. Med dette i tankene har jeg skrevet en masteroppgave som ønsker å svare på disse forskningsspørsmålene:

1. På hvilken måte skaper elever på 8. trinn sammen mening om kjønn, seksualitet og identitet med utgangspunkt i romanen *Nærmere kommer vi ikke*?
2. Hvilke holdninger og forståelser om kjønn, seksualitet og identitet kommer fram i elevenes litterære samtaler?

1.3. Identitetsfaget Norsk

Norskfaget skal, ifølge fagfornyelsen, legge til rette for en identitetsutviklende undervisning. Selv om fagfornyelsen legger slike krav på norskfaget, er ikke dette en ny tanke. I ungdomsskoleårene er det mange elever som stiller spørsmål med hvem de er og hvem de ønsker å være, og det kan ta lang tid for dem å finne ut av dette og å finne motet til å være helt ærlig med seg selv. Her kan norskfaget definitivt bidra. På grunn av norskfagets særegenhet gir det muligheter til å trekke inn skjønnlitteratur som kan være med å vise elevene ulike veier å gå i møte med livets mange utfordringer og spørsmål.

Skjønnlitteraturen kan være med å skape muligheter for å jobbe med holdninger, tanker og verdier knyttet til kjønn, seksualitet og identitet. Skjønnlitteraturen kan være med på å tilby en helt ny verden, og gjennom nettopp denne verden kan den også bidra til en utvikling av oss selv og også måten vi møter andre mennesker, holdninger og verdier på. I skjønnlitteraturen kan man møte karakterer som føler akkurat det samme som deg, selv om du ikke skulle tro at noen kunne føle det slikt. Det kan være avgjørende for mange å møte likesinnede karakterer som viser en at man egentlig aldri er alene. For eksempel kan det være viktig for noen som er homofil, lesbisk, eller ikke er helt sikker enda å lese om noen som har det på samme måte. For de som ikke kjenner seg igjen i karakterene eller i skjønnlitteraturen generelt, kan den allikevel være med på å utvide

allerede etablerte perspektiver eller holdninger. *Nærmere kommer vi ikke* er en bok som kan legge til rette for slike møter, samtidig som den aktualiserer temaene seksualitet, kjønn og identitet. Nettopp derfor har jeg valgt å ta denne romanen med meg inn i skolen.

Temaene kjønn og seksualitet henger tett sammen med identitetsbegrepet og derfor vil det være relevant å se disse tre i sammenheng med hverandre. På den måten er ikke temaene bare aktuelle for norskfaget eller masterprosjektet. Temaene kjønn, seksualitet og identitet går inn i fagfornyelsen under de tverrfaglige temaene. De tverrfaglige temaene er overordna og skal være en del av de aller fleste fagene i skolen. Temaene er på den måten et styrende element for undervisningen, og gjennom disse temaene skal lærere kunne sikre tverrfaglighet og dybdelæring i mye større grad enn tidligere. Disse temaene skal bidra til å øke fokuset på identitetsarbeidet, dermed også kjønn og seksualitet, i skolen. Det er spesielt to av tre tverrfaglige temaer som gjør seg gjeldende og relevant for dette masterprosjektet: *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap*.

Folkehelse og livsmestring er nok det mest nærliggende temaet i forbindelse med dette masterprosjektet. Temaet understreker hvor viktig og avgjørende «et positivt selvbilde og en trygg identitet» er i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Med dette i tankene er det viktig å legge til rette for en undervisning som skaper muligheter for å både utvikle og undersøke egen identitet. Det er nok i løpet av puberteten at de aller fleste synes det er vanskeligst å finne seg selv. Det skjer mange kroppslige og mentale endringer i løpet av denne perioden. Hvis man som lærer klarer å skape et trygt klasserom hvor elevene kan utforske, undre og være trygge på egen identitet, vil det være viktig for opplevelser senere i livet også. *Folkehelse og livsmestring* aktualiserer også at elevene skal få «opplæring» i å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Her kan skjønnlitteraturen bidra på flere måter. Blant annet med å lese om karakterer i samme livssituasjon som elevene. En siste faktor som knytter masterprosjektet og *Folkehelse og livsmestring* sammen er at temaet også, eksplisitt trekker inn og nevner seksualitet og kjønn som aktuelle temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Fordi temaet *Demokrati og medborgerskap* aktualiserer at elevene skal få øve «opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) gjør det seg gjeldende for dette masterprosjektet. Et tema som dette legger opp til en undervisning som hjelper elevene til å se ting fra flere perspektiver, argumentere for egen overbevisning, og respektere at ikke alle har de samme meningene. *Nærmere kommer vi ikke* legger opp til en slik undervisning. Her kan man for eksempel aktualisere de ulike synene foreldrene til Jens og Edor har i møte med at sønnene deres er homofile.

For å kunne si noe om forskningen som allerede finnes på feltet, vil det være hensiktsmessig å si noe om hvilket felt masterprosjektet mitt faller inn under. Med min masteroppgave har jeg et tydelig ønske om å si noe om hvordan seksualitet, identitet og kjønn kan tematiseres gjennom bruken av skjønnlitteratur. På den måten vil dette også være forskningsfeltet oppgaven faller inn under. Når jeg skulle gå i gang med å lese litteratur under forberedelsene til prosjektet ble det klart for meg at dette er noe som det finnes nokså lite forskning på. Det finnes noe teoretisk forskning, men lite

didaktisk forskning. På den måten kan mitt masterprosjekt bidra til å tette noen av «hullene» som gjenstår på feltet.

I 2020 og i 2021 ble det, ved NTNU, skrevet masteroppgaver som viser hvordan man kan ta i bruk ungdomsromaner som aktualiserer blant annet kjønn, seksualitet og identitet inn i klasserommet. I oppgaven fra 2020 trekkes boka *Den sommeren pappa ble homo* (Eriksen, 2012) inn i en klasse på mellomtrinnet (Langeng, 2020). Målet med denne oppgaven var å tematisere homofili gjennom samtaler, og fokuset lå i hvordan elevene klarte å sette seg inn i andres situasjoner. Masteroppgaven fra 2021 leser romanen *Dette blir mellom oss* (Krag, 2020) sammen med en 9. klasse (Kjøde, 2021). Det er flere likheter mellom disse prosjektene, men oppgaven fra 2021 ønsket allikevel å trekke inn hvorfor denne typen arbeid kan være viktig for «ikkje-heterofile elever» og deres identitetsutvikling (Kjøde, 2021, s. 18). Begge oppgavene gjennomfører litterære samtaler med elever i mindre grupper. Det som skiller mitt masterprosjekt fra disse er at jeg ønsker å se om det finnes eventuelle kjønnsforskjeller i elevenes samtaler og har derfor valgt å gjennomføre de litterære samtalenes i to kjønnshomogene grupper og en kjønnsheterogen gruppe. I denne prosessen har det overrasket meg at det ikke finnes mer av denne typen forskning da det er et såpass stort fokus på identitetsutvikling i ungdomsårene.

1.4. PRANO

Mitt masterprosjekt er et av flere som deltar i et større forskningsprosjekt ved NTNU som går under navnet PRANO. PRANO står for praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver og omtales som et viktig ledd i arbeidet med å utvikle den nye grunnskolelærerutdanningen på masternivå. PRANO ønsker å styrke samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanningen ved å legge til rette for at studenter kan gjennomføre masteroppgavene i klasserommet og at det på den måten knytter praksis og fag- og forskergrupper ved universitetet tettere sammen (Institutt for lærerutdanning, 2020). Et av kjerneelementene i PRANO er at studenter skal jobbe sammen med praksislærere for å utvikle de aktuelle masterprosjektene samtidig som de følges opp av veiledere fra universitetet. På den måten skal PRANO-prosjektet forankre studentenes masterprosjekter i både forskning og didaktisk praksis (Institutt for lærerutdanning, 2020). Hovedmålet med prosjektet er «utvikling av faglig relevante og praksisforankrede masteroppgaver i den nye 5-årige lærerutdanningen» (Institutt for lærerutdanning, 2020). Slik kan PRANO være med å knytte studenter, praksislærere og forskningsmiljøer tettere sammen.

PRANO-prosjektet har gitt meg og 15 andre studenter muligheten til å bruke god tid på, og samarbeide om å utforme, prosjektene våre sammen med praksislærere og veiledere. Tidlig i semesteret (Høsten 2021) gjennomførte vi en praksisperiode på tre uker. Her fikk vi anledning til å starte på et forbedrende arbeid til masteroppgavene og datainnsamlingen. Fordi litterære samtaler er en viktig del av mitt og mine med tre medstudenters masterprosjekter var det viktig for oss å jobbe målrettet med dette i løpet av praksisperioden vår. Vi oppdaget tidlig at elevene ikke hadde særlig erfaring med å jobbe med litteratur på denne måten, og bestemte oss derfor for å legge et så godt som mulig grunnlag for et godt samtalemiljø før vi inkluderte litteratur som utgangspunktet for samtalenes.

1.5. Oppgavens videre oppbygning

Videre vil denne oppgaven deles inn i fem hovedkapitler. Neste kapittel har jeg kalt for *Oppgavens teoretiske grunnlag*. Her har jeg tatt utgangspunkt i teorier som kan hjelpe meg å belyse hvilke holdninger og forståelser for kjønn, seksualitet og identitet som kommer fram i elevenes samtaler. Det vil også være relevant å se på teorier knyttet til identitetsbegrepet som gjenspeiler forståelsen som kommer fram i elevenes samtaler. For å avslutte den teoretiske forankringen vil jeg gå inn i hvilke muligheter skjønnlitteraturen tar med seg inn i undervisningen.

Etter teorikapittelet har jeg valgt å plassere min litterære analyse av romanen *Nærmere kommer vi ikke*. Her ønsker jeg å vise hvordan kjønn, seksualitet og identitet blir tematisert i romanen, jeg trekker også inn relevante teorier fra *oppgavens teoretiske grunnlag*. Derneft kommer *Datainnsamling og metode*, hvor jeg presenterer måten jeg har jobbet på med blant annet høytlesning og litterære samtaler som metode, og en evaluering av gjennomføringen av de litterære samtalene.

I analysekapittelet mitt vil jeg både analysere og drøfte ulike utdrag fra alle samtalene. Utdragene skal være med å vise hvordan elevene skaper mening og forstår seksualitet, kjønn og identitet. Disse samtalene vil bli analysert med utgangspunkt i teoriene om kjønn, identitet og samtalebasert litteraturundervisning. I samtalene får man sett hvordan teoriene henger sammen, samtidig som de er med på å belyse det som skjer og hvilken forståelse elevene har med seg inn i samtalene. I elevenes samtaler kommer det fram at flere av dem diskuterer hva som kan være påvirkende faktorer ved en persons identitet, men de diskuterer også hvordan disse faktorene faktisk påvirker identiteten. De trekker også fram hvordan forfatteren av *Nærmere kommer vi ikke* har skrevet en bok som er med på å rive ned de allerede etablerte forestillingene om homofili og homofile. Helt til slutt vil jeg komme med et avsluttende kapittel. Her vil jeg trekke fram flere «teachable moments» som jeg viser fram i analysen min og på den måten se forskningen min i en større didaktisk sammenheng. Jeg ønsker også å se på veien videre etter dette prosjektet, og reflektere derfor litt rundt hvordan man kan forske mer på nettopp dette feltet.

2. Oppgavens teoretiske grunnlag

2.1. Kjønnsteori

Med mitt masterprosjekt ønsker jeg å sette søkelys på hvordan man kan bruke skjønnlitteratur til å snakke om seksualitet, kjønn og identitet og derfor vil det være aktuelt å bruke kjønnsteori som faller inn under kritisk teori. Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad skriver at kritisk teori belyser forholdet mellom litteratur og samfunn (2020, s. 14). Samoilow og Myren-Svelstad er opptatt av å betrakte litteraturen og samfunnet i et dynamisk forhold, altså at litteraturen og samfunnet påvirker hverandre gjensidig (2020, s. 14). Dette understreker også Nils Axel Nissen når han skriver at «litteraturen er skapt av samtiden, men den skaper også samtiden» (Nissen, 2000, s. 259). På den ene siden er skjønnlitteraturen forment av samfunnet på den måten at den tar opp temaer som er omdiskutert i samtiden. På den andre siden er skjønnlitteraturen og med på å forme samfunnet ved å bekrefte og forsterke eksisterende ideologier og forestillinger i et samfunn, og den kan utfordre ved å vise frem alternative virkeligheter (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14). I kritisk teori er kjønnsteori opptatt av å drøfte hva kjønn og kjønnsidentitet er, og hvordan dette kommer til uttrykk i språk og litteratur. Dette vil være grunnlaget for å inkludere kritisk kjønnsteori i masterprosjektet. På denne måten kan man benytte seg av kjønnsteori til å stille spørsmål ved hvordan vi både leser og forstår litteraturen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 57). Siden masterprosjektet tar utgangspunkt i en ungdomsroman som aktualiserer identitet og kjønn byr kritisk kjønnsteori på en mulighet til å reflektere over hvordan nettopp dette framstilles i litteraturen. Ved å benytte kritisk kjønnsteori i valg av tekst vil man kunne oppdage tekster som både utfordrer og utvikler forståelsen av både kjønn, seksualitet og identitet. Romanen *Nærmere kommer vi ikke* vil kunne skape muligheter for samtaler om blant annet hva det vil si å være homofil og forelsket.

Det vil være hensiktsmessig for analysen jeg skal gjennomføre i dette masterprosjektet å ta utgangspunkt i en allerede etablert forståelse av blant annet kjønn. En etablert forståelse av kjønn vil kunne hjelpe meg å se hvilke holdninger og forståelse elevene gir uttrykk for, og det vil kunne belyse hvilke holdninger romanen gjenspeiler. Kjønnforståelsen som vill ligge til grunn i min analyse og masterprosjekt er den samme som Samoilow og Myren-Svelstad opererer med. Denne forståelsen tar utgangspunkt i at kjønn på den ene siden er et biologisk faktum. Dette innebærer at de fleste mennesker fødes med en tydelig kjønned kropp (2020, s. 58). På den andre siden framheves det at den kroppen man fødes med forandres seg gjennom livet ved at den påvirkes av normer, forventninger og muligheter. Dermed forstås kjønn som et sosiokulturelt fenomen som ikke «bare» er biologisk gitt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 59). Altså vil en sosialkonstruktivistisk forståelse av kjønn vil ligge til grunn i dette masterprosjektet.

2.2. Queer teori

Innenfor kjønnsteori er det også flere grupperinger som man kan forflytte seg mellom i møte med litteraturen. Den grupperingen jeg ser på som mest relevant for mitt prosjekt kalles for queer teori. I arbeidet med å tolke romanen vil det være interessant å se hvordan elevene, sammen, skaper mening og forstår kjønn, seksualitet og identitet, og på den måten vil queer teori gjøre seg relevant for masterprosjektet mitt. Selv om masterprosjektet er en norskdidaktisk oppgave, har jeg valgt å benytte meg av det engelske fagbegrepet «queer teori» og ikke «skeiv teori». I og med at queer teori

primært har blitt utviklet av amerikanske tenkere virker det som om «skeiv teori» ikke har like stor anerkjennelse. Dette begrunner jeg i at stort sett all norskspråklig litteratur jeg har lest i forbindelse med masterprosjektet har valgt å referere til «queer teori» og ikke «skeiv teori».

Queer teori jobber for å kritisk belyse de etablerte forestillingene som dominerer samfunnet i dag. De etablerte forestillingene kan blant annet være at homofile blir presentert som feminine og lesbiske som maskuline. Samtidig tror jeg det kan være interessant å trekke tråder til begrepet heteronormativitet (Røthing & Svendsen, 2009, s 40). Uttrykket heteronormativitet spiller på at heteroseksualitet framstår som det normale og naturlige, mens andre seksuelle relasjoner, som homoseksualitet i dette tilfellet, framstår som unormale og merkelige (Røthing & Svendsen, 2009, s 40). Jeg tror det vil være interessant å undersøke om elevene gir uttrykk for heteronormative holdninger i samtalene deres, men også hvordan romanen kan være med på å utfordre slike holdninger. Queer teori er opptatt av å undersøke hva kjønn og seksualitet kan bety i en spesiell kultur og hvilke andre forståelser og kategoriseringer som er mulige (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 67). Som jeg har nevnt tidligere er det viktig at jeg har med meg en del teori inn i analyse arbeidet. På den måten vil det være lettere for meg å se og anerkjenne de forståelsene som elevene gir uttrykk for i samtalene. Her vil det være relevant å se til et av de større navnene innenfor queer teori: filosofen Judith Butler. Selv om Butlers teorier er vanskelig og komplekst framstilt, vil jeg trekke fram det jeg anser som mest relevant for min oppgave, nemlig hennes tanker knyttet til hva kjønn er.

Judith Butler er kjent for sin teori om kjønn hvor performativet står sentralt. Butler skriver at kjønn er performativt i den grad det er «The effect of a regulatory regime» av kjønnsforskjeller der kjønn er delt inn i et hierarki med begrensninger (1997, s. 6). Butler var dermed opptatt av hvordan både kroppslige og språklige ytringer og uttrykk er med på å repetere normer for kjønn, og at det er dette som danner grunnlaget for en sosial og en kulturell kjønnspraksis. Butler påpeker også at kjønnsperformativet ikke er et spørsmål om å velge hvilket kjønn man skal ha i dag. Hvordan man deler inn i kjønn skjer gjennom utformingen av normer og som dermed blir en «compulsory practice, a forcible production» (Butler, 1997, s. 6). Butler påpeker allikevel at i den grad kjønn er et oppdrag, er det et oppdrag som aldri vil bli fullført i henhold til forventningene hvis mennesket aldri helt innfrir idealene han/hun er tvunget til å tilnærme seg (Butler, 1997, s. 6). Altså vil det å være kvinne eller mann handle om bestemte måter å repetere spesifikke iscenesettelser på, og gjennom disse iscenesettelsene skapes oppdraget om kjønn.

Et viktig poeng for Butler er at man ikke er mann eller kvinne. Det handler mer om hvordan man kroppslig, atferdsmessig og språklig oppfører seg i gitte sammenhenger. Det er dette som avgjør hvilket kjønn man blir gjenkjent som, og dermed knyttes kjønn blant annet handling. Fordi jeg ønsker å undersøke hvordan elevene forstår og snakker sammen om blant annet kjønn, vil det være relevant for analysen og prosjektet å ta utgangspunkt i denne typen teori. Dette vil kunne hjelpe meg å møte elevenes samtaler og forståelser på en mer anerkjennende måte og kunne hjelpe meg til å se empirien min i en større sammenheng. Det vil komme fram i analysen av elevenes samtaler at de, på ulike måter, nærmer seg kjønnsbegrepet med en tolkning og forståelse som henger sammen med tankegangen til Butler. Dette er med på å vise hvilken gjennomslagskraft «queer teori» har hatt siden den ble lansert og aktualisert. På den måten kan man si at

«queer teori» har bidratt til en endring i holdningene knyttet til seksualitet, identitet og kjønn. Disse holdningsendringene har blitt godt integrert i den norske ungdommen og dermed blitt helt «vanlig». Samtidig byr og romanen *Nærmere kommer vi ikke* på flere tolkningsmuligheter som kan sees i lys av teoriene til Butler. For eksempel ved å utfordre de heteronormative holdningene som er knyttet til kjønn og seksualitet fra før.

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen skriver at seksualitet ofte blir forstått som noe fast, stabilt og som et produkt av naturen (2009, s. 34). Dette begrunner de i at seksualitet handler om kroppslige reaksjoner som blant annet sug i magen, kribling i kroppen og stive brystvorter (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Hvis vi forstår seksualitet på denne måten kan det sees i sammenheng med naturperspektivet til Gee (2000, s. 101). Når man forstår seksualitet på denne måten, altså at det er en kobling mellom natur, kropp og seksualitet, framstår det en oppfatning om at det er noe indre eller iboende som både er ekte og naturlig og som noe hver enkelt «har» eller «er» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Røthing og Bang understreker at det ikke er noen tvil om at oppfatningen av seksuelle praksiser og seksualitet stadig er i endring og at dette indikerer at man burde se på og forstå seksualitet også som et kulturelt fenomen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Røthing og Svendsen forklarer at uttrykket kulturelt fenomen sikter til at seksualitet er noe som kontinuerlig fortolkes og tillegges en betydning og at det er disse betydningene som er kulturelle (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). På den måten kan man forstå at kunnskapen som passer til seksualitet endrer seg hele tiden, og hvis man forstår seksualitet på denne måten kan det sees i sammenheng med diskursperspektivet som Gee presenterer (Gee, 2000, s. 102). Seksualitet kan derfor tenkes som noe vi mennesker gjør, uttrykker eller praktiserer i motsetning til at det er noe vi har eller er (Jf. Butler, 1997). Denne forståelsen av seksualitet bærer preg av det samme sosialkonstruktivistiske synet som jeg har hatt med meg inn i masteroppgaven. Hvordan andre opplever en person gjennom kroppslige, språklige og atferdsmessige interaksjoner påvirker ikke bare kjønn, men også identiteten.

2.3. Flytende identitet og seksualitet

Hvordan andre opplever en person gjennom kroppslige, språklige og atferdsmessige interaksjoner påvirker ikke bare kjønn, men også identiteten. Identitet er et såpass viktig begrep i denne masteroppgaven og dermed er det viktig å definere dette fenomenet. På den måten vil man få et fast holdepunkt å forholde seg til når man leser både analysen og drøftingen av empirien. I elevenes litterære samtaler kommer det fram at de forstår identitetsbegrepet på ulike nivå. Samtlige av elevene trekker inn flere aspekter som er med på å påvirke og dermed også forme identiteten vår. På grunn av elevenes samtaler og deres refleksjoner rundt identitet ble nødvendig å finne litteratur som beskriver nettopp dette. James Paul Gee er en av dem som ikke ønsker å definere identitet helt ned i minste detalj, men heller hvordan identitetsbegrepet kan brukes som et analytisk verktøy (Gee, 2000, s. 100). Dette rammeverktøyet som Gee presenterer vil kunne hjelpe meg å belyse viktige aspekter og forstå materialet mitt.

Gee forklarer at når ethvert menneske handler i en gitt kontekst anerkjenner andre at denne personen handler som en «type person» (Gee, 2000, s. 99). På den måten kan en person bli anerkjent som en viss type feminist, hjemløs, akademiker, aktivist, og så videre og så videre gjennom utallige muligheter (Gee, 2000, s. 99). Denne «typen person» man blir sett på som vil komme til å være i kontinuerlig endring på grunn av

ulike interaksjoner og kontekst (Gee, 2000, s. 99). Det Gee forklarer som identitet er når mennesker blir anerkjent som en «type person» i en gitt kontekst. Med dette mener han at alle mennesker er innehavere av flere identiteter som baserer seg på deres prestasjoner i samfunnet og ikke det som foregår på innsiden. Videre forklarer han at det ikke er til å fornekte at vi alle har det som kan kalles for kjerneidentitet som holder seg mer enhetlig på tvers av de ulike kontekstene man befinner seg i (Gee, 2000, s. 99). Med utgangspunkt i dette har Gee endt opp med å skille mellom fire aspekter ved identitetsbegrepet.

Kort forklart innebærer det første perspektivet en forståelse om at vi er de vi er på grunn av vår «natur», det er dette Gee kaller for natur perspektivet eller N-identitet (Gee, 2000, s. 101). Det andre perspektivet handler om at vi er de vi er først og fremst på grunn av posisjonene vi inntar i samfunnet, altså det institusjonelle perspektivet eller I-identitet (Gee, 2000, s. 102). Det tredje perspektivet forklarer at vi er de vi er på grunn av våre individuelle handlinger og hvordan disse handlingene gjenkjennes interaksjonelt med andre. Dette perspektivet omtales som diskurs perspektivet eller D-identitet (Gee, 2000, s. 103). Det fjerde og siste perspektivet beskriver at vi er de vi er på grunn av erfaringene vi har hatt innenfor ulike affinitetsgrupper og omtales som affinitetsperspektivet eller A-identitet (Gee, 2000, s. 105). Disse fire måtene å forstå eller se på identitet har som hensikt å forstå hva det vil si å være en viss «type person». Gee understreker at det er avgjørende å forstå at disse fire perspektivene ikke kan forstås uavhengig av hverandre (Gee, 2000, s. 101). Alle fire perspektivene kan være til stede og sammenvevd når en person handler innenfor en gitt kontekst, men det vil variere hvilken av perspektivene som dominerer og hvorfor (Gee, 2000, s. 101).

Ved å ta i bruk skjønnlitteratur som en inngangsbillett for å snakke om kjønn, seksualitet og identitet med elever må man huske på hvilken undervisningspraksis man benytter. Med dette mener jeg at man må være bevisst på om man underviser *for* eller *om* de andre. I den norske skolen har det vært en viktig og etablert praksis å hindre diskriminering, og undervisning *for* og *om* de andre handler om å identifisere og å ta hensyn til de ulike særskilte behovene blant elevene (Røthing & Svendsen, 2009, s. 62). Røthing og Svendsen peker på fordeler med en undervisning som er *for* de andre og nevner eksplisitt at både skolen og lærere blir utfordret til både å bli bevisst på, og anerkjenne mangfoldet som finnes blant elevene i klasserommet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63). I denne sammenhengen inkluderer de kjønn og seksualitet, noe som understreker viktigheten av å ta hensyn til dette i klasserommet. Hvis man legger vekt på å anerkjenne det mangfoldet, da inkludert kjønn og seksualitet, kan undervisningen være svært fruktbar ifølge Røthing og Svendsen (2009, s. 47). En slik undervisning kan bidra til å skape en større respekt for den variasjonen som faktisk eksisterer i klasserommet. Undervisning om de andre vil kunne føre til empati som igjen skaper økt aksept og toleranse for «de andre». Samtidig skal kunnskap *om* de andre vise at de andre er akkurat som oss og at de er underforstått helt normale, akseptable og ufarlige (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63). Uansett om du skal undervise *for* eller *om* de andre er det viktig å passe på at man ikke marginaliserer minoritetsgruppene ved å gå ut ifra at de ikke er en del av klasserommet. For min del vil det handle om å ikke forvente eller ta utgangspunkt i at alle i klasserommet er heteroseksuelle.

2.4. Skjønnlitteraturens muligheter

Norskfaget skal, ifølge læreplanen, gi elevene litterære opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er det som gir norskfaget en særegenhet på den måten at det skal skape et møte mellom elevene og litteratur. Læreplanen skriver videre at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene muligheten av å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne muligheten får de gjennom å dykke dypt inn i litteraturen og snakke om litteraturen, og det er det stort sett kun norskfaget som kan tilby.

Med utgangspunkt i romanen *Nærmere kommer vi ikke* har elevene gjennomført litterære samtaler. Samtalene bærer preg av at elevene i liten grad har erfaringer med å lese litterære tekster, hvor de selv skal gå inn i teksten for å skape mening og tolke. Derav vil det være relevant å trekke inn Rosenblatt og hennes begreper, estetisk og efferent lesing. Rosenblatt brukes disse begrepene for å forklare hva man aktiverer når man leser og hvilke muligheter dette åpner opp for oss i møte med ulike tekster. Rosenblatt påpeker at det er teksten som er det vesentlige elementet i enhver lesehandling og leseren utfører svært forskjellige aktiviteter under estetiske og efferente lesehandlinger (1994, s. 23). Kontrasten mellom disse lesemåtene kommer først og fremst fra forskjellen i leserens fokus under lesehandlingen. Ved efferent lesing er leserens oppmerksomhet rettet mot det som vil bli værende igjen etter lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 23). Hun forklarer at restene kan være informasjonen som skal tilegnes, den logiske løsningen på et problem og handlingene som skal utføres (Rosenblatt, 1994, s. 24). Efferent lesing skjer når leseren reagerer på de trykte ordene eller symbolene og retter oppmerksomheten mot begrepene som skal beholdes, ideer som skal testes eller handlinger som skal skje etter lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 24). Efferent lesing skjer derfor ofte i forbindelse med lesing av en historiebok, bruksanvisning eller en oppskrift. I estetisk lesing er leseren mer opptatt av hva som skjer under selve lesehandlingen. Rosenblatt skriver at selv om man i likhet med den efferente leseren tyder bildene, konseptene eller påstandene som ordene peker på, legger den estetiske leseren også merke til holdningene, assosiasjonene og følelsene disse ordene og de referansene disse ordene vekker (1994, s. 25). Dermed kan man si at estetisk lesing tar mye lengre tid nettopp fordi man må bruke tid på å dvele, undre og faktisk oppleve teksten i mye større grad enn i efferent lesing. Evnen til å ta seg tid til å dvele, reflektere og undere er ikke noe som kommer av seg selv, det er noe som trenger trening (Rosenblatt, 1994). Hvis man i klasserommet klarer å skape rammer som legger til rette for estetisk lesing vil elevene kunne lese tekster som de kjenner seg igjen i, dvele over handlingen og hvorfor de ulike karakterene gjorde det de gjorde og derfor også være i stand til å reflektere over egne handlinger. Når elevene møter vanskelige eller utfordrende tekster, som tar opp temaer som homofili, kan estetisk lesing være måten å jobbe seg gjennom teksten på.

Når elevene møter tekster som *Nærmere kommer vi ikke* er det mye som ikke eksplisitt blir fortalt. Elevene må derfor bruke tid på å være i teksten og dvele over det de leser. Ved å lese på denne måten vil elevene kunne oppdage det Iser kaller for tekstens tomme rom. Disse tomme rommene er ifølge resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser alle former for forbindelser som teksten ikke oppgir eksplisitt og som leseren derfor blir nødt til å trekke selv (Iser, 1996, s. 110). Det finnes allikevel ulike typer tomme rom i tekster og de vil variere i hvilken grad de er avanserte eller mindre avanserte. Iser forklarer at med

en gang man får alle instruksjoner og forklaringene, klarer ikke fantasien til leseren henge med og leseren klarer derfor ikke å forestille seg noe (1974, s. 283). Ved å skrive «*If one sees the mountain, then of course one can no longer imagine it, and so the act of picturing the mountain presupposes its absences*» understreker Iser at leseren ikke skal få eller ha tilgang til all informasjon (Iser, 1974, s. 283).

På grunn av dette blir de tomme rommene essensielle deler av teksten. På denne måten inviterer teksten leseren med seg inn og legger til rette for at leseren skal dikte videre i samsvar med teksten. Man kan på den måten si at tomrommene aktiverer leserens egen forestillingsevne og at leseren derfor prøver å se for seg eller tenke seg fram til hva som kan ha skjedd. Fordi hver enkelt person vil lese en tekst med sine egne erfaringer som utgangspunkt vil teksten oppfattes og tolkes ulikt fra person til person. Iser poengterer at ulike lesere vil derfor kunne trekke ut eller legge merke til ulike ting ved samme tekst (Iser, 1974, s. 279). Derfor, når elevene får spørsmål om hvordan homofili framstilles kan de ha ulike tolkninger av dette og det vil kunne skape gode samtaler hvor de utvider hverandres forståelse av teksten.

I tekstens tomme rom vil elevene få muligheten til å skape mening av innholdet i en roman. Denne meningsskapingen skjer, i mitt prosjekt, i de litterære samtalene. I den forbindelsen ønsker jeg å trekke inn begrepet *hermeneutisk begjær* som Margrete Sønneland lanserer i doktorgradsavhandlingen sin. Sønneland skriver «Når elevene møter krevende tekster på egenhånd, trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i tekstene og de svarer på en faglig relevant og adekvat måte» (2019, Sammendrag). Elevene i prosjektet mitt har ikke møtt teksten helt alene, den har blitt lest høyt for dem, men i de litterære samtalene står de alene om å skape mening av innholdet i en nokså krevende ungdomsroman.

Det er på grunn av det hermeneutiske begjæret at leseren drives framover i leseprosessen etter å finne en mening (Sønneland, 2019, s. 47). Sønneland skriver at dette begjæret handler om en trang til forløsning som kommer i form av en tolkning (2019, s. 47). Av den grunn kan man se hermeneutisk begjær i sammenheng med Gadamer's hermeneutiske spiral (Gadamer i Harstad, 2021, s. 32). Gadamer forklarer at vi tolker hele tiden og at det er en ubevisst handling, mens det hermeneutiske begjæret er mer en aktiv handling som skjer i møte med litteraturen. Dette er det som utgjør forskjellen mellom begrepene til Gadamer og Sønneland. På en måte kan man si at Rosenblatt, Iser og Sønneland henger tett sammen. Elevene må få trening for å kunne ta i bruk estetiske lesemåter for å identifisere og undersøke tekstens tomme rom. I disse tomme rommene vil elevene kunne bruke sitt hermeneutiske begjær for å komme fram til en tolkning av hendelsene. Elevene har gjennom dette masterprosjektet fått muligheten til å møte romanen på egenhånd gjennom de litterære samtalene. Hverken jeg eller elevenes faglærer var til stede under samtalene. På den måten fikk vi ikke muligheten til å påvirke elevenes refleksjoner og tolkninger i møte med spørsmålene og romanen. Elevene har dermed fått muligheten til å møte romanen på egenhånd gjennom litterære samtaler. Hverken jeg eller elevenes faglærer har hatt mulighet til å påvirke hvordan de har tolket spørsmålene og romanen i sin helhet. Dette skaper grunnlaget for det hermeneutiske begjæret ifølge Sønneland (2019, s. 109). Videre skriver Sønneland at når elevene erfarer at noen tekster ikke tilbyr ett svar eller en tolkning skaper det gode og tilrettelagte forhold for at det skal oppstå «fruktbare tolkningsrom og fellesskap» (Sønneland, 2019, s. 109). En god litteraturundervisning handler ikke bare om å lese utfordrende litteratur, men også om å snakke om den.

Klasserommet er med på å skape en unik mulighet til å sette seg ned å diskutere litteratur i etterkant av å ha lest den. Vanligvis sitter man alene med en bok og opplevelsen av den, men i klasserommet får man muligheten til å utveksle erfaringer om det man har lest. Klasserommet gir elevene anledning til å snakke sammen om den samme erfaringen og hva den kan bety, som leseforskeren Åsmund Hennig påpeker (2017, s. 161). Gjennom samtaler om litteratur skaper vi en forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et kulturelt univers (Hennig, 2017, s. 162). Det er i disse samtaler og diskusjonen at elevene vil engasjere seg på ulike måter, samtidig som det vil påvirke hvordan elevene tenker og handler. Ved å arbeide på denne måten vil elevene forhåpentligvis bli stadig dyktigere deltakere i samtaler som litteraturen kan skape. Samtaler vil kunne føre til at elevene sitter igjen med stadig flere perspektiver som de kan legge til teksten de diskuter, også ved en senere anledning (Hennig, 2017, s. 162).

Hennig påpeker at en viktig forutsetning for gode samtaler er samtalemiljøet i klasserommet (2017, s. 162). Elevene må føle seg trygge nok på hverandre til å vite at de har muligheten til å ta ordet og delta i samtaler uansett om de har tydelige, formulerte meninger, eller om de går fram på en mer spørrende og prøvende måte (Hennig, 2017, s. 162). Ifølge norskfagets kjerneelementer i læreplanen skal elevene bruke tid på, og ha lyst til å oppmuntre hverandre underveis i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene som har deltatt i mitt masterprosjekt har ikke vært vant til denne samtaleformen, og på grunn av manglende erfaring brukte vi en del tid i forkant av prosjektet til å jobbe med samtalemiljø. Elevene har vært vant til en samtaleform hvor læreren dominerer og hvor læreren har ordet mellom hver gang en elev sier noe. Målet med de gode litterære samtaler er, i motsetning til en lærerstyrt samtale at elevene snakker utforskende med hverandre og hvor de hjelper hverandre til å drive den litterære refleksjonen videre til nye oppdagelser og innsikter (Hennig, 2017, s. 163). Om elevene evner å drive den litterære refleksjonen videre vil påvirkes av hvilken type samtale de har sammen. Neil Mercer (2000) skiller mellom tre ulike typer samtaler. Mercer kaller disse samtaletypene for kumulative, disputtprega og utforskende samtaler (2000). Mercer forklarer den kumulative samtaletypen på den måten at de som deltar i samtalen bygger videre på hverandres bidrag på en gjensidig og støttende måte, og på den måten klarer de å konstruere felles kunnskap og forståelse (Mercer, 2000, s. 31). En disputtprega samtale blir forklart lignende som en kumulativ samtale, men istedenfor at samtalepartnerne fullfører hverandre, konkurrerer de heller i et defensivt og lite samarbeidsvillig møte for å finne kunnskap og forståelse (Mercer, 2000, s. 97). Den tredje samtaletypen definerer Mercer på denne måten:

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so, reasons are given, and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis of joint progress. Knowledge is made publicly accountable, and reasoning is visible in the talk (Mercer, 2000, s. 98).

Det Mercer sier her er at de utforskende samtaler baserer seg på at samtalepartnerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt til hverandres ideer og ytringer. Samtalepartnerne kommer fram til kunnskap og forståelse gjennom at forslag utfordres med begrunnelser og det blir hele veien presentert alternativer. Det er allikevel viktig å huske på at disse samtaletypene er idealtyper, og at reelle samtaler som oftest har trekk fra flere typer samtidig som de veksler mellom dem. Den utforskende samtalen vil derfor være den som er mest ønskelig av de tre typene når det gjelder dette masterprosjektet.

Selv om den utforskende samtalen er den mest ønskelige kan nok alle samtaletypene vil kunne si noe om hvordan elevene snakker om seksualitet, kjønn og identitet. Som tidligere nevnt er det viktig å skape et trygt samtalemiljø i klasserommet for å kunne legge til rette for at samtalene faktisk blir utforskende.

3. Litterær analyse av *Nærmere kommer vi ikke*

3.1. Kort oppsummering av romanen

Boka *Nærmere kommer vi ikke* er bok nummer to i en bokserie skrevet av Monica Steinholm. Hun debuterte med boka *Fuck Verden* i 2015 og bare ett år etter ble *Nærmere kommer vi ikke* publisert. *Nærmere kommer vi ikke* fungerer som en oppfølger, hvor bikkarakteren Jens fra den første romanen er blitt hovedkarakteren.

I boka møter vi som allerede nevnt 16 år gamle Jens. Jens er høy, har rødt, krøllete hår og liker å kjøre motorsykkel. Han har sommerferie og er lei av følelsen om at han hverken blir sett eller hørt av vennene sine Niklas og Gunn. Niklas og Gunn er kjæresten. Handlingen starter in medias res og tar oss inn i stua til Niklas hvor de tre vennene ser på en film med Arnold Schwarzenegger. Mens Gunn og Niklas sitter tett inntil hverandre, ligger puddelen til Niklas, Kaiser, i fanget til Jens. Plutselig går det opp for Jens at han ikke kan bli «puddelen til Niklas» (Steinholm, 2017, s. 5). Denne filmkvelden er det som utløser resten av handlingen for romanen fordi Jens er homofil og forelsket i Niklas, bestekompien. Foreldrene til Jens vet ikke har sønnen deres er homofil, men Jens skjønner at han må fortelle det til dem. At sønnen deres er homofil aksepteres ganske enkelt. Jens foreslår at han kan reise på ferie til onklene sine i Finnsnes og tilbringe sommeren der. På den måten kan Jens komme seg vekk og bearbeide kjærlighets sorgen han opplever. Onklene til Jens har et mål for denne sommeren og det er å arrangere Finnsnes første pride-parade noe Jens ikke er interessert i å være med på til å begynne med. Det er på Finnsnes Jens møter Edor som blir romanens andre hovedkarakter. Edor er også 16 år og er kjæreste med Beate. Edor liker å skate og bruker masse tid på å øve på nye triks. Selv om Edor har kjæreste og kysser med flere av de kvinnelige kollegaene sine på Burger King føler han seg alene. Mammaen til Edor er død og han bærer derfor på mye usagt og sinne. Når han møter Jens føler Edor at han endelig har fått noen å snakke med og at han kan være seg selv samme med Jens. I løpet av sommeren utvikler Jens og Edor følelser for hverandre som både er deilige og varme, men samtidig er de skremmende og ukjente. Spesielt for Edor som ikke har tenkt tanken om at han kanskje kan bli forelsket i gutter. Det har nok ikke pappaen til Edor heller gjort, for når faren til Edor ser at guttene kysser hverandre god natt en sen sommerkveld reagerer han med et sjokk som gjør det enda vanskeligere for Edor å være ærlig med seg selv og Jens om hvem han er. Sommeren blir på den måten en følelsesmessig berg-og-dal-bane for dem begge.

3.2. Litterær analyse av *Nærmere kommer vi ikke*

For å begynne denne analysen synes jeg det er interessant å se på romanens tittel. *Nærmere kommer vi ikke* kan gi assosiasjoner til at noen skal komme tett innpå hverandre og kan gjelde kroppslig nærhet ved at man kjenner hverandres kropp inntil hverandre. Det kan også gjelde en mer psykisk nærhet ved at man blir såpass godt kjent med hverandre og at man derfor ikke har noe, eller klarer, å skjule for den andre. Tittelen sier på en måte at nå har man kommet så nære hverandre som det er mulig å være og det kan gi assosiasjoner til trygghet, men for noen kan det oppfattes som skummelt og altfor intimt. Allerede når man leser tittelen aktiveres leserens forforståelse og på grunn av de mulige assosiasjonene forventer nok leseren at romanen skal fortelle om noen som får et ganske så tett forhold med hverandre. En annen tolkning som kan

ligge til grunn for tittelen er at de boken handler om, Jens og Edor, ikke kommer nærme nok, og at det både er og forblir en vemodig distanse mellom dem.

Hendelsesforløpet i *Nærmere kommer vi ikke* spiller seg ut på totalt 239 sider. Romanen har ingen fast struktur når det gjelder oppbygginga av fortellingen. Boka består av 22 kapitler og følger livene til Jens og Edor. Stort sett veksler kapitlene på synsvinklene til Jens og Edor med unntak av de 4 første hvor vi bare følger Jens. Handlingene i *Nærmere kommer vi ikke* er fortalt kronologisk, men på grunn av synsvinkelskiftet blir ofte den samme hendelsen fortalt to ganger som fører til en repetitiv frekvens (Gaasland, 1999, s. 41). Noen av kapitlene er bare noen få sider og følger kun en av karakterene, mens andre er lengre og følger begge karakterene over en lengre periode. Et eksempel på dette kan vi se i kapittel 10, som strekker seg fra side 95 til 107. Til å begynne med følger man Jens, deretter Edor før kapitlet avsluttes med Jens. Kapittel 11 følger kun Edors liv og hans hendelser. Ved å skrive og bygge opp romanen på denne måten klarer forfatteren å vise at begge guttene er vesentlige for fortellingen. Samtidig vektlegger forfatteren guttenes synspunkter på ulike måter og på ulike tidspunkter. På den måten klarer forfatteren å legge til rette for empati, identifikasjon og innlevelse. Forfatteren klarer derfor også å skape troverdighet ved å vise leseren at Jens og Edor opplever de ulike hendelsene forskjellig og at selv om noe kan bety masse for Jens er ikke det ensbetydende med at det gjør det for Edor også. Forfatteren klarer å vise dette ved å tildele Jens og Edor ulik mengde med «taletid».

Fordi forfatteren gir leseren innsikt i livene til Jens og Edor gjennom deres perspektiver, får fortellingen et tydelig «jeg». På grunn av det tydelige «jeg-et» kan man si at romanens forteller, i første ledd, er en førstepersonsforteller og i andre ledd at fortelleren også er en intern førstepersonsforteller. Å være en intern førstepersonsforteller innebærer at fortelleren deltar, enten som hovedperson eller biperson i historien som fortelles (Gaasland, 1999, s. 28). I *Nærmere kommer vi ikke* er det allikevel to interne førstepersonsfortellere siden romanen veksler mellom å følge Jens og Edor. Måten forfatteren skiller mellom synsvinklene til Jens og Edor er ved å markere det øverst på siden. Det blir gjort i lignende stil som når man leser tittelen på det kommende kapitlet. På den måten kan det være noe utfordrende å henge med hvem som forteller når hvis man ikke leser boken selv. Det er lett å gå glipp av fortellerbyttet, spesielt i starten. Fordi man fra starten kun har hørt historien fra perspektivet til Jens kan synsvinkelskiftet kommet noe brått på siden fortellerstemmen fortsetter å være intern. Fordi romanen benytter seg av denne fortellermåten får man som leser innblikk i viktig informasjon om både Jens og Edor. Hvis vi bare hadde fått fortalt historien fra perspektivet til Jens hadde vi gått glipp av den indre monologen til Edor. Et eksempel på dette kan sees i overgangen mellom kapittel 14 og 15.

Da vi triller sykkelen hjemover, blir natta en ballong det har gått hull på. Jeg er trøtt og sliten. Forvirra. Jens går ved siden av meg og skravler hele veien. Jeg svarer med ja, og hm og ok, men det er som om han ikke merker det. Jeg vet ikke hva jeg skal si eller gjøre. Vet ikke noen ting lenger. Jeg skulle ikke ha kyssa ham. (Edor forteller, Steinholm, 2017, s. 157).

Jeg våkner med et smil. Jeg er en fullkommen klisjé og topper det hele med å sende Edor en melding før jeg har kommet meg ut av senga. (...). Jeg pusser tennene mens jeg tar noen dansetrinn. Trappa ned tar jeg to og to trinn av gangen. Ramler inn i stua som en buldrende, bråkete kjempe. Onkel Phil sitter i sofaen med avisa. Onkel Torstein holder på å vanne planter. Han setter fra seg vannkanna og tar tak i hånda mi. Jeg prøver ikke engang

å vri meg unna. Tar noen trinn sammen med ham. (Jens forteller, Steinholm, 2017, s. 159).

På denne måten får leseren innsikt i hvordan Jens og Edor kan ha totalt ulike opplevelser av samme hendelse. Gjennom dette synsvinkelskifte viser forfatteren ulike erfaringer med å akseptere at man er forelsket i samme kjønn. Siden leseren får vite hvordan både Jens og Edor har det kan leseren i mye større grad forstå hvorfor karakterene handler slik som de gjør. En annen faktor som er verdt å tenke over er at ulike lesere også kan sympatisere med ulike karakterer på denne måten. Dette er noe av det som bidrar til å gjøre *Nærmere kommer vi ikke* unik og didaktisk relevant.

I *Nærmere kommer vi ikke* er det Jens og Edor som er leserens kilder til informasjon. I bøker som kun har en førstepersonsforteller er det vanlig at man som leser ikke får tilgang til hva de andre karakterene tenker eller føler med mindre de gir uttrykk for det selv (Gaasland, 1999, s. 96). Gaasland skriver at man alltid burde vurdere karakterens troverdighet. Siden både Jens og Edor er førstepersonsfortellere må vi ta begge perspektiver med i betraktning når vi skal vurdere troverdigheten. Bildet av en karakter, i dette tilfellet Edor eller Jens, kan både utfylles, men også forvrenges gjennom andre karakterers beretninger (Gaasland, 1999, s. 97). På den måten får leseren innsikt i eksklusiv og viktig informasjon om både Jens og Edor som er med på å forklare hvorfor de handler som de gjør. Både i monologene og dialogene til Jens og Edor kommer de med tanker og ytringer som kan tolkes i positiv og negativ forstand mot den andre.

Måten guttene framstiller seg selv og hverandre til leseren sier noe om hvilken type karakterer de er. Forfatteren presenter både Jens og Edor med karaktertrekk som runde, eller flerdimensjonale karakterer¹. Slike karakterer kan ikke beskrives en gang for alle, på grunn at de hverken føler eller tenker på samme måte gjennom hele fortellingen. Et eksempel på denne kontinuerlige endringen i tanker og følelser ser vi etter at Jens og Edor har kyssa inne på fryseren på Burger King. Edor beskriver dette som varmt og fint, og at han aldri har kyssa noen med så myke lepper før (Steinholm, 2017, s. 152). Kun noen sider senere endrer opplevelsen til Edor seg fullstendig og som leser får man innsikt i denne monologen som ender med tanken «jeg skulle aldri ha kyssa ham» (Steinholm, 2017, s. 157). På denne måten får leseren se at Edor er virkelighetsnær på den måten at han angrer på handlingene sine og tenker over hvilke konsekvenser dette kan få for livet videre. Slik kan lesere av *Nærmere kommer vi ikke* kjenne seg igjen i Edor som karakter.

Fordi man som leser får innsikt i guttenes monologer er det lettere å både kjenne seg igjen, men også å sympatisere med dem. Det som gjør monologene interessante er at man får innsikt i hva Jens tenker om Edor og motsatt. På den måten blir karakterene mer dynamiske og virkelighetsnære. Dette innblikket, som er eksklusivt for leseren av romanen, blir kontrastert med mangelen på innsikt Jens og Edor har i hverandre. Dette kan sees i sammenheng med tittelen på romanen. Fordi guttene ikke vil få tilgang på samme innsikt som leseren vil ikke Edor og Jens kunne komme nærmere hverandre. Man får en følelse av at forfatteren ønsker å si noe om at den andre parten alltid vil kunne skjule eller holde tilbake noe. På den måten blir også romanen delvis virkelighetsnær, da man ikke vil få total innsikt i andres tanker og følelser. Måten guttene framstiller hverandre varierer med hvor i handlingsforløpet leseren befinner seg.

¹ «En rund eller en flerdimensjonal karakter beskrives som livaktig og virkelighetsnær, en slik karakter preges av livets uforutsigbarhet» (Gaasland, 1999, s. 106).

Kontrastene i guttenes framstilling av hverandre kan man se i forbindelse med at Edor og Jens er ved havet for å bade. Jens vil ikke og Edor tenker at det handler om at Jens vil spille kostbar slik at han får mer oppmerksomhet av Edor (Steinholm, 2017, s. 67). Ved en senere anledning beskriver Edor Jens som «bare en fyr som jeg møtte på Esso» (Steinholm, 2017, s. 89). Jens blir på en måte redusert og blir framstilt som en mer overfladisk personlighet. Jens framstiller derimot Edor som en uforutsigbar karakter som er preget av livets uforutsigbarhet. På side 83 tenker Jens på Gunn, som får han til å tenke på Niklas som igjen får han til å tenke på Edor. På dette tidspunktet i fortellingen framkaller Edor en ulmende kvalme hos Jens og dette er «fordi det er han som kan komme susende på skateboardet sitt. Fordi det er han som kan komme balanserende på gjerdet. Fordi jeg ikke aner hva han kan finne på, hvis han kommer» (Steinholm, 2017, s. 83). Det kan tenkes at måten de tenker om hverandre kan forklares i at Edor kanskje er mindre tillitsfull, og mer skeptisk ovenfor andre enn Jens som i større grad er optimistisk.

Det er ingen tvil om at *Nærmere kommer vi ikke* ønsker å få fram både det fine og gode ved å være ung og forelsket samtidig som den også viser hvor vanskelig det kan være å være ung og forelsket. Spesielt når det er i det samme kjønn. I tillegg til å uttale seg om hva teksten handler om, er det også viktig å se på tekstens innstilling til det den snakker om (Gaasland, 1999, s. 122). På den måten kan man identifisere tekstens norm og dermed definere verdisystemet teksten etablerer (Gaasland, 1999, s. 122). *Nærmere kommer vi ikke* tar opp temaet homofili og derfor er det viktig å stille spørsmål med framstilling av nettopp homofili. Det er også viktig å stille spørsmål med denne framstillingen fordi masterprosjektet ønsker å belyse hvilke holdninger til kjønn, seksualitet og identitet som kommer fram i elevenes samtaler. I romanen møter vi fire homofile karakterer som alle er veldig ulike fra hverandre akkurat som de heterofile karakterer er. På den måten framstiller ikke forfatteren en fasit for hvordan man skal være eller oppføre seg som homofil, men at hver eneste karakter er unik på sin måte uansett hvilken seksuell legning de måtte ha. Jeg opplever at romanen allikevel fronter en positiv holdning til homofili. En del av leserforventningene til en bok som adresserer homofil kjærlighet kan ligge i at det skal være utfordringer knyttet til at karakterene skal komme ut av skapet til foreldrene sine. Dette er ikke tilfellet i denne romanen. Den positive holdningen til homofile gjelder aksepten, toleransen og forståelsen som ofte får «taletid» og dermed også en slags gjennomslagskraft. Dette gjenspeiles i hvordan foreldrene til Edor og Jens reagerer på at sønnene deres er homofile. Helt i begynnelsen av romanen velger Jens å komme ut av skapet til sin far og han er livredd for hva faren vil tenke om at sønnen hans er homo.

Da jeg først har bestemt meg, kommer det av seg selv. Han lener armene mot vinduskarmen så skuldrene peker opp mot ørene. Så snur han seg. Ansiktet han er mørkt og i motlys fra vinduet. Uttrykksløst. Da han kommer mot meg og får sola inn fra siden, ser jeg at han smiler. Smilet som mamma sier at jeg har arva. Smilet som jeg er sikker på kler pappa bedre enn meg. (Jens forteller, Steinholm, 2017, s. 15).

Faren til Jens viser tydelig i dette utdraget at han aksepterer Jens for den han er. Senere i en samtale etter denne hendelsen kommenterer faren at «nå for tiden bryr ikke folk seg lengre. Man kan være forelsket i den man vil.» (Steinholm, 2017, s. 16). I motsetning til faren til Jens reagerer moren noe mer, men aksepterer det like så godt. Jens har dermed en trygg havn med støttende foreldre som er der hvis han trenger det. Når det gjelder Edor er det ikke like lett. Han er i utgangspunktet usikker på sin seksuelle legning og

ønsker ikke at foreldrene, stemora og faren, skal finne ut av at han er sammen med og har følelser for Jens. Selv om Edor ikke ønsker å si noe finner allikevel faren ut at sønnen hans liker Jens når han ser at de kysser hverandre god natt. Faren til Edor reagerer med stillhet, mest sannsynlig på grunn av sjokk mener stemora til Edor. Uansett skaper reaksjonen kaos i hodet til Edor.

Det eneste jeg tenker på, er pappa. Pappa som aldri har hatt noe imot homofile før. Det må være meg det er noe galt med. Hadde jeg vært en annen, ville han synes det var helt greit. Jeg vet det! Alt jeg vil, er at han skal se på meg når jeg snakker til ham. Alt jeg vil, er han skal snakke med meg. Alt jeg vil, er å være vanlig. (Edor forteller, Steinholm, 2017, s. 213).

Fordi faren reagerer på denne måten må stemora til Edor inn for å berolige Edor om at det kommer til å gå over og forsikre Edor om at faren hans er like glad i han uansett. Faren til Edor får derimot lite «taletid» etter at han har reagert på måten han gjør. På den måten kan det sies at foreldrene til Jens og Edor er med på å formidle tekstens norm gjennom deres reaksjoner. Fokuset til romanen ligger hele tiden på at Jens og Edor skal akseptere seg selv og at dette er mye lettere og gjennomførbart når de har foreldrenes støtte i tillegg. Forfatteren velger å bruke mer tid på foreldrene til Jens og stemora til Edor fordi de er med på å fronte en større aksept for at man kan være forelsket i hvem man vil uavhengig av kjønn.

Et annet aspekt ved romanen er at det skildres noen nokså eksplisitte, sexscener mellom både Edor og Beate, og Edor og Jens. På grunn av disse scenene dannes det didaktiske utfordringer som man nødvendigvis ikke møter i andre ungdomsromaner. Forfatteren har valgt å bytte synsvinkel fra Jens til Edor, når Edor er midt i akten sammen med Beate. Dette synsvinkelskiftet kommer nokså uforberedt på leseren fordi man kun har lest om Jens og hans liv fram til nå. Sexscenen skildres allikevel som noe fint. Senere i romanen, med noe mer oppbygging enn tidligere, kommer det enda en sexscene. Denne, i motsetning til den første, får et mer negativt preg over seg og kan være mer utfordrende enn den første. Det er fortsatt Edor og Beate, men Edor tvinger delvis Beate til å ha sex. Selv om Beate sier at det er greit, får man inntrykk av at det ikke er så greit allikevel.

Jeg tar ikke av henne trusa en gang. Trekker den bare til side mens jeg klemmer henne mot vegger og presser meg inn i henne. Kysser henne hardt og gjør meg ferdig. Beate griner. Hun sitter på badegulvet og griner så hun hikster. (Steinholm, 2017, s. 120).

Nettopp fordi denne scenen skildrer de handlingene den gjør, er det viktig å være bevisst på de ulike reaksjonene og ytringene som kan oppstå. Selv om dette er svært utfordrende, er det allikevel en mulighet til å adressere det som skjer og begynne på en samtale om grenser og å respektere andres grenser. Det er ikke før mot slutten av romanen at Edor og Jens har sex. Igjen skildres det eksplisitt, men på samme måte som den første sexscenen til Edor og Beate, skildres det som noe fint og positivt. I monologen sin trekker Edor inn romanens tittel og sier «Nærmere går det ikke an å komme *noen*, tenker jeg og smaker på ham overalt» (Steinholm, 2017, s. 190). For yngre lesere kan dette være stoff som kan være utfordrende, derfor kan det komme upassende ytringer og reaksjoner. Det er allikevel fint med en forfatter som tørr å skildre både heteroseksuell og homoseksuell sex såpass eksplisitt i en ungdomsroman. Ved å gjøre det klarer hun å legge til rette for et mangfold som fører til en annerkjennelse. På den måten bryter hun med de heteronormative forestillingene som har vært godt etablert i samfunnet. Forfatterens inkludering og skildring av både homoseksuell og heteroseksuell

sex er med på å understreke at «litteraturen er skapt av samtiden, men den skaper også samtiden» (Nissen, 2000, s. 259). Monica Steinholm skriver en ungdomsroman som er skapt av samtiden samtidig som hun også utfordrer den og bidrar til å skape en ny samtid. Allikevel er det viktig å huske på at fordi forfatteren er så «ærlig» i skildringene av sexscene, er det flere aspekter man må tenke over før man tar med romanen inn i klasserommet.

3.3. Den utfordrende ungdomsromanen

Selv om *Nærmere kommer vi ikke* følger en delvis kronologisk struktur følger historien allikevel to hovedkarakterer som bytter på å være førstepersonsforteller. På den måten kan *Nærmere kommer vi ikke* bli utfordrende å henge med på. Det kan være vanskeligere å vite hvem som forteller, med mindre man får med seg skiftet. Desto lenger man kommer i romanen, desto lettere blir det å legge merke til skiftet av fortellerstemme, men det krever allikevel en nokså god litterær kompetanse fra elevenes side for å legge merke til hvordan synsvinkelen endrer seg. Det er noen gjenkjennbare strukturelle virkemidler som elevene kan identifisere, som for eksempel hjem-borte-hjem-strukturen. Forfatteren gjør allikevel noe nytt med denne gjenkjennelige strukturen ved å inkludere en annen fortellerstemme og andre perspektiver. Fordi leseren hele tiden må ta med begge karakterenes perspektiver og holdninger i betraktning bryter romanen med de tradisjonelle strukturene.

Fordi forfatteren tar i bruk språklige bilder og kontraster er det ikke alltid like lett å komme fram til betydningen av dem. På en måte stilles det derfor store krav til leserens litterære kompetanse og tolkningsarbeid, men på en annen åpnes det også opp for flere ulike tolkninger og forståelser av hendelsene i romanen. Som lesere får vi større innsikt i karakterene og handlingene om det brukes tid på de språklige bildene. Kontrastene som forfatteren bruker, kan være med på å utfordre de allerede etablerte forestillingene knyttet til homofili. En av de større kontrastene i boka er forskjellene mellom Jens og Edor og Torstein og Phil, onklene til Jens. Måten forfatteren framstiller onklene til Jens som overdrevent feminin, trygge på seg selv, og som superfans av Hanne Krogh og Bobbysocks bidrar til å bygge opp under stereotypien. Kontrasten blir da Jens og Edor som heller kjører moped, liker å jobbe fysisk og skater. Samtidig er de også usikre på seg selv og veldig opptatt av hva andre tenker om dem. Jens og Edor blir derfor framstilt som helt «vanlige» 16/17 år gamle gutter. På den måten klarer forfatteren å vise at det er flere måter å «gjøre» homofil på (jf. Butler, 1997). Det er allikevel ikke uproblematisk at forfatteren setter disse karakteren opp mot hverandre som kontraster. Onklene blir på sett og vis brukt som en slags komisk bakgrunn ovenfor Jens og Edor. På denne måten klarer forfatteren å vise flere aspekter ved heteronormativitet, hun viser fram bredden i spekteret ved å presentere nettopp disse kontrastene. Det kan sies at romanen har en politisk tendens som spriker i flere retninger, noe som vil kunne føre til gode diskusjoner og samtaler. Nettopp fordi romanen ikke er entydig, vil ikke elevene heller kunne være det. Foreldrene til Edor og Jens er en annen kontrast som bidrar til interessante forståelser og tolkninger. Som nevnt i analysen virker det som om romanen ønsker å fronte en «positiv holdning» til homofili og en av måtene forfatteren gjør dette på, er ved å gi «taletid» til de som støtter opp under dette.

Romanens sexscener er definitivt også med på å gjøre fortellingen kompleks og utfordrende. Fortellermåten, de språklige bildene og kontrastene stiller, som allerede

nevnt, store krav til elevenes litterære kompetanse. Sexscenene stiller andre krav, både til lærere og elever. Læreren må være trygg nok i sin rolle, og elevene må være modne nok for å kunne lese disse delene av romanen. Elever kan bli brydd og støtt av ulike grunner og dette kan i verste fall føre til negative ytringer og reaksjoner. Derfor kan det være lurt å legge til rette for at elever får oppleve slike scener, eller deler av fortellingen, individuelt. På den måten kan man unngå de spontane ytringene som kan forekomme, men heller legge til rette for samtaler i grupper hvor rammene er litt strengere. *Nærmere kommer vi ikke* byr på flere utfordringer og muligheter i møte med elever og lærere. Arbeid med denne typen tekster innebærer en form for myndiggjøring av de unge og er samtidig med på å utfordre dem til å bli kritisk tenkende. Bøker som *Nærmere kommer vi ikke*, kan virke dannende hvis man møter den på utforskende og undrende måter. Dette må elevene få opplæring i, slik at de ved senere anledninger kan møte annen lignende og utfordrende litteratur på lignende måter.

4. Datainnsamling og metode

Mitt masterprosjekt er en kasusstudie. En kasusstudie er opptatt av hvordan ting skjer og hvorfor (Anderson & Arsenault, 1998, s. 153). Kasusstudier er en nyttig måte for å systematisk se på en spesifikk sak, samle inn data, analysere og tolke funn innenfor en gitt kontekst og rapportere resultater (Anderson & Arsenault, 1998, s. 152). Fordelene med en kasusstudie, er at man får muligheten til å forske på ekte mennesker, i ekte situasjoner og at man gjennom denne forskningen får detaljert innsikt i et gitt kasus (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 376). Selv om jeg vil kunne si noe om potensialet i romanen og i elevenes samtaler, vil jeg ikke kunne generalisere hverken holdningene, tolkningene eller forståelsene som kommer til uttrykk i empirien min. Nettopp fordi en kasusstudie ønsker å gjennomføre en grundig analyse av et spesifikt fenomen i en spesifikk kontekst, vil jeg få en hermeneutisk tilnærming til et kvalitativt materiale. Jeg vil gå inn i materialet mitt med egne tolkninger og de forventningene jeg har til det. Jeg vil se på hva elevene legger i ordene og hvilke forståelse de både har med seg og kanskje danner underveis. Fordi masterprosjektet mitt er en del av et større forskningsprosjekt ved NTNU fikk jeg tildelt en skole og en klasse som skulle gjennomføre praksis hos og også samle inn datamaterialet. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette delkapittelet. Elevene går på 8. trinn og er en del av en ungdomsskole, lokalisert i Trøndelag.

4.1. Høytlesning

Romanen *Nærmere kommer vi ikke* ble i løpet av høsten blitt lest høyt for elevene av læreren deres og ved bruk av lydbok. I samtaler med veileder og elevenes faglærer diskuterte vi om hele romanen skulle leses eller om elevene skulle jobbe med kortere utdrag. Jeg hadde et tydelig ønske om at elevene skulle få muligheten til å lese hele romanen fordi den blir stadig mer kompleks, og for å gi elevene muligheten til å se den større sammenhengen. Dermed ble det bestemt at elevenes faglærer skulle ta seg av den videre lesingen av romanen utover høsten. Ved å lese romanen sammen i klasserommet klarte vi å sikre at elevene fikk med seg fortellingen fra starten av. På den måten la vi til rette for en felles, forhåpentligvis betydningsfull opplevelse, som skulle ende opp i en felles refleksjonsprosess. En rekke studier viser at å høre en engasjert voksen lese med innlevelse og flyt skaper en effektiv utvikling av litterær leseferdighet (Hennig, 2019, s. 122). Når man leser høyt, gir man teksten mulighet til å bli mer levende ved bruk av stemme og kroppsspråk. Elevenes lærer har alltid brukt tid på høytlesning med tidligere elever og virket positiv til å lese hele romanen i løpet av høsten. Læreren brukte god tid både i forkant og etterkant av lesingen til å snakke om det som hadde skjedd sist de hadde lest og til å snakke om det de nettopp hadde lest. På den måten klarte hun, i større grad, å sikre at elevene skjønnte konteksten og var med i fortellingen både før og etter høytlesingen. Dette førte også til at synsvinkelskiftene ble lettere å følge med på for elevene.

I etterkant av gjennomføringen av masterprosjektet og høytlesingen av *Nærmere kommer vi ikke* har jeg reflektert over om hele boken burde blitt lest høyt for elevene. Som allerede nevnt byr romanen på noen detaljerte sexscener som kan være med å by på diverse utfordringer i forbindelse med høytlesning. I etterkant av prosjektet ser jeg at det ville vært fordelaktig om elevene leste disse delene alene. På den måten får elevene muligheten til å fordøye det de har lest alene før de skal møte andre for å diskutere det.

Et annet aspekt er de eventuelle negative ytringene som kunne kommet fra elevene når disse delene ble lest høyt. I samtale med elevenes faglærer i etterkant fortalte hun at elevene i all hovedsak hadde reagert med fnising, latter. Dette vil nok ikke alltid være tilfelle. Mens noen klasser reagerer med flauhet, fnising og latter kan andre klasser reagere med hatefulle ytringer og negative reaksjoner. Det er derfor viktig at man har gode relasjoner og kjenner til klasseromskulturen før man tar i bruk en roman som *Nærmere kommer vi ikke*.

Aller helst skulle elevene hatt hver sin bok å følge med i å gjøre notater i underveis i leseprosessen. Da hadde elevene hatt muligheten til å gå tilbake i romanen for å se på notatene sine når de skulle være med i masterprosjektet. Utfordringen her er et klassen består av 47 elever og det hadde blitt dyrt for skolen om de skulle kjøpt inn eksemplarer til alle. På grunn av det fikk elevene heller i oppgave å skrive en logg når de ble lest for. Her skulle de beskrive følelsene de trodde at karakterene snakket om og andre tanker de fikk mens de hørte. Ved bruk av logg kan elevene skrive seg mer inn i teksten. Når elevene får muligheten til å bruke logg kan det hjelpe elevene med å avklare, utvikle og problematisere det som leses for dem og de tankene som oppstår underveis i arbeidet (Hennig, 2017, s. 181). Elevene brukte deretter loggene i forarbeidet til de litterære samtalene. Jeg har ikke inkludert elevenes logger i analysematerialet for masterprosjektet mitt siden samtalematerialet i seg selv gir mer en nok empiri til å svare på problemstillingen til prosjektet. Fordi det ikke var nok midler til at alle elevene skulle ha hver sin bok ble loggoppgavene brukt som et alternativ, men var ikke intendert som empiri.

4.2. Datainnsamling

I forbindelse med innsamling av datamaterialet fikk jeg to dager til rådighet. Disse dagene ga meg to undervisningsøkter på 45 minutter. Planleggingsdokumentene er vedlagt (Vedlegg 2). I forbindelse med organiseringen av innhenting av datamaterialet var det viktig å huske på at elevene også skulle gjennomføre den ordinære undervisningen. Fordi vi var fire studenter som skulle inn i samme klasse oppsto det noen utfordringer i forbindelse med dette. Siden jeg allerede i praksisperioden fikk muligheten til å bygge opp gode relasjoner til elevene, og fordi de hadde fått informasjon og samtykkeskjema i forkant var det ikke like nødvendig å bruke tid på å bli kjent med hverandre igjen. Dette var definitivt en fordel for prosjektet og gjennomføringen av datainnsamlingen på den måten at jeg fikk utnyttet tiden til det fulle. Elevenes faglærer hadde i forkant delt ut samtykkeskjemaene (Vedlegg 1). I den første av de to øktene bruke jeg tid på å presentere opplegget (Vedlegg 2) for dem og gjennomgå spørsmålsarket (Vedlegg 3) som de skulle bruke i samtalene. I løpet av denne timen fikk vi muligheten til å avklare hvilke forventninger som lå til grunn for prosjektet. De 11 elevene som deltok i prosjektet, satte seg i valgfrie, kjønnshomogene grupper, for å gjøre notater og forberede seg til samtalene. Elevene gjorde dette uten instruksjoner. De visste allikevel at de skulle gjennomføre samtalene i kjønnshomogene grupper, som kan være grunne til at de ønsket å forberede seg i lignende grupper. I den andre av de to øktene fikk elevene noen minutter til å diskutere hvem som skulle ha hovedansvaret for samtalen, altså være ordstyrer for samtalene. Elevene hadde hele timen, 45 minutter, til rådighet og jeg var tydelig på at de ikke skulle arbeide for å bli fortrest mulig ferdig, men at de skulle ta seg god tid. Det viktige var at de skulle snakke sammen om boka og svare på de 10 spørsmålene på spørsmålsarket. Når samtalene begynte og lydopptakene var

startet, trakk jeg meg ut av rommene elevene satt på og ventet på at de skulle hente meg når de var ferdige.

4.3. Litterære samtaler som metode

For å kunne svare på hvordan elevene i masterprosjektet mitt forstår og snakker om fenomenene kjønn, seksualitet og identitet valgte jeg å legge til rette for litterære samtaler. En litterær samtale kan defineres som at «en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Den litterære samtalen er en arbeidsmåte som synliggjør sammenhengen mellom lesing og dialog. Når vi leser noe, har vi en iboende trang til å si noe om det vi har lest, og denne trangten er relatert til en bestrebelse om å forstå den litterære erfaringen vi har hatt (Hennig, 2012, s. 30). Ved å legge til rette for samtaler om de litterære erfaringene gjør vi det lettere for elevene å sette ord på tankene sine om det de har lest. Selv om man skaper et rom for litterære samtaler, er det viktig å ikke ta for gitt at alle kan samtale. Forskjellen mellom å snakke og samtale ligger i at en samtale består av mange ytringer som inneholder sammenhengende tankerekker (Hennig, 2012, s. 30). Det viser seg at mange, både voksne og barn, har utfordringer med å ytre noe annet enn korte og isolerte tanker. Løsningen på dette er at barn må få muligheten til å lære å snakke i lengre tankerekker, og en av måtene dette gjøres på, er at de må utvikle evnen til å lytte til hverandre (Hennig, 2012, s. 31). Dette innebærer at lærere må gi mer rom og tid slik at elevene får muligheten til å uttrykke seg. Litterære samtaler kan brukes som en ressurs i dette arbeidet.

Som jeg har nevnt tidligere fikk vi muligheten til å jobbe forberedende med litterære samtaler i løpet av praksisperioden. Slik fikk vi muligheten til å veilede og hjelpe elevene med å delta i litterære samtaler. På den måten sikret vi at elevene hadde fått trening i å snakke med hverandre, være en del av en samtale og i å være selvstendige deltakere i samtalen. Et av målene til litterære samtaler er nettopp at elevene skal være i stand til å ta ordet og stole på seg selv og egne bidrag (Hennig, 2019, s. 164). Denne egenskapen kan sees i sammenheng med å utvikle egen identitet, som i veldig stor grad handler om å bli trygg på seg selv og sin rolle. Lærere skal legge til rette for «styrt åpenhet», som vil si at læreren støtter opp under elevenes fortolkningsarbeid med ulike faglige begreper og tilnærminger. Gjennom «styrt åpenhet» kan lærer legge til rette for en utforskende tilnærming til litteraturen (Steffensen & Gissel, 2021, s. 3). På den måten får elevene muligheten til å undersøke litteraturen alene, men innenfor gitte rammer.

I en litterær samtale fungerer læreren i stor grad som en tilrettelegger. Hvor stor rolle læreren skal ta i forbindelse med organisering og deltakelse i samtalene, må vurderes ut ifra elevenes kompetanse i litterære samtaler. Om litterære samtaler er helt nytt for elevene, som i dette tilfellet, burde læreren være mer til stede og delaktig enn det jeg og elevenes faglærer har vært. Samtidig må elevene også få muligheten til å prøve seg alene. Dette kan gjøres ved at læreren trekker seg unna, som vil kunne være med på å bygge opp elevenes tro på seg selv som lesere og samtaledeltakere. Fordi det er et mål å myndiggjøre elevene gjennom litterære samtaler, valgte jeg å ikke være en del av de litterære samtalene. Spørsmålsarket (Vedlegg 3) elevene fikk utdelt i forkant fungerte derfor som en ramme for samtalene.

En viktig del av å hjelpe elevene framover i arbeidet er å stille de gode spørsmålene. Som jeg har nevnt tidligere, fikk elevene utdelt et spørsmålsark med 10 spørsmål slik at jeg kunne sikre at elevene tok opp nettopp de temaene som masterprosjektet ønsker å belyse. Fokuset i arbeidet med utformingen av dette spørsmålsarket var å formulere gode spørsmål. Det er vanlig å skille mellom åpne og lukka spørsmål. Lukka spørsmål er ofte spørsmål der læreren har svaret på forhånd, det kan være et spørsmål som har som mål å teste faktakunnskaper og elevenes fagkunnskap (Andersson-Bakken, 2015, s. 284). Åpne spørsmål, derimot, har ingen forhåndsbestemte svar, noe som fører til en større mulighet for refleksjon og tolkning (Andersson-Bakke, 2015, s. 284). Selv om man i litterære samtaler ønsker å legge til rette for mest mulig tolkning, er det allikevel viktig, som Andersson-Bakken påpeker, å variere mellom åpne og lukka spørsmål. Spørsmålene på det utdelte spørsmålsarket er i stor grad interessert i elevenes tanker og refleksjoner knyttet til karakterenes handlinger. Spørsmålene er i all hovedsak åpne, men jeg opplever allikevel at flere av spørsmålene blir besvarte med enkle ja/nei-innspill og at de på den måten ikke bidrar til å føre samtalen eller refleksjonene videre. Andersson-Bakken påpeker nettopp dette og skriver at det derfor er viktig med en lærer som kan gripe inn og følge opp elevenes innspill. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen av samtaleene.

4.4. Samtaleanalyse

For å undersøke hvordan elevene konstruerer mening og tolker teksten i samspill, har jeg valgt å benytte meg av samtaleanalyse som tilnærming til empirien. Fordelen med litterære samtaler er at det er noe som skjer akkurat her og nå, og noe som til dels ikke kan planlegges i detalj. Samtalen er en interaksjon som oppstår naturlig og direkte, og gjennom en analyse kan man undersøke hvordan samtaledeltakere bruker ulike ressurser som blikk, gester, kroppsspråk og lyder for å utføre spesifikke handlinger i samspillet med andre (Skovholt et al., 2021, s. 15). Samtaleanalysenes studieobjekt er interaksjon, ytringer og språk som handlinger (Skovholt et. al, 2021, s. 15). Studieobjektet er ikke utelukkende samtalen, men i tillegg den sosiale interaksjonen som innebærer alle de multimodale ressursene mennesker tar i bruk når de deltar i ulike sosiale aktiviteter (Skovholt et. al, 2021, s. 15). Dette kan sees i sammenheng med diskursperspektivet og D-identitet som jeg har presentert ovenfor (Gee, 2000, s. 103). Fellesnevneren for alle som bruker samtaleanalyse som metode er søkelyset på samtalen som «grunnleggende medium for mellommenneskelig kommunikasjon og for hvordan menneskene organiserer samfunnet og intuisjoner» (Skovholt et. al, 2021, s. 28). Vi som tar i bruk samtaleanalyse som en del av metoden, ønsker med andre ord å få innblikk i «de prosessene som foregår når mennesker snakker med hverandre» (Riis-Johansen, 2020, s. 107). Når man som lærer får innblikk i slike prosesser kan det igjen gi oss innblikk i faglig meningsskaping. For eksempel hvordan elevene utvikler forståelse av ord og begreper som kjønn, seksualitet og identitet.

Samtaleanalysen vokste fram på slutten av 1960-tallet innenfor den amerikanske sosiologien (Skovholt et. al, 2021, s. 15). Nettopp fordi denne fagtradisjonen er såpass ny, er det få lærere i skolen som har god nok kunnskap om samtaler som fenomen (Riis-Johansen, 2020, s. 108). For å kunne gjennomføre en god samtaleanalyse, med et søkelys på hvordan samtalen forløper, er det vesentlig å ha et opptak av samtalen en skal studere (Riis-Johansen, 2020, s. 99). På den måten kan man spole tilbake og høre samme samtalesekvens flere ganger, og man kan transkribere samtaleene. Lydopptak av

samtaler har allikevel et stort handikap. Hvis man kun tar i bruk lydopptak, får man ikke muligheten til å kommentere de non-verbale kommunikasjonsformene som blikk, ansiktsuttrykk og gestikulering. De litterære samtalene i mitt masterprosjekt er kun spilt inn på lyd og jeg vil derfor ikke kunne kommentere hele det kommunikative bildet.

I etterkant av lydopptakene begynte arbeidet med å transkribere samtalene. Når samtalene er transkribert, er det ofte lettere å sammenligne, finne mønster og analysere samtalene i dybden. Samtidig legger den skriftlige formen av samtalene til rette for en enklere måte å presentere eventuelle funn fra samtalen. Det er allikevel viktig å være oppmerksom på at en transkripsjon aldri vil være en fullstendig gjengivelse av en samtale. Samtalens multimodalitet og hurtige vekslinger og overlappinger gjør det umulig å skulle vise fram en fullstendig gjengivelse gjennom skrift (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Transkripsjonen må derfor alltid betraktes som en bearbeiding av dataene.

4.5. Forskerolle og informanter

På grunn av PRANO-prosjektet har jeg god kjennskap til elevene som deltar i masterprosjektet mitt og basert på denne kjennskapen har jeg gjort et utvalg. Dette utvalget endte opp i 11 elever, hvor det var 6 gutter og 5 jenter. Man kan argumentere for at PRANO-prosjektet legger til rette for et bekvemmelighetsutvalg, dvs. «et utvalg der forskeren har gjort det som er enkelt eller bekvemmelig for seg selv» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Et aktuelt eksempel på et bekvemmelighetsutvalg er når masterstudenter som trenger elevinformanter, velger elever de har hatt tilgang på via en praksisperiode eller ved en skole de er ansatt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Blikstad-Balas & Dalland skriver at dersom utvalget består av informanter du har kjennskap til er den en rekke mulige bias som kan oppstå. Blant annet at de er positive til prosjektet ditt og at de vet hva du skal forske på fra før (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). På den måten kan man risikere at informantene eller utvalget er betydelig mer opptatt av å bidra til forskningen din enn det andre informanter ville vært, og dette vil kunne påvirke dataene og muligens gi andre funn enn det andre informanter du ikke har kjennskap til ville gitt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). At elevene som deltar i mitt masterprosjekt hadde kjennskap til prosjektet, er det ingen tvil om. Allerede i praksisperioden vår var vi tydelige på at vi skulle gjennomføre en form for forskning sammen med dem. Noen av fordelene med denne typen utvalg er blant annet at jeg visste hvilke elever som skulle bli med, og at jeg deretter kunne legge til rette for et undervisningsopplegg som var tilpasset dem. En annen faktor handler om den tryggheten og de relasjonene jeg hadde skapt i forkant av innhenting. Fordi jeg og elevene kjente hverandre var de tygge nok på å gå inn i samtaler om kjønn, seksualitet og identitet. Selv om de visste at jeg ikke skulle være til stede, visste de at jeg skulle høre på lydopptakene.

I tillegg til at jeg opplevde elevene som faglig motiverte var det en del andre kriterier som også måtte være på plass for at de kunne delta i prosjektet mitt. Utvalget måtte bestå av begge kjønn og aller helst skulle de være interessert i boken. I tillegg, på grunn av tematikken seksualitet, kjønn og identitet, ønsket jeg at de skulle være «moden nok» til å kunne diskutere det i grupper. Jeg skulle ikke være til stede i samtalene og det var derfor vesentlig at flere av elevene var selvgående. Samtidig var det også viktig at jeg fikk nok gutter og jenter til å delta slik at jeg fikk gjennomført samtalene i to kjønnshomogene grupper og en kjønnsheterogen gruppe. På grunn av disse kriteriene,

som eleven måtte oppfylle, kan man si at utvalget mitt består av et bekvemmelighetsutvalg som også har trekk fra et formålstjenlig utvalg² (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Denne avgrensingen ble gjort på grunn av validiteten i materialet og til prosjektet fordi en kasusstudie nettopp er fokusert på hva som kan skje i en gitt kontekst, og ikke har et ønske om å være generell.

For at elevene skulle få delta i dette masterprosjektet måtte de i samråd med sine foresatte fylle ut og signere på et deltaker-/ samtykkeskjema (Vedlegg 1). I mitt masterprosjekt var det, som allerede nevnt, 11 elever som deltok. Elevene fikk tidlig informasjon om prosjektet og hadde hele tiden mulighet til å trekke seg hvis de ikke ønsket å delta allikevel. Masterprosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) fordi jeg måtte hente inn elevenes personopplysninger som navn. Fordi masterprosjektet ønsker å finne ut hvordan elevene snakker om kjønn, seksualitet og identitet var det en mulighet for at elevene ville trekke inn egne opplevelser og erfaringer noe som også NSD er informert om og har godkjent. Elevenes samtaler ble tatt opp og transkribert kort tid etter gjennomføringen av opplegget. Det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet og det har blitt oppbevart på en sikker og forsvarlig måte. Alt vil bli slettet når prosjektet er levert og godkjent i slutten av august 2022. Elevene som deltar i prosjektet er, anonymisert.

Gjennom masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan elever snakker om og forstår kjønn, seksualitet og identitet i lys av skjønnlitteratur, måtte den aktuelle skjønnlitteraturen aktualisere nettopp dette. I og med at dette er en roman som åpner opp for samtaler om nettopp disse temaene må man være oppmerksom på at disse temaene er sårbare og intime. Uansett hvor åpent man er som person, er det personlig og intimt å snakke om seksualitet, kjønn og identitet. På grunn av dette må man være oppmerksom på både hvordan elevene vil kunne reagerer, og hvordan de faktisk reager i samtaler om knyttet til disse temaene. På den måten kan man legge til rette for et trygt klasserom hvor elevene kan lese og snakke om litteratur som adresserer temaer som kjønn, seksualitet og identitet. Jeg har etter beste evne prøvd å ta hensyn til dette både i utformingen av undervisningsopplegget, men også i gjennomføringen av de litterære samtalene.

I utformingen av undervisningsopplegget og hjelpespørsmålene til de litterære samtalene var jeg oppmerksom på å ikke stille personlige spørsmål, men heller fokuserer på romanens karakterer. På den måten kunne jeg allikevel få innsikt i hvordan elevene forstå og snakker om fenomenene identitet, kjønn og seksualitet uten at jeg eksplisitt ba dem om å dele personlige erfaringer. Det å snakke om en skjønnlitterær tekst og dens karakterer kan utgjøre en tryggere måte for elevene å snakke om disse temaene, nettopp fordi de kan skape en distanse mellom deres egne holdninger og romanens holdninger. Det vil derfor ikke handle om dem selv. Samtidig tror jeg det har vært hensiktsmessig at jeg ikke har spurt om elevenes meninger eller holdninger til ulike seksualiteters eller kjønnsidentiteter, men at jeg heller har utformet spørsmål som til en viss grad tvinger dem til å holde seg til teksten.

² «Formålstjenlig utvalg vil være et utvalg som oppfyller noen kriterier som gjør det formålstjenlig for den aktuelle studien» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41).

5. Analyse og drøfting av datamaterialet

5.1. Litterære samtaler

Jeg har transkribert og analysert tre ulike litterære samtaler hvor både gruppesammensetning og lengde har vært ulikt. Samtalene inneholder altfor mye til at jeg skal kunne kommentere og analysere dette i denne oppgaven, og jeg har derfor gjort et utvalg som gjør seg gjeldende for forskningsspørsmålene og problemstillingen for oppgaven. Utdragene er sortert i begrepene «identitet» og «stereotypier», da de vil på ulike måter belyse hvordan elevene snakker om og reflekterer over kjønn, seksualitet og identiteter. På den måten vil det være lettere å følge elevenes tanker og holdninger. Til å begynne analysen vil jeg kort beskrive gjennomføring av samtalene. Deretter vil samtalene presenteres gruppevis, og jeg vil komme med en kort presentasjon av gruppen i forkant av analysene. Alle samtalene er transkribert i sin helhet og ligger som vedlegg bakerst i oppgaven. Elevene som har deltatt i samtalene har fått fiktive navn av hensyn til anonymitet.

5.2. Gjennomføring av de litterære samtalene

De litterære samtalene til elevene ble gjennomført fysisk på skolen deres. Elevene ble, god tid i forkant, informert om at samtalene skulle tas opp. Det var noen utfordringer i forkant knyttet til hvor på skolen samtalene skulle gjennomføres, men det ordnet seg slik at vi fikk et større klasserom og et grupperom til rådighet. Helst skulle alle gruppene hatt vært sitt rom slik at de ikke ble forstyrret av andre grupper, men også fordi de skulle ha muligheten til å snakke fritt uten å være redd for at andre medelever kunne høre hva de sa. Dette kan allikevel føre til at materialet er mer autentisk fordi organiseringen av samtalene måtte løses pragmatisk ut ifra tilgjengeligheten av rom på skolen. Blandagrappa (gruppe 1) og guttegruppa (gruppe 2) ble værende i det større klasserommet, mens jentegrappa (gruppe 3) ble plassert på et eget rom. Gruppene som ble værende i klasserommet, ble plassert lengst mulig unna hverandre slik at elevene ikke skulle fokusere på hverandre og fordi mikrofonene skulle plukke opp den andre samtalen i rommet. Før elevene gikk i gang med samtalene, fikk de hver sitt eksemplar av romanen slik at de hadde mulighet til å bruke den underveis. Når elevene var klare, gikk jeg rundt og startet lydopptakene og elevene begynte med å presentere seg selv før de startet på spørsmålene.

Klasserommet guttegruppa og blandagrappa satt på virket helt nytt for dem. Klasserommet var på området som 10. klasse befinner seg på og var et naturfagsrom. Dette skapte en del forstyrrende momenter. Gruppene ble allikevel plassert i hver sin ende av klasserommet. De satt overfor hverandre i grupper på fire og hadde både notatarkene, romanen og pinner tilgjengelig. Mikrofonene ble plassert i midten av gruppa slik at alle skulle bli hørt. Jentegrappa fikk, som sagt, et eget rom hvor de kunne sitte rundt et bord med mikrofonen i midten. Ulempen var vinduet i døra til rommet. Underveis i samtalen stopper jentene opp og legger merke til at de andre gruppene er ferdig og har gått tilbake til klasserommet sitt. De klarer allikevel å flytte fokuset tilbake til samtalene og bruke den tiden de trenger for å bli ferdige. Jeg var ikke til stede underveis i samtalene, kun når de skulle starte og når de signaliserte at de var ferdige.

5.3. Gruppe 1 (Blandet)

5.3.1. Grupprepresentasjon

Gruppe 1 består av fire elever; to jenter og to gutter. Denne gruppa fikk ikke vite før samtalen skulle gjennomføres, at de skulle jobbe sammen. Samtalen til gruppe 1 varte i ca. 9 minutter. Gruppedynamikken preges av en usikkerhet over hvem som skal ta ordet til enhver tid. De fikk instruksjoner i forkant om at det var lurt at de bestemte seg for en som skulle styre ordet. Dette ble Ingeborg. Hun sier ikke mye utover at hun leser spørsmålene høyt for de andre i gruppen. Den andre jenta som er med i samtalen, er Amalie, og hun kommer kun med noen få ytringer i løpet av hele samtalen. Hun blir ikke inkludert av de andre og forsvinner veldig. De to guttene som er med, er Anders og Håkon. Anders tar ofte ordet først, og er den som kommer med svar når Ingeborg stiller spørsmålene. Anders har innslag av det som kan tolkes som usikkerhet, men prøver seg på spørsmålene allikevel. Håkon er mer den bekreftende samtalepartneren. Han sier ikke mye, men kommer med flere oppbakninger på det de andre i gruppen sier. Denne gruppa preges mer enn de øvrige gruppene av å være opptatt av å finne et enkelt svar til hvert av spørsmålene for så å gå videre. Dette kan være en indikator på at elevene ikke er vant til å jobbe med tekster på denne måten, og at de derfor benytter seg av en efferent lesemetode.

5.3.2. Identitet

Identitet er et begrep som rommer mye, og det fører til at begrepet blir nokså komplekst. Som jeg skriver i oppgavens teorikapittel, bruker Gee fire ulike perspektiver som et analyseverktøy i møte med identitet (jf. Kapittel 2). Jeg kommer til å trekke inn disse perspektivene underveis i analysene av gruppene. Det viser seg at selv om elevene ikke bruker begrepet identitet eksplisitt i samtalen sine, snakker de om og reflekterer de over begrepet allikevel. En kan si at elevene har en form for innholdsforståelse som er minst like viktig som fagbegrepet. Ulempen ved dette er at ved første øyekast kan virke som om elevene ikke behersker begrepet i det hele tatt, da de mangler det språklige uttrykket. Dette vil i første omgang være en ulempe for meg som analytiker, da det vil være vanskeligere for meg å se hvordan de forstår begrepet identitet. At de ikke bruker begrepet eksplisitt, men har en forståelse for innholdet, kan allikevel sees på som et «teachable moment». Med dette mener jeg at mangelen på «merkelappen» identitet skaper didaktiske muligheter for å jobbe med forståelsen av identitetsbegrepet.

38	Ingeborg	«På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor som jeg vil at
39		han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?». Hva tror dere Edor
40		mener med dette og hvorfor er det så viktig for han?»
41	Håkon	Jeg tror Edor mener at han vil at ... Jens ... at Jens skal vite hvem han er
42	Anders	Ja
43	Håkon	Ehm ...
44	Anders	At Jens skal bli kjent med den riktige Edor og ikke ...
45	Håkon	Og ikke feil Edor
46	Anders	Yes

Etter at Ingeborg har lest spørsmålet høyt bidrar både Håkon og Anders med innspill som utfyller hverandres tanker. Ved at Håkon sier «jeg tror» på linje 41 og at Anders bygger videre på det Håkon sier får samtalen deres et kumulativt preg. Håkon og Anders er her

inne på at Edor opplever at det finnes en riktig og en feil versjon av han (Linje 44 – 45). De går ikke videre eller dypere inn i dette. Det virker som om elevene sitter med en oppfatning av at Edor er på en form for identitetsreise. Fordi elevene trekker fram at det potensielt finnes en riktig og feil versjon av Edor kan det sees i lys av diskursperspektivet eller D-identitet som beskrives av Gee. Diskursperspektivet handler om at vi er den vi er på grunn av våre individuelle handlinger og hvordan disse handlingene gjenkjennes av andre (Gee, 2000, s. 103). Håkon indikerer med linje 41 at Edor ønsker at Jens skal oppfatte handlingene til Edor på en bestemt måte og at disse handlingene skal føre til at Jens blir kjent med den «riktige Edor». Når Håkon og Anders reflekterer over identitet på denne måten viser de at de opplever fenomenet som flytende og noe som kan endres etter hvert som man møter nye mennesker.

5.3.3. Stereotypiene

I den vestlige kulturen blir homofile ofte presentert med overdrevent feminine trekk, og dette er med på å bygge opp under de etablerte stereotypiske oppfatningene. På spørsmålet om hvordan homofili og homofile blir framstilt i romanen svarer elevene at forfatteren gjør en nokså god jobb ettersom hun presenterer Jens og Edor som «en helt vanlig person» (Linje 23) og onklene til Jens, Torstein og Phil, som «litt jålete da» (Linje 25).

16	Ingeborg	Okei ... ehm ... «Boka handler blant annet om å være homofil og ofte kan
17		homofile blir presentert på stereotypiske måter. Et eksempel på det kan være
18		at gutter blir presentert med overdrevent feminine trekk. Hvordan syntes
19		dere dette er gjort i <i>Nærmere kommer vi ikke?</i> Bygger forfatteren opp under
20		stereotypiene eller presenteres homofili på en annen måte?»
21	Anders	Han gjør det iallfall ikke ... eller hun eller han ... eller forfatteren gjør det ikke
22		så sykt stereotypisk
23	Håkon	Jeg syntes at forfatteren presentere dem som en helt vanlig person
24	Ingeborg	Ja
25	Amalie	Onklene blir jo presentert litt jålete da
26	Anders	Ja
27	Håkon	Ja

Når Amalie trekker fram at onklene blir presentert som jålete i motsetning til Jens og Edor viser hun til en av mange kontraster som forfatteren velger å ta i bruk. Samtalen går fra å være kumulativ til å bli disputtpreget når Amalie sier seg uenig med Anders og Håkon. Når guttene svarer «ja» bidrar de ikke til å utvide samtalen, men de avslutter den heller. Ved å være uenig med Håkon og Anders, poengtere Amalie en kontrast som viser til et mer nyansert bilde av framstillingen av homofile i *Nærmere kommer vi ikke*. Denne nyanseringen av homofili er allikevel ikke uproblematisk. Når elevene opplever Edor og Jens som ordinære gutter som liker helt vanlige «gutteting» og som tilfeldigvis er tiltrukket av det samme kjønn, kan man trekke inn begrepet heteronormativitet. Selv om Edor og Jens er homofile blir de allikevel presentert med interesser som er kodet som heteroseksuelle i motsetning til Torstein og Phil som blir en mer komisk og merkelig kontrast. På denne måten klarer forfatteren å både bryte med, og opprettholde heteronormativiteten. Anders sier at «forfatteren gjør det ikke så sykt stereotypisk» (Linje 21-22) noe som kan tyde på at han legger merke til de stereotypiske trekkene som blir vist gjennom Torstein og Phil, men at han vektlegger forfatterens framstilling av Jens og Edor.

5.3.4. Oppfølgingsspørsmål

I gruppepresentasjonen nevnte jeg at det virker som om elevene har mest erfaring med den efferente lesemåten. Dette preger hvordan elevene både går inn i teksten og svarer på spørsmålene. Gjentatte ganger leser Ingeborg spørsmålet høyt, før Anders eller Håkon kommer med et innspill som den andre responderer på eller bekrefter, før de går videre til neste spørsmål. Denne gruppa blir ikke værende i spørsmålene på samme måte de andre gruppene og det virker derfor som om de er mest opptatt av å finne fram til et enstemmig svar, istedenfor å reflektere over teksten.

Målet med samtale eller masterprosjektet er ikke at elevene skal komme fram til en felles forståelse, men undersøke hvordan de snakker om og forstår fenomenene identitet, seksualitet og kjønn. Men hvordan kan elevene bidra å utvide hverandres forståelser og kunnskap hvis de ikke deltar i samtale om seksualitet, kjønn og identitet? Anders er en av de som gang på gang kommer med innspill på spørsmålene, men blir sjelden utfordret på det han sier. Innspillene til Anders får som oftest bare oppbakkingen og bekreftelser som tyder på en kumulativ samtale (Mercer, 2000, s. 31).

78	Ingeborg	«På s. 195 står det «Ikke før vi har lukka døra bak oss hjemme hos onklene til
79		Jens, klarer jeg å slappe av. Jeg er så stressa at jeg har vondt i hodet.
80		Velkommen til oss står det på en brodert løper i gangen, og jeg har aldri i hele
81		mitt liv følt meg så velkommen». Hvorfor tror dere Edor føler seg så
82		velkommen hjemme hos onklene til Jens?»
83	Anders	Det tror jeg er fordi at hvis Edor føler seg litt tiltrukket til gutta så kan det jo
84		være at han føler seg velkommen på grunn av at onklene også er gay og da
85		kan han jo føle seg litt hjemme da
86	Ingeborg	Ja
87	Amalie	Mhm
88	Anders	Begge to liksom. Da blir det liksom som om du er sammen med en som føler
89		det samme
90	Ingeborg	De støtter han liksom
91	Anders	Mhm
92	Håkon	Mhm

Etter at Ingeborg har lest spørsmålet kommer Anders med et innspill som et svar på spørsmålet, men han utvider svaret sitt også (Linje 83-89). Anders spiller videre på innspillet sitt, og på den måten kan han utvide både sin egen og de andres forståelse av spørsmålet. Når Anders bruker kunnskap om verden til å danne hypoteser om det romanen ikke uttrykker eksplisitt, tetter han de tomme rommene teksten byr på. Fordi Anders snakker om hvorfor Edor føler seg så hjemme hos onklene til Jens, kan man trekke inn affinitetsperspektivet eller A-identitet som beskrives av Gee (2000, s. 105). Fordi innspillene til Anders ved flere tilfeller, ikke møter mye motstand fra de andre i samtalen, kan det tenkes at de er enige i det han sier. Hvis dette er tilfellet, kan de allikevel klare å konstruere felles kunnskap. En annen grunn til at Ingeborg, Håkon og Amalie sier seg enig i det meste av Anders innspill kan være at de ikke er komfortable eller trygge nok til å gå inn i en utforskende samtale om temaet. Seksualitet, kjønn og identitet er personlig, intimt og sårbart tema, uansett hvem som snakker om det. På grunn av dette kan det være ekstra vanskelig for elevene å ta del i samtaler som ønsker å gå i dybden av nettopp dette.

47	Ingeborg	Ja ... ehm ... På s. 157 står det «Da vi triller sykkelen hjemover, blir natta en ballong det har gått hull på.» Hva tror dere Edor mener med dette?
48		
49	Håkon	Han er heartbroken
50	Anders	Ehm ... kanskje Edor mener at noe kleint har skjedd ... altså ... at de hadde noe
51		... hadde noe spesielt på gang, men så ble det sprekt på en ballong. Og han ble
52		lei seg
53	Ingeborg	Ja ... ehm ... «På s. 167 står det «Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas». Hva
54		tror dere Jens mener med dette?»
55		

Selv om det kan være vanskelig å gå inn i en samtale om seksualitet, identitet og kjønn har jeg prøvd å legge til rette for at elevene skal kunne distansere seg fra egne holdninger og bruke teksten som utgangspunkt. Når elevene får spørsmål knyttet til språklige bilder kan det allikevel tyde på at de har det travelt med å komme fram til et enstemmig fasitsvar for så å gå videre til neste spørsmål før noen får muligheten til å tenke seg spesielt om. Det kan også tenkes at selve skolekonteksten spiller inn: elevene har fått et spørsmål framfor seg, og kjenner kanskje på en forventning om at de skal arbeide seg gjennom spørsmålene. En annen mulighet kan også være at elevene ikke har et språk for å sette ord på det som skjer. I forkant av prosjektet hadde elevene jobbet med litterære virkemidler, og ifølge faglæreren deres skulle de være godt kjent med fagbegreper som «metafor» og «symbol». I dette utdraget bruker Håkon et engelsk begrep for å forklare hva Edor mener (Linje 49). Ved flere tilfeller bruker elevene, i alle gruppene, engelske begreper for å forklare tankene sine. Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

5.4. Gruppe 2 (Gutter)

5.4.1. Gruppepresentasjon

Gruppe 2 består også av fire elever; her er alle gutter. Samtalen til guttene varte i ca. 8 minutter. Som gruppe 1 fikk også denne gruppa vite rett før de skulle gjennomføre samtalen at de skulle samarbeide, men disse guttene tilhører samme guttegjeng, eller vennegjeng. Guttene har uttrykt at de er gode venner som er sammen både på og utenfor skolen. Det at guttene tilhører samme guttegjeng, påvirker deres roller i samtalen. Alexander er den som dominerer samtalen og tar størst plass. Han tar fort kontroll og tildeler seg selv rollen som ordstyrer i samtalen. Han prøver ved flere anledninger å stille andre spørsmål og omformulere spørsmålene slik at alle skal henge med. Dette blir ofte kommentert av Sindre som er mer opptatt av å svare på spørsmålene og gå videre. Kasper er veldig lite delaktig i samtalen og kommer ikke med mer enn oppbakking samt at han leser et av spørsmålene på oppfordring fra Sindre. Mathias er en av dem som kommer med gode innspill og som Alexander bygger videre på. Ofte er det disse to, Mathias og Alexander, som går inn i en mer reflekterende samtale. Denne gruppen befinner seg i et krysningspunkt mellom efferent og estetisk lesing. Samtidig som de leter etter et fasitsvar til hvert av spørsmålene, tillater de seg noen ganger å være i refleksjonen, slik at de sammen kan bli bevisst på det teksten handler om.

5.4.2. Identitet

Når denne gruppa kommer til spørsmålet som handler om at Jens kan bli kjent med akkurat den Edor han vil at Jens skal bli kjent med bruker elevene hverandre og hverandres refleksjoner i mye større grad enn gruppe 1. Dette fører til at guttene får en mer utforskende samtale enn den første gruppa.

- 51 Alexander Ja, det var egentlig det jeg tenker også. Vi kan gå videre til spørsmål 4 her på
52 ... og det er at «På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor
53 som jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?». Og så
54 er liksom spørsmålet hvorfor vi tenker at det er så viktig for han. Og da tenker
55 jeg ...
56 Mathias Kanskje fordi at de har kommet tett i et vennskap eller kanskje mye kjærlighet
57 i spillet og så ... har de lyst til å bli bedre kjent og så kanskje han har vist seg til
58 Jens som han har lyst til å vise hvordan han egentlig er
59 Alexander Jeg tenker at ...
60 Sindre Ja, at han vil være seg selv eller noe sånt ja
61 Alexander Ja, for når du blir kjent med noen nye så kan du liksom ... da forbinder ikke
62 den personen deg med noe eller noe dumt som du ... eller noe som har
63 skjedd før eller noe sånt
64 Sindre Ja, og at Edor vil være seg selv mot Jens

Det kan virke som om guttene i mye større grad er interessert i å diskutere hvorfor denne sjeldne muligheten er såpass viktig for Edor. Mathias nevner på linje 56-57 at en mulig grunn til at Edor vil at Jens skal vite hvem han egentlig er ligger i det tette vennskapet som har dannet seg mellom dem. Mathias nevner også at det kjærlighet på spill i relasjonen mellom Edor og Jens. Det virker som om Mathias mener at dette er to viktige faktorer som påvirker hvordan du ønsker at andre oppfatter deg. Fordi guttene er inne på at kjærlighet og vennskap er viktige aspekter mellom Jens og Edor, trekker denne gruppe også inn diskursperspektivet til Gee (2000, s. 103). Guttene påpeker dermed at både vennskap og kjærlighet påvirkes av individuelle handlinger og interaksjoner sammen med andre, og det fører til at man endrer seg basert på dette.

Guttene framstår som mer interessert i å diskutere hvorfor dette er så viktig for Edor. Dette kan ha sammenheng med at de faktisk «tenker sammen» gjennom at de gir hverandre rom til å komme med innspill og at de faktisk bruker tid på å bygge videre på hverandres innspill. Som Iser poengterer vil hver enkelt person lese tekster med sine egne erfaringer og på den måten vil teksten oppfattes og tolkes ulikt (Iser, 1974, s. 279). Fordi guttene «tenker sammen» får de flere perspektiver og tolkninger av teksten som bidrar til at de klarer å tette romanens tomme rom. Samtalen bærer også et preg av iver når Alexander prøver å komme til ordet med «Jeg tenker at...». Alexander stopper ikke når han blir avbrutt, han venter til Sindre blir ferdig før han bruker muligheten til å komme med sitt innspill. Når Alexander sier «når du blir kjent med noen nye ...» bruker han seg selv og sine erfaringer til å skape mening og tolke teksten. Når elevene bruker egne liv og erfaringer i arbeidet med å fortolke tekst kalles det ofte literary transfer. Denne litterære overføringen lar litterære lesere stå med ett bein i eget liv og identitet når de leser (Torell, 2001, s. 377), og kan føre til at elevene ser hvordan romanen kan virke relevant for eget liv. I tillegg tar guttene i bruk egen kunnskap om verden og egne livserfaringer til å tette de tomme rommene i romanen (Jf. Iser, 1974).

78	Kasper	Ehm, ja. «På s. 167 står det «Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas»
79		
80	Alexander	Jeg ...
81	Mathias	Jeg tror at ...
82	Sindre	At Jens føler seg såret eller
83	Alexander	Jeg tror at det er hjertet som liksom som et symbol på at hjertet hans knuste
84		... at Jens ... Edor ... eller hvem var det som
85	Mathias	Han blir heartbroken
86	Alexander	Ja, han blir heartbroken rett og slett ... den ser vi. Vi føler den eller?
87	Sindre	Ja ... ehm ... En av dere kan jo ...

I forbindelse med et spørsmål knyttet til et språklig bilde kommer Alexander igjen med et personlig innspill (Linje 86). Når Alexander sier «Vi føler den eller?» tolker jeg det slik at han ønsker å åpne opp for en samtale om det å kjenne på kjærlighetssorg. I stedet for å si direkte «jeg føler den» så legger han til rette for et fellesskap om følelsene knyttet til å være «heartbroken». På den måten bruker Alexander strategier for å involvere de andre i samtalen, samtidig som han setter ord på at det å være «heartbroken» er noe han kjenne seg igjen i. Allikevel virker ingen av de andre interessert i å gå dypere inn i dette. Sindre tar heller ordet og delegerer dem videre til neste spørsmål. På samme måte som gruppe 1, kan det være at guttene ikke er trygge på hverandre til å gå inn i en slik samtale. En annen faktor kan være at samtalen deres blir tatt opp og at de ikke er trygge nok på meg til å åpne seg opp for en såpass sårbar og intim følelse. På linje 83 tar Alexander i bruk fagbegrepet «symbol». Selv om dette ikke er helt rett, sier det noe om kompetansen deres. Alexander viser, ved bruken av «symbol» at han skjønner at dette er et språklig bilde. I tillegg indikerer dette også at de har en vilje til å ta i bruk fagbegrepene for å skape mening av innholdet i romanen.

5.4.3. En flytende forståelse av seksualitet

Når guttene får spørsmål om resonnementet til Edor etter at faren hans har funnet ut at han er homofil, virker det som om ingen av guttene har et behov for å utbrodere svarene sine. De holder seg korte i svarene sine. Sindre prøver seg på en forklaring, men trekker den delvis tilbake med å inkludere «jeg vet ikke» på slutten. Fram til samtalen tok fatt i nettopp dette spørsmålet, har samtalen vært reflekterende og utforskende, men samtalen stopper her litt opp og det kan virke som om de synes det er ubehagelig å snakke om nettopp dette. Tematiseringen av seksualitet, kjønn og identitet er sårbar og intim, som mest sannsynlig er en påvirkende faktor i samtalen deres. Fordi samtalen deres får en plutselig endring i forbindelse med disse spørsmålene, kan tematiseringen av holdninger til homofile også være en påvirkende faktor. Det virker som om de synes det er spesielt utfordrende å snakke om negative holdninger til homofile og homofili.

90	Alexander	Okei, da tar jeg den. På side 213 står det ... ehm ... «Det eneste jeg tenker på
91		er pappa. Pappa som aldri har hatt noe imot homofile før. Det må være meg
92		det er noe galt med. Hadde jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt
93		greit. Jeg vet det!». Og her spør hun om hva vi tror hva Edor mener om at det
94		hadde vært greit hvis han var en annen.

95	Sindre	Kanskje at faren hans syntes noe annet når sønnen hans ble ... homo ... jeg vet
96		ikke
97	Alexander	Ja
98	Mathias	Ja
99	Alexander	Jeg skrev ikke så mye på det
100	Mathias	Okei, da tar jeg neste. «I spørsmålet over snakker dere om hvordan pappaen
101		til Edor reagerer når han finner ut at sønnen hans er homofil. På hvilken måte
102		reagerer pappaen til Jens?»
103	Sindre	Han reagerer jo ... hva var det det stod ... det stod at
104	Alexander	Jeg tror kanskje at han kanskje
105	Sindre	Var litt skuffa tror jeg ... nei ...
106	Alexander	Ja. Han har kanskje vært det selv og så gikk det litt dårlig og så vil han ikke at
107		det samme skal skje med Edor kanskje ... jeg vet ikke ... ja vi går til neste.

Ved neste spørsmål, som omhandler hvordan faren til Jens reagerer på at sønnen er homofil, virker det som om de går tilbake til faren til Edor. Og det interessante her er når Alexander kommer med et innspill som kan forklare reaksjonen (linje 106-107). Når Alexander tenker at faren til Edor har vært homofil tidligere og fordi det ikke fungerte ønsker han ikke at sønnene skal oppleve det samme kan det tyde på at Alexander har en flytende forståelse av homoseksualitet. Alexanders flytende forståelse av homofili kan forstås som noe man kan gå inn ut av når det passer seg, eller når man møter eventuell motgang. Det virker ikke som om elevene har særlig erfaring med å diskutere temaer som dette i skolesammenheng og at de derfor må innhente kunnskap andre steder. En kunnskapskilde kan være sosiale medier, som i stor grad er påvirket av den amerikanske kulturen. Det er ikke uproblematisk at unge henter kunnskap derfra, da det kan være vanskelig for dem å skille mellom det som faktisk er relevant for den norske kulturen og ikke. Dette vil også kunne fungere som et «teachable moment» på den måten at man som lærer kan være med å veilede og hjelpe elevene med å se relevansen i de holdningene og tankesettene de velger å adoptere fra andre kulturer inn i den norske. Ved å diskutere og reflektere sammen kan man legge til rette for et trygt klasserom hvor elevene kan teste ut tanker og holdninger. På den måten kan man, i større grad, sørge for at elevene tar i bruk den kritiske tanken.

Det kan virke som om guttene alle er enige i denne forståelsen, da ingen av dem utfordrer den på noe vis. På den måten virker det som om guttene har en forståelse av seksualitet som et kulturelt fenomen. En slik forståelse tilsier at seksualitet er noe som kontinuerlig fortolkes og at man derfor tilpasser og endrer kunnskapen som passer til seksualitet hele tiden (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Røthing og Svendsen (2009, s. 37) understreker at forståelsen av seksualitet er tett sammenvevd med forståelsen av kjønn, derfor kan det tenkes at guttene har en flytende forståelse av kjønn også. På linje 95 sier Sindre at faren til Edor «synes noe annet når sønnen hans ble ... homo ...». Når Sindre bruker ordet «ble» kan det tolkes i lys av en tanke om at seksualitet, på samme måte som kjønn, påvirkes av normer, forventninger og muligheter (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 59). Elevene setter dermed ord på en forståelse som er sosialkonstruktivistisk. Dette vil også være et av de «teachable moments» som åpner opp for flere muligheter inne i klasserommet. Her vil det kunne være relevant å trekke inn de ulike identitetene til Gee for å diskutere og drøfte, med ord som er tilpasset alderstrinnet, om seksualitet faktisk er en N-identitet eller en D-identitet (jf. Kapittel 2). En kan også benytte seg av muligheten til å ta opp og drøfte teorier knyttet til kjønn og hvordan se dette i sammenheng med både romanen og andre sosiale plattformer.

5.5. Gruppe 3 (Jenter)

5.5.1. Grupprepresentasjon

Gruppe 3 består av tre elever; her er alle jenter. Samtalen til jentene varte i ca. 25 minutter. Det skulle vært fire elever her også, men den siste eleven trakk seg i løpet av forarbeidet til samtalen. Denne samtalen domineres i stor grad av Emma som snakker veldig høyt og derfor tar mye plass. I tidligere observasjoner har Emma vært tilbaketrucken og deltar sjeldent i klasseromsamtaler, men det virker som om hun har en annen tilnærming til disse samtalen. Dette kan være fordi gruppene er vesentlig mye mindre enn de ville vært i klasserommet, og fordi de andre gruppe-medlemmene er vennene hennes. Grunnen til at Emma snakker høyt, kan ligge i at hun har et ønske om å bli hørt og lagt merke til i samtalen. Dette kan være fordi hun, i motsetning til tidligere observasjoner i klasserommet, føler hun kan bidra med noe og fordi hun syntes at opplegget er interessant. Emma har på en måte gått fra å være en passiv til en aktiv deltaker i opplegget. Dermed er Emma med på å belyse hvor viktig det er med en varierende undervisning i skolen generelt, og ikke bare når det gjelder litteratur. Det er noe fint med det at også de «stille» elevene kjenner seg trygge nok til å bidra muntlig. Som en motsetning til Emma, finner vi Kristine, som snakker veldig lavt og det virker som om hun ikke ønsker å ta mer plass enn nødvendig. Kristine er allikevel veldig selvsikker i sine ytringer. Alle jentene har mye taletid og de er opptatt av at alle skal få muligheten til å komme med tankene sine på hvert spørsmål. Vilde er den som, til å begynne med, er ordstyrer for samtalen. Vilde preges av en usikkerhet og ender ofte opp med å trekke seg i refleksjonen sin. Mange av innspillene hennes er gode, men refleksjonene kommer ikke tydelig fram. Usikkerheten kan skyldes settingen de befinner seg i, som igjen kan påvirke evnen hennes til å formulere seg. De fikk beskjed om å snakke tydelig noe som kan oppfattes som et stressende moment og som fører til at Vilde i et innspill tar mange pauser eller inkludere «jeg vet ikke». På den måten kan det være vanskelig for de andre jentene å plukke opp det hun faktisk mener og derfor ikke kan spille videre på det Vilde sier.

Hver og en av jentene bidrar til at de skal komme fram til en dypere mening og utvide hverandres forståelse av teksten. Opptil flere ganger henvender de seg til hverandre. På den måten sikrer de at de får innsikt i alles tanker. Dette fører til at de selv klarer å legge til rette for en utforskende samtale, som tar utgangspunkt i en mer reindyrka estetisk lese-måte sammenlignet med de to andre gruppene. Dette bidrar til at jentene framstår som engasjerte lesere som ønsker både undring og refleksjon i møte med teksten.

5.5.2. Hermeneutisk begjær

Slik jeg tolker samtalen til jentene, bærer den preg av et indre driv eller motivasjon til å både tolke og reflektere over spørsmålene, og at de på den måten klarer å finne fram til svar sammen. Slik klarer jentene i mye større grad enn de andre gruppene, å skape en utforskende samtale. Jentene bruker god tid på samtlige spørsmål og virker interessert i å høre på hverandres tanker. De henvender seg ofte til hverandre og delegerer ordet seg imellom. Samtalen preges av at jentene bruker hverandre i refleksjonene sine og spiller videre på hverandres innspill slik klarer de å utvide hverandres forståelser og tolkninger av spørsmålene. Denne drivkraften som trekker dem inn i teksten og inn i refleksjonene, kan forstås i lys av begrepet «hermeneutisk begjær» (Sønneland, 2019, og jf. kapittel 2). Dette begjæret er det som fører jentene framover, utover og gjennom teksten.

183 Emma Ja ... jeg tenker at jeg ikke kan si så veldig mye mer på det spørsmålet der. Jeg
 184 føler meg liksom ... det er litt vanskelig å tolke dette spørsmålet fordi at ...
 185 «Som en tom glassflaske som Edor har stengt i bakken så den gikk i tusen
 186 knas». Jeg tolka det jo som om han ble stengt ute av den virkelige ... av Edor ...
 187 for det står jo «som Edor har stengt i bakken» så da tror jeg kanskje at han
 188 føler seg litt utestengt eller kanskje ikke akkurat utestengt, men sånn at han
 189 mener ... at han tenker at Edor ikke lar han bli kjent på en annen måte ... sånn
 190 følelsesmessig

I dette utdraget kommenterer Emma at hun synes spørsmålet om det språklige bildet var litt vanskelig, men hun prøver allikevel å komme fram til et svar (linje 184). Selv om Emma møter motstand i spørsmålet drives hun fram av det hermeneutiske begjæret for å finne mening i teksten. Det jentene skal svare på i denne delen av samtalen er «På s. 167 står det «*Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas.* Hva tror dere Jens mener med dette?» og vi ser at Emma faktisk leser feil når hun skal begynne tolkningene sine. Hun forveksler «slengt» med «stengt» men klarer allikevel å tolke og reflektere over hvordan «stengt» kan gi mening.

Hvis man sammenligner de andre gruppene med denne gruppa, ser vi at det er en tydelig iver til å komme fram til noe sammen. Det er viktig å poengtere at det hermeneutiske begjæret, som skaper elevenes vilje til å møte utfordringer i tekst, kan bidra til at elevene får en større forståelse av temaer som kjønn, seksualitet og identitet.

5.5.3. Identitet

Jentene diskuterer også, i likhet med de andre gruppene, identitetsbegrepet uten å bruke det eksplisitt. Det denne gruppa gjør, som skiller dem fra de andre, er at de går dypere inn i begrepet samtidig som de trekker det ut i en større sammenheng enn det som skjer i boka. På den måten tar de også i bruk literary transfer.

95	Kristine	... okei ... «På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor som
96		jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?». Hva tror
97		dere Edor mener med dette og hvorfor er det så viktig for han»
98	Emma	Det er jo kanskje fordi at ... sånn ... folk forandrer jo oppførselen sin ut ifra
99		hvilke folk de henger med så kanskje han mener at han har flere
100		personligheter og at han vil at Jens skal bli kjent med ... liksom ... den han er i
101		virkeligheten. Den han føler at han er ... og da er han kanskje litt ærlig da når
102		han føler at han kan være seg selv sammen med Jens da
103	Vilde	Mhm
104	Emma	Men det er jeg ikke helt sikker på det er bare sånn jeg tolker setningen
105	Vilde	Nei, jeg er heller ikke så sikker på det så ...
106	Emma	Når han sier «hvor ofte får man den sjansen?» hva tror dere han mener med
107		det?
108	Kristine	Ehm ... altså ... det er kanskje sånn at han vil at Jens skal bli kjent med en Edor
109		han kommer til å like. At Jens skal like han og sånt eller noe sånt liksom
110	Emma	Ja. Hva tenker du om det Vilde?
111	Vilde	Ehm ... jeg må bare lese setningen en gang til
112	Emma	Hva tror du han mener med «hvor ofte får man den sjansen?»
113	Vilde	Ehm ... jeg tror at han sånn ... bare ... mener at han ble ... han er skikkelig glad
114		i Jens

På linje 98 kommenterer Emma at mennesker endrer oppførselen sin ut ifra hvilke mennesker man omgås med, og at man derfor kan sitte inn med flere ulike personligheter. Slik sier Emma at det er med Jens at Edor viser hvem han egentlig er. Det Emma poengterer her er også det Gee poengterer med de fire perspektivene for å forstå identitet på (Gee, 2000). Det er avgjørende at man hele tiden forstå de ulike perspektivene som tett sammenvevd og at alle fire vil være til stede når en person handler innenfor en gitt kontekst (Gee, 2000, s. 101). Hvilket av perspektivene som vil være dominerende vil variere og det er nettopp det Emma også sier. Kristine spiller videre på dette med å kommentere at Edor ønsker at Jens skal bli kjent med den versjonen av Edor han kommer til å like. Måten jentene diskuterer identitetsbegreper viser at det er et individuelt begrep som gjør konseptet med identitet både flytende og komplekst.

115	Emma	Ja, det kan godt være ... men hvordan jeg tolker denne setningen er jo at hvor
116		ofte får man sjansen til å liksom ... være seg selv med en person ... sånn hvor
117		ofte får man sjansen til å vise sitt sanne selv. Fordi det ... den Vilde som jeg
118		kjenner nå er jo ikke sikker den samme Vilde som er hjemme med søsteren sin
119		liksom
120	Vilde	Nei
121	Kristine	Eller sånn ...
122	Emma	Så han sier kanskje at ...
123	Vilde	No ... No ... No ... No
124	Kristine	Sånn som når du gikk på den andre skolen for eksempel. Du er kanskje ikke
125		den samme Vilde som ...
126	Emma	Så kanskje han mener at man ikke får sjansen til å vise seg selv på sitt best
127		eller vise seg selv som personen ...
128	Vilde	Det er ikke alltid du møter en åpen person

Videre går jentene inn på hva som kan påvirke identiteten og personligheten din. De påpeker at det ikke bare er mennesker, men også omgivelsene og de ulike diskursene

man forholder seg til i løpet av en dag. Emma trekker fram at hun mest sannsynlig ikke kjenner den samme Vilde som søsteren hennes gjør (Linje 117-118). Senere poengterer Kristine at Vilde har gått på en annen skole og at hun også der var en annen enn det hun er nå (Linje 124). Denne skolediskursen som poengteres av Kristine kan kobles sammen med både institusjonsperspektivet og affinitetsperspektivet som presenteres av Gee (2000). Når Vilde begynte på denne skolen, med nye mennesker så fikk hun samme mulighet som Edor til å gjøre nødvendige endringer for å bli gjenkjent som den personen hun er nå. En vennegjenger kan delvis bli sett på som en affinitetsgruppe. På samme måte som man er den man er på grunn av erfaringer innenfor en affinitetsgruppe ifølge Gee (2000, s. 105), er man den man er på grunn av erfaringene innenfor en vennegjeng. Emma kommenterer at Edor ikke kanskje ikke har fått muligheten «til å vise seg selv på sitt beste» (Linje 126). På den måten bruker jentene sine forståelser vennegjenger som affinitetsgrupper til å tolke romanen.

I dette utdraget kan også se at jentene diskuterer de to andre identitetene som Gee presenterer. En del av identiteten til Vilde vil være at hun er en søster, som påpekes av Emma (linje 118), og dette vil kunne falle in under N-identiteten til Gee (2000, s. 101). Jentene påpeker også at skolen er en arena som påvirker identiteten din. På den måten kan man trekke paralleller til det institusjonelle perspektivet som baserer seg på at en institusjon plasserer mennesker i en posisjon (Gee, 2000, s. 102). Skolen vil være en institusjon som setter mennesker i roller, for eksempel en elev. Denne rollen har man i kraft at noen med autoritet, i dette tilfellet regjeringen, har tatt denne avgjørelsen på vegne av deg. Jentene påpeker at Vilde har byttet skole (linje 124) som er med på å understreke at selv om man er elev skjer det endringer innad i denne rollen også.

5.5.4. Stereotypiene

Når denne gruppa kommer til spørsmålet om framstillinger av homofile poengterer de at onklene gir innblikk i en mer stereotypisk framstilling enn det Jens og Edor gjør. På den måten klarer også denne gruppa å belyse kontrastene forfatteren tar i bruk når det gjelder dette.

26 Emma Spørsmål nummer 2. «Boka handler blant annet om å være homofil og ofte
27 kan homofile blir presentert på stereotypiske måter. Et eksempel på det kan
28 være at gutter blir presentert med overdrevent feminine trekk. Hvordan
29 syntes dere dette er gjort i Nærmere kommer vi ikke? Bygger forfatteren opp
30 under stereotypiene eller presenteres homofili på en annen måte?»
31 Kristine Jeg tenker at ... ehm ... at onkelen ... han der onkel Torstein han blir vist fram
32 som den der stereotypien mens de andre som er gay de blir ikke beskrevet
33 som veldig stereotypisk
34 Emma Det er jeg veldig enig i, fordi jeg skrev også at dem viser to forskjellige typer
35 homo da. De viser liksom Torstein og Phil som ikke er redd for å vise at de er
36 homo også kommer de fram som litt feminin i boka.
37 Vilde Ja
38 Emma Og så har vi Jens som liker motorsykkel og han liker å ... og han kler seg
39 relativt sånn normalt liksom at han ikke går i sånn trange jeans sånn som en
40 stereotypisk ... ja ...
41 Vilde Og så syntes jeg jo at kanskje mer i virkeligheten da så bruker folk å se folk
42 som ... eller gutter da ... som er litt sånn homofil da som er homofil at de blir
43 presentert veldig jentete og at de skal oppføre seg som jenter og sånt
44 Emma Ja
45 Vilde Men i boka så har de ... ehm ... tatt det sånn at de helt vanlige gutter som har
46 følelser for gutter, men de endrer seg ikke på en måte. De er liksom seg selv,
47 de trenger ikke å være de andre. De trenger ikke å passe inn for å være
48 homofil da
49 Emma Ja, ja fordi jeg tenker at sånn homofil er litt det samme som folk som er
50 straight ... det er ikke sånn at de som er homo liker alle gutter eller at de som
51 er lesbisk liker alle jenter
52 Vilde Mhm
53 Emma Og det er jo det samme for straights. Vi liker jo bare noen spesifikke folk så ...
54 det liker jeg med de også ... at de ... hva heter det? Presentert sånn veldig
55 stereotypisk sånn ... som de bruker å gjøre i noen filmer og sånt ... som er
56 ganske irriterende egentlig
57 Vilde Mhm

På linjene 34 – 36 kommer Emma med et innspill om at forfatteren av romanen framstiller «to forskjellige typer homo». Samtidig poengterer Emma at Torstein og Phil ikke er redd for å vise at de er homo (Linje 35) som også kan være en måte forfatteren viser fram kontrastene mellom Torstein og Phil og Jens og Edor. Måten Emma presenterer resonnementet sitt er med på å tildele onklene til Jens en form for makt og stolthet istedenfor at det skulle vært noe skamfullt. Siden jentene er oppmerksomme på at forfatteren har bruke ulike karakterer for å vise fram ulike måter å være homofil på kan det tyde på en forståelse av litterære virkemidler, og at de derfor ser hensikten med å gjøre det på den måten.

På linje 41 – 43 kommer Vilde med et innspill som knyttet kjønn og seksualitet sammen. Vilde beskriver at man i virkeligheten, ofte, kan ha en oppfatning av at homofile skal oppføre seg som jenter. Videre sier Vilde at «De er liksom seg selv, de trenger ikke å være de andre. De trenger ikke å passe inn for å være homofil» (Linje 46-47). I denne delen av samtalen er Vilde inne på en tanke som overlapper med Butlers, om at kjønn er noe performativt, altså noe man framfører (jf. Butler, 1997). Slik jeg tolker det, er Vilde inne på tanken om at det finnes flere måter å være homofil på. Edor og Jens er

eksempler på at man ikke trenger å være feminin eller kle seg eller snakke på en bestemt måte. Videre kan det tenkes at man på grunn av at det finnes mange måter å være homofil på fører til at man ikke kan se det på utsiden. Butler poengterer nettopp dette, at det er mange måter å «gjøre» homofili, og det er derfor ikke slik at alle homofile har noen fellestrekk eller markører (Butler, 1997). På den måten er jentene inne på at *Nærmere kommer vi ikke* er en roman som bryter med heteronormativiteten, og at den derfor også åpner opp for at seksualitet er noe mindre fastlagt og stereotypisk.

5.6. Fellesnevnerne

5.6.1. Engelske ord i norske refleksjoner

I samtalen til elevene er det lett å legge merke til de engelske innslagene. Elevene bruker engelske ord i tolkningsarbeidet og for å skape mening i teksten, og på den måten er det interessant og relevant å kommentere denne språkblanding. Det kan virke som om de engelske innslagene kan beskrives som spontane kodevekslinger, som beskriver prosessen med å veksle fram og tilbake mellom de involverte språkene (jf. Sunde, 2016, s. 146). I samtalen ser vi at det er en håndfull engelske ord som blir gjentatt i flere av samtalen og i forbindelse med de samme spørsmålene. Hvilken funksjon har de engelske innspillene i tolkningsarbeidet til elevene?

Når elevene skal reflektere over det språklige bildet om at Jens føler seg «som en knust glassflaske som Edor har slengt i bakken», svarer samtlige at Jens er «heartbroken».

85 Mathias Han blir heartbroken

86 Alexander Ja, han blir heartbroken rett og slett ... den ser vi. Vi føler den eller?

Dette utdraget er hentet fra samtalen til guttene, men det gjør seg også gjeldene i de to andre gruppene også. Hva er grunnen til at elevene velger å bruke et engelsk ord for å beskrive hjertesorg? Det kan tenkes at elevene oftere hører begrepet «heartbroken» og at de derfor har adoptert begrepet inn i sitt eget vokabular. På den måten kan «heartbroken» oppfattes som et naturlig førstevalg istedenfor at de skal erstatte det med det norske ordet. En annen forklaring kan være at det engelske innspillet er med på å ufarliggjøre en ganske vond følelse. «Heartbroken» får på den måten en mer hverdagslig valør, mens hjertesorg eller kjærlighetssorg er mer alvorlig. Når elevene bruker «heartbroken» kan det tolkes som om de danner en distanse fra de vonde og vanskelige følelsene som egentlig blir beskrevet av Jens. Det kan også tenkes at elevene synes at «heartbroken» rett og slett høres bedre ut enn å kjærlighetssorg, og at de på grunn av det velger å ta i bruk det engelske ordet. Opp mot nasjonalspråket oppvurderes ofte engelsk (Sunde, 2016, s. 152). På den måten får engelsk en form for symbolverdi i samtalen til elevene.

Ved senere anledninger ser vi at elevene også tar i bruk engelske ord som «straights», «tension», «trusten», «alien» og «gay». På samme måte som «heartbroken» går igjen i alle samtalen gjør «gay» også det. Allikevel bruker ikke elevene «gay» konsekvent, men varierer mellom det og «homo».

31	Kristine	Jeg tenker at ... ehm ... at onkelen ... han der onkel Torstein han blir vist fram
32		som den der stereotypien mens de andre som er gay de blir ikke beskrevet
33		som veldig stereotypisk
34	Emma	Det er jeg veldig enig i, fordi jeg skrev også at dem viser to forskjellige typer
35		homo da. De viser liksom Torstein og Phil som ikke er redd for å vise at de er
36		homo også kommer de fram som litt feminin i boka.

Mens Kristine velger å bruke «gay» (linje 32), bruker Emma «homo» (linje 35). Dette ser vi også i de andre samtaleene, at noen av elevene bruker «gay» og noen bruker «homo». Det kan tenkes at «gay» er å regne som et etablert synonym for homofil i uformelle sammenhenger og at det er derfor elevene tar det i bruk. Selv om det er en faglig forankret samtale, kan det virke som om noen av elevene, deriblant Kristine, ikke tenker over det. De har fått beskjed om å samtale om en bok de har lest med utgangspunkt i egne tanker. Allikevel ser vi at andre elever, som Emma, heller velger å bruke «homo» eller «homofil» som kan tolkes som et mer formelt bidrag til samtalen. Dette fører til at «homo» og «homofil» virker mer som et fagbegrep i samtaleene deres. På samme måte som «heartbroken» kan være med å ufarliggjøre vonde og vanskelige følelser, tror jeg «gay» også blir brukt for å skape en distanse fra et tema som er sårt og intimt.

5.6.2. Når elevene danner egne begreper for å forstå

Jeg opplever at elevene som har deltatt i masterprosjektet alle har en respektfull tilnærming til temaene seksualitet, identitet og kjønn. Det har nok en sterk sammenheng med det tolerante samfunnet de vokser opp i og forskningskonteksten de befinner seg i. Allikevel er det interessant at to av gruppene har elever som velger å skape egne «begreper» for å skape mening i teksten.

60	Ingeborg	«På s. 213 tenker Edor «Det eneste jeg tenker på er pappa. Pappa som aldri
61		har hatt noe imot homofile før. Det må være meg det er noe galt med. Hadde
62		jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt greit. Jeg vet det!» Jeg tror
63		... «Hva tror dere han mener med at hvis han «hadde vært en annen, hadde
64		det vært helt greit?» Har Edor rett i dette?»
65	Anders	Jeg tror ... kanskje faren ikke er så glad i at han var homo. Jeg vet ikke
66	Håkon	Jeg tror han mener at hvis han hadde vært ikkehomo så hadde alt vært bra
67	Ingeborg	Ja
68	Anders	Det er litt dumt ... at faren din ... yes

På linje 66 kommer Håkon med begrepet, slik jeg har tolket det, «ikkehomo». Etter innspillet til Håkon er det ingen av de andre som kommenterer bruken av «ikkehomo» og samtalen går derfor videre. For å forsikre meg at Håkon faktisk sier «ikkehomo» brukte jeg en del tid på å lytte til lydopptaket gjentatte ganger. At Håkon bruker «ikkehomo» som et begrep kan tolkes som et synonym for «heterofil». Hvis «ikkehomo» brukes som et synonym er det interessant å se på mulige forklaringer på hvorfor. En mulig forklaring kan ligge i at elevene fram til nå har lest en bok om to gutter som blir forelsket i hverandre og får derfor innsikt i en verdens som kan være fremmed for dem. Allikevel er det viktig å huske på at nettopp det vil være med å påvirke hvilke perspektiver og forståelseshorisonter de går inn i romanen med. Elevenes forståelsesprosess vil være i en dialog med romanen og derfor være med å skape elevenes forforståelse (Gadamer i Harstad, 2020, s. 32). Når man søker å forstå skal man være klar for at dette alltid skjer

ut ifra en forforståelse (Harstad, 2020, s. 35). Det kan derfor være utfordrende for elevene å gå vekk fra disse perspektivene når de skal begynne samtalene om romanen.

Hvis «ikkehomo» brukes som et synonym for «heterofil» kan det være fordi elevene synes det er utfordrende å inkludere det heterofile perspektivet i tolkningene sine. Vanligvis anerkjennes heteroseksualitet som «normalen» og derfor har den også størst makt i samfunnet. I *Nærmere kommer vi ikke* blir rollene på heteroseksualitet og homoseksualitet snudd om. Når Håkon bruker begrepet «ikkehomo» snur han om på denne forståelsen og gjør heller homoseksualitet om til kjernen av en gruppe. På den måten gjør Håkon minoriteten om til det «normale». Samtidig kan det også tenkes at Håkon ikke har en «merkelapp» på begrepet heteroseksualitet da det kan være en selvfølge. Det ligger kanskje ingen intensjon bak det, men at han nettopp mangler denne «merkelappen». Håkon viser at han har en forståelse av at noen er homofil og at andre ikke er det. Det kan også tenkes at Håkon ikke kom på begrepet «heterofil» eller en annen måte å beskrive de av oss som er heteroseksuelle i det øyeblikket. Hvis noen av elevene, eller hvis en lærer hadde stilt spørsmål ved «ikkehomo» så hadde han kanskje ikke brukt det. Om så hadde han fått muligheten til å forklare bruken av ordet som kunne ført til en større innsikt i Håkons forståelse av seksualitet. Dette vil også være en av flere «teachable moments», ved å benytte seg av muligheten til å diskutere og snakke sammen om begreper og se på hvilke begreper vi bruker til å snakke om hverandre.

På samme måte som Håkon tar også Alexander, fra guttegruppa, i bruk et nytt begrep. Begrepet som Håkon kan tolkes til å beskrive heteroseksuelle, mens begrepet til Alexander bruker sitt til å beskrive homoseksuelle.

- | | | |
|----|-----------|--|
| 31 | Sindre | Hva tenker dere om spørsmål 2 da? |
| 32 | Alexander | Ehm ... da ... jeg tenker at til vanlig i filmer og bøker så blir liksom sånn homo |
| 33 | | ... homofolk presentert som sånn veldig feminin og sånn her ting |
| 34 | Sindre | Ja ... veldig enig |
| 35 | Alexander | Men det blir ikke det |
| 36 | Mathias | De blir beskrevet som om de var to vanlige personer |
| 37 | Alexander | Ja |
| 38 | Kasper | Mhm |

Alexander tar i bruk «homofolk» på linje 33 når han svarer på hvordan romanen framstiller homofile. På samme måte som i blandagruppa er det ingen av de andre som reagerer eller stiller spørsmål til bruken av «homofolk». I forkant av ordet «homofolk» kan det se ut som om Alexander omformulerer tanken sin og innspillet sitt (linje 32), og at han til slutt ender om med å bruke «homofolk». Selv om «homofolk» kan oppfattes som et politisk ukorrekt begrep i første omgang, er det viktig å poengtere at Alexander allikevel prøver å drøfte spørsmålet selv om man ikke har alle begrepene på plass. Alexander skaper heller et eget begrep for å kunne delta i samtalen istedenfor å ikke delta eller være en passiv deltaker i samtalen. Det kan også tenkes at Alexander tar i bruk «homofolk» som en strategi for å distansere seg fra å snakke om nettopp seksualitet.

5.7. Avsluttende kommentarer

I de transkriberte utdragene jeg har analysert og diskutert ser man at elevene på ulike måter skaper mening og forståelse av seksualitet, kjønn og identitet med utgangspunkt i *Nærmere kommer vi ikke*. Elevene har en forståelse av kjønn og seksualitet som kan sees i sammenheng med Butler (1997), og måten elevene diskuterer identitet på ulike

nivåer tyder også på en forståelse som samsvarer med teorien til Gee (2000). Det er interessant å legge merke til hvor stor gjennomslagskraft Butler og andre teoretikere innenfor queer teori har hatt. At det Butler og hennes kollegaer skrev for over 30 år siden, som var nyskapende og revolusjonerende på den tiden, har ført til at den sosialkonstruktivistiske forståelsen av kjønn har blitt helt «hverdagslig». Elevenes samtaler bærer også i ulik grad preg av estetiske lesemåter (jf. Rosenblatt 1994), men det viser seg at alle gruppene klarer å bruke egen kunnskap til å tolke romanen og derfor tette romanenes tomme rom (jf. Iser, 1974). Elevene gjennomførte samtalene alene, uten innblanding fra meg eller faglærer. Samtalene varierer nok derfor i hvor stor grad de er utforskende (jf. Mercer, 2000) og ikke. I etterkant av gjennomførelsen og analysen ser jeg at jeg gjerne skulle vært til stede og dermed en del av elevenes litterære samtaler. På den måten kunne jeg vært med som støttespiller, men også for å kunne legge til rette for en mer utforskende samtale knyttet til seksualitet, kjønn og identitet. Det er flere av samtalene som bærer preg av å være utforskende, men fordi få av dem plukker opp eller stiller spørsmål ved innspillene stopper ofte refleksjonene opp.

Jeg opplever at både jentegruppa og guttegruppa fungerte fint sammen i samtalene, mens blandagruppa skulle nok vært forberedt på at de skulle jobbet sammen. I forberedelsene jobbet guttene og jentene hver for seg, men jeg skulle nok satt de sammen i de tiltenkte gruppene istedenfor. Grunnen til at jeg ikke gjorde dette var for å unngå at elevene snakket seg «ferdig» om spørsmålene og for å unngå innspill som «sånn som vi snakket om i går». Det er allikevel tydelige forskjeller mellom gruppene og gruppesammensettingene var i stor grad en påvirkende faktor. Elevene har blitt delt inn i to kjønnshomogene grupper og en kjønnsheterogen gruppe. Dette ble gjort for å se om det finnes forskjeller i hvordan gutter og jenter adresserer temaer som kjønn seksualitet og identitet. Disse gruppesammensettingene har vært interessant nettopp fordi det faktisk finnes forskjeller. Som jeg allerede har nevnt i metodekapittelet mitt vil jeg ikke kunne generalisere elevenes tolkninger, men i dette masterprosjektet ligger forskjellene i måten i hvilken tilnærming de har til spørsmålene og viljen til å reflektere og undre seg sammen.

6. Avslutning

Jeg gikk inn i dette masterprosjektet med et ønske om å ta i bruk et litterært verk som *Nærmere kommer vi ikke* i et klasserom. Jeg ville se hvordan elevene snakker om og skaper mening om kjønn, seksualitet og identitet i litterære samtaler med utgangspunkt i romanen. Ved første øyekast var jeg usikker på om elevene i det hele tatt hadde klart å gå inn i en samtale og diskusjon om romanen, men det viser seg at det har de definitivt gjort. Analysen av de litterære samtalene viser at romanen *Nærmere kommer vi ikke* virkelig åpner opp for samtaler om kjønn, seksualitet og identitet. I elevenes samtaler ser vi at de adresserer temaer som stereotypier, identitet, seksualitet og at de virkelig prøver å skape mening og sette ord på det de har lest. Dette gjør de blant annet gjennom å skape egne ord og begreper. Samtalene viser også at elevene har en forståelse om at både kjønn og seksualitet er flytende, og ikke noe fastsatt. På den måten ser man at sosialkonstruktivistiske kjønnsforståelser har hatt stor gjennomslagskraft når det nesten har blitt en selvfølge at seksualitet og kjønn er noe vi gjør og ikke er.

Gjennom elevenes litterære samtaler har jeg fått innsikt i hvilke forståelser og holdninger de tar med seg inn i arbeidet med *Nærmere kommer vi ikke*. Elevene holdninger og forståelser gjenspeiler det samfunnet de vokser opp i. De viser en toleranse for de som er «annerledes» og snakker gjennomgående respektfullt om opplevelsene og følelsene til Jens og Edor. Det virker som om elevene mener at det hele tiden skal være rom for å være seg selv, selv om det er vanskelig. Noen av dem relaterer også med egne følelser og erfaringer. For å skape mening og tolke hendelsene og karakterene i *Nærmere kommer vi ikke* bruker elevene erfaringer og kunnskap fra egne liv. Jeg har hele veien vært bevisst på at jeg ikke skal spørre dem direkte om deres tanker og følelser. Istedenfor har jeg heller stilt spørsmål om karakterene i romanen og på den måten lagt til rette for at elevene ikke trenger å ta stilling til egne holdninger til tematikken. Som allerede nevnt opplever jeg at elevene behandler Jens og Edor med respekt og toleranse, og på den måten uttrykker samtalene, på indirekte vis, støtte til medelever som kan identifisere seg med enten Jens, Edor eller begge. For de av oss som er homofile eller er usikre på egen legning, kan det være godt å kjenne på en slik støtte fra sine medelever.

Selv om jeg i mitt masterprosjekt har hatt elever som representerer respekt, toleranse og en inkluderende holdning til homofili er ikke dette en selvfølge. Hvis jeg skulle gjennomført det samme opplegget i en annen klasse kunne jeg møtt elever som ikke er like åpne for å snakke om denne tematikken, og som synes at homofile er feil av flere årsaker. Fordi vi er en del av et ganske tolerant samfunn, ville kanskje ikke disse elevene uttrykk dette eksplisitt, men det kunne kommet fram gjennom ordvalg og hvordan de uttrykker seg i samtalene. I den forbindelse er det viktig å kjenne elevene og klassemiljøet. Som lærer skal man ikke unngå å aktualisere temaer som seksualitet, kjønn og identiteter av den grunn, men man må da tilpasse opplegget for å treffe de elevene på den måten de trenger. I samtalen til jentene poengterer Kristine avslutningsvis at «det er jo fortsatt enda noen som ikke vil se godt på denne boka fordi det handler om gutter som blir forelsket» (Vedlegg 7, linje 313-314). På en måte kan man si at dette er drivkraften for å ta i bruk romaner som *Nærmere kommer vi ikke* i klasserommet: For å utfordre de elevene, foresatte og lærerne som ikke kunne tenkt seg å lese denne boka fordi det handler om to gutter som blir forelsket.

6.1. Hvorfor burde man jobbe på denne måten?

Når man underviser i ungdomskolen er det viktig å være bevisst på at det er i disse årene at elevene forandrer seg mest, dette gjelder både fysisk og psykisk. Derfor er det viktig at man legger til rette for en undervisning som fremmer og gjenspeiler de holdningene og verdiene som vi oppfatter som gode. Som lærere i ungdomsskolen må man aktivt gå inn for å skape et klasserom som skaper dannelse og utvikling. Ved å ta i bruk skjønnlitteratur og samtale om litteraturen får elevene muligheten til å møte andre perspektiver, holdninger og verdier som kan være med å utvide elevenes egne perspektiver, holdninger og verdier. På den måten vil skjønnlitteraturen være en viktig del av elevenes identitetsutvikling og kunne føre til både dannelse og utvikling. Disse litterære møtene er det i hovedsak norskfaget som kan skape, og nettopp derfor er det viktig at norskfaget gjør det. Her er det viktig å huske på at det vil være store forskjeller i hvilken litteratur elevene møter på hjemmebane og det kan tenkes at flere av dem risikerer å få erfaring med estetisk lesing kun på skolen. Hvis skjønnlitteratur ikke får den plassen den fortjener i klasserommet, kan det hende at noen elever går flere av grunnskoleårene uten å erfare mulighetene estetisk lesing og skjønnlitteratur kan tilby.

I analysen og drøftingen av elevenes samtaler ble det tydelig at det finnes flere «teachable moments» og på den måten byr masterprosjektet på viktig kunnskap knyttet til arbeidet med litterære samtaler i klasserommet. Det viser seg tydelig at elevene har god forståelse og kunnskap om blant annet identitet. Dette ser vi gjennom refleksjonene deres knyttet til hvilke faktorer som påvirker identiteten vår og hvorfor. Elevene går inn og reflekterer over identitet på måter vi kan kjenne igjen i Gees forståelse av fenomenet. I en vurderingssituasjon eller klasseromssituasjon kan det være en ulempe for elevene at de ikke eksplisitt bruker ordet «identitet» da det vil være vanskeligere for læreren å vurdere kunnskapen deres selv om de viser både forståelse og «innholdskunnskap». Ved å ta i bruk lydopptak av elevenes samtaler, i likhet med masterprosjektet, får lærere en gylden mulighet til å legge merke til nettopp denne kunnskapen. Slike opptak vil kunne belyse hvilken kunnskap som befinner seg i klasserommet og gjøre det lettere å spille videre på den ved senere anledninger. Som mange andre, påvirkes også elevene og deres forståelse av verden rundt seg av de de leser, hører og ser. Her er det viktig at læreren er oppmerksom på hvilke holdninger og forståelser elevenes kunnskap bygger på. Dette vil kunne være enda et «teachable moment». Elevene må få opplæring i å tenke kritisk og evaluere hvilken informasjon de velger å benytte seg av i eget liv.

Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet har jeg skjønnet hvor stor rolle samtalen kan ha i litteraturundervisningen, og hvor viktig den faktisk er. For å virkelig kunne hente ut skjønnlitteraturens mange muligheter og potensial er det viktig at man som lærer gjør didaktiske valg hele veien. Når elevene snakker om skjønnlitteratur får de muligheten til å dele egne erfaringer og meninger og i dette tilfellet er det gjennom samtalen at elevene har skapt mening og forståelse for fenomenene seksualitet, kjønn og identitet. Ved å la elevene lese en bok som *Nærmere kommer vi ikke* har de fått muligheten til å ta del i disse forståelsene med hverandre.

6.2. Refleksjoner om videre forskning

Som jeg nevnte i innledningen finnes det lite forskning på litteraturundervisning som aktualiserer kjønn, identitet og seksualitet. På den måten kan man si at det enda er mange «hull» som må tettes på dette feltet, og dermed blir det spennende å se hva som

kommer av didaktisk forskning de kommende årene. En del av veien videre vil kunne være å gjennomføre lignende kasusstudier som jeg har gjort. På den måten vil man kunne få en større innsikt i hva som kan inngå litteraturundervisningen og hvordan det kan gjennomføres. Masterprosjektet mitt mangler allikevel muligheten til å generalisere, og jeg vil tro at et neste steg kunne vært å sammenligne flere kjønnshomogene grupper med hverandre. Det er viktig å huske på utvalget jeg har gjort. Selv om disse elevene møtte romanen og hverandre med toleranse og respekt, er det ikke sikkert dette hadde vært tilfellet i en annen klasse. Det er såpass lite forskning som er gjort på kjønnteoretiske innganger til skjønnlitteratur i ungdomsskolen, at man har muligheten til å «velge å vrake» når det gjelder videre forskningsprosjekter. Det ligger muligheter for videre forskning innad i mitt masterprosjekt også. Selv om dette er en litteraturredidaktisk oppgave, kan man også gå inn i det samme materialet med en språkdidaktisk tilnærming. Jeg nevnte det avslutningsvis i analysen og drøftingen at elevene tar i bruk egne begreper og erstatter norske ord med engelske ord. Her kan man gå inn i å se hvordan man kan ta tak i dette og jobbe videre med en eventuell språklig bevissthet hos elevene, men også begrepslæring.

Det er tydelig at romanen og elevenes samtaler legger til rette for meningsskaping og gir rom til tolkning. Dette kommer til uttrykk både i analysen av de litterære samtalene og den litterære analysen av *Nærmere kommer vi ikke*. I begge analysene vises det at det skapes mening og forståelser av fenomenene kjønn seksualitet og identitet. Gjennom masterprosjektet har jeg vist at finnes didaktiske muligheter for å gjennomføre et undervisningsopplegg som dette. Planleggingsprosessen og høytlesningsprosessen har vært lang, men gjennomføringen tok ikke lang tid. Dette er med på å vise at man ikke nødvendigvis trenger å sette av måneder for å jobbe med hele romaner i skolen. Hvis skolen har mulighet til å skaffe elevgruppen hvert sitt eksemplar av en roman, trenger det ikke ta lengre tid enn noen uker. Dette har både oppgaven til Langeng (2020) og Kjøde (2021) bevist. Mulighetene for å gjennomføre et lignende prosjekt hvor man tar utgangspunkt i å aktualisere, ikke bare seksualitet, kjønn og identitet, men lignende tema er mange. Som lærere må vi både ønske og tørre å legge til rette for en undervisning som tar i bruk litteratur slik at vi kan være med å vise hvordan litteraturen og samfunnet henger sammen. Vi må huske at «litteraturen er skapt av samtiden, men den skaper også samtiden» (Nissen, 2000, s. 259), og en del av jobben er å vise dette for elevene våre.

7. Litteraturliste

- Anderson, G. & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. (2.utg). The Falmer Press
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280–298.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Butler, J. (1997). Critically Queer. In Phelan, E. (ed.). *Playing with Fire: Queer Politics, Queer Theories*. Routledge
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8.Utg). Routledge.
- Eriksen, E. L. (2012). *Den sommeren pappa ble homo*. Aschehoug.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. Om Witold Gombrowiczs *Kosmos* og dens virkning på forståelsens form. I L. I. Aa & R. Neteland (red.). *Master i norsk. Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Institutt for lærerutdanning (2020, 28. 04). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. John Hopkins University Press.
- Iser, W. (Red.). (1996). *Tekstens appelstruktur*. Borgens Forlag.
- Kjøde, A-H. (2021). «Homofili er jo ikkje heile identiteten til ein person». (Masteroppgave). NTNU.
- Krag, A. K. (2020). *Dette blir mellom oss*. Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). Om faget – Kjerneelementer. Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Langeng, B. (2020). «Kanskje han ikke villa at faren ska bli forelska i en mann» (Masteroppgåve). NTNU.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Routledge
- Nissen, N. A. (2000). Å lese for å bruke: homoforskning, kjønnsforskning og litteraturvitenskap. I H. H. Skei & E. Vannebo (red.). *Norsk litterær Årbok*. Det Norske Samlaget
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I Netland, R. & Aa, L. I. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work: Vol. Pbk. ed.* Southern Illinois University Press.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2008). Norske verdier: Homotoleranse og heteroseksualitet. I Bostad, I. & Røthing, Å. (red.) *Verdier*. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk
- Steffensen, T. & Gissel, S. T. (2021). Indledning. At undersøge litteratur og undervisning. I S. T. Gissel & T. Steffensen (red.). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Steinholm, M. (2017). *Nærmere kommer vi ikke*. Vigmostad & Bjørke
- Sunde, A. M. (2016). «inspect kniven i inventoryen min». Språklig praksis i et nytt domene. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*. 34. 133–160.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Doktorgradsavhandling. UiS
- Torell, Ø. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379.
<https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: samtykkeskjema

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg

Vedlegg 3: Spørsmålsark

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Transkribert samtale av blandagrappa

(Linjenummering vil begynne ved overskrift for å stemme overens med utdragene)

Vedlegg 6: Transkribert samtale av guttegrappa

(Linjenummering vil begynne ved overskrift for å stemme overens med utdragene)

Vedlegg 7: Transkribert samtale av jentegrappa

(Linjenummering vil begynne ved overskrift for å stemme overens med utdragene)

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet «Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever snakker om ulike skjønnlitterære tekster. I dette skrevet 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: Hvordan kan man bruke skjønnlitteratur til å snakke om kjønn, seksualitet og identitet?
- Prosjekt 2: Hvordan kan litterære tekster bli brukt som en inngang til å snakke om følelser?
- Prosjekt 3: Hvordan kan man bruke litteratur til å øve elever i å sette seg inn i andres livssituasjon?
- Prosjekt 4: Hvordan kan man arbeide med samiske tekster i norskfaget?

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for ditt å delta?

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

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

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

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ann Sylvi Larsen: ann.s.larsen@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no
- Studentenes kontaktinformasjon er ikke lagt ved på grunn av anonymisering

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

Studentenes navn og signatur er ikke lagt ved på grunn av anonymisering (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 mine barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg 24. og 25. November

Undervisning torsdag, 24. November		
Tid	Hva	Hvordan
10 min	Introduksjon og repetisjon	Ved hjelp av en PowerPoint eller et annet visuelt hjelpemiddel kommer jeg til å ha en liten gjennomgang av det vi jobbet med under praksisukene og måten de har jobbet ukene i forkant. Fokuset vil være på hvordan man gjennomfører de «gode» litterære samtaler. Jeg kommer til å presentere temaet som de skal diskutere og gruppene de skal diskutere dette i.
10 min	Gjennomgang av spørsmålene	Vi skal sammen gjennomgå hva som skal skje i undervisningen dagen etter (25. november) slik at elevene er forberedt på det og hva som forventes av dem. Elevene vil få muligheten til å komme med eventuelle spørsmål til opplegget.
20 min	Elevene arbeider med spørsmålene	Elevene vil få resten av timen til å arbeide med spørsmålene og til å lage gode notater som de skal ta med seg inn i samtalen dagen etter. Jeg kommer til å minne de på de ulike leserollene som vi har hatt tidligere, men fokus på rollene som <i>ordstyrer</i> og <i>opplyser</i> .
5 min	Oppsummering	Repetere enda en gang hva som er viktig å huske på når vi snakker om tekst og når vi snakker sammen. Hvis det er noe elevene lurer på så er dette en god mulighet for å oppklare dem.
Rammefaktorer:	45 minutter undervisning. 3 grupper med 4 elever hver i gruppe	
Utstyr:	Diktafoner	
Undervisning fredag, 25. November		
TID	HVA	HVORDAN
5 min	Introduksjon og igangsettelse av litterære samtaler	Elevene setter seg i gruppene sine og får tid til å gjennomgå spørsmålene og notatene sine, mens jeg/ Ane setter i gang lydopptakene på de ulike gruppene.
30 – 40 min	Gjennomføring av litterære samtaler	Elevene får god tid til å gjennomføre de litterære samtaler. Det er satt av 30 – 40 minutter til hver samtale.
Rammefaktorer:	45 minutter undervisning. 3 grupper med 4 elever i hver gruppe	
Utstyr:	Diktafoner	

Vedlegg 3: Spørsmålsark

Spørsmål til litterære samtaler

I morgen, 25. november, skal dere gjennomføre en litterær samtale som handler om boka *Nærmere kommer vi ikke*. Spørsmålene under vil være utgangspunktet for samtalen deres. Det er viktig at dere tar dere tid til å diskutere alle spørsmålene nedenfor. Derfor kan det være lurt å lage dere gode notater i forkant. Spørsmålene er hentet fra ulike steder og tar utgangspunkt i hele boken.

Det er veldig viktig at dere ikke begynner å snakke om spørsmålene før jeg eller Ane kommer innom dere og starter lydopptaket av samtalen deres! Når lydopptaket er startet skal dere alle presentere dere ved navn. Når dere er ferdige med samtalen sier dere tydelig FERDIG, deretter kommer en av dere og henter meg eller Ane.

Dere vil ha ca. 30 – 40 minutter til å gjennomføre samtalen.

1. Boka *Nærmere kommer vi ikke* handler i hovedsak om to gutter, Jens og Edor. [Hvordan ville dere beskrevet dem?](#)
2. Boka handler blant annet om å være homofil og ofte kan homofile blir presentert på stereotypiske måter. Et eksempel på det kan være at gutter blir presentert med overdrevent feminine trekk. [Hvordan synes dere dette er gjort i *Nærmere kommer vi ikke*? Bygger forfatteren opp under stereotypiene eller presenteres homofili på en annen måte?](#)
3. Boka handler mye om følelsen av å bli forelsket. «*Dette er den varmeste sommeren vi noen gang kommer til å ha. La den bli glør som vi kan pakke inn og legge i magen. Noe vi kan varme oss på når vinteren kommer. Noe vi kan varme oss på hver gang vi fryser*» (s. 189). [Hvorfor tror dere Edor velger å beskrive følelsene sine på denne måten?](#)
4. På s. 151 sier Edor «*Jens kan bli kjent med akkurat den Edor som jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?*». [Hva tror dere Edor mener med dette og hvorfor er det så viktig for han?](#)
5. På s. 157 står det «*Da vi triller sykkelen hjemover, blir natta en ballong det har gått hull på.*» [Hva tror dere Edor mener med dette?](#)
6. På s. 167 står det «*Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas*». [Hva tror dere Jens mener med dette?](#)
7. På s. 213 tenker Edor «*Det eneste jeg tenker på er pappa. Pappa som aldri har hatt noe imot homofile før. Det må være meg det er noe galt med. Hadde jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt greit. Jeg vet det!*» [Hva tror dere han mener med at hvis han «hadde vært en annen, hadde det vært helt greit»? Har Edor rett i dette? Bruk eksempler fra teksten for å understreke det dere tenker.](#)

8. I spørsmålet over snakker dere om hvordan pappaen til Edor reagerer når han finner ut at sønnen hans er homofil. På hvilken måte reagerer pappaen til Jens? Hvorfor tror dere fedrene til Jens og Edor reagerer så ulikt? Bruk eksempler fra teksten for å understreke det dere tenker.
9. På s. 195 står det «Ikke før vi har lukka døra bak oss hjemme hos onklene til Jens, klarer jeg å slappe av. Jeg er så stressa at jeg har vondt i hodet. **Velkommen til oss** står det på en brodert løper i gangen, og jeg har aldri i hele mitt liv følt meg så velkommen». Hvorfor tror dere Edor føler seg så velkommen hjemme hos onklene til Jens?
10. Hva synes dere om boka og hvorfor?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vurdering fra NSD

Prosjekttittel

Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ikke lagt ved på grunn av anonymisering

Prosjektperiode

05.11.2021 - 20.08.2022

Vurdering (1)

08.11.2021 - Vurdert

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

- 1 Vedlegg 5: Transkribert samtale av blandagruppa
2 Gruppe 1: Blandet
3
4 Ingeborg Hei, jeg heter Ingeborg
5 Amalie Hei, jeg heter Amalie
6 Anders Hei, jeg heter Anders
7 Håkon Jeg heter Håkon
8 Ingeborg Okei
9 Ingeborg «Boka Nærmere kommer vi ikke handler i hovedsak om to gutter, Jens og
10 Edor. Hvordan ville dere beskrevet dem?»
11 Anders Ehm ... jeg som heter Anders ville beskrevet dem som nysgjerrig og modig og
12 de begge er jo gutter og ja ... yes ...
13 Håkon Ja ... de er ikke redd for å være den de er
14 Anders Det er jo akkurat det de er
15 Håkon Huh?
16 Ingeborg Okei ... ehm ... «Boka handler blant annet om å være homofil og ofte kan
17 homofile blir presentert på stereotypiske måter. Et eksempel på det kan være
18 at gutter blir presentert med overdrevent feminine trekk. Hvordan syntes
19 dere dette er gjort i Nærmere kommer vi ikke? Bygger forfatteren opp under
20 stereotypiene eller presenteres homofili på en annen måte?»
21 Anders Han gjør det iallfall ikke ... eller hun eller han ... eller forfatteren gjør det ikke
22 så sykt stereotypisk
23 Håkon Jeg syntes at forfatteren presentere dem som en helt vanlig person
24 Ingeborg Ja
25 Amalie Onklene blir jo presentert litt jålete da
26 Anders Ja
27 Håkon Ja
28 Ingeborg Ehm ... «På side» ... nei. «Boka handler mye om følelsen av å bli forelsket.
29 «Dette er den varmeste sommeren vi noen gang kommer til å ha. La den bli
30 glør som vi kan pakke inn og legge i magen. Noe vi kan varme oss på når
31 vinteren kommer. Noe vi kan varme oss på hver gang vi fryser». Hvorfor tror
32 dere Edor velger å beskrive følelsene sine på denne måten?
33 Ingeborg Jeg tror at kanskje, for eksempel da når han kjørte motorsykkel med Jens at
34 han på en måte ... at ... hvis han føler seg litt trist eller litt ensom så kan han
35 tenke tilbake på det
36 Håkon Mhm
37 Anders Ja ... ja ... han beskriver jo følelsene bra ... med synonymer
38 Ingeborg «På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor som jeg vil at
39 han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?». Hva tror dere Edor
40 mener med dette og hvorfor er det så viktig for han?»
41 Håkon Jeg tror Edor mener at han vil at ... Jens ... at Jens skal vite hvem han er
42 Anders Ja
43 Håkon Ehm ...
44 Anders At Jens skal bli kjent med den riktige Edor og ikke ...
45 Håkon Og ikke feil Edor
46 Anders Yes

47 Ingeborg Ja ... ehm ... På s. 157 står det «Da vi triller sykkelen hjemover, blir natta en
48 ballong det har gått hull på.» Hva tror dere Edor mener med dette?

49 Håkon Han er heartbroken

50 Anders Ehm ... kanskje Edor mener at noe kleint har skjedd ... altså ... at de hadde noe
51 ... hadde noe spesielt på gang, men så ble det sprekt på en ballong. Og han ble
52 lei seg

53 Ingeborg Ja ... ehm ... «På s. 167 står det «Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en
54 tom glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas». Hva
55 tror dere Jens mener med dette?»

56 Amalie Kanskje Edor gjorde noe som såret Jens

57 Ingeborg Ja

58 Anders At han har blitt heartbroken

59 Håkon Eller så tror han bare det

60 Ingeborg «På s. 213 tenker Edor «Det eneste jeg tenker på er pappa. Pappa som aldri
61 har hatt noe imot homofile før. Det må være meg det er noe galt med. Hadde
62 jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt greit. Jeg vet det!» Jeg tror
63 ... «Hva tror dere han mener med at hvis han «hadde vært en annen, hadde
64 det vært helt greit»? Har Edor rett i dette?»

65 Anders Jeg tror ... kanskje faren ikke er så glad i at han var homo. Jeg vet ikke

66 Håkon Jeg tror han mener at hvis han hadde vært ikkehomo så hadde alt vært bra

67 Ingeborg Ja

68 Anders Det er litt dumt ... at faren din ... yes

69 Ingeborg Ja ... «I spørsmålet over snakker dere om hvordan pappaen til Edor reagerer
70 når han finner ut at sønnen hans er homofil. På hvilken måte reagerer
71 pappaen til Jens? Hvorfor tror dere fedrene til Jens og Edor reagerer så ulikt?
72 Bruk eksempler fra teksten for å understreke det dere tenker.»

73 Anders Jeg vet ikke ... kanskje fordi at Jens sine foreldre har jo onkler, nei brødre som
74 er homo og så da blir det litt mer normalt for foreldrene til Jens ... jeg vet ikke
75 ... eller og at siden Jens sine onkler er jo homo for da blir det jo litt enklere for
76 ... for ... foreldrene til Edor å forstå situasjonen

77 Ingeborg Ja

78 Ingeborg «På s. 195 står det «Ikke før vi har lukka døra bak oss hjemme hos onklene til
79 Jens, klarer jeg å slappe av. Jeg er så stressa at jeg har vondt i hodet.
80 Velkommen til oss står det på en brodert løper i gangen, og jeg har aldri i hele
81 mitt liv følt meg så velkommen». Hvorfor tror dere Edor føler seg så
82 velkommen hjemme hos onklene til Jens?»

83 Anders Det tror jeg er fordi at hvis Edor føler seg litt tiltrukket til gutta så kan det jo
84 være at han føler seg velkommen på grunn av at onklene også er gay og da
85 kan han jo føle seg litt hjemme da

86 Ingeborg Ja

87 Amalie Mhm

88 Anders Begge to liksom. Da blir det liksom som om du er sammen med en som føler
89 det samme

90 Ingeborg De støtter han liksom

91 Anders Mhm

92 Håkon Mhm

93 Ingeborg Ehm ... «Hva synes dere om boka?»

- 94 Anders Den er ... jeg syntes den var bra. Det var humor også i den. Den forklarte på
95 en god måte hvordan ungdommer kan ha det.
96 Håkon Også var det ganske lett å komme seg inni fort
97 Amalie Ja og så var den veldig kort
98 Ingeborg Ja

- 1 **Vedlegg 6: Transkribert samtale av guttegruppa**
- 2 Gruppe 2: Guttene
- 3 Alexander Ehm, Hallo jeg heter Alexander
- 4 Mathias Hei, jeg heter Mathias.
- 5 Kasper Hei, jeg heter Kasper
- 6 Sindre Hei, jeg heter Sindre
- 7 Alexander Ja, vi skal ehmm snakk om boka Nærmere kommer vi ikke og ... ja ... Hva
- 8 tenker ... ehmm ... Hva tenker dere boka handler om?
- 9 Sindre At ehmm, det er to gutter som er tøff, modig og homo
- 10 Alexander Nei, jeg spurte ikke hvem det var
- 11 Sindre Jo, det var akkurat det du spurte om
- 12 Alexander Spurte hva den handla om
- 13 Sindre Ja
- 14 Alexander Ja ...
- 15 Sindre Ja, det handler om to gutter
- 16 Mathias Det første spørsmålet det her
- 17 Sindre Alexander, du må jo
- 18 Alexander Må jo spørre om plottet
- 19 Sindre Ja, men Alexander
- 20 Mathias Ja, men okei
- 21 Sindre Latter
- 22 Mathias Så boka ... Boka
- 23 Alexander Neste spørsmål er hvordan de er
- 24 Sindre Ja ... ja ... men
- 25 Mathias Boka handler om to gutter som er ... har kommet ut av skapet og som ehmm
- 26 ... ja, er litt sånn nysgjerrig på hverandre da ... og så
- 27 Sindre Ja
- 28 Mathias Ja ... så
- 29 Sindre Henvender seg til Kasper for at han skal bidra?
- 30 Sindre Hva tenker dere om spørsmål 2 da?
- 31 Alexander Ehm ... da ... jeg tenker at til vanlig i filmer og bøker så blir liksom sånn homo
- 32 ... homofolk presentert som sånn veldig feminin og sånn her ting
- 33 Sindre Ja ... veldig enig
- 34 Alexander Men det blir ikke det
- 35 Mathias De blir beskrevet som om de var to vanlige personer
- 36 Alexander Ja
- 37 Kasper Mhm
- 38 Mathias Okei, spørsmål 3 da
- 39 Sindre Nei ... Latter
- 40 Mathias Kanskje at de ... bygger opp
- 41 Alexander Du må si hva spørsmålet er ... hva er spørsmålet?
- 42 Mathias Ja. Spørsmålet er «Boka handler mye om følelsen av å bli forelsket. «Dette er
- 43 den varmeste sommeren vi noen gang kommer til å ha. La den bli glør som vi
- 44 kan pakke inn og legge i magen. Noe vi kan varme oss på når vinteren
- 45 kommer. Noe vi kan varme oss på hver gang vi fryser». Kanskje de bygger opp
- 46 selvtilliten og bruker den når de trenger det liksom.
- 47 Sindre Ja

48 Mathias Hvis de er veldig lei seg eller noe sånt som det

49 Alexander Ja

50 Alexander Ja, det var egentlig det jeg tenker også. Vi kan gå videre til spørsmål 4 her på

51 ... og det er at «På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor

52 som jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen?». Og så

53 er liksom spørsmålet hvorfor vi tenker at det er så viktig for han. Og da tenker

54 jeg ...

55 Mathias Kanskje fordi at de har kommet tett i et vennskap eller kanskje mye kjærlighet

56 i spillet og så ... har de lyst til å bli bedre kjent og så kanskje han har vist seg til

57 Jens som han har lyst til å vise hvordan han egentlig er

58 Alexander Jeg tenker at ...

59 Sindre Ja, at han vil være seg selv eller noe sånt ja

60 Alexander Ja, for når du blir kjent med noen nye så kan du liksom ... da forbinder ikke

61 den personen deg med noe eller noe dumt som du ... eller noe som har

62 skjedd før eller noe sånt

63 Sindre Ja, og at Edor vil være seg selv mot Jens

64 Alexander Ja, eller måtte jo ... ta det du

65 Sindre Ehm ... spørsmål 5 står det «På s. 157 står det «Da vi triller sykkelen hjemover,

66 blir natta en ballong det har gått hull på.» Hva tror dere Edor mener med

67 dette?»

68 Alexander Jeg tenker at liksom alt gikk bra helt til slutten og da gikk alt til ... ehm ... ja ...

69 Ukjent hviskelys Helvete

70 Alexander Ja, for at når en ballong sprekker så bare *Poufff*

71 Sindre Ja, fordi alt går dårlig til slutt

72 Mathias Går lufta ut av ballongen

73 Mathias Ja, det bare gikk ... en vei ...

74 Alexander Ja, bare plutselig gikk det til ...

75 Sindre Ehm ...

76 Sindre Ja okei, Kasper kan du ta spørsmål 6?

77 Kasper Ehm, ja. «På s. 167 står det «Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom

78 glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas»

79 Alexander Jeg ...

80 Mathias Jeg tror at ...

81 Sindre At Jens føler seg såret eller

82 Alexander Jeg tror at det er hjertet som liksom som et symbol på at hjertet hans knuste

83 ... at Jens ... Edor ... eller hvem var det som

84 Mathias Han blir heartbroken

85 Alexander Ja, han blir heartbroken rett og slett ... den ser vi. Vi føler den eller?

86 Sindre Ja ... ehm ... En av dere kan jo ...

87 Alexander Mathias ...

88 Mathias Utydelig svar

89 Alexander Okei, da tar jeg den. På side 213 står det ... ehm ... «Det eneste jeg tenker på

90 er pappa. Pappa som aldri har hatt noe imot homofile før. Det må være meg

91 det er noe galt med. Hadde jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt

92 greit. Jeg vet det!». Og her spør hun om hva vi tror hva Edor mener om at det

93 hadde vært greit hvis han var en annen.

94 Sindre Kanskje at faren hans syntes noe annet når sønnen hans ble ... homo ... jeg vet
95 ikke

96 Alexander Ja

97 Mathias Ja

98 Alexander Jeg skrev ikke så mye på det

99 Mathias Okei, da tar jeg neste. «I spørsmålet over snakker dere om hvordan pappaen
100 til Edor reagerer når han finner ut at sønnen hans er homofil. På hvilken måte
101 reagerer pappaen til Jens?»

102 Sindre Han reagerer jo ... hva var det det stod ... det stod at

103 Alexander Jeg tror kanskje at han kanskje

104 Sindre Var litt skuffa tror jeg ... nei ...

105 Alexander Ja. Han har kanskje vært det selv og så gikk det litt dårlig og så vil han ikke at
106 det samme skal skje med Edor kanskje ... jeg vet ikke ... ja vi går til neste.

107 Alexander Åtte

108 Sindre Ehm ... ja ... nei, vi er på 9 nå

109 Mathias Ja, vi er på 9 nå

110 Ukjent Helvete

111 Sindre På s. 195 står det «Ikke før vi har lukka døra bak oss hjemme hos onklene til
112 Jens, klarer jeg å slappe av. Jeg er så stressa at jeg har vondt i hodet.
113 Velkommen til oss står det på en brodert løper i gangen, og jeg har aldri i hele
114 mitt liv følt meg så velkommen». Hvorfor tror dere Edor føler seg så
115 velkommen hjemme hos onklene til Jens?

116 Alexander Jeg tror ...

117 Sindre Fordi de er også homo liksom

118 Alexander Ja, fordi de føler seg ikke alene fordi det er flere som er ...

119 Mathias Fordi de er ærlige med hverandre

120 Alexander Ja, de er ærlige og ... ja

121 Mathias De tørr å være den de er eller de tørr å støtte hverandre

122 Alexander Ja

123 Sindre Spørsmål 10 da. «Hva synes dere om boka og hvorfor?»

124 Alexander Jeg syntes den var bra jeg fordi den var spennende og den bygger opp
125 spenningen bra og man får lyst til å lese videre

126 Mathias Og så var den veldig innholdsrik

127 Alexander Ja og du kan lære noe av å lese den

128 Sindre Det er veldig lett å følge med i boka det var ikke så mye sånn ...

1 Vedlegg 7: Transkribert samtale av jentegruppa

2 Gruppe 3: Jentene

3

4 Vilde Okei ... Hei, jeg heter Vilde

5 Kristine Kristine, hei

6 Emma Emma

7 Vilde Du kan ikke ta den nærmere deg

8 Emma Hva skjer da?

9 Vilde Okei ...

10 Kristine Okei, vi kan starte på nytt

11 Vilde Okei ... «Boka Nærmere kommer vi ikke handler i hovedsak om to gutter, Jens og Edor. Hvordan ville dere beskrevet dem?»

12 Kristine Ehm ... Latter

13 Emma Jeg ville beskrevet Edor som en ganske fri sjel og han liker jo å skate og å bade og han liker å bade naken også, mens Jens er mer sånn en pingle han er redd for å bade, han er redd for blod så han er redd for å drite seg ut ... sånn Edor virker som en tøffere personlighet enn Jens. Hva tenker du Kristine?

14 Kristine Ehm ... Jens virker som en høy person. Sikkert sånn 1.80 eller noe sånt. Noe sånt noe. Ehm ...

15 Emma Ja det kan godt hende

16 Vilde Jens og Edor er jo to gutter som ... eller som ... eller de tror de har følelser for gutter ... eller de vet ikke enda så de prøver liksom å finne det ut da

17 Emma Skal vi gå videre til spørsmål 2?

18 Kristine Ja

19 Vilde Ja

20 Emma Spørsmål nummer 2. «Boka handler blant annet om å være homofil og ofte kan homofile blir presentert på stereotypiske måter. Et eksempel på det kan være at gutter blir presentert med overdrevent feminine trekk. Hvordan syntes dere dette er gjort i Nærmere kommer vi ikke? Bygger forfatteren opp under stereotypiene eller presenteres homofili på en annen måte?»

21 Kristine Jeg tenker at ... ehm ... at onkelen ... han der onkel Torstein han blir vist fram som den der stereotypien mens de andre som er gay de blir ikke beskrevet som veldig stereotypisk

22 Emma Det er jeg veldig enig i, fordi jeg skrev også at dem viser to forskjellige typer homo da. De viser liksom Torstein og Phil som ikke er redd for å vise at de er homo også kommer de fram som litt feminin i boka.

23 Vilde Ja

24 Emma Og så har vi Jens som liker motorsykkel og han liker å ... og han kler seg relativt sånn normalt liksom at han ikke går i sånn trange jeans sånn som en stereotypisk ... ja ...

25 Vilde Og så syntes jeg jo at kanskje mer i virkeligheten da så bruker folk å se folk som ... eller gutter da ... som er litt sånn homofil da som er homofil at de blir presentert veldig jentete og at de skal oppføre seg som jenter og sånt

26 Emma Ja

27 Vilde Men i boka så har de ... ehm ... tatt det sånn at de helt vanlige gutter som har følelser for gutter, men de endrer seg ikke på en måte. De er liksom seg selv,

47 de trenger ikke å være de andre. De trenger ikke å passe inn for å være
48 homofil da

49 Emma Ja, ja fordi jeg tenker at sånn homofil er litt det samme som folk som er
50 straight ... det er ikke sånn at de som er homo liker alle gutter eller at de som
51 er lesbisk liker alle jenter

52 Vilde Mhm

53 Emma Og det er jo det samme for straights. Vi liker jo bare noen spesifikke folk så ...
54 det liker jeg med de også ... at de ... hva heter det? Presentert sånn veldig
55 stereotypisk sånn ... som de bruker å gjøre i noen filmer og sånt ... som er
56 ganske irriterende egentlig

57 Vilde Mhm

58 Vilde Okei ... skal vi gå over til spørsmål 3

59 Emma Det kan vi godt

60 Kristine Ja

61 Ukjent Skal du si det? (Hviskes)

62 Vilde «Hvorfor tror dere Edor velger å beskrive følelsene sine på denne måten?» og
63 setninger er ... ehm ... «Jens kan bli kjent med» nei, faen ... Det der mente jeg
64 ikke

65 Emma Det der er spørsmål 4

66 Kristine Latter

67 Vilde Sorry altså, men shit, mente ikke å si det. I'm so sorry.

68 Emma Jeg kan lese jeg. Okei ... skal vi gå videre til nummer 3?

69 Vilde Ja

70 Emma «Boka handler mye om følelsen av å bli forelsket. «Dette er den varmeste
71 sommeren vi noen gang kommer til å ha. La den bli glør som vi kan pakke inn
72 og legge i magen. Noe vi kan varme oss på når vinteren kommer. Noe vi kan
73 varme oss på hver gang vi fryser» (s. 189). Hvorfor tror dere Edor velger å
74 beskrive følelsene sine på denne måten?»

75 Emma Har vi noen tanker?

76 Vilde Ehm ... ja

77 Emma Hva tenker du Vilde?

78 Vilde Okei ... jeg tenker kanskje det er fordi Edor går gjennom mange følelser da ...
79 på samme tid ... så istedenfor å si det så «dette er den beste sommeren» for
80 eksempel da ... ehm ... så sier han at ... liksom ... at det er en bra sommer eller
81 noe ... istedenfor å si at jeg liker deg eller jeg elsker deg eller noe sånt. I don't
82 know.

83 Emma Eller så pørver han å si at forelskelse er en fin følelse sånn ... hvis
84 liksom det er en varm sommer og la det bli som glør ... eller kanskje han håper
85 at det blir bra

86 Vilde Ja, kanskje han håper

87 Kristine Ja, eller sånn ... hvis Jens ikke hadde vært ... (utydelig mumling) ... Hvis Jens
88 ikke hadde vært der den sommeren så hadde det liksom ... liksom da hadde
89 ikke sommeren blitt like bra som den ble

90 Emma Nei

91 Vilde Ja ... Ja

92 Emma Så ... har vi noen flere tanker om det spørsmålet? ... nei. Da går vi videre. Vilde
93 vil du si spørsmål nummer 4?

94 Vilde Vil ikke du si det da? Latter

95 Kristine ... okei ... «På s. 151 sier Edor «Jens kan bli kjent med akkurat den Edor som jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen? Hva tror dere

96 jeg vil at han skal bli kjent med. Hvor ofte får man den sjansen? Hva tror dere

97 Edor mener med dette og hvorfor er det så viktig for han»

98 Emma Det er jo kanskje fordi at ... sånn ... folk forandrer jo oppførselen sin ut ifra

99 hvilke folk de henger med så kanskje han mener at han har flere

100 personligheter og at han vil at Jens skal bli kjent med ... liksom ... den han er i

101 virkeligheten. Den han føler at han er ... og da er han kanskje litt ærlig da når

102 han føler at han kan være seg selv sammen med Jens da

103 Vilde Mhm

104 Emma Men det er jeg ikke helt sikker på det er bare sånn jeg tolker setningen

105 Vilde Nei, jeg er heller ikke så sikker på det så ...

106 Emma Når han sier «hvor ofte får man den sjansen?» hva tror dere han mener med

107 det?

108 Kristine Ehm ... altså ... det er kanskje sånn at han vil at Jens skal bli kjent med en Edor

109 han kommer til å like. At Jens skal like han og sånt eller noe sånt liksom

110 Emma Ja. Hva tenker du om det Vilde?

111 Vilde Ehm ... jeg må bare lese setningen en gang til

112 Emma Hva tror du han mener med «hvor ofte får man den sjansen?»

113 Vilde Ehm ... jeg tror at han sånn ... bare ... mener at han ble ... han er skikkelig glad

114 i Jens

115 Emma Ja, det kan godt være ... men hvordan jeg tolker denne setningen er jo at hvor

116 ofte får man sjansen til å liksom ... være seg selv med en person ... sånn hvor

117 ofte får man sjansen til å vise sitt sanne selv. Fordi det ... den Vilde som jeg

118 kjenner nå er jo ikke sikker den samme Vilde som er hjemme med søsteren sin

119 liksom

120 Vilde Nei

121 Kristine Eller sånn ...

122 Emma Så han sier kanskje at ...

123 Vilde No ... No ... No ... No

124 Kristine Sånn som når du gikk på den andre skolen for eksempel. Du er kanskje ikke

125 den samme Vilde som ...

126 Emma Så kanskje han mener at man ikke får sjansen til å vise seg selv på sitt best

127 eller vise seg selv som personen ...

128 Vilde Det er ikke alltid du møter en åpen person

129 Emma Nei

130 Emma Ja ... er vi fornøyd med svaret på det?

131 Vilde Ja

132 Kristine Mhm

133 Emma Så Kristine nå kan du lese opp spørsmål nummer 5

134 Kristine «På s. 157 står det «Da vi triller sykkelen hjemover, blir natta en ballong det

135 har gått hull på.» eller noe sånt ... «Hva tror dere Edor mener med dette?»

136 Emma Hørte du spørsmålet?

137 Vilde Ehm ... ja

138 Emma Okei ... er det noen som vil svare på det?

139 Vilde Ja ... okei ... jeg kan gjøre det

140 Emma Ja

141 Vilde Kanskje ... ehm ... altså ... det her er sikkert ikke helt rett, men bare noe jeg
142 tror. Kanskje det er fordi ... når Edor og Jens sykler eller går hjemover da så
143 gikk den ...

144 Emma Ja det var litt sånn tension der ja

145 Vilde Ja, det bare gikk litt til helvete ... jeg vet ikke hva som skjedde, men kanskje
146 det gikk bare helt jævlig og så bare sprakk ballongen sant. De kanskje ikke ville
147 se hverandre igjen ... eller Edor ville kanskje det da, men, Jens ... jeg vet ikke

148 Kristine Utydelig mumling (09:11)

149 Emma Jeg tror ikke det kan bety noe bra at natta blir en ballong som det går hull på.
150 Det tror jeg ikke kan være noe bra.

151 Vilde Nei

152 Emma La oss si at ... han mener at ... noe blir ødelagt da

153 Vilde Mhm

154 Emma Så kanskje liksom trusten eller noe blir ødelagt eller at det blir mindre for når
155 en ballong sprekker så blir den jo mindre og mindre og mindre og lufta går ut

156 Kristine De hadde sikkert en krangel eller noe sånt da ... sånn at de ble sure på
157 hverandre og så ble de sånn kleine av å gå hjem sammen

158 Vilde Kanskje han ... kanskje han føler at han bare fikk et sånt hull i hjertet og at han
159 ikke visste at han skulle gjøre det eller noe

160 Kristine Mhm

161 Emma Ja ... så jeg tror ikke jeg har noe mer å legge til det. Har dere det?

162 Vilde Nei

163 Kristine Skal vi gå videre til spørsmål 6?

164 Vilde Skal jeg si den?

165 Kristine Ja

166 Vilde Okei ... «På s. 167 står det «Det er akkurat sånn jeg føler meg. Som en tom
167 glassflaske som Edor har slengt i bakken så den gikk i tusen knas». Hva tror
168 dere Jens mener med dette?»

169 Emma Det jeg tror kanskje at han mener er at han kanskje er heartbroken og at han
170 føler at Edor stenger han ute. Han bygger opp en veldig stor mur som han ikke
171 lar Jens gå gjennom og da får han ikke bli kjent med Edor på en annen måte så
172 jeg føler at han bare knuser han liksom. Sånn liksom hver gang han bygger på
173 ... eller tar ned en stein så bygger Edor opp igjen med en annen stein. Så
174 kanskje han mener at han ikke ... liksom ... at Edor ikke lar han bli kjent med
175 han da og at det knuser hjertet hans.

176 Kristine Ja

177 Vilde Jeg er fornøyd med det spørsmålet jeg

178 Kristine Jeg tenker kanskje at de har hatt en skikkelig krangel og blitt veldig sur på
179 hverandre og nå snakker de ikke med hverandre lengre

180 Emma Ja kanskje det ble sagt noen ord som ikke de mente

181 Vilde Ja kanskje Jens gjorde noe dumt og så sa Edor at han ... kanskje det var
182 kjempedumt at han gjorde det og så ble de sure på hverandre

183 Emma Ja ... jeg tenker at jeg ikke kan si så veldig mye mer på det spørsmålet der. Jeg
184 føler meg liksom ... det er litt vanskelig å tolke dette spørsmålet fordi at ...
185 «Som en tom glassflaske som Edor har stengt i bakken så den gikk i tusen
186 knas». Jeg tolka det jo som om han ble stengt ute av den virkelige ... av Edor ...
187 for det står jo «som Edor har stengt i bakken» så da tror jeg kanskje at han

188 føler seg litt utestengt eller kanskje ikke akkurat utestengt, men sånn at han
189 mener ... at han tenker at Edor ikke lar han bli kjent på en annen måte ... sånn
190 følelsesmessig

191 Vilde Mhm, men jeg tror vi burde kjappe oss litt fordi de andre ble ferdig for lenge
192 siden

193 Kristine Men det er jo et kvarter til egentlig da

194 Ukjent Hun står jo utenfor der

195 Emma Skal vi gå videre til spørsmål nummer 7?

196 Vilde Ja ... okei ... du kan si det du Emma

197 Emma Ja ... «På s. 213 tenker Edor «Det eneste jeg tenker på er pappa. Pappa som
198 aldri har hatt noe imot homofile før. Det må være meg det er noe galt med.
199 Hadde jeg vært en annen, ville han syntes at det var helt greit. Jeg vet det!»
200 Hva tror dere han mener med at hvis han «hadde vært en annen, hadde det
201 vært helt greit»? Har Edor rett i dette? Bruk eksempler fra teksten for å
202 understreke det dere tenker.»

203 Kristine Jeg tenker kanskje at han nettopp har kommet ut til faren sin siden han er gay
204 siden han liker Edor og så ble reaksjonen litt feil kanskje og faren reagerte
205 kanskje ikke helt som Edor ville at han skulle reagere

206 Vilde Ja ... jeg tenker også at kanskje ... fordi ... faren da, han har liksom sånn som
207 det står da vært okei med at andre folk er det, men kanskje han bare ble litt
208 sjokkert over ...

209 Emma At sin egen sønn var det

210 Vilde Ja ... kanskje han bare tenkte at han skulle være forelsket det motsatte kjønn
211 da, men sånn ble det jo ikke

212 Emma Når jeg tar det fra det Edor sier at det med å være noe som er galt med meg.
213 Tenker jeg kanskje at han tenker fordi faren ikke har hatt noe imot homofili
214 før, men det var noe annet når det liksom var han som var homo.

215 Vilde Mhm

216 Emma Kanskje han tenker at da er det noe galt fordi faren var ikke noe imot det før
217 nå, men jeg tror nok bare at faren har forestilt han med jenter fordi han bare
218 har vært med jenter resten av livet og da kanskje bryter det med drømmen
219 hans om å holde i bruden nedover ... aile(14:08) ... kanskje knuste og at han
220 derfor ble mest sjokka fordi Edor har jo vært sånn interessert i jenter og han
221 er jo sammen med en jente også. Så det var nok et sjokk for faren at hans
222 egen sønn likte gutter

223 Vilde Ja, nå går vi over til spørsmål 8 da. «I spørsmålet over snakker dere om
224 hvordan pappaen til Edor reagerer når han finner ut at sønnen hans er
225 homofil. På hvilken måte reagerer pappaen til Jens? Hvorfor tror dere fedrene
226 til Jens og Edor reagerer så ulikt? Bruk eksempler fra teksten for å understreke
227 det dere tenker.»

228 Kristine Mhm ... ehm

229 Emma Jeg tror kanskje at det med Jens sine foreldre. Som faren for eksempel han ble
230 jo litt sjokka på starten liksom ... han hadde liksom ikke noen reaksjon. Og så
231 hadde han kanskje ikke noen peiling på at sønnen likte gutter

232 Vilde Ja

233 Emma Eller så kan ... og så kan ... eller han aksepterte eller så det hende at han visste
234 det så han ble liksom bare sånn *vet du hva, det her visste vi* liksom. Fordi at

235 noen ganger så er det sånn at bare foreldrene bare vet det liksom før ungen
236 vet det. De har en mistanke om det

237 Kristine Mhm

238 Vilde Og kanskje det er fordi onklene også er litt homofile også fordi at det er
239 sikkert broren ... broren til pappaen til Jens ehm ... som er homofil da og han
240 aksepterer jo broren sin så ... han kan jo ikke gå helt ut på sønnen sin så er
241 sikkert derfor også

242 Emma Ja, men da er det jo litt rart at foreldrene til Edor aksepterer andre som er
243 homo, men ikke han

244 Kristine Og så i boka da så står det at han smiler etter at han er kommet ut

245 Emma Mhm

246 Kristine Og han smiler med et velkommende smil eller noe sånt ... så da ...

247 Emma Det sier jo at han ... fordi det er ikke sånn at han blir sur eller misfornøyd eller
248 sånn ... han aksepterte det at han var gay og han tenkte ikke så veldig mye om
249 det

250 Vilde Mhm ... spørsmål 9 da

251 Emma Spørsmål 9. «På s. 195 står det «Ikke før vi har lukka døra bak oss hjemme hos
252 onklene til Jens, klarer jeg å slappe av. Jeg er så stressa at jeg har vondt i
253 hodet. Velkommen til oss står det på en brodert løper i gangen, og jeg har
254 aldri i hele mitt liv følt meg så velkommen». Hvorfor tror dere Edor føler seg
255 så velkommen hjemme hos onklene til Jens?»

256 Emma Jeg tror nok kanskje at han ... utydelig snakking (16:58 – 17:01) ... så han føler
257 seg kanskje litt stressa som en viss person ville gjort om man skal besøke
258 foreldrene ... eller onklene eller familien til kjæresten din da eller noe sånt. Og
259 så tror jeg kanskje han følte seg velkommen fordi det var jo «velkommen til
260 oss» på en brodert løper i gangen. Så jeg tenker kanskje at ... han følte seg litt
261 letta da fordi han kanskje har grua seg det her. Og så er de jo litt homo de
262 også ... eller ikke litt homo ... de er jo homo. Så jeg tenker at han følte at han
263 passa inn der liksom fordi foreldrene var jo ikke sånn veldig ... akseptabel på
264 at han var gay

265 Vilde Ja

266 Kristine Mhm

267 Vilde Også er det jo sånn at foreldrene er jo sp?? ... de var jo jævlig forbanna på
268 Edor når han kom ut som ... eller hvis han kom ut som homofil da ... ehm ... og
269 da føler han seg veldig velkommen til onklene da fordi de er jo veldig ... eller
270 veldig og veldig da ... veldig homofil de også da fordi de er jo sammen med
271 gutter de også og da må de jo ... sånn som Emma sa at de hører jo på historien
272 hans og sånt så det er sikkert derfor da. Hva tror du Kristine?

273 Kristine Nei, jeg tenker egentlig det samme som dere

274 Emma Det står jo her ... spørsmålet er jo «hvorfor tror dere Edor føler seg så
275 velkommen hjemme hos onklene til Jens?» og jeg tror at han følte seg
276 velkommen fordi det første han så var jo *velkommen* i gangen og så virker
277 det som om de gidder å høre og de skjønner mer ting og sånt

278 Vilde Mhm

279 Emma Fordi de har personlig erfaring

280 Kristine Jeg tenker at siden onklene er gay og han er gay så føler han seg litt sånn
281 velkommen der da sånn at ... siden de er gay og da ...

282 Emma Han vet at han ikke skal bli dømt liksom

283 Kristine Ja

284 Vilde Mhm

285 Vilde Okei ... «hva synes dere om boka og hvorfor?»

286 Emma Hvem vil starte?

287 Emma Jeg har jo ikke lest hele boka, men jeg syntes så langt at boka er veldig

288 interessant og man liksom ... ser forskjellige typer ... ehm ... folk som

289 aksepterer deg og som ikke aksepterer deg og vi møter forskjellige folk eller

290 personer med forskjellig personlighet. Så syntes jeg det er veldig fint

291 beskrevet med detaljerte følelser og sånt. Sånn for eksempel *knust

292 glassflaske* og det med ballongen og sånt ... det er jo veldig sånn ... de sier

293 ikke helt følelsene, men de viser jo hvilken følelse som de prøver å få fram.

294 Men jeg syntes ganske god egentlig. Jeg kan godt lese den igjen jeg og så

295 gleder jeg meg til vi skal lese ferdig boka og så gleder jeg meg til å se hvordan

296 det går med Edor og Jens fordi fra side 195 så virker det litt som at de blir på

297 en måte sammen da fordi han skal besøke onklene ... eller kanskje i det

298 minste har kommet ut da.

299 Vilde Jeg tenker egentlig litt det samme som Emma jeg også. Og så syntes jeg det

300 kanskje er litt spesielt at de snakker om homofile folk da fordi det er jo ikke så

301 mange bøker som har folk som liker samme kjønn eller den typen

302 Emma Ja, nei, det er mer sånne bøker om sånne transfolk og sånt. Jeg har ikke lest så

303 mye bøker om ...

304 Vilde Og så var det jo veldig sånn du hadde jo lyst til å lese mer

305 Emma Mhm

306 Vilde Jeg er en person som ikke liker å lese ...

307 Emma Helt enig

308 Vilde Men boka Nærmere kommer vi ikke ... altså ... jeg hadde lest den tusen

309 ganger selv om jeg ikke orker å gjøre det og da hadde jeg lest den når jeg ... i

310 blinde ...

311 Kristine Mhm. Det er jo et viktig tema da

312 Emma Heldigvis i dagens dag så aksepterer folk at folk liker samme kjønn og sånt da

313 Kristine Men det er jo fortsatt enda noen som ikke vil se godt på denne boka fordi det

314 handler om gutter som blir forelsket

