

Marthe Pedersen Feness

"Så det var en sånn blanding mellom kulturene da"

En studie av to elevgrupper på 10.trinn som leser og samtaler tematisk om Mona Berntsen og Galvan Mehidi sine selvfremstillinger fra boken *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer*.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Even Iglund Diesen

Medveileder: Ingrid Rannem Semmingsen

Mai 2023

Marthe Pedersen Feness

"Så det var en sånn blanding mellom kulturene da"

En studie av to elevgrupper på 10.trinn som leser og samtaler tematisk om Mona Berntsen og Galvan Mehidi sine selvframstillinger fra boken *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer*.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Even Igland Diesen
Medveileder: Ingrid Rannem Semmingsen
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette masterprosjektet undersøker tiendeklasseelever sine opplevelser og forståelser av selvfremsstillingene til Mona Berntsen og Galvan Mehidi fra boken *Third Culture Kids: Å vokse opp mellom kulturer* (2019). Boken består av 30 selvfremsstillinger, av kjente og mindre kjente kulturpersonligheter sine opplevelser av flerkulturelle oppvekster. Denne studien tar som nevnt utgangspunkt i to av dem. Elevenes forståelse undersøkes gjennom to litterære gruppesamtaler, hvor de samtaler tematisk om innholdet i tekstene. Dette prosjektet er en kvalitativ kasusstudie, som inkluderer min lesning og elevenes samtaler. I den forbindelse er teorier om fortolkning og forståelse sentrale, der denne studien tar utgangspunkt i filosofen Hans-Georg Gadamer sine perspektiver på hermeneutikk. Jeg undersøker hvordan elever skaper mening gjennom dialog, i et tolkningsfellesskap.

Elevenes samtaler og min lesning synliggjør at tekstene tematiserer identitet, tilhørighet, kultur og kulturmøter. Selvfremsstillingene til Berntsen og Mehidi bidrar til at elever får innsikt i et mangfold av identitets- og kulturuttrykk. Min lesning og elevenes samtaler viser at selvfremsstillingene uttrykker et flytende kultursyn, som innebærer at identiteter og kulturer er sammensatt. Arbeidet med tekstene kan på den måten bidra til å redusere skillet mellom «oss» og «de andre». Dette prosjektet viser at elevsamtalene bidro til at elevene lærte nye nytt om seg selv og andre, i et tolkningsfellesskap. For at norskfaget skal fortsette å være et relevant fag for kulturforståelse, danning og identitetsutvikling, må det utvikle seg i samsvar med resten av samfunnet. Ved å inkludere selvbiografiske flerkulturelle tekster i undervisningen kan man synliggjøre stemmer som tidligere har fått liten plass i norskfaget, og dermed legge til rette for et mer inkluderende klasserom.

Abstract

This master's thesis investigates tenth-graders' experiences and understandings of Mona Berntsen's and Galvan Mehdi's texts in the book *Third Culture Kids: Å vokse opp mellom kulturer* (2019). The book contains thirty different autobiographical texts from known and lesser-known cultural personalities and their different experiences growing up in a multicultural society. Through the two texts mentioned, the students' understanding of them is investigated through group conversations where they thematically discuss the content of the texts. This master's thesis is a qualitative case study which includes my own analysis of the two texts and the students' discussions. In connection with this, theories on interpretation and understanding are essential. This study uses Hans-Georg Gadamer's perspectives on hermeneutics as a theoretical foundation. I will examine how students create meaning through dialogue in collective interpretations.

The students' discussions and my own analysis show that the two texts thematize identity, to belong, culture and different cultures meeting. Berntsen's and Mehdi's texts help students get insight in diversity of identity and cultural expressions. Own analysis and student discussions show that the texts express a fluid view on culture, which implies that identity and culture is multifaceted. Working with these types of texts can therefore contribute to reduce risk of dividing between "us" and "them". This study furthermore shows that the students' conversations contributed to the students learning something new about themselves and others in collective interpretations. If the Norwegian subject is to be relevant for cultural understanding, education and identity development it should indeed evolve in coherence with the rest of society. By including autobiographical multicultural texts as part of the Norwegian subject, we can highlight voices that earlier have not had a place in its teachings. Furthermore, it can facilitate for a more including classroom.

Forord

Fem spennende, utfordrende, interessante og lærerike studieår har til slutt resultert i denne masteroppgaven. Det er noe vemodig å si farvel til Kalvskinnnet, Trondheim og alle de fine menneskene jeg har blitt kjent med underveis. I den forbindelse vil jeg takke dere som har hjulpet meg på veien.

Først og fremst vil jeg takke mine dyktige veiledere Even Igland Diesen og Ingrid Rannem Semmingsen, som har hatt troen på prosjektet mitt hele veien. Deres beroligende og engasjerende tilbakemeldinger har vært utrolig nyttig underveis i prosessen.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til elevene og lærerne ved «Skårdal ungdomsskole», som har bidratt til dette prosjektet. Spesielt takk til 10B sin kontaktlærer, som har vært usedvanlig hjelpsom.

Takk til Mona Berntsen og Galvan Mehidi som valgte å dele sine historier gjennom boken *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer*. Gjennom å lese deres selvframstillinger kan forhåpentligvis mange unge relatere seg, lære noe nytt og bli inspirert.

Jeg vil også takke mine medstudenter for faglige diskusjoner, sosiale sammenkomster og støttende ord. Norskjengen på lesesalen har vært gull verdt å ha i denne perioden. Jeg kommer til å savne dere masse!

Til slutt vil jeg takke familie, venner og kjæreste som har bidratt med emosjonell støtte. Nå er jeg endelig ute av masterboblen! Gleder meg til å se hva fremtiden bringer.

Kalvskinnnet, 25.05.23
Marthe Pedersen Feness

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Forskningsprosjektet – problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens oppbygging	3
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Hermeneutikk – fortolkning og forståelse	5
2.1.1 Gadamer – den hermeneutiske sirkel	6
2.1.2 Leserens forforståelse	6
2.1.3 Horisontsammensmelting	7
2.2 Resepsjonsteori – leserens rolle	8
2.3 Postkoloniale teorier på kultur og identitet	9
2.4 Litteraturteoretiske perspektiver på kultur og identitet	10
2.4.1 Flerkulturell identitet	12
2.5 Litteraturredidaktikk	13
2.6 Selvbiografiske tekster	14
2.7 Litterære samtaler – et hav av muligheter	15
2.8 Triangulering av analytiske perspektiver	17
3 Metodiske valg	19
3.1 Forskningsdesign	19
3.2 Tekstutvalg	20
3.3 Forskningsdeltakere	20
3.4 Forskerens rolle – og utarbeiding av spørsmål	22
3.5 Elevens rolle – og forskningens overførbarhet	23
3.6 Innsamling av datamaterialet og gjennomføring av opplegg	24
3.7 Bearbeiding av datamaterialet - transkripsjon og analysekategorier	25
3.8 Etiske overveielser	25

4 Analyse og drøfting av funn	27
4.1 <i>Min lesning av tekstene fra Third Culture Kids</i>	29
4.1.1 Identitet og tilhørighet	29
4.1.2 Kultur.....	32
4.1.3 Kulturmøter.....	34
4.2 <i>Analyse og drøfting av elevenes forståelse av tekstene</i>	35
4.2.1 Identitet og tilhørighet	36
4.2.2 Kultur.....	38
4.2.3 Kulturmøter.....	41
4.2.4 Didaktiske perspektiver – flerkulturelle tekster i norskfaget.....	45
5 Avsluttende refleksjoner – og veien videre	51
Litteraturliste	53
Vedlegg	56

1 Innledning

Kasper: Vi kan begynne med Mona da. Elias, har du noe på det?

Elias: Eh, Mona mente at hun ikke var hvit nok eller svart nok, og følte at hun ikke passet inn, [Ja] at det var ingen andre som var sånn som hun

Kasper: Ja identitetskrise da

Samtalen ovenfor viser et utdrag fra elevene sine tolkninger av Mona Berntsen¹ sin selvframstilling, fra boken *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer*² (2019). Utdraget viser hvordan Kasper og Elias opplever Mona sin identitet og tilhørighet i en litterær samtale. Formålet med denne studien er å undersøke elevers forståelse av flerkulturelle tekster, her definert som tekster som tematiserer kulturelt mangfold. Jeg fokuserer på elevers samtaler om identitet, tilhørighet og kultur i selvbiografiske tekster. Det innebærer at jeg ser nærmere på hvordan elever samhandler i et tolkningsfellesskap. Tittelen viser til Kasper sitt utsagn: «så det var en sånn blanding mellom kulturene da», og er på mange måter en dekkende skildring av hvordan kultur uttrykkes i de aktuelle tekstene.

I denne masteroppgaven presenteres en kvalitativ kasusstudie, som undersøker hvordan elever forstår flerkulturelle tekster. Jeg analyserer to elevgrupper på 10.trinn som leser og samtaler om selvbiografiene til Mona Berntsen og Galvan Mehidi³. For å få innblikk i elevers forståelse av tekstene i samspill med hverandre, benyttes litterære samtaler. I slike samtaler skapes mening gjennom dialog, hvor hensikten er at elevene skal etablere et tolkningsfellesskap. Elevenes samtaler og min lesning fokuserer på tekstenes tematiske innhold.

1.1 Bakgrunn

I dagens mangfoldige klasserom, fylt av mange ulike identiteter og kulturer, trengs det økt kunnskap om flerkulturelle tekster. St. Meld. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* sier at: «Regjeringen ønsker et samfunn som tar opp i seg det nye mangfoldet i befolkningen. Regjeringen ser en stor utfordring i å forandre bildet av «vi i Norge» slik at det samsvarer med den faktiske befolkningssammensetningen». Skolen har et stort ansvar for å inkludere mangfoldet av kulturer og identiteter i opplæringen, fordi det er en felles møteplass for barn og unge. Opplæringsloven uttrykker: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtøding» (1998, §1-1). Det innebærer at skolen er lovpålagt å inkludere flerkulturelle perspektiver. Hamsika Premkumar⁴, som er en av bidragsyterne til boken *Third Culture Kids*, sier: «Vi lever i en verden der det finnes vegger, ikke bare mellom land, men kanskje særlig mellom mennesker» (Premkumar, 2019, s.166). Dette prosjektet forsøker å lage hull i de veggene, som et bidrag til en mer inkluderende norskundervisning.

¹ Mona Berntsen er en kjent danser, som er født og oppvokst i Norge, i tillegg til å ha familie fra Marokko. Hun heter egentlig Mona-Jeanette Berntsen, men i dette prosjektet omtales hun som Mona Berntsen

² *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* er en bok som består av 30 selvframstillinger av flerkulturelle oppvekster i Norge. Videre omtales boken kun som: *Third Culture Kids*

³ Galvan Mehidi er en kjent tv-profil og podcaster, han er født i Kurdistan-Irak, men oppvokst i Norge

⁴ Hamsika Premkumar kom til Norge som flykning fra Sri Lanka i 2002, og jobber nå som president for FN-studentene i Oslo

Third Culture Kids formidler flerkulturelles oppvekster, gjennom korte selvbiografier. Dette prosjektet omtaler tekstene som selvframstillinger, noe jeg utdyper i teorikapitlet. Læreplanen i norsk legger til rette for at elever skal: «lese skjønnlitteratur og sakprosa [...] og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Basert på læreplanmålet er det behov for kunnskap om hvordan elever samtaler tematisk om sakprosaetekster. Læreplanverket under *Identitet og kulturelt mangfold* åpner for at man skal inkludere flerkulturelle tekster i undervisningen: «i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang [...] blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at alle elever skal kunne utvikle sin identitet og øke sin kulturforståelse må læreres tekstvalg varieres. Litteraturredaktiker Åsmund Hennig (2012) skriver at: «Monokulturelle uttrykk skaper monokulturelle måter å tenke på [...] litteratur skrevet av norske forfattere vil aldri kunne gi oss noe mer enn et smalt og trolig forkjært bilde av kulturer utenfor den nordiske svære» (s.100). Flerkulturelle selvframstillinger, som for eksempel Berntsen og Mehidi sine, kan altså gi elever innsikt i ulike identitet- og kulturuttrykk. Tekstene kan ses på som et bidrag til en mer mangfoldig og variert litteraturundervisning.

1.2 Tidligere forskning

Ingen tidligere studier har undersøkt hvordan elever samtaler tematisk om sakprosaetekster. Derimot, finnes det en rekke studier på litterære samtaler som undervisningsmetode, men da i forbindelse med skjønnlitterære tekster. Studier som har gjennomført forskning på litterære samtaler i skolen er blant annet Hennig sine artikler: «Etikk og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma» (2022), og «Utforskende dialoger om to ungdomsromaner» (2020). Andre studier som har undersøkt litterære samtaler i skolen er Aslaug Fodstad Gourvenec sin artikkel: «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær samtale» (2016) og Margrethe Sønneland sin avhandling: «Teksten som problem» (2019). Felles for disse studiene er at elevene samtaler om skjønnlitterære tekster. Denne korte gjennomgangen viser at det litteraturredaktiske forskningsfeltet trenger mer forskning på hvordan elever samtaler tematisk om selvbiografiske tekster. Flerkulturelle selvframstillinger tilbyr elever virkelighetsnære tekster, der mennesker i den reelle verden formidler mangfoldige identitets- og kulturuttrykk. Identitetsutvikling og kulturforståelse er også helt sentrale deler av dagens norskfag.

Når det gjelder studier som undersøker flerkulturelle tekster i norskfaget, har blant annet Reidun Bottenvann fremstilt lærerperspektivet i sin artikkel «Kultur møte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur» (2016). Det finnes derimot få studier som viser hvordan elever samtaler om flerkulturelle tekster. I Ida Marie Carlsen sin masteroppgave «Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt» (2015), undersøker hun bruken av flerkulturelle tekster i norskfaget ved å analysere utforskende elevsamtaler. Ellers er de fleste studiene som tar for seg flerkulturell litteratur rene tekstanalyser, som blant annet Ida Anette Aaserud sin masteroppgave «Et mangfold med rom for alle» (2022). Aaserud gjør en nærlesning av hvordan identitet uttrykkes i tekstene fra *Third Culture Kids*, og er en av få studier som har tatt utgangspunkt i den boken tidligere. Som vist finnes det få studier som inkluderer elevperspektivet i møte med flerkulturelle

tekster, da særlig i forbindelse med selvbiografier. I forlengelsen av Aaserud sin studie, synliggjør jeg i dette prosjektet også elevers forståelse av flerkulturelle selvframstillinger.

1.3 Forskningsprosjektet – problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger forstås av tiendeklasseelever i et tolkningsfellesskap. Analysen av elevsamtalene er utformet på bakgrunn av elevenes uttrykte forståelse av Berntsen og Mehidi sine identitets- og kulturuttrykk. Datamaterialet består av de to selvbiografiske tekstene og to elevsamtaler. Jeg undersøker hvordan elever samtaler om det tematiske innholdet i selvframstillingene. Basert på formålet med dette prosjektet har jeg utformet problemstillingen:

- Hvordan forstår tiendeklasseelever identitet og kultur i selvframstillingene til Mona Berntsen og Galvan Mehidi fra boken *Third Culture Kids: Å vokse opp mellom kulturer*, og hvordan samtaler elevene om tekstenes selvframstilling og kulturmøter?

For å presisere hva dette prosjektet ønsker å undersøke har jeg utformet to forskningsspørsmål som skal utfylle og utdype problemstillingen. Siden dette prosjektet baserer seg på et hermeneutisk utgangspunkt, er det relevant å se på hvordan elevene bruker egne erfaringer og kunnskaper i møte med tekstene og samtalene. Denne studien gir noen forslag til hvordan man kan jobbe med flerkulturelle selvframstillinger i klasserommet. Forskningsspørsmålene jeg har utformet er følgende:

- Hvordan forstår jeg og elevene identitets- og kulturuttrykkene i selvframstillingene til Berntsen og Mehidi?
- Hvordan bruker elevene egne forforståelser i møte med tekstene og hvordan utvikles forståelsen gjennom samtalene?

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. Etter dette innledningskapitlet følger kapittel to, som består av sentrale teoretiske perspektiver og begreper som er relevante for å kunne svare på problemstillingen. Her redegjør jeg for leserorientert fortolkningsteori, fordi jeg er opptatt av hvordan elevers forståelse uttrykkes i dialog med hverandre. Jeg vil undersøke hvordan elevene forstår i et tolkningsfellesskap. Både min lesning og elevenes samtaler fokuserer på tekstenes identitets- og kulturuttrykk. Det er derfor hensiktsmessig å presentere ulike perspektiver på identitet og kultur. I kapittel tre redegjør jeg for og utdyper de metodiske valgene og etiske overveielser for dette prosjektet. Kapittel fire er et omfattende kapittel, som består av både analyse og drøfting. Når analysen presenteres, drøftes det fortløpende. Dette kapitlet inkluderer min lesning av Berntsen og Mehidi sine tekster, i tillegg til analysen av elevenes samtaler om de samme tekstene. Mot slutten av kapittel fire presenterer jeg en sammenfattende didaktisk drøfting, som diskuterer tekstene og elevsamtalene sitt potensial i klasserommet. Her inkluderes også elevenes tanker og refleksjoner om hva tekstene kan tilby dem. Til slutt består kapittel 5 av noen avsluttende refleksjoner om prosjektet, og dens funn.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for sentrale teoretiske perspektiver og begreper som er betydelige for analysen av tekstene fra *Third Culture Kids* og samtalene mellom elevene. Jeg er særlig interessert i elevers forståelse av hvordan identitet, tilhørighet, kultur og kulturmøter uttrykkes i selvframstillingene til Berntsen og Mehidi. Det ses i lys av litteraturviter og kulturteoretiker Homi. K. Bhabha sitt flytende kultursyn. I hans bok: *The Location Of Culture* fra 1994 er begrepene *det tredje rommet*, *ambivalens* og *kulturell hybriditet* sentrale. Bhabha sine perspektiver vil også overføres og utdypes i en norsk kontekst. Lill Salole⁵ (2018) med sin bok *Identitet og kulturelt mangfold* og Thomas Hylland Eriksen⁶ & Torunn Arntsen Sajjad (2020) med sin bok *Kulturforskjeller i praksis*⁷ bidrar til nettopp det.

I analysen av tekstene og elevenes samtaler, er det nødvendig å være bevisst egen og elevers posisjon som fortolker. Jeg vil derfor undersøke noen bestemte deler av hermeneutikken, med fokus på filosofen Hans-Georg Gadamer sine perspektiver på leserens posisjon. Det er mulig å være opptatt av elevers fortolkning på ulike vis, men i dette prosjektet benytter jeg en form for litterære samtaler. Videre er det hensiktsmessig å redegjøre for hvordan litterære samtaler kan brukes og hvorfor det er et nyttig verktøy i skolen. Til tross for at tekstene elevene fortolker ikke er skjønnlitteratur, kan metoden likevel brukes for å få innblikk i elevers forståelse av tekster, noe jeg utdyper senere i kapitlet.

2.1 Hermeneutikk – fortolkning og forståelse

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, der hermeneutisk forståelse er en slags overlevering av mening, hevder litteraturdidaktiker Ola Harstad. Han gir et eksempel på at en slik overlevering av mening kan være fra tekst til leser (2022, s.75-76). Hermeneutikk, forstått som en systematisk teori om tolkning av tekster oppstod ifølge filosofen Thomas Krogh (2014) i reformasjonen (s.18-22). Da var fokuset rettet mot bibeltolkning og ønsket om å oppnå en sikker og bokstavelig betydning. Videre ble hermeneutikk en mer allmenn forståelseslære, noe som innebar at fortolkning skulle gjelde flere felt, og ikke lenger kun være forbeholdt bibeltekster. Ifølge Krogh presenterte Johann Conrad Dannhauer ideen om en universell hermeneutikk på 1600-tallet, der læren om forståelse inkluderte ulike disipliner. Krogh sin gjennomgang viser at filosofene Friedrich Ast og Friedrich Schleiermacher var sentrale i utviklingen av hermeneutikken til en mer generell og allmenn form på 1800-tallet. Målet med tolkning og forståelse var da å finne den opprinnelige enheten. I forbindelse med fortolkning skapte Ast uttrykket *den hermeneutiske sirkel*, som har blitt et sentralt begrep i alle senere former for hermeneutikk. Krogh peker på at Gadamer videreutviklet den hermeneutiske sirkel på 1900-tallet, slik at den fikk en mer utvidet og interessant utforming (s.22-25). Hermeneutikk er altså en tradisjon med lang historie, som inkluderer mange ulike retninger og posisjoner. Gadamer er sentral i nyere tid innenfor den vitenskapelige tradisjonen hermeneutikk. Hans bok fra 1960: *Wahrheit und Methode* har hatt stor innflytelse innen moderne filosofi.

⁵ Lill Salole er psykolog og forfatter. Hun er opptatt av menneskers identitet og tilhørighet, særlig de med krysskulturell bakgrunn (Salole, 2018).

⁶ Thomas Hylland Eriksen & Torunn Arntsen Sajjad er sosialantropologer. De har forsket på kulturell kompleksitet og kulturelle møter (Eriksen & Sajjad, 2020).

⁷ Fullstendig tittel på boken er: Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge

Krogh redegjør for at Gadamer var eleven til filosofen Martin Heidegger, og at han derfor i stor grad har blitt påvirket av hans hermeneutiske teorier. Ifølge Krogh var Gadamer opptatt av hvordan menneskelig forståelse oppstår og utvikler seg (2014, s.38-39). Til forskjell fra tidligere teoretikere innenfor hermeneutikken viser Krogh til at Gadamer skiller mellom hermeneutikk og metode, han mente at forståelse er noe som ligger dypere og kommer før alle metoder (s.45-47). Mennesker er hele tiden på søken etter forståelse, som Harstad forklarer: «Vi prøver å forstå hva folk sier, samfunnet vi lever i, TV-seriene vi ser på og livene våre» (2022, s.75). Søken etter forståelse er altså et allmenmenneskelig utgangspunkt som tiendeklasseelevne og jeg som forsker deler. Fortolkning er derfor et sentralt begrep i dette prosjektet. I møte med tekstene til Berntsen og Mehidi prøver jeg og elevene kontinuerlig å forstå innholdet.

2.1.1 Gadamer – den hermeneutiske sirkel

I likhet med Ast, mener Gadamer at fortolkning handler om å forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, i en hermeneutisk sirkel. I tillegg innebærer Gadamer sine perspektiver at man må forstå en tekst ut fra seg selv (2003, s.33-34). Krogh understreker at det har skjedd en utvikling innenfor hermeneutikken, fordi Gadamer inkluderer leseren som en del av den hermeneutiske sirkel (2014, s.52). Når man leser eller samtaler med andre bringer man alltid med seg en formening om innholdet basert på egne erfaringer og forkunnskaper. Å forstå betyr derfor at man som leser alltid har en forventning om hva teksten inneholder, som blir revidert når man går dypere inn i teksten. Det innebærer at man må være åpen for tekstens mening og sette det i sammenheng med egne meninger (Gadamer, 2003, s.37). Som forsker har man en forventning om innholdet i tekstene og elevsamtalene basert på egne erfaringer og forkunnskaper. Det innebærer at jeg som forsker må være åpen for at tekstene, altså delene, kan si meg noe som endrer min helhet. I tillegg har elevene også muligens en annen forventning og andre erfaringer i møte med tekstene og videre som deltakere i samtalene. Elever samles på skolen med ulike erfaringer, bakgrunner, opplevelser og kunnskaper. Når leseren selv er en del av den hermeneutiske sirkelen, vil man få et mangfold av ulike tolkninger i møte med samme tekst. For at tolkningsmangfoldet skal synliggjøres må altså tekster diskuteres i samspill med andre. En måte å diskutere tekster på er gjennom litterære samtaler, som jeg utdyper senere i kapitlet.

2.1.2 Leserens forforståelse

Gadamer hevder at for å forstå en tekst må man være åpen for at den kan si deg noe, men det krever ikke selvutslettelse (2012, s. 306). Det betyr at man må møte tekster med egne erfaringer og kunnskaper, men at man samtidig må være åpen for å se noe nytt. Gadamer uttrykker det slik:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening (Gadamer, 2012, s.303-304).

Med dette mener Gadamer at det alltid eksisterer en forforståelse i møte med tekster, og at vår forforståelse inneholder foroppfatninger. Det betyr ikke at man skal glemme sine foroppfatninger, men det krever at man er åpne for tekstens eller andres

oppfatninger (2012, s.305). I den forbindelse viser Gadamer til begrepet *fordom*, og mener våre fordommer er helt avgjørende for å oppnå forståelse (2012, s.314). Slik jeg forstår det, er fordommer, i likhet med foroppfatninger, en del av vår forforståelse. Forforståelsen vår er altså formet av våre fordommer, som igjen påvirker vår tolkning av teksten. Harstad forklarer dette forholdet slik:

Og dette er ikke fordommer slik vi gjerne snakker om dem i hverdagen, altså som noe negativt og som vil være til hinder for å forstå noe. Tvert imot er det fordommene som gjør det mulig å forstå noe som helst – som gir oss vår egen tilgang til den hermeneutiske sirkel (Harstad, 2022, s.94).

Harstad viser til at vi som fortolker må få tilgang til det som allerede eksisterer, fordi forståelsesprosessen allerede er i gang. Vi må bruke det vi har, altså våre egne fordommer for å forstå. Dermed er det tydelig at leseren også er en del av den hermeneutiske sirkel (2022, s.94). Krogh forklarer at vi ikke kan ha et kritisk forhold til alle våre fordommer, fordi vi kan være kritiske til enkelte momenter, men ikke helheten. Gadamer mener at vår forståelseshorisont kan endre seg. Menneskers horisonter er heller ikke helt individuelle, fordi de er påvirket og formet av kulturen og samfunnet man lever i (i Krogh, 2014, s.54-55). Det innebærer at man ikke har mulighet til å være bevisst alle sine fordommer i møte med tekster i klasserommet. Når elevene eller jeg som forsker leser tekster eksisterer våre fordommer og foroppfatninger, som en del av vår egen horisont og kan endres i dialog med teksten. Gadamer mener at dialogen eksisterer mellom den som fortolker og det som skal fortolkes (i Harstad, 2022, s.88). Det innebærer at leseren stiller spørsmål som teksten gir svar på. Gadamer hevder at for å oppnå forståelse må fortolkeren og teksten inngå i en dialog gjennom spørsmål og svar (2012, s.410). Det er da avgjørende at leseren ønsker å tre dypere inn i teksten for å finne svar. Litterære samtaler synliggjør et mangfold av spørsmål i møte med tekster, fordi samtalen åpner for at elever kan stille spørsmål til teksten i fellesskap.

2.1.3 Horisontsammensmelting

Gadamer hevder at fortolkerens egen horisont er avgjørende, men ikke fastlåst, fordi det er fortolkerens horisont som muliggjør at leseren kan tilegne seg innholdet i teksten. I møtet mellom fortolkerens og tekstens horisont, kan det skje en *horisontsammensmelting* (2012, s.428). Krogh viser at den hermeneutiske sirkel innebærer et forhold mellom to horisonter, leserens og tekstens, der forståelse forutsetter at de to horisontene nærmer seg hverandre. For at en horisontsammensmelting skal skje, må leseren justere sin horisont gjennom å virkelig gå inn i tekstens univers (2014, s.55-56). Gadamer mener at sammensmeltingen av horisonter skjer i forståelsen (2012, s.419). Det vil si at først når elevenes horisont nærmer seg tekstens horisont kan det skje en sammensmelting, som muliggjør forståelsen. Krogh forklarer at for å forstå en annen horisont må man tenke at det er en forbindelse med horisonten som preger verket og ens egen. Forståelse forutsetter både forbindelse og avstand, noe som innebærer at man ikke kan tro at to horisonter helt fullstendig kan forenes (s.61-62). I dette prosjektet vil det bety at elevenes horisont ikke kan bli helt identisk med tekstens horisont. Til tross for det kan elevene knytte egen forforståelse til teksten og muligens oppnå nye innsikter. Et hermeneutisk syn på litteraturundervisningen åpner derfor for at elever kan lære noe nytt.

2.2 Resepsjonsteori – leserens rolle

Som vist inkluderer Gadamer sine perspektiver innenfor hermeneutikken et økt fokus mot det leserorienterte, fordi han mener at leseren må forstå en tekst ut ifra seg selv. Litteraturviter Gitte Mose (2012) viser til at det i litteraturteorien oppstår et skifte fra å fokusere på en skjult forfatterintensjon til hva som foregår i møte mellom tekst og leser. Resepsjonsteorier vektlegger leserens rolle (s.214-215).

Litteraturteoretiker Terry Eagleton (2008) forklarer at Gadamers perspektiver på hermeneutikk har hatt innflytelse på litteraturhistorikeren Wolfgang Iser's resepsjonsteori:

Iser's reception theory, in fact, is based on a liberal humanist ideology: a belief that in reading we should be flexible and open-minded, prepared to put our beliefs into question and allow them to be transformed. Behind this case lies the influence of Gadamerian hermeneutics, with its trust in that enriched self-knowledge which springs from an encounter with the unfamiliar (Eagleton, 2008, s.69).

Iser mener altså at man som leser må være åpen for å endre sine forforståelser i møte med tekst. I boken: *Værk og læser. En antologi om resepsjonsforskning* (1981) fokuserer Iser på samspillet mellom tekst og leser, der han mener teksten først blir levende når den blir lest. Betingelsene ligger i teksten, der leseren har ansvar for å realisere dem (s.103-105). Iser mener likevel at teksten skiller seg fra leserens erfaringer ved å tilby muligheter, og vise nye perspektiver gjennom andre skikkelser. Litteratur avbilder ikke virkeligheten, men gir innsikt i den. Tekstene er en reaksjon på virkelighet, og bør forankres i leseprosessen, ikke i verden (s.108). Dette vil si at teksten tilbyr noen muligheter som leseren må realisere ved å inkludere seg selv. Leserens kan utnytte tekstens potensial ved å inngå i et samspill med den. Resepsjonsteori kan ifølge Eagleton ses på som en videreutvikling av hermeneutikken:

The most recent development of hermeneutics in Germany is known as "reception aesthetics" or "reception theory", and unlike Gadamer it does not concentrate exclusively on works of the past. Reception theory examines the reader's role in literature, and such is a fairly novel development (Eagleton, 2008, s.64).

Resepsjonsteori skiller seg altså fra Gadamer sine perspektiver på hermeneutikk ved at Iser fokuserer på mer enn verk fra fortiden. Eagleton uttrykker at: "For Gadamer, all interpretation of a past work consist in a dialogue between past and present" (2008, s.62). Det betyr at for Gadamer eksisterer det alltid en dialog mellom fortid og nåtid i tolkning. Resepsjonsteori og Gadamers syn på hermeneutikk har flere likheter:

The literary work itself exists merely as [...] general directions, which the reader must actualize. To do this the reader will bring to work certain "pre-understandings", a dim context of beliefs and expectations within which work's various features will be assessed. As the reading process proceeds, however, these expectations will themselves be modified by what we learn, and the hermeneutical circle – moving from part to whole and back to part – will begin to revolve (Eagleton, 2008, s.67).

Det innebærer at resepsjonsteorien fokuserer på at leseren er en del av den hermeneutiske sirkelen, og at leseren selv må aktualisere teksten. Eagleton viser at: «The whole point of reading, for a critic like Iser, is that it brings us into deeper self-consciousness, catalyzes a more critical view of our own identities» (2008, s.68). Det

betyr at lesing bidrar til å gjøre oss selvbevisste. Overført til dette prosjektet vil leseren ha stor betydning for tolkningsprosessen. Teksten gir leseren en rekke muligheter og perspektiver, som det er leserens oppgave å realisere. Som lærer er det viktig å være bevisst på at elever møter tekster med sine erfaringer og horisonter, og at tolkningsmangfoldet er stort. Selvfremstillingene skildrer identitets- og kulturuttrykk, derfor kan elevenes egen identitet og kulturelle bakgrunn påvirke hvordan tekstene blir forstått. Tolkningsmangfoldet blir synlig ved at elevene deler sine perspektiver i samtaler med andre elever. Slik får elevene mulighet til å revidere sine forforståelser. Ifølge Iser kan lesning tillate oss å unnsnippe vår egen virkelighet, og oppleve endringer uten å bli fanget i konsekvensene (1981, s.128). Det betyr at lesing av tekstene til Berntsen og Mehidi lar elevene tre ut av sin egen verden og oppleve andres oppvekster, uten å bli fanget i konsekvensene.

2.3 Postkoloniale teorier på kultur og identitet

Leserens betydning i møte med tekster spiller en sentral rolle i både Gadamer's perspektiver på hermeneutikk og for resepsjonsteoretikeren Iser. Likevel presenterer teksten et mangfold av muligheter som leseren må utforske og realisere. Det forutsetter at leseren tar utgangspunkt i tekstens meningsinnhold. Selvfremstillingene til Berntsen og Mehidi omhandler flerkulturelle oppvekster, noe som aktualiserer denne introduksjonen av postkoloniale teorier på kultur og identitet. Postkoloniale studier er en samlebetegnelse for et felt som utforsker forholdet mellom kulturer med ulik maktbalanse, ifølge litteraturviterne Tatjana Samoilow & Per Esben Myren-Svelstad (2020, s.110). Begrepet postkolonialisme betyr etter kolonialismen, og er forbundet med makt og vold. Postkolonialisme refererer til studier av forholdet mellom tidligere kolonier og koloniherrer. Rundt 1970-tallet oppstod postkoloniale studier som akademisk disiplin, men da eksisterte det allerede tekster som problematiserte kolonialiseringen. Postkoloniale perspektiver kan bidra til å legge merke til skjeve maktforhold mellom minoritet og majoritet (Samoilow & Myren-Svelstad, s.99-100). Homi K. Bhabha beskrives av Samoilow & Myren-Svelstad som en av de mest innflytelsesrike teoretikerne innen postkoloniale studier i dag. De gir innsikt i at Bhabha er kritisk til at kulturer eksisterer i ren form, fordi kulturell identitet stadig er under forhandling (s.110). Bhabha forklarer det slik:

The stairwell as liminal space, in-between the designations of identity, becomes the process of symbolic interaction, the connective tissue that constructs the difference between upper and lower, black and white. The higher and thither of the stairwell, the temporal movement and passage that allows, prevents identities at either end of it from settling into primordial polarities. This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy (Bhabha, 1994, s.4).

Slik jeg forstår det beskriver Bhabha et rom mellom identiteter som gjør det mulig å utforske kulturell hybriditet. Her eksisterer det ikke en oppfatning om at en kultur eller identitet er overlegen. Det vil si at identiteter og kulturer består av mangfoldige påvirkninger som kan utforskes. Bhabha mener at nasjonale og homogene kulturer må defineres på nytt (1994, s.5). Det innebærer å viske ut tydelige skiller mellom kategorier. I likhet med Bhabha viser litteraturviter Mads B. Claudi (2013) til at: «det oppstår kulturelle mellom- eller blandingsformer, hybridformer, som verken hører hjemme i den ene eller andre kulturen, men som rommer aspekter av begge» (s.199). Det betyr at kulturer er sammensatt, og kan bestå av mangfoldige uttrykk.

Et annet begrep som Bhabha beskriver i forbindelse med kultur og identitet er: *det tredje rommet*. Han mener at man konstruerer sin egen kultur ved å kombinere elementer fra nasjonale kontekster samt moderne uttrykksformer som for eksempel språk og klær. Det kan åpne veien for en internasjonal kultur basert på kulturell hybriditet. I tillegg tillater det individer å utforske nye måter å uttrykke kulturer på, og det oppstår et tredje rom (1994, s.38). I henhold til Bhabha kan det tredje rommet utfordre forestillingen om faste kulturelle identiteter. Bhabha mener at identitet kan være *ambivalent*: «There is more ambivalent, third choice: comouflage, mimicry, black skins/white masks” (s.120). Det handler altså om mer enn å bare være hvit eller forsvinne. Bhabha påstår at fargede mennesker kan tilpasse seg visse kulturelle egenskaper og væremåter for å overleve en dominerende kultur, men samtidig opprettholde aspekter fra sin egen kulturelle identitet (s.120). Claudi viser til at Bhabha sitt begrep, ambivalens, handler om usikkerhet knyttet til sin egen kulturelle identitet og tilhørighet. Denne usikkerheten oppstår når tydelige skiller gjøres uklare (2013, s.198). Det eksisterer altså en ambivalens knyttet til den dominerende kulturen og sin egen, fordi det finnes et tredje valg som innebærer å inkludere aspekter fra begge.

Innenfor postkoloniale studier er litteraturhistorikeren Edward Said den mest innflytelsesrike. Han tar for seg kulturell representasjon, og er opptatt av hvordan Vesten representerer Østen. Said mener vesten står i et hegemonisk forhold til Østen, fordi Vesten konstruerer et bilde av Østen som sin motsetning, altså som annerledes. Disse perspektivene kan hjelpe oss å få øye på stereotyper i litteratur (i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.100-102). Said forklarer i boken *Orientalismen* fra 1994 at det eksisterer en kollektiv forestilling om «oss» europeere, i motsetning til «de» ikke-europeere. Han mener at det eksisterer en oppfatning om at europeisk identitet er overlegen i forhold til ikke-europeiske mennesker og kulturer (s.17). Bhabha sine perspektiver på kultur og identitet utfordrer denne forestillingen, fordi han fokuserer på at kulturelle grenser er flytende. Det innebærer at ikke en kultur eller identitet er overlegen. Claudi påpeker at Bhabha, i motsetning til Said, fokuserer på mellomformene som skjer i det kulturelle møtet (2013, s.198). Det vil si at istedenfor å fokusere på hva som skjer hos kolonimakten og i det koloniserte samfunnet som Said gjør, retter Bhabha blikket mot det som oppstår mellom dem.

2.4 Litteraturteoretiske perspektiver på kultur og identitet

Til tross for at Bhabha fokuserer på mellomformene som oppstår i møte mellom kolonist og de koloniserte (Claudi, 2013, s.199), og hans perspektiver derfor er fra en annen kontekst, kan de likevel overføres til en norsk kontekst. I denne delen skal Bhabha sine perspektiver ses i lys av litteraturteoretiske perspektiver på kultur og identitet. Selvfremstillingene i dette prosjektet omhandler flerkulturelle oppvekster. Khateeb (2022) viser at flerkulturell litteratur er tekster som tematiserer kulturelt mangfold. Han synliggjør at det finnes ulike betegnelser for å omtale tekster som tematiserer kulturmøter, som for eksempel migrasjonslitteratur og innvandrerromaner. Khateeb liker begrepet flerkulturell, fordi det fremmer et sammensatt kultursyn. Det gjør det mulig å utfordre separate og statiske syn på kulturer (s.317). På bakgrunn av at begrepet «flerkulturell» fremmer et sammensatt kultursyn, anvender jeg denne betegnelsen for å beskrive Berntsen og Mehidi sine selvfremstillinger.

Eriksen & Sajjad definerer kultur som ferdigheter, tanker og kunnskaper som mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn. Likevel kan medlemmene av samfunnet ha ulike ideer og kunnskaper, og derfor er et samfunn flerkulturelt. Grensene mellom kultur er ofte uklare og fellestrekkene på tvers av verden er mange, derfor er tankegangen om at hver kultur har sitt område problematisk (2020, s.41-42). I likhet med Bhabha utfordrer altså Eriksen & Sajjad tanken om at kulturer er inndelt i avgrensede kategorier og begrenset til et område. I denne studien bruker jeg begrepet «kulturmøter» for å beskrive situasjoner der ulike kulturuttrykk møtes. Kulturforskeren Marianne Gullestad (2002) definerer kulturmøter slik: «møter mellom mennesker med noe ulike erfaringer og tolkningsrammer» (s.73).

Identitet handler om selvforståelse og hvem man er i forhold til andre både sosialt, etnisk, kulturelt og personlig (Salole, 2018, s.58). Denne definisjonen innebærer at identitet og kultur ofte beskrives i forhold til andre kulturer og identiteter. Selv om slike kategoriseringer muligens er unngåelig, ønsker jeg med dette prosjektet å rette fokuset mot et mer flytende kultursyn. Kultur er altså en viktig del av vår identitet. Berntsen og Mehidi beskrives som flerkulturelle, noe som indikerer at kultur bidrar til å definere deres identiteter. Dette aspektet drøfter jeg grundigere i min lesning av tekstene. I forbindelse med flerkulturelle identiteter viser Salole til begrepet krysskulturelle barn:

Slik er det også med krysskulturelle barn – de preges av kultur A og kultur B. Kanskje også av kultur C, D og så videre. På grunn av deres oppveksterfaringer blir dette en individuell og unik miks, laget på en cocktail av ingredienser i ulik dosering [...] Krysskulturalitet kan også beskrives med referanse til et tre, med røtter som går på kryss og tvers. Røttene vokser under, over og i hverandre og kan være umulig å skille. Hvert tre er unikt, med sine egne rotmønstre (Salole, 2018, s.37).

Krysskulturelle barn påvirkes altså av mange ulike kulturuttrykk som bidrar til å forme deres egen individuelle kulturmiks. Eriksen & Sajjad forklarer at vi er influert av mange ulike kulturer, fordi vi befinner oss midt i et univers av en rekke tegn, bilder, musikk, verdier og ideer med helt forskjellig opprinnelse (2020, s.108). At mennesker er influert av mangfoldige kulturer kan bidra til at flere uttrykker en kulturell hybriditet. Begrepene og perspektivene til Bhabha kan synliggjøre et flytende kulturbegrep, som trolig er gjenkjennbart for unge som vokser opp i Norge i dag.

Begrepet «Third Culture Kids» beskrev opprinnelig barn som bodde i flere land under oppveksten, på grunn av foreldrenes arbeid. Tredjekultursbarn beskriver blandingen mellom den kulturen man kommer fra, og den kulturen man bor i (Salole, 2018, s.38). Basert på Bhabha sine perspektiver vil denne beskrivelsen være problematisk, fordi det antar at kulturer er fastlåst til sted og nasjonalitet. Salole understreker derimot at begrepet tredjekultursbarn har utvidet seg, slik at det nå inkluderer alle barn med oppvekst preget av flere kulturer. Hun viser blant annet at mangel på tilhørighet er et kjennetegn ved barna (s.50- 52). Dette kommer også til uttrykk i Berntsen og Mehidi sine tekster, noe jeg utdypet i analysekapitlet.

Kulturbegrepet er som nevnt omfattende og består av mangfoldige uttrykk. Salole gir en oversikt over ulike kulturuttrykk, men hun understreker at beskrivelsene er basert

på generelle samfunnstendenser. Hun påpeker at det finnes store forskjeller innad i en kultur, og at kulturer stadig er i endring (2018, s.90). Hennes beskrivelser kan gi forslag til hva kulturbegrepet kan bestå av, der blant annet religion utgjør en del av det. I Norge er flere religiøse tradisjoner en stor del av samfunnet, til tross for at det er et sekulært land (2018, s.92-93). Kristne verdier skal integreres på skolen: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Språk er også en del av kulturen, fordi det vi tenker blir uttrykt gjennom språket. I tillegg finnes det særegne ord og uttrykk innad i språkene (Salole, s.95). Det anses som viktig å lære seg språk for å kunne forstå og bli en del av kulturer. Salole viser til mat som et kulturuttrykk, og at tilberedning, klima, tilgang og religion har betydning for hva man spiser (s.99). Likevel har globalisering ført til et økende forbruk av felles matvarer, på tvers av kulturer og landegrensar. Salole nevner populærkultur, som en del av kulturbegrepet, og som uttrykkes gjennom fortellingene vi er omringet av, og hvem vi har som rollemodeller (91). Religionsviterne Dag Øistein Endsjø & Liv Ingeborg Lied (2011) definerer populærkultur som:

[...] et spekter av kulturelle uttrykk som er likt, kjent og konsumert av mange – kulturelle uttrykk som er myntet på og likt av folk flest. Vi snakker om kulturuttrykk som skapes og medieres i for eksempel TV, film, reklame, bøker, blader og magasiner, på internett og i sosiale medier, i data- og onlinespill, på scenen og i fornøylesparker [...]
Populærkulturen er lett tilgjengelig og føles som en naturlig del av hverdagslivet (Endsjø & Lied, 2011, s.16).

En del av populærkulturen eksisterer altså innad i kulturer, som for eksempel ved at man leser bestemte tekster, av bestemte forfattere innenfor bestemte kulturer. Likevel eksisterer også populærkultur globalt, og på tvers av kulturer, som for eksempel gjennom sosiale medier.

2.4.1 Flerkulturell identitet

Som vist er kultur en del av menneskers identitet. Salole redegjør for David C. Pollock og Ruth E. Van Reken sin forskning på tredjekultursbarn. Pollock og Van Reken har forsøkt å utforme fire forskjellige kategorier som skal beskrive tredjekultursbarn sine erfaringer med å skille seg ut fra majoritetsbefolkningen. De hevder tredjekultursbarn skiller seg ut fysisk og/eller mentalt, uavhengig av hvor de befinner seg. Kategoriene er beskrevet slik: *utlending* (tenker, oppfører seg og ser annerledes ut), *adoptert/synlig landsmann* (skiller seg fysisk ut, men definerer seg selv som en del av majoriteten), *skjult innvandrer* (ser lik ut som majoriteten, men tenker og oppfører seg annerledes), og *speil* (ser, oppfører seg og tenker likt som majoriteten). Termen *adoptert* inkluderer mer enn barn med adopsjonsbakgrunn og derfor benyttes termen *synlig landsmann* istedenfor. Kategoriene inneholder stigmatiserende begreper som *utlendig*, og beskriver kategoriene som fastlåst. Likevel bygger modellen på samtaler med tredjekultursbarn selv, og bidrar til å skildre hvordan utseende ikke alltid samsvarer med egne opplevelser av identitet og tilhørighet (Pollock og Van Reken, 2001, i Salole, 2018, s.53-55). Kategoriene kan dermed synliggjøre hvordan tredjekultursbarn oppfatter seg selv, og hvordan de blir oppfattet av andre. I analysen drøfter jeg kategoriene i lys av tekstene til Berntsen og Mehidi.

2.5 Litteraturredidaktikk

En leserorientert tilnærming til litteratur oppfordrer elever til å reflektere rundt egen identitet i lys av selvframstillingene som presenteres. Samtaler om tekster gir elever innsikt i et mangfold av tolkninger, som tilbyr dem muligheten til å reflektere over sine egne og andres identitets- og kulturuttrykk. Disse aspektene er også sentrale i læreplanen: «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selvframstillingene skildrer autentiske beskrivelser av Berntsen og Mehidi sine identiteter og kulturer. På den måten kan tekstene gi reelle og virkelighetsnære innblikk i flerkulturelles oppvekster i Norge. I lys av filosofen Martha Nussbaum og kritisk teoretiker Rita Felski skal jeg vise hvordan elever kan utvikle sin identitet og kulturforståelse ved å lese og samtale om flerkulturelle selvframstillinger. Nussbaum (2016) er opptatt av hva litteraturen kan tilby og vektlegger dens potensiale til å formidle mange ulike menneskers problemer og levekår. Hun mener litteratur gir oss tilgang til å betrakte andres liv med empatisk forståelse og engasjement. I tillegg gir litteratur innblikk i faktorer som påvirker menneskers liv på en intim måte (s.28-29). Nussbaum viser til at litteraturen:

[...] gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger, ønsker, deres håp og frykt [...] Det å forstå hvordan for eksempel en bakgrunn preget av rasestereotyper kan påvirke selvtiliten, evnen til å lykkes og evnen til å elske, gjør oss mer skikket til å innta bedre funderte standpunkter både når det gjelder aktiv samfunnsdeltakelse og utdannelsesinstitusjonens innhold (Nussbaum, 2016, s.29).

Med utgangspunkt i Nussbaums tanker kan litteraturen føre til at mennesker tar mer gjennomtenkte valg når de deltar i demokratiet. Det bidrar med å imøtekomme læreplanens tverrfaglige mål om: *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tekstene fra *Third Culture Kids* gir elever innblikk i hva som har påvirket og formet Berntsen og Mehidi sine liv, og synliggjør at deres stemmer er en viktig del av det norske samfunnet. Nussbaum mener at barns forestillingsevne må trenes opp ved å høre fortellinger om andre mennesker. Menneskers indre er usynlig, men gjennom å lese litteratur kan man få en intim tilgang til andres følelser og tanker (2016, s.30). Det uttrykkes også i kjerneelementet fra læreplanen i norsk, *Tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andres menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Felski diskuterer i boken: *Uses of Literature* (2008) ulike måter litteratur kan brukes og verdsettes i samfunnet. Hun mener at man ved å lese tekster kan endre perspektiv, se noe nytt i verden og se seg selv annerledes (s.23). Felski hevder gjenkjennelse i lesing handler om økt selvforståelse og personlig opplysning, og at litteratur derfor kan bidra til identitetsutvikling. Litteratur gjør oss oppmerksom på at vi ikke er alene i verden, fordi andre har hatt de samme tankene og problemene som oss (s.30-33). Felski mener at å gjenkjenne oss selv i litteraturen, gjør oss klar over at våre opplevelser ikke er unike, men særegne (s.39). Slik jeg forstår Felski sine perspektiver handler gjenkjennelse om mer enn å kjenne seg igjen i tekster. Det handler også om å utvikle seg og lære noe nytt om seg selv eller andre. På denne måten har litteraturen betydning for folkehelse og livsmestring. I læreplanen for

norsk uttrykkes dette forholdet slik: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det betyr at å lese mangfoldige tekster i litteraturundervisningen kan bidra til elevers identitetsutvikling.

2.6 Selvbiografiske tekster

Tekstene fra boken *Third Culture Kids*, inkludert Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger, uttrykker egne personlige erfaringer og opplevelser av virkeligheten. Sakprosaforsker Johan L. Tønnesson (2012) utdyper og diskuterer betegnelsen sakprosa. Han hevder at sakprosa handler om forholdet til virkeligheten, men at tekstene ikke kan regnes som direkte ytringer om virkeligheten (s.20). I likhet med Tønnesson påpeker språkviter Anne Løvland (2022) at leseren ikke må tro at teksten er selve virkeligheten. Teksten er en framstilling, der det har blitt tatt noen valg som påvirker leserens oppfattelse (s.227). Tønnesson mener sakprosa er tekster som leseren har grunn til å oppfatte som direkte utsagn om virkeligheten, hvor han skiller mellom litterær- og funksjonell sakprosa. Tønnesson mener litterær sakprosa innebærer at tekstene er publisert med navngitte forfattere gjennom et forlag. Her kan alle litterære virkemidler brukes, så lenge den direkte tilknytningen til virkeligheten er realisert (2012, s.33-34). Poenget er altså at leseren oppfatter teksten som historier fra virkeligheten. Med utgangspunkt i Tønnesson sin definisjon kan Berntsen og Mehidi sine tekster inkluderes i samlebetegnelsen sakprosa. Selv om tekstene ikke kan regnes som direkte ytringer av virkeligheten, sier Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger noe om deres opplevde virkelighet.

Som vist inkluderes underbetegnelsene litterær og funksjonell i sakprosabegrepet. Litteraturviterne Ståle Dingstad & Elisabeth Oxfeldt (2012) viser at selvbiografier befinner seg innenfor betegnelsen litterær sakprosa. Her er det ikke nødvendigvis en sak som behandles, men leseren oppfatter at teksten beskriver fakta og virkelighet. Leseren forventer også litterær kvalitet gjennom virkemidler og et skildrende, reflekterende «jeg» (s.132). Denne gjennomgangen viser at tekstene fra *Third Culture Kids* kan betegnes som litterær sakprosa. Det finnes flere eksempler i boken der de ulike forfatterne bruker litterære grep for å uttrykke seg. Sandeep Singh uttrykker seg gjennom dikt (Singh, 2019, s.22-25), Lillian Halima Anderssen uttrykker seg gjennom billedkunst (Anderssen, 2019, s.136-143) og Philip Carlos Emilio Alvestad Larrain uttrykker seg gjennom en tegneserie (Larrain, 2019, s.82-89). Å bruke litterære grep for å uttrykke seg er også tilfellet i de aktuelle tekstene til Berntsen og Mehidi, noe jeg utdyper videre i analysekapitlet.

Videre kan det diskuteres om det er nødvendig å skille sakprosa fra andre litterære tekster. Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen (2022) mener at litteraturbegrepet inneholder både sakprosa og fiksjon. Sakprosa handler om virkeligheten, mens fiksjon dikter opp sin egen virkelighet. Det er likevel ikke et klart skille, fordi sakprosa også kan omhandle innslag av tydelige fortellerstemmer eller metaforer (s.22-23). Litteraturviter Arne Melberg mener i sitt verk: *Selvskrevet – om selvframstilling i litteraturen* (2007), at et tydelig skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa muligens ikke er nødvendig. Han viser til begrepet selvframstilling, og bruker det som et uttrykk for alle litterære strategier. Melberg mener de tradisjonelle begrepene bidrar til å skape motsetninger, som for eksempel, enten sann eller falsk, og enten ekte litteratur eller ikke. Begrepet selvframstilling inkluderer både saklig og

litterær virkelighetsbeskrivelse, der mange litterære strategier for å beskrive virkeligheten tas i bruk (s.9). I dette prosjektet innebærer det at et tydelig skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur ikke anses som nødvendig.

Litteraturviter Anne-Kari Skarðhamar viser til den kjente litteraturteoretikeren Paul de Man, som mener at «det litterære finnes dermed i alle teksttyper, og er selve språkspillet i alle slags tekster. Det innebærer at skjønnlitteratur mister sin forrang fremfor andre teksttyper, og at litterært språk ikke er et annet slags språk enn språket i sakprosa-tekster» (de Man, 1982, i Skarðhamar, 2011, s.53). Det viser at man kan diskutere mye av den samme tematikken og innholdet uavhengig av teksttype. Med det utgangspunktet kan man derfor bruke litterære samtaler som undervisningsmetode, selv om tekstene elevene diskuterer er selvbiografiske. Det er også en åpning for dette i læreplanen i norsk, hvor elevene skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa [...] og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer at elevene skal reflektere over innholdet i skjønnlitterære- og sakprosa-tekster.

2.7 Litterære samtaler – et hav av muligheter

Når vi legger hermeneutiske, leserorienterte innsikter til grunn for litteraturundervisningen blir det aktuelt å tilrettelegge for at elever får dele og bryne sine fortolkninger innenfor et tolkningsfellesskap. I norskundervisning og norskdidaktisk forskning er litterære samtaler en metode som nettopp legger opp til fortolkende og dialogisk litteraturarbeid, og har fått stort gjennomslag. Det dialogiske er dessuten helt sentralt i læreplanen i norsk under kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*: «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen legger altså til rette for at elever skal samtale om tekster i norskfaget. Hennig vektlegger litterære samtaler som undervisningsmetode, og viser til definisjonen: «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Peterson og Eeds 1990 i Day 2009, i Hennig, 2012, s.27).

I likhet med Gadamer og Iser, mener Hennig at lesing er en transaksjon mellom tekst og leser. Både teksten og leseren er essensielle for å skape en meningsbærende forestillingsverden. Det finnes ikke en rett lese måte, men en litterær tekst kan heller ikke leses på en hvilken som helst måte (2012, s.109-113). Hennig formidler at litterære samtaler tilbyr mange ulike muligheter, hvor elevene kan lære om seg selv, andre og litteraturen. Gjennom litterære samtaler kan elevene oppdage andre forestillinger enn sine egne og dette samsvarer med læreplanen i norsk som viser at elever skal «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtaler tilbyr elever muligheten til å utvide sin egen horisont, utvikle seg selv som tenkere, og deltakere på skolen og i samfunnet (Hennig, 2010, s.195-197). Å samtale om litteratur gir oss tilgang til å utforske menneskelig mangfold, som kan føre til større aksept og respekt for andre (Hennig, 2010, s.101). Når elever samtaler om litteratur etablerer de et tolkningsfellesskap, som tilbyr dem å dele og utvide egne horisonter.

Laila Aase mener skolen kan tilby et slikt tolkningsfellesskap. Hun mener at når elever samtaler om tekster kan de få innblikk i andre lese måter, som gir grunnlag for

nye forståelser (2005, s.107). I lys av Gadamer sitt syn på hermeneutikk kan elevene på den måten få tilgang på flere deler, slik at deres helhet blir revidert. Aase viser at litterære samtaler tar utgangspunkt i tekster, noe som gjør det lettere å samtale om temaer som ellers kan føles personlig eller vanskelig å snakke om (s.110-111). Aase påpeker at læreren er en kompetent tekstleser, som har faglig innsikt å tilby elevene. Læreren kan utfordre elevene til å reflektere og tenke annerledes. Likevel skal også læreren lære noe om elevene, teksten og seg selv (s.117-118). Hennig mener i likhet med Aase, at læreren kan lede elevene til et høyere refleksjonsnivå (2010, s.186). For at elevene skal utnytte sitt læringspotensial vil det være hensiktsmessig at læreren bidrar i samtaler om litteratur med elevene.

Hennig uttrykker likevel at målet med litterære samtaler er at elevene kommuniserer med hverandre og reflekterer over teksten i et meningsfullt tolkningsfellesskap (2010, 176-180). Tekstene eksisterer ikke uavhengig av leseren, og det er derfor nyttig at elevene får innblikk i andres tolkninger og horisonter. Slik kan elevene tilføre nye deler til hverandres allerede eksisterende helhet. Denne gjennomgangen viser at Gadamer's perspektiver på hermeneutikk og litterære samtaler er innvevd i hverandre, fordi man i samtaler går i dialog med teksten og hverandre. Overordnet del i læreplanverket fokuserer på læring gjennom dialog under *Sosial læring og utvikling*:

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand [...] Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanverket vektlegger altså at elever skal samhandle i dialog med hverandre. Analysekapitlet synliggjør hvordan elevene tilstreber forståelse i et tolkningsfellesskap. Hennig mener elevene bør forklare hva de tenker om tekstene de leser. I den dialogiske prosessen er det nyttig at læreren deltar. Dersom dialogen dreier seg om flerkulturelle perspektiver, og målet er økt forståelse og toleranse, bør samtaler handle om noe annet enn fortellerteknikk og metaforbruk. Læreren bør bruke sine ferdigheter og kunnskaper i møte med de flerkulturelle tekstene for å få minoriteter og majoriteter til å oppleve tekstene som både speil og vindu (2012, s.105-106). Basert på Hennig sine tanker er det hensiktsmessig å samtale om tema og innhold i lys av tekstene til Berntsen og Mehidi. Tekstene tematiserer som sagt flerkulturelle oppvekster, og et uttalt mål med boken er å gi et innblikk i det mangfoldige Norge. Disse selvframstillingene tilhører kategorien litterær sakprosa og tilbyr litterære opplevelser som kan stimulere elevenes identitetsutvikling. Læreren bør derfor være til stede for å hjelpe elevene å dra nytte av tekstene som speil for seg selv, og som et vindu til verden, som samsvarer med Felski sine perspektiver på litteratur. Støttespørsmålene kan dermed fungere som en igangsetter og som støtte for å snakke om tema og innhold i tekstene.

I artikkelen «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær gruppesamtale» viser Aslaug Fodstad Gourvenec (2016) at elever trenger å erfare at motstand og tolkningsmangfold ikke er et problem. For at flertydighet og tolkningsmangfold skal erfares, krever det trolig at undervisningen inviterer til samtaler i lavt tempo, der elever og lærer kan utforske tekster sammen. Læreren bør legge til rette for at elever kan utforske tekster åpent, på mangfoldige tilnæringsmåter. Det innebærer å tilby

elever muligheter til å forme fellesskapets praksiser og egen faglig identitet (s.17). Hvis læreren legger til rette for litterære samtaler som verdsetter alle tolkninger, kan elevene erfare at tolkningsmangfold er ønskelig. Ved å dyrke ulike tolkninger kan elevene bli klar over at målet med samtalen ikke er å finne frem til et riktig svar. Margrethe Sønneland hevder i sin doktoravhandling *Teksten som problem* (2019) at: «når elevene møter litterære tekster på egenhånd, trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i kjernen av faget og de reagerer på en fagspesifikk og relevant måte» (s.108). Sønneland mener at når elevene erfarer at tekster ikke tilbyr et svar eller en tolkning, ligger forholdene godt til rette for at det skal oppstå fruktbare tolkningsrom og fellesskap. Elever bidrar med tolkninger og spørsmål til teksten som læreren ikke har tillagt betydning eller har oversett (s.109-113).

2.8 Triangulering av analytiske perspektiver

I lys av denne teoretiske gjennomgangen er det nødvendig å diskutere forholdet mellom postkoloniale teorier, hermeneutikk og resepsjonsteorier. Min metode er leserorientert, og jeg er som vist hovedsakelig opptatt av forholdet mellom tekst og leser. Postkoloniale studier tilbyr en annen inngang til litteraturen, fordi den er mer opptatt av samfunnsmessige forhold, altså konteksten. Likevel danner postkoloniale identitets- og kulturforståelser noen forforståelser i samfunnet og hos den enkelte leseren. Sett i lys av Gadammers perspektiver på hermeneutikk har disse forforståelsene innvirkning på hvordan jeg og elevene forstår tekstene. De flerkulturelle selvframstillingene inviterer til tematiske innganger og lesninger. Tematikken som presenteres i Berntsen og Mehidi sine tekster, samt flerkulturell litteratur generelt, innehar postkoloniale forståelser. Denne studien er ikke en postkolonial analyse, men postkolonialisme gir en bakgrunn og et bakteppe for å tenke om tekstene. Dette er tanker som også former læreplanen, og dermed legger grunnlaget for hvilke tekster som presenteres på skolen. Det teoretiske grunnlaget som er gjennomgått i dette kapitlet, er basert på tematikken i tekstene til Berntsen og Mehidi, og innholdet i elevenes samtaler. Dette danner utgangspunktet for mine analysekategorier: *identitet og tilhørighet*, *kultur* og *kulturmøter*. På bakgrunn av disse kategoriene skal jeg i kapittel fire redegjøre for min lesning og undersøke hvordan elevene samtaler og forstår tekstenes identitets- og kulturuttrykk.

3 Metodiske valg

Formålet med dette masterprosjektet er å få innblikk i hvordan tiendeklasseelever samtaler og forstår flerkulturelle selvframstillinger. Dette kapitlet skal redegjøre for og gi innsikt i de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med prosjektet. Valgene skal ses i relasjon til ulike typer materiale, både i tilknytning til min lesning og elevenes samtaler. Denne studien streber i likhet med enhver forskning, etter å oppnå gyldige og pålitelige resultater. For å sikre forskningens kvalitet mener May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsen (2018) at man må se på dens begrensninger, i tillegg til å reflektere over hvordan egen rolle påvirker resultatene (s.222), noe jeg drøfter underveis i kapitlet. Det forutsetter at jeg redegjør for prosjektets forskningsdesign. Videre belyser jeg mitt tekstutvalg og valg av forskningsdeltakere. Jeg reflekterer også over min egen rolle som forsker og elevene som fortolkere, før jeg synliggjør hvordan innsamlingen ble gjennomført og bearbeidet. Til slutt drøfter jeg hvilke etiske overveielser som er tatt i forbindelse med dette prosjektet.

3.1 Forskningsdesign

For å svare på problemstillingen som ønsker å synliggjøre hvordan elever samtaler og forstår identitet og kultur i flerkulturelle selvframstillinger, har jeg gjennomført en kvalitativ kasusstudie. May-Len Skilbrei viser at kvalitativ forskning forsøker å gå i dybden på innhold og meningssammenhenger (2019, s.14). Postholm viser at kasusstudier gir detaljerte beskrivelser av det som studeres, og er begrenset i tid og rom (2010, s.50-52). Dette prosjektet baserer seg på innsikter og metoder fra både menneskevitenskapen og samfunnsvitenskapen. Harstad (2022) forklarer at menneskevitenskapen undersøker det som er kulturskapt og unikt (s.24-25). Siden jeg studerer to bestemte tekster, som er kulturskapt, kan det regnes som et menneskevitenskapelig prosjekt. Likevel inkluderer dette prosjektet ulike typer materiale, som består av både min lesning og elevsamtaler om tekstene til Berntsen og Mehidi. Harstad gir innsikt i at samfunnsvitenskapen forsøker å forklare samfunnsvitenskapelige fenomener, som for eksempel skolen som institusjon (s.26). Siden jeg studerer samtaler i klasserommet, som inkluderer flere elever, på en institusjon, kan prosjektet også regnes som samfunnsvitenskapelig. Harstad forklarer at en epistemologisk antakelse sier noe om hvordan vi kan få kunnskap om noe (s.20-21). Min epistemologiske antagelse var at man får innsikt i elevenes fortolkninger gjennom samtaler. I tillegg innebar min antakelse at samtaler gir innsikt i hvordan elever forstår i et tolkningsfellesskap. Med andre epistemologiske antakelser hadde forskningsdesignet sett annerledes ut.

I litterære samtaler får elevene mulighet til å bygge videre på hverandres innspill og kommunisere sin forståelse. Målet med slike samtaler er at elevene samtaler med hverandre (Hennig, 2010, s.178). Dette prosjektet ønsker som sagt å få øye på elevens forståelse slik den uttrykkes i dialog med andre elever, og derfor vil litterære samtaler som undervisningsmetode benyttes. Likevel er det ikke gitt at elevenes fulle forståelse vil uttrykkes i samtalene. Hennig mener at en viktig forutsetning for å oppnå gode litterære samtaler er klassens samtalemiljø (2010, s.177). Hvis elevene ikke føler seg trygge på hverandre i samtalene, kan det føre til at de ikke uttrykker sin oppriktige forståelse. For at elevenes oppriktige forståelse skal komme frem gjennom samtalene, er det viktig med elevgrupper som er trygge på hverandre, noe jeg utdyper senere i kapitlet.

3.2 Tekstutvalg

Tekstene til Berntsen og Mehidi ble valgt som utgangspunkt for de litterære samtaler, på bakgrunn av egen interesse for flerkulturell litteratur og hva jeg trodde engasjerte elevene. Siden Berntsen og Mehidi er relativt kjente profiler, kjenner muligens ungdommer til dem, noe som kan bidra til å vekke elevenes engasjement. Hennig påpeker at engasjement er helt avgjørende for at samtaler skal få vekt og innhold (2012, s.91). Tekstene ble også valgt basert på at de inviterer til fortolkning, og oppfordrer til dialog om kultur- og identitetsuttrykk. Min interesse for litteratur, handler i stor grad om dens potensiale til å fremstille ulike menneskers liv, og derfor ønsket jeg å presentere tekster som bidrar til det. Læreplanen i norsk sier dessuten at elever skal: «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I forlengelsen av det er jeg interessert i hvordan tekster kan gi innblikk i mangfoldige kulturuttrykk, som læreplanen vektlegger: «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene bør eksponeres for et mangfold av kulturer og kulturuttrykk, noe blant annet flerkulturell litteratur kan bidra med.

Selvfrestillingene fra *Third Culture Kids* formidler unges flerkulturelle livssituasjon gjennom deres egne tanker. Tekstene henvender seg i stor grad til ungdommer, hvor Naqvi uttrykker at et uttalt mål er at de kan relatere seg til eller få innblikk i andres liv (2019, s.2-3). Boken tar for seg 30 ulike selvfrestillinger, og det var ikke gjennomførbart å presentere alle, med tanke på tid til rådighet og oppgavens omfang. Et pragmatisk hensyn jeg måtte ta var derfor hvor mye mengde tekst jeg skulle presentere for elevene. Siden prosjektet kun inkluderte tre undervisningstimer, måtte jeg altså velge relativt korte tekster. Likevel ønsket jeg å inkludere mer enn én tekst slik at elevene hadde sammenligningsgrunnlag. I tillegg kan flere tekster bidra til å nyansere bildet av flerkulturelles oppvekst. På bakgrunn av det valgte jeg to av tekstene fra boken, som ble selvfrestillingene til Mona Berntsen og Galvan Mehidi. Tekstene gir ulike fremstillinger ved blant annet at Berntsen er født i Norge, mens Mehidi er født i Kurdistan-Irak. Selvfrestillingene er formidlet av en dame og en mann, og er derfor variert når det gjelder kjønn. Berntsen sin tekst skildrer opplevelser av rasisme, mens Mehidi sin tekst fokuserer mer på hva han selv har kontroll over, noe jeg utdyper i analysen. For å gjøre det enklere å sammenligne tekstene ønsket jeg å presentere tekster fra samme sjanger, og som tematiserte forfatterens egne opplevelser av å være flerkulturell.

3.3 Forskningsdeltakere

Utvalget av skole til dette prosjektet ble gjort på bakgrunn av hvor jeg var i praksis. Forskningsprosjektet hadde ikke noe særlig krav til elevgruppe, annet enn at det skulle være elever på ungdomsskolen. Mitt kjennskap til elevene og lærerne på praksisskolen gjorde det mulig å planlegge prosjektet tidlig. Gruppene ble inndelt i forkant av innsamlingen basert på hvem som samtykket til å delta og lærerens kjennskap til elevene. I samspill med elevenes lærer så vi på det som hensiktsmessig å sette sammen gruppene basert på hvem som var trygge på hverandre, og hvordan hen mente at et mulig samarbeid ville fungere. Som vist tidligere er trygghet en viktig faktor for at elevene skal samtale åpent og uttrykke sine oppriktige tolkninger av tekstene. Min interesse for elevers forståelse og opplevelse av tekster gjennom samhandling, gjorde at jeg allerede før praksisperioden i høst bestemte meg for å

inkludere dette. Dermed brukte jeg første praksisperiode til å gjøre elevene kjent med å samtale tematisk om tekster. Elevenes lærer mente at dette var en arbeidsmetode de ikke hadde så mye erfaring med fra tidligere. Hen forklarte at elevene hadde noe erfaring med å samtale tematisk om tekster, men at de sjelden utforsket tekster i mindre grupper. Elevene var altså mer kjent med helklassesamtaler som metode for å samtale om tekster.

Utgangspunktet for elevgruppene som dannet materialet mitt, var en 10. klasse som består av 22 elever. Av disse 22 elevene, var det 7 elever som samtykket til å delta i studien. Læreren til den aktuelle klassen leverte ut samtykkeskjemaet (se vedlegg 2), som inkluderte informasjon om prosjektet, til foreldrene i forkant av innsamlingen. I tillegg ble det sendt påminnelse til foreldrene om at de måtte levere tilbake samtykkeskjemaet gjennom Visma⁸. Sett i ettertid hadde det vært ideelt om jeg dro til den aktuelle skolen i forkant av innsamlingen. Da kunne jeg sikret at alle elevene leverte tilbake et signert skjema, som inneholdt informasjon om de ønsket å delta eller ikke. Likevel ble det vanskelig å gjennomføre på grunn av elevenes juleferie, sen godkjennelse fra Sikt og lang reisevei. I tillegg hadde det aktuelle trinnet lavt oppmøte på foreldremøter, og lærerne synes det var vanskelig å opprettholde kommunikasjon med foreldrene. Resultatet ble at en elev sa ifra om at hen ikke ønsket å delta i prosjektet. De resterende elevene som ikke deltok, var enten borte fra skolen, leverte ikke samtykkeskjemaet tilbake, eller var tatt ut av klassen for et alternativt opplegg i prosjektperioden. Med det utgangspunktet delte jeg informantene i to grupper, en gruppe på tre og en gruppe på fire. Innenfor undervisningen tok jeg med de to aktuelle gruppene ut av klasserommet for å gjennomføre opptak av samtaler.

Til tross for lav deltakelsesgrad kunne jeg danne de gruppene det var behov for. Siden forskningsdesignet bestod av litterære samtaler, og utgangspunktet for slike samtaler er at gruppene skal være små, var ikke det et problem for å gjennomføre prosjektet. Klassen hadde et stort flertall av gutter, og kjønnsfordelingen blant informantene er dermed representativ for denne klassen. Gruppe 1 bestod av to gutter og en jente, mens gruppe 2 bestod av tre gutter og en jente. To grupper er hensiktsmessig med tanke på oppgavens omfang. Begge gruppesamtalene er gjenstand for analyse og drøfting. Siden samtykkeskjemaet måtte ha godkjennelse fra foreldre, er det en faktor som kan ha påvirkning på hvilke elever som deltok. Elevene måtte selv ta ansvar for å levere skjemaet til foreldrene, og deretter returnere det signert tilbake til læreren. Den følgende tabellen viser gruppesammensetningen som inkluderer informantene sine fiktive navn og gruppenummer. Tabellen gir i tillegg informasjon om hvor lenge samtaler varte.

Tabell 1

Gruppe	1	2
Informantene	Kasper, Elias og Sara	Jonas, Aksel, Oliver og Mari
Varighet	10 min og 57 sek	10 min og 19 sek

⁸ Visma er en digital plattform for skole-hjem dialog

3.4 Forskerens rolle – og utarbeiding av spørsmål

Jeg som forsker studerer tekstene og samtalene i lys av mine subjektive erfaringer og teoretiske briller. Ifølge Gadamer forsker man alltid med utgangspunkt i en forforståelse (2012, s.305). Forskerens egen kontekst, i tillegg til tekstens kontekst, utgjør en sentral del av helheten. Vi er en del av tradisjoner, og tradisjoner er en del av oss (Harstad, 2020, s.35). Det innebærer at mine forforståelser og kontekster er en avgjørende del av fortolkningsprosessen. En annen forsker, i en annen situasjon eller kontekst, ville lagt merke til og fokusert på andre ting enn hva jeg gjør i dette prosjektet.

Min nærlesning av selvframstillingene til Berntsen og Mehidi er altså påvirket av mine forforståelser, kontekster og teoretiske briller. I tillegg har jeg tilgang til teoretiske perspektiver og andre hjelpemidler som påvirker min forståelse av tekstene. Hennig sier at «en viktig forutsetning for en god litterær samtale er lærerens kompetanse [...] Hun må ha tilgang til et bredt utvalg tekster, god tekstkompetanse og god analytisk kompetanse» (2010, s.177). Det betyr ikke at målet er at elevene skal utvikle samme forståelse som meg, nettopp fordi våre forutsetninger, som fortolkningskompetanse og teoretisk grunnlag er ulike. Likevel vil mine tolkninger, som kommer til uttrykk gjennom framstillingen av tekstene og utformingen av spørsmålene, påvirke elevenes tolkninger.

Denne studien fokuserer på hva elevene sier, og ikke hvordan de sier det. Støttespørsmålene som jeg har utformet er relatert til tekstenes tematiske innhold. Harstad mener at man som forsker må ha en åpen holdning til studieobjektet. Likevel må man finne seg et fokus, men samtidig være bevisst på at noe annet blir ufokusert (2022, s.41). Det innebærer at når jeg valgte å fokusere på tekstens tematiske innhold, valgte jeg samtidig vekk noe annet. Hvis jeg hadde fokusert på andre momenter ved tekstene hadde funnene vært annerledes. Dette utdyper jeg senere i kapitlet. I tillegg legger tekstutvalget noen rammer og begrensninger for hva elevene kan samtale om. Det viser at jeg som forsker har en avgjørende rolle i forskningsprosjektet, noe som også er uunngåelig i kvalitativ forskning.

Måten jeg velger å fremstille tekstene, utforme støttespørsmålene, og stille oppfølgingsspørsmålene har stor betydning for innholdet i elevenes samtaler og deres forståelser av tekstene. Fremstillingen og spørsmålene legger altså en del føringer for hva samtalene skal handle om. Vedlegg 4, gir en oversikt over støttespørsmålene som elevene fikk utdelt på forhånd, og oppfølgingsspørsmålene som jeg stilte mot slutten av samtalene. Formålet med støttespørsmålene er å få innblikk i elevenes tanker om teksten, og fungerer i tillegg som støtte for elevene i samtalene. May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsen forklarer at oppfølgingsspørsmål stiller spørsmål til det som er sagt for å oppnå dybde, altså mer detaljerte og nyanserte svar (2018, s.122). Hensikten med oppfølgingsspørsmålene er å få elevene til å utdype deres utsagn.

I denne studien er jeg en deltakende observatør, som ifølge Irmelin Kjelaas (2020) innebærer at jeg både er deltaker og observatør i samtalene (s.40). Jeg som forsker er til stede under begge samtalene, hvor jeg først er observatør, og når samtalen går mot slutten inntar jeg en mer deltakende rolle. Raymond L. Gold (1958) har utformet ulike observatørroller som går fra skalaen «fullstendig observatør» til «fullstendig

deltaker». Hans kategori «deltaker-som observatør» beskriver min rolle som forsker under innsamlingen, som innebærer at jeg både deltar og observerer forskningsobjektet (s.220). Grunnen til at jeg valgte en deltakende observasjon var for å sikre at jeg hadde et fullstendig bilde av hvordan innsamlingen foregikk. Marit Olave Riis-Johansen (2020) viser at forskeren kan få et helhetsinntrykk av situasjonen som skal forskes på ved å være til stede (s.100). Min tilstedeværelse under samtaler gjorde at jeg fikk muligheten til å observere elevenes kroppsspråk og hvordan de samhandlet med hverandre. Randi Neteland & Leiv Inge Aa (2020) forklarer at det kan være nyttig å observere og analysere samtaler, men at det også er hensiktsmessig å analysere tekstene selv (s.17). Basert på min observasjon dannet jeg en helhetlig oppfatning av samtaler, noe jeg tok i betraktning under transkripsjonen og senere i analysen av samtaler. I tillegg analyserte jeg tekstene i forkant av prosjektet, for å undersøke mine forståelser. Mine subjektive interesser og forforståelser får som nevnt stor påvirkning på hva som ble vektlagt i tekstene, og senere i samtaler mellom elevene. Derfor er det viktig å være bevisst egne forståelser av tekstene i møte med elevsamtaler.

Postholm & Jacobsen (2018) understreker at det er vanskelig å gjenta studien i kvalitativ forskning, fordi forskeren bringer med seg subjektive teorier og forståelser i møte med forskningsobjektet. Relasjonen mellom forsker og deltakerne kan også utspille seg forskjellig, i tillegg til at mennesker stadig er i utvikling. I kvalitativ forskning handler derfor pålitelighet om at forskeren selv må reflektere over sin egen påvirkning og fremlegge forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den (s.222-224). Når man forsker på mennesker og menneskelig handling, er det umulig å gjenta studien, og få de samme resultatene. At jeg har reflektert rundt min rolle og hvordan mine valg påvirker potensielle funn, bidrar til å forbedre forskningens kvalitet.

3.5 Elevens rolle – og forskningens overførbarhet

I likhet med meg som forsker er elevene også en del av ulike kontekster, og har med seg ulike forforståelser i møte med tekstene og samtaler. Siden elevene selv er en del av fortolkningsprosessen, hadde samtaler sett annerledes ut med andre elever. Gruppesammensetningen har også betydning for hvordan elevene samtaler om tekstene. At elevene selv er flerkulturelle, har betydning for deres forforståelser. Det innebærer at flerkulturelle elever muligens har et annet utgangspunkt for å forstå tekstene. Sara fra gruppe 1, og Oliver fra gruppe 2 har flerkulturell bakgrunn. Sara og Oliver har trolig andre erfaringer og kunnskaper enn resten av elevene i møte med selvframstillingene.

For at kvalitativ forskning skal anses som gyldig mener Postholm & Jacobsen at den bør kunne overføres fra en kontekst til en annen (2018, s.238). Dette prosjektet presenterer hvordan to elevgrupper tolker og samtaler, og kan derfor ikke si noe om hvordan andre tiendeklasseelever forstår tekstene. Utvalget av elever og gruppesammensetning har stor betydning for prosjektets funn. Likevel mener jeg forskningen gir noe utover å gi innsikt i hvordan de spesifikke elevgruppene forstår de aktuelle tekstene. Prosjektet sier noe om hvordan man kan jobbe med flerkulturelle selvframstillinger i norskundervisningen på ungdomstrinnet, og noe jeg utdyper i kapittel fire. Den didaktiske delen viser hvordan lærere, også på andre

skoler med andre elevgrupper, kan jobbe med lignende tekster i klasserommet, og kan derfor regnes som overførbart til andre kontekster.

3.6 Innsamling av datamaterialet og gjennomføring av opplegg

Forskeren må være gjennomsliktig, altså beskrive hva som gjøres, hvordan og hvorfor (Harstad, 2022, s.115). For at kvalitativ forskning skal anses som gyldig må den formidle hva som har foregått, og dermed gjøre arbeidet transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s.242). I det følgende skal jeg derfor beskrive hvordan innsamlingen foregikk. Introduksjonsøkten kan ses på som en autentisk del av elevenes skolehverdag, siden elevene var kjent med meg og økten foregikk i klasserommet som en vanlig undervisningstime. Innsamlingen derimot, ble gjennomført på et grupperom der samtalene var iscenesatte. Disse faktorene har påvirkning på hvordan samtalene utføres og hva som blir sagt. Hvis jeg som forsker ikke hadde vært til stede, kunne samtalene vært annerledes. Opptaket av de litterære samtalene foregikk 1-3 dager etter introduksjonsøkten, fordi det blant annet var da klassen hadde norsktimer. Fravær på innsamlingsdagen gjorde også at gruppe 2 måtte gjennomføre samtalen en dag senere enn planlagt.

Selve undervisningsforløpet som danner grunnlaget for datainnsamlingen, foregikk over 4 dager. Den første delen bestod av en 45 minutters undervisningstime. Alle elevene i klassen måtte delta på denne økten, uavhengig om de ønsket å være en del av prosjektet. Min korte introduksjon, ga elevene informasjon om boken og de aktuelle forfatterne. Økten bestod av å vise et danseklipp fra Berntsen og et humoristisk podcast-klipp fra Mehidi. Dette ble gjort fordi dans og humor har stort gjennomslag i ungdomskulturen, noe som også ble synlig ved at elevene viste engasjement for klippene. Underveis i denne introduksjonsøkten uttrykte en del av elevene kjennskap til Berntsen og Mehidi. Undervisningen i forkant av innsamlingen har betydning for hvordan elevene møter og samtaler om tekstene, og den gir også et innblikk i hvilke forkunnskaper elevene har. Se vedlegg 3, for en mer utfyllende oversikt over undervisningsopplegget og innsamlingen.

Opptaket av samtalene ble som nevnt gjennomført på et grupperom med meg til stede, mens resten av elevene var med læreren i klasserommet. Siden samtalene skulle tas opp så jeg på det som hensiktsmessig å utføre de utenfor klasserommet, blant annet for at lyden skulle bli tydelig. Elevene fikk to spørsmål på introduksjonsøkten, om hva teksten handlet om, og hva de synes var interessant med teksten. For å få samtalen i gang på en effektiv måte er det ifølge Hennig hensiktsmessig å bruke skriftlige tekster som startere. Elevene kan notere ned sine umiddelbare tanker om teksten, som de senere deler i mindre grupper (2010, s.179-180). I denne studien har elevene med seg notater fra deres første tanker om tekstene. Elevene hadde mulighet til å bruke notatene som støtte og igangsetter for samtalen, noe min observasjon bekreftet at de gjorde. Før samtalen startet fikk elevene tid til å lese tekstene og gjennomgå notatene sine. Dette ble gjort for å gjenopfriske elevenes minne om innholdet i tekstene, fordi introduksjonsøkten ble gjennomført 1-3 dager før innsamlingen. I forkant av samtalene var jeg tydelig på min rolle, og hvordan det hele skulle foregå.

3.7 Bearbeiding av datamaterialet - transkripsjon og analysekategorier

Jeg valgte som nevnt å gjøre lydopptak av samtaler, for å sikre at jeg fikk med meg alt innholdet. Marit Olave Riis-Johansen (2020) viser at med opptak kan man spole tilbake, høre samtalen flere ganger, og deretter transkribere samtalen slik at man får tak på nøyaktig hva som sies (s.100). Transkripsjon kan fryse samtalen i en lesbar form, og tillater oss å legge merke til detaljer. Samtalene kan også gjøres helt anonyme, noe som sikrer deltakernes personvern. Likevel må transkripsjon forstås som bearbeiding og er ikke en fullstendig gjengivelse av samtalen. Forskeren må velge et fokus (Riis-Johansen, s.101), og derfor kan andre momenter overses i samtaler. Denne studien fokuserer på det tematiske innholdet i samtaler og hvordan informantene sier det har ikke like stor betydning. Tekstene tilbyr flere innfallsvinkler, som for eksempel å studere forholdet mellom bilde og tekst, eller språklige virkemidler. I den forbindelse har jeg altså tatt et valg og derfor valgt vekk noe annet. Når jeg skulle kartlegge innholdet i samtaler, og sortere de i analysekategorier valgte jeg å gå for en tematisk kartlegging. Riis-Johansen peker på at en tematisk kartlegging gir oversikt over hvilke tema elevene er innom (2020, s.104). Siden støttespørsmålene og mitt fokus er rettet mot det tematiske i samtaler, valgte jeg denne kategoriseringen. Analysekategoriene er utformet på bakgrunn av hva jeg la merke til ved samtaler, med utgangspunkt i bestemte teoretiske briller. Dermed utformet jeg kategoriene *identitet og tilhørighet, kultur og kulturmøter*.

3.8 Etske overveielser

Innsamlingen foregikk på en etisk forsvarlig måte, ved at Sikt⁹ har godkjent prosjektet (se vedlegg 1). Neteland & Aa viser til at stemme er en personopplysning som kan spores, og man må derfor hente samtykke fra deltakerne. De påpeker at hvis deltakerne er barn må man i tillegg ha samtykke fra foreldrene (2020, s.19-20). Siden dette prosjektet skulle gjennomføre lydopptak av samtaler måtte jeg få godkjenning fra Sikt. I tillegg måtte jeg få samtykke fra foreldrene, siden elevene var under 16 år. For å ivareta elevenes personvern tok jeg lydopptak gjennom diktafonappen¹⁰. Samtaler ble lagret på et sikkert nettskjema, som kun jeg har tilgang til. I tillegg brukte jeg en vanlig diktafon som reserveløsning. Når samtaler var overført til nettskjema, slettet jeg dem fra diktafonen. Samtaler ble så transkribert med fiktive navn, og dermed anonymisert. Samtykkeskjemaet som ble levert til foreldrene i forkant av innsamlingen, inkluderte informasjon om prosjektet. I ifølge Neteland & Aa (2020) kan man i et samtykkeskjema opplyse om tema for samtaler, uten å inkludere de konkrete spørsmålene (s.21). I skrivet til foreldrene oppgir jeg at prosjektet handler om: «hvordan elever samtaler/opplever tekster som tar opp tematikken kulturmøter» (se vedlegg 2). Barna må også samtykke, selv om foreldrene har samtykket for dem (Neteland & Aa, s.21). I forkant av innsamlingen ble elevene informert om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg.

⁹ Sikt er forskningsetisk senter

¹⁰ Diktafonappen er en tjeneste for å ta lydopptak, som ivaretar deltakernes personvern, og er utviklet av Universitetet i Oslo. Når jeg brukte diktafonappen var telefonen i flymodus.

En annen etisk overveielse som er hensiktsmessig å diskutere i dette prosjektet er at en del av elevene, og jeg som forsker, kommer fra en majoritetskultur. Jeg analyserer, og elevene samtaler om tekster som er skrevet av flerkulturelle mennesker, og som kommer fra en minoritetskultur. Det er derfor viktig å være bevisst egen og elevenes rolle i relasjon til tekstene. Med det utgangspunktet kan Edward Saids (1994, s.17) sine perspektiver på «oss» og «de andre» være aktuell å reflektere over. I arbeidet med tekstene kan jeg og elevene bli oppfattet som «oss», mens Berntsen og Mehidi kan oppfattes som «de andre». Hvis Berntsen og Mehidi oppfattes som «de andre», kan det føre til at elever med flerkulturell bakgrunn i likhet med dem, blir en del av «de andre». I denne studien er to av informantene flerkulturelle. At arbeidet med de aktuelle tekstene kan bidra til å skape et skille mellom «oss» og «de andre» er problematisk. Som lærer er det derfor svært viktig å være bevisst på at slike skiller kan opprettholdes i møte med flerkulturelle tekster i skolen. Derfor er det nyttig å reflektere over hvordan man fremstiller og samtaler om flerkulturelle selvframstillinger i klasserommet, som for eksempel Berntsen og Mehidi sine. Likevel synes jeg de aktuelle tekstene tilbyr et nyansert bilde av flerkulturelle, fordi Berntsen og Mehidi formidler et flytende identitets- og kultursyn. Dette utdyper jeg videre i analysen av tekstene. Hvis man derimot ikke presenterer flerkulturelle tekster i undervisningen, vil «oss» være de som blir presentert, mens «de andre» er de som er utelatt. Basert på dette er det viktig å inkludere flerkulturelle tekster i klasserommet.

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet presenterer jeg min lesning av Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger, analysen av elevsamtalene og didaktiske perspektiver. Min lesning og elevenes samtaler belyser hvordan tekstene uttrykker identitet og kultur. Basert på tekstene som er gjenstand for analyse, skal jeg først redegjøre for bokens helhetlige struktur og formål. Det innebærer at jeg presenterer innholdet i boken og kommer med eksempler som gjenspeiler de resterende tekstene. Dette bidrar til å kontekstualisere de aktuelle selvframstillingene, som jeg undersøker nærmere.

Boken *Third Culture Kids*, formidler 30 selvframstillinger som er skrevet av kulturpersonligheter med flerkulturell bakgrunn i Norge. I forordet til boken skriver redaktøren Aon Raza Naqvi at «Third Culture Kids (TCK) er barn og unge som vokser opp mellom kulturer» (2019, s.2). Alle forfatterne i boken er flerkulturelle og skildrer sin opplevelse av å vokse opp mellom kulturer. Tekstene er fortellinger om oppvekst, identitet, migrasjon og kultur. Det eksisterer også en svensk versjon fra 2017, som skildrer flerkulturelle personer i Sverige sine oppvekster. Naqvi viser at han ble inspirert av det svenske prosjektet: «Shout out til Trans94 som gjorde et tilsvarende prosjekt i Sverige, og som over en lunsj sa «dere burde gjøre dette i Norge». Det var alt som skulle til for at jeg senere den uken kontaktet Gyldendal Norsk Forlag» (2019, s.3). Videre skriver Naqvi at bidragene vil: «[...] dele livserfaringer med fremtidige Third Culture Kids. Vi vil lage et motsvar til en økende aggressiv retorikk og et negativt, ensidig og generaliserende bilde av flerkulturelle, som dessverre er en økende tendens i den vestlige verden» (2019, s.3). Boken ønsker altså å synliggjøre mangfoldet i Norge på en nyansert måte, der flerkulturelle selv har definisjonsmakt. Videre skriver Naqvi:

Jeg håper boken vil bidra til å avlive fordommer, myter og stereotypier, og være et motargument til en ensidig fremstilling av nordmenn med litt mer melanin i huden – for kanskje er ikke alle undertrykt. Kall det en håndbok for neste generasjon, og en selvbiografi av generasjonene før dem. Kall det en plattform for viktige stemmer, der vi tar ordet selv, fremfor å bli tolket eller feiltolket av andre (Naqvi, 2019, s.2).

Boken er strukturert med et forord som sitert fra ovenfor, der Naqvi beskriver hensikten og målet med boken, i tillegg til hvem den er skrevet av og for. Han mener: «det er vanskelig å snakke for alle. Det er faktisk umulig. Men i denne boken har vi virkelig forsøkt å få med en representativ bit av det mangfoldet vi ser her til lands» (Naqvi, 2019, s.2). Til tross for at boken forsøker å inkludere et mangfold av flerkulturelle stemmer i Norge, er noen minoriteter utelatt. For eksempel presenterer ikke boken nasjonale minoriteter, som kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, romer eller romanifolk/tatere. Personer med samisk bakgrunn er heller ikke representert. Likevel tar boken for seg et mangfold av personer med flerkulturell bakgrunn. Forfatterne som er bidragsyterne beskrives som: «ressurssterke, omtenkssomme og hardtarbeidende mennesker» (Naqvi, 2019, s.3). Sik jeg forstår det ønsker Naqvi å fremstille flerkulturelle personer i Norge som har lyktes, men som likevel har kjent på motgang. Profilene består av artister, forfattere, tv-profiler, politikere, kunstnere, skuespillere, studenter, regissører, stylisten, økonomer, fotografer, dansere og designere. Boken presenterer altså et mangfold av identiteter, der alle har til felles at de er flerkulturelle. Profilene har vokst opp i Norge under hele eller deler av oppveksten sin. Boken er strukturert slik at hver tekst starter med et bilde av en

person, etterfulgt av en side som informerer om personens navn, alder, sted, yrke og hvor hen er fra. Videre følger det en tekst i en valgfri form. Selvfremstillingene består av ulike uttrykksformer, som for eksempel tegneserier, dikt, bilder og visuell kunst.

Samlebetegnelsen for alle tekstene kan sies å samsvare med Melberg sitt begrep selvfremstilling, fordi begrepet inkluderer både saklige og litterære strategier for å beskrive virkeligheten (Melberg, 2007, s.9). For eksempel formidler Larrain sin oppvekst gjennom en tegneserie. I innledningen uttrykker han: «Historien på de neste sidene handler om identitet i min oppvekst og hvordan jeg fant «mitt folk» gjennom musikk og kunst» (Larrain, 2019, s.84). Larrain fremstiller tegneserien som virkelighetsnær, og teksten kan derfor inngå i begrepet selvfremstilling. Et annet eksempel er Sarah Zahid, som bruker dikt som uttrykksform (2019, s.104-107). Min tolkning av diktene, basert på informasjonen om forfatteren og det tematiske innholdet, er at de formidler Zahids personlige opplevelser av virkeligheten. Hun uttrykker det slik: «I hallen har de malt veggene med nye former, jeg går meg vill. Jeg griner på bønneteppe for å få orden» (Zahid, 2019, s.107). I diktene overlapper det biografiske jeget med det lyriske jeget. Selv om det lyriske jeget ikke er det samme som forfatteren selv, opplever jeg diktene som beskrivelser av personlige erfaringer. Det innebærer at jeg oppfatter diktene som skildringer fra virkeligheten, der Zahid benytter seg av litterære grep. Diktene gjenspeiler resten av boken, fordi alle tekstene inkluderer et slikt skildrende og reflekterende jeg. I tillegg omtaler Naqvi tekstene som «portretter», i forordet til boken (2019, s.3), noe som synliggjør at tekstene er basert på forfatternes egne opplevelser av virkeligheten.

Lillian Halima Anderssen uttrykker seg gjennom visuell kunst, med supplerende tekst (2019, s.138-143). Teksten på side 141 sier: «Jeg brukte kanskje en time hver tredje dag på å rette håret, gjennom hele ungdomsskolen. Det er sånn cirka 190 timer, det» (Anderssen, 2019). Maleriet på side 140 viser en jente som retter håret sitt. Dette synliggjør at Anderssen bruker verbaltekst og visuell kunst for å beskrive sine egne opplevelser. Som nevnt benyttes en rekke estetiske strategier i boken for å skildre virkelighetsnære opplevelser. På bakgrunn av eksemplene, og de resterende tekstene i boken, kan jeg si at alle 30 personene beskriver sine opplevelser av en flerkulturell oppvekst. Alle tekstene kan regnes som litterær sakprosa, fordi de bruker litterære grep for å beskrive sin virkelighet. Stokke og Tønnesen mener tydelig fortellerstemme også kan være synlig i sakprosatetekster (2022, s.22-23). Eksemplene ovenfor synliggjør nettopp en slik tydelig fortellerstemme i selvfremstillingene, noe som også gjenspeiler de resterende tekstene i boken.

Flere av profilene i tekstene reflekterer over hvordan foreldrene deres kan ha opplevd å være flerkulturell i Norge. For eksempel beskriver Chirag Rashmikan Patil det slik: «Men skal det være ettermælet deres når vi forteller om dem? Om de gangene de ble sinte? Er det det vi skal sitte igjen med? Eller skal vi sitte igjen med at de er Neil Armstrong i klassereise?» (2019, s.49). Selv om Patil beskriver sine foreldre og andre flerkulturelle foreldre, er det hans opplevelse og fremstilling leseren får innblikk i. Berntsen og Mehidi skildrer i likhet med Patil, sine opplevelser av virkeligheten.

Dette prosjektet tar som sagt utgangspunkt i og undersøker Berntsen og Mehidi sine selvfremstillinger. Mona Berntsen sin tekst er multimodal, og skildrer hennes oppvekst gjennom bilder og verbaltekst. Bildene i teksten er fire fotografier av Berntsen, et som ung, og de tre andre som voksen. Tekstens omfang er på åtte sider,

der de to første sidene består av et fotografi av Berntsen og en liten biografi som inneholder følgende informasjon:

Navn: Mona-Jeanette Berntsen

Sted: Oslo og Los Angeles

Alder: 29

Yrke: Danser

Hvor er du fra? Norge og Marokko, Tromsø og Casablanca, Bærum og Oslo

Denne informasjonen forsterker inntrykket av at det er virkelighetsnære beskrivelser som skildres i tekstene. Berntsen sin selvframstilling kan omtales som litterær sakprosa, noe jeg utdyper i min lesning. De resterende seks sidene består av en kombinasjon av verbaltekst og ulike fotografier av Berntsen. Gjennom teksten reflekterer Berntsen over sin egen oppvekst som flerkulturell, og skildrer konkrete eksempler fra barndommen. Galvan Mehidi sin tekst er også multimodal, og skildrer hans oppvekst gjennom bilder og verbaltekst. I likhet med Berntsen, er bildene fotografier av Mehidi både som ung og voksen. Ett av fotografiene er som voksen, mens de to andre er familiebilder fra barndommen. Tekstens omfang er på seks sider, der Mehidi reflekterer over sin egen oppvekst som flerkulturell i Norge. Mehidi sin tekst kan også omtales som litterær sakprosa. Selvframstillingens to første sider inneholder ett fotografi av Mehidi og en liten biografi med denne informasjonen:

Navn: Galvan Mehidi

Sted: Oslo

Alder: 30

Yrke: Regissør og programleder

Hvor er du fra? Kurdistan og Mysen

Det som kommer fram i de små biografiene gir informasjon om Berntsen og Mehidi sine identitetsuttrykk, noe jeg utdyper senere i analysen. Berntsen og Mehidi er begge en del av populærkulturen, blant annet på grunn av deres underholdningsyrker. Deres kulturuttrykk, som inkluderer dans og komedie, skapes og medieres på TV og gjennom internett, som Endsjø og Lied (2011, s.16) viser til.

4.1 Min lesning av tekstene fra Third Culture Kids

I dette delkapitlet blir min lesning av Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger presentert. Min lesning tar utgangspunkt i kategoriene *identitet og tilhørighet*, *kultur*, og *kulturmøter*, og analyserer hvordan disse temaene uttrykkes i tekstene. Det innebærer at jeg drøfter likheter og forskjeller som finnes i tekstenes kultur- og identitetsuttrykk. Jeg undersøker om selvframstillingene reflekterer Bhabha sitt flytende identitets- og kultursyn, eller om identitet og kultur betraktes som mer separate kategorier.

4.1.1 Identitet og tilhørighet

Siden Berntsen og Mehidi sin oppvekst var preget av flere kulturer kan de omtales som krysskulturell og tredjekultursbarn, basert på Salole (2018, s.37-38) sine definisjoner. Berntsen uttrykker at hun er: «født og oppvokst på Eidsmarka, Bærum» (2019, s.184). Hun beskriver: «Men besteforeldrene mine, tantene og onkler og alle i Marokko, i et annet land, snakket arabisk» (Berntsen, 2019, s.185). Berntsen er altså

oppvokst i Norge, men har store deler av sin familie i Marokko. Videre forteller Mehidi: «Selv er jeg født i Kurdistan-Irak. Jeg kom til Norge som treåring, til en liten bygd utenfor Trondheim» (2019, s.66). En av forskjellene mellom Berntsen og Mehidi er at Berntsen er født i Norge, mens Mehidi flyttet til Norge som barn. Selv om Berntsen og Mehidi kan regnes som krysskulturelle og tredjekultursbarn, er deres bakgrunner og oppvekster likevel ulike. Berntsen er oppvokst på vestkanten av Oslo, et sted som ligger nært storbyen, hun beskriver det slik: «Et fint sted, men kanskje ikke så mye mangfold på den tiden» (2019, s.184). Dette viser at selv om Berntsen er oppvokst med korte avstander til Oslo, er hun fra vestkanten og utkanten av byen. Berntsen opplever Bærum som lite mangfoldig da hun vokste opp. Mehidi, derimot, er oppvokst i Kurdistan-Irak, en liten bygd utenfor Trondheim og et sted en time utenfor Oslo. Han beskriver det slik: «der bodde det bare en annen innvandrerfamilie [...] deretter flyttet vi til et sted ca. en time utenfor Oslo, der de eneste andre utlendingene bodde på asylmottak og hadde sine egne skoler» (Mehidi, 2019, s.66). Til tross for at Berntsen og Mehidi er oppvokst på ulike plasser i Norge, beskrives begge plassene som lite mangfoldige.

Det er interessant å se om Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger av egen identitet møter samfunnets forventninger, med utgangspunkt i Pollock og Van Reken sine kategorier om flerkulturelle identitetstyper. Først når Berntsen blir behandlet annerledes, begynner hun å se på seg selv som annerledes: «jeg visste ikke at jeg var annerledes før jeg ble fortalt det av andre barn, ganske uskyldig» (Berntsen, 2019, s.184). Berntsen definerer seg altså først som en del av majoriteten, helt til hun blir behandlet annerledes av andre. Videre beskriver hun: «jeg tenkte ikke at det var rart at jeg kunne komme på skolen og forstå ord som de ikke kunne» (Berntsen, 2019, s.185). Utdraget forsterker inntrykket av at Berntsen følte seg som en del av majoriteten. Derimot beskriver hun seg selv i en annen situasjon slik: «Jeg hadde ikke andre som så ut som meg, var min blanding av etnisitet, eller hadde et forhold til to kulturer» (Berntsen, 2019, s.184). Dette tyder på at Berntsen oppfatter seg selv som annerledes, både av utseende og kultur. Basert på disse eksemplene uttrykker Berntsen en ambivalent identitetsforståelse. I noen situasjoner opplever hun seg selv som lik majoriteten, mens i andre sammenhenger beskriver hun seg som annerledes. Det innebærer at man ikke kan plassere Berntsen sin identitet, slik den skildres i selvframstillingen i en bestemt kategori, fordi den er flytende og situasjonsavhengig.

Det er også vanskelig å plassere Mehidi sine identitetsuttrykk i en av kategoriene til Pollock og Van Reken. Mehidi ser på seg selv som annerledes: «jeg husker jeg misunte dem som bodde i Oslo. De som vokste opp med andre innvandrere. Ikke bare andre kurdere, men folk som hadde en annen bakgrunn». Jeg ville være annerledes sammen med andre» (2019, s.66). Jeg får inntrykk av at Mehidi hele tiden er bevisst på at han er annerledes og har en annen bakgrunn, i motsetning til Berntsen som først oppdager det senere. Mehidi beskriver derimot sine interesser som relativt lik andre jevnaldre:

Det var ikke nødvendigvis den kurdiske delen av å være annerledes jeg slet med. Utenfor huset, med kurdiske nyheter som smalt fra tv-en, te og bønnevis med ris, var jeg jo som alle de andre norske jeg vokste opp med. Lekte de samme lekene, hørte på den samme musikken, spilte på samme fotballag, forelsket oss i de samme jentene (Mehidi, 2019, s.67).

I utdraget definerer Mehidi seg både som lik og ulik majoriteten, gjennom at han vektlegger kontrasten fra hjemmet og andre jevnaldre. Selv om Mehidi beskriver sin familie som annerledes, viser han også en tilknytning til jevnaldre han vokste opp med. Videre kan man se at Mehidi bruker ordene utlendig og innvandrer for å beskrive seg selv:

Deretter flyttet vi til et sted ca. en time utenfor Oslo, der de eneste andre utlendingene bodde på asylmottak og hadde sine egne skoler. Så jeg gikk i barnehage, på barneskole og nesten hele ungdomsskolen alene som innvandrer, med unntak av et par andre (Mehidi, 2019, s.66).

Mehidi definerer altså seg selv som annerledes, ved å omtale seg selv som alene som innvandrer. Likevel beskriver han seg selv som lik majoriteten, ved å si at han var som alle norske han vokste opp med. Dette synliggjør at Mehidi uttrykker en flytende og situasjonsavhengig identitet.

Berntsen og Mehidi kan altså ikke plasseres i en av Pollock og Van Reken sine kategorier, fordi deres identiteter er sammensatt. Det tyder på at kategoriene er for smale, og dermed ikke fungerer for å definere tredjekultursbarn sine identitetsuttrykk. Tekstene viser at Berntsen og Mehidi sine identiteter er mer sammensatt og komplisert enn det de separate kategoriene viser. Som nevnt er Berntsen og Mehidi sin opplevelse av egen identitet situasjonsbestemt, og endres ut ifra hvilken setting og situasjonen de befinner seg i. Det synliggjør at deres identitet er *ambivalent*, fordi den består av uttrykk fra både en dominerende kultur, men også fra familiens minoritetskultur. For å forstå Berntsen og Mehidi sine sammensatte identiteter må man derfor oppløse slike kategorier.

For å se nærmere på hvordan identitet og tilhørighet uttrykkes i tekstene, undersøker jeg Berntsen og Mehidi sine korte biografier, der de oppgir hvor de er fra. Berntsen uttrykker at hun er fra: «Norge og Marokko, Tromsø og Casablanca, Bærum og Oslo» (2019, s.183). Det tyder på at Berntsen har tilhørighet til flere steder, og ikke ønsker å definere seg selv med utgangspunkt i et bestemt opprinnelsessted. Mehidi velger på samme måte som Berntsen å oppgi flere steder for å beskrive hvor han er fra: «Kurdistan og Mysen» (Mehidi, 2019, s.65). Utdragene viser at både Berntsen og Mehidi oppgir flere land enn Norge, når de forklarer hvor de er fra. Salole mener identitet knyttes til hvem man er i forhold til andre. Fordi identitet beskrives og opprettholdes i relasjon til andre, fører det ofte til at slike beskrivelser kategoriserer mennesker i grupper (2018, s.58). Mehidi uttrykker det slik: «Vi er alle skyldige i å hate og motarbeide begreper som «oss» og «dem», men vi gjør det konstant selv. Vi deler oss opp i grupper for å si at vi hater å bli satt i gruppe» (2019, s.67). Said beskriver at det eksisterer en forestilling om «oss» og «de andre» (1994, s.17), som Mehidi mener utøves kontinuerlig. Denne kategoriseringen viser muligens hvorfor tredjekultursbarn, som for eksempel Berntsen og Mehidi, kan føle mangel på tilhørighet til majoriteten, når de stadig anses som «de andre».

Berntsen uttrykker at hun følte tilhørighet på andre måter enn gjennom sted og bakgrunn: «Det beste av alt, var at vi var samlet på grunn av dans, i en sone der man ikke er noe, ikke ser farger, språk eller religion» (Berntsen, 2019, s.187). Gjennom dansen opplever Berntsen at det ikke er behov for å plassere folk i kategorier som «oss» og «dem». I hennes øyne eksisterer det bare et «oss» som

danser, uavhengig av andre faktorer. Berntsen var likevel takknemlig for å møte andre som var oppvokst med flere kulturer:

Da jeg begynte der, var det en åpenbaring for meg å snakke med en annen jente eller gutt som var, for eksempel, halvt fra Gambia og halvt norsk. Det var sånn: «Hæ? Du også har noe som er ... med foreldre som er ... fra to forskjellige kulturer?». Det var en stor ting for meg, og det etablerte en annen tilhørighet (Berntsen, 2019, s.186).

Utdraget viser at Berntsen satt pris på at hun ikke var alene om å være annerledes. Berntsen «følte en tilknytning til dem som var halvt-halvt, eller hadde vokst opp med utenlandske foreldre. Til dem som forstod begge språk og hadde en annen kultur hjemme, med kanskje litt strengere innetider enn andre» (2019, s.186). Det innebærer at Berntsen følte en tilhørighet til de som var lik seg selv, fordi hun følte seg forstått av dem. Mehidi viser i likhet med Berntsen at han følte tilhørighet gjennom felles interesser, og ikke kun gjennom bakgrunn: «var jeg jo som alle andre norske jeg vokste opp med. Lekte de samme lekene, hørte på den samme musikken, spilte på samme fotballag, forelsket oss i de samme jentene» (Mehidi, 2019, s.67). Mehidi uttrykker at han følte en tilhørighet til andre jevnaldre på grunn av felles interesser, til tross for at de ikke var flerkulturelle.

4.1.2 Kultur

Som vist ovenfor har sted, bakgrunn og interesser betydning for Berntsen og Mehidi sin tilhørighet og identitet. I det følgende skal jeg belyse hvordan tekstene uttrykker kultur. Bhabha er som nevnt kritisk til å kategorisere kulturer i uavhengige båser (1994, s.5). Eriksen & Sajjad mener at tankegangen om at kulturer er bestemt på bakgrunn av sted er problematisk (2020, s.41-42). I utdraget under får jeg et inntrykk av at Mehidi knytter en del av kulturen til sted: «Våre foreldre ble ikke veldig integrert med det første. De har alltid holdt fast på kultur og språk» (2019, s.66). Mehidi beskriver at foreldrene holder fast på sin kultur, likevel antyder han at det eksisterer ulike kulturer ved å si at foreldrene ikke ble integrert. Denne beskrivelsen synliggjør at utviklingen blant foreldregenerasjonen muligens tar noe lengre tid. Det er trolig fordi foreldrene ikke er oppvokst i Norge, men flyttet hit i voksen alder. Foreldrene ikke dermed er like eksponert for mangfoldige kulturuttrykk som den yngre generasjonen er, blant annet gjennom et flerkulturelt klasserom. Derfor kan kulturen til foreldregenerasjonen oppleves som mer fastlåst, enn for eksempel Mehidi sin.

Mehidi beskriver foreldrenes kultur og sine norske venners kultur som kontrastfylte: «Mens mine norske venner var på hytte- eller sydentur, satt jeg hjemme med foreldre som ikke forstod vitsen med å bruke penger på ferie» (Mehidi, 2019, s.66). I denne sammenhengen identifiserer ikke Mehidi seg med noen av kulturene. Det virker som Mehidi ikke føler seg som en del av feriekulturen til andre jevnaldre, men at han heller ikke er enige med foreldrene som ikke ser vitsen med å bruke penger på ferie. Bhabha hevder at det kan oppstå et tredje rom som gjør det mulig å utforske nye måter å uttrykke kultur på (1994, s.38). Siden Mehidi ikke føler seg «hjemme» med andre jevnaldre eller med foreldrene sine i forbindelse med synet på ferie, kan han utforske sin kultur i et slikt tredje rom. Mehidi forklarer at «utenfor huset, [...] var jeg jo som de andre norske jeg vokste opp med» (2019, s.67). Utdraget viser at Mehidi trolig tilpasset seg kulturelle egenskaper utenfor hjemmet, men samtidig

beholdt aspekter hjemmefra. Dette beskriver Bhabha i forbindelse med begrepet *ambivalens*, som han mener innebærer å tilpasse seg kulturelle egenskaper, i tillegg til å opprettholde aspekter ved sin egen kulturelle identitet (s.120). Slik jeg forstår det uttrykker Mehidi en kulturell hybriditet, og hans kultur er mer ambivalent enn foreldrene sine. Mehidi opprettholder aspekter ved foreldrenes kultur, som for eksempel matvaner, og andre aktiviteter i hjemmet. I tillegg tilpasser han sine interesser basert på hva andre jevnaldre gjør, og uttrykker på den måten en kulturell hybriditet.

I likhet med Mehidi beskriver Berntsen at hun vokste opp med to kulturer: «Jeg hadde ingen andre som så ut som meg, var min blanding av etnisitet, eller hadde et forhold til to kulturer» (2019, s.184). Hun oppfatter altså seg selv som en blanding mellom kulturer. Berntsen nevner religion som en del av sin kultur, og antyder at hun ikke ønsker å skille islam og kristendommen: «Pappa er kristen, og mamma er muslim, men for meg var alt bare tradisjoner, uten at jeg tenkte at dette er fra islam, dette er fra kristendommen» (2019, s.185). Salole viser til at religion er del av kultur (2018, s.92-93). Berntsen inkluderer både kristendommen og islam i sin kultur, noe som bekrefter at hun har et flytende syn på kultur og religion. Hun formidler det slik: «Jeg hadde eid og jul. Jeg hadde vært i kirken og moskeen» (Berntsen, 2019, s.185). Berntsen ønsker ikke å definere seg som kristen eller muslim, og det oppstår et tredje rom der hun kan utøve sine egne kulturuttrykk. Berntsen viser en *ambivalens* når det gjelder synet på kultur: «Det at jeg ikke ville velge side tror jeg kommer fra foreldrene mine. De er så sterke og har latt hverandre beholde sin tro og identitet» (2019, s.186). Berntsen uttrykker dermed kultur på sin individuelle måte, basert på mangfoldige faktorer, som for eksempel sitt forhold til to religioner.

Videre viser Berntsen at hennes kulturuttrykk ikke var anerkjent: «Jeg var aldri, farge- eller kulturmessig, nok» (2019, s.185). Utdraget tyder på at hun ikke følte tilhørighet noen plasser, på grunn av hennes utseende og kulturelle hybriditet. Berntsen opplevde at samfunnets kultursyn var fastlåst: «Jeg følte at skolesystemet burde vært mer nøytralt enn jeg opplevde det som. Det het for eksempel kristendom istedenfor religionslære» (2019, s.186). At Berntsen ikke opplevde skolesystemet som nøytralt er forståelig, på bakgrunn av Opplæringsloven (1998) §1-1, der det står at opplæringen skal bygge på verdier i kristen og humanetisk tradisjon. Siden skolen er lovpålagt å basere opplæringen på bestemte tradisjoner og verdier, fører det til at enkelte verdier får mer plass enn andre. I tillegg står kristendommen sterkt i Norge, som for eksempel de kristne høytidene (Salole, 2018, s.92-93). Dette kan ha bidratt til at Berntsen følte seg som: «den vrang jenta i klassen. Jeg skjønnte ikke hvorfor ting ikke kunne vinkles på en mer inkluderende måte på skolen også» (2019, s.186). At faget het kristendommen, og at Berntsen ikke ville definere seg som kristen, bidrar sannsynligvis til å forsterke hennes opplevelse av å være annerledes. Hun beskriver at hun ikke passet inn i noen av kulturene, men befant seg et sted mellom dem: «å være begge deler, men ingenting og alt» (Berntsen, 2019, s.184). «Å være begge deler» samsvarer med Bhabha sine perspektiver på kulturer som flytende, fordi det muliggjør at man kan uttrykke sin identitet basert på flere kulturer. Likevel tyder «ingenting» på at Berntsen opplevde at å uttrykke en kulturell hybriditet ikke var anerkjent.

4.1.3 Kulturmøter

Her skal jeg se på hvordan kulturmøter uttrykkes i selvfremstillingene til Berntsen og Mehidi. Som vist i teoridelen har Bhabha et dynamisk kulturbegrep. Han benekter ikke at det finnes separate kulturer, men han mener vi hele tiden er influert av mange ulike kulturer, og at kulturer derfor er flytende (1994, s.108). Videre mener Said at det er kategoriseringer som «oss» og «dem» som bidrar til å opprettholde oppfatningen om at vestlig kultur og identitet er overlegen (1994, s.17). Eriksen & Sajjad hevder at kulturkonflikter, rasisme og diskriminering kun eksisterer mellom gruppene (2020, s.55). Kultur og identitet defineres ofte i forhold til andre kulturer og identiteter, noe som kan bidra til å skape skiller mellom mennesker, ved å vektlegge forskjeller. Et eksempel er at for at jeg skal definere meg selv som snill, må det finnes noen som ikke er snill. På den måten opprettholdes trolig ideen om at noe eller noen er bedre eller mer overlegen enn noe annet. Slik jeg forstår det kan et økt fokus på at kulturer er flytende bidra med noe positivt i kampen for å redusere rasisme. Hvis kulturer ses på som flytende kan det utfordre tanken om at enkelte kulturer er overlegne, fordi alle kulturer består av innslag og momenter fra andre kulturer.

I Berntsen sin selvfremstilling formidler hun sine negative opplevelser av kulturmøter i Norge: «Ja, jeg snakker jo arabisk, svarte jeg. Ok, men du er jo norsk, så hvordan går det an?» (Berntsen, 2019, s.189). Utdraget viser hvordan språk automatisk blir assosiert med nasjonalitet. I den situasjonen eksisterte det altså en oppfatning om at hvis man skal defineres som norsk, kan man ikke forstå arabisk. Salole forklarer at språk regnes som en del av kulturbegrepet, fordi det vi tenker og måten vi tenker på, uttrykkes gjennom språket (2018, s.95). Videre blir også etnisitet sett på som det samme som nasjonalitet: «Nei, hvorfor ligner dere da? Nei, jeg vet ikke. Ok, så hvorfor har du et norsk etternavn?» (Berntsen, 2019, s.189). Utdraget viser at mannen fra passkontrollen ikke har et flytende kultursyn, men derimot viser et syn på «oss» norske og «de andre» som snakker et annet språk, eller har mer melanin i huden. Berntsen beskriver at faren også blir møtt med skeptisk i Norge: «Faren min, som er en hvit mann med grønne øyne og som holdt to brune barn i hendene, har fått masse rare spørsmål opp gjennom tidene» (2019, s.189). I denne sammenhengen blir det stilt spørsmål om barnas etnisitet. Slik Berntsen oppfatter situasjonen er det å være hvit synonymt med å være norsk, mens de som er brune automatisk blir sett på som annerledes.

Mehidi beskriver at hans klesstil skiller seg ut: «Jeg kommer og henter kaffen min på morgenen iført hettegenser og sneakers, blant hvite, dresskledde menn og kvinner som pusher både førti, femti og seksti» (2019, s.67). Som vist er Mehidi en del av populærkulturen, og det er muligens derfor han kler seg ulikt de andre på jobben. Mehidi sine identitetsuttrykk kan ses på som et annerledes innslag i en tradisjonell setting. Dette kan også oppfattes som et møte mellom ulike generasjoner, fordi Mehidi beskriver de dresskledde fra en annen aldersgruppe enn seg selv. I denne sammenhengen beskriver Mehidi seg selv som annerledes på grunn av hans klesstil og alder.

Selv om Mehidi beskriver seg selv som annerledes får man et inntrykk av en ambivalens om han ønsker å være en del av «oss» eller «de andre». Han beskriver det slik: «Jeg kunne ikke gjøre annet enn å tilpasse meg mine omgivelser» (Mehidi, 2019, s.67). Utdraget tyder på at han følte at han måtte være en del av majoriteten,

og derfor tilpasse seg dem. Til forskjell fra Berntsen, uttrykker Mehidi at han ikke har opplevd rasisme til tross for at han har opplevd vanskeligheter: «Jeg har opplevd motgang, både internt og eksternt. Men jeg klarte aldri å knytte det opp mot rasisme» (Mehidi, 2019, s.67). Utdraget viser at alle oppvekster og opplevelser er ulike. Selv om Berntsen og Mehidi har flerkulturell bakgrunn er deres selvframstillinger forskjellige og unike. Videre uttrykker Mehidi:

Jeg har som sagt fått forakt for at jeg blir fortalt at jeg som innvandrere har det vanskelig. Det tar fra meg kontroll. Som i at min innsats ikke er verdt noe, fordi det finnes krefter jeg ikke kan styre som kommer til å holde meg nede uansett hva jeg gjør (Mehidi, 2019, s.67).

Utdraget beskriver Mehidi sin opplevelse av å være innvandrere. Det viser et annet synspunkt på hvordan det oppleves å være flerkulturell, og kan derfor bidra til å motvirke stereotyper. Mehidi ønsker ikke å anerkjenne at ytre faktorer har stor påvirkning på hans liv. Berntsen derimot beskriver flere dårlige opplevelser med kulturmøter: «Jeg skjønner at folk i min situasjon blir forvirra. Du blir stilt opp til veggen så mange ganger, og på så mange ulike måter» (Berntsen, 2019, s.189). Hun er altså misfornøyd med hvordan hun har blitt behandlet av andre. Berntsen viser også at hun følte på mye frustrasjon i oppveksten: «Forvirringen som barn fortsatte opp i tenårene. Jeg gikk gjennom en tung periode som ung. Det bygde seg opp litt sinne. Jeg låste meg inne» (2019, s.186). Både Berntsen og Mehidi opplevde det vanskelig å føle seg annerledes, men tekstene deres viser forskjellige erfaringer med flerkulturelle oppvekster. Selvframstillingene kan derfor bidra til å nyansere bildet av flerkulturelle som eksisterer i det norske samfunnet.

I analysen av Mona Berntsen og Galvan Mehidi sine tekster fra boken *Third Culture Kids*, har jeg sett på hvordan identitet og tilhørighet, kultur og kulturmøter uttrykkes. Som vist opplever jeg Berntsen og Mehidi sine identiteter som flytende og sammensatt, og derfor mener jeg at deres uttrykte identiteter ikke kan plasseres i kategoriene til Pollock og Van Reken. Identitetene til Berntsen og Mehidi er situasjonsavhengige, fordi de i noen sammenhenger oppfatter seg selv som annerledes, mens de i andre sammenhenger oppfatter seg selv som en del av majoriteten. Det innebærer at deres identiteter er ambivalent. Jeg har også vist hvordan kultur uttrykkes i tekstene, der både Berntsen og Mehidi uttrykker en kulturell hybriditet. Begge beskriver at de utforsker mangfoldige kulturuttrykk i et tredje rom. Kulturene til Berntsen og Mehidi inkluderer aspekter fra både foreldrenes og majoritetsbefolkningens kulturuttrykk. I siste del av analysen har jeg diskutert hvordan kulturmøtes uttrykkes i tekstene. Som vist har Berntsen og Mehidi noe ulike opplevelser av kulturmøter i oppveksten. Berntsen viser til situasjoner der hun og foreldrene har opplevd rasisme. Mehidi derimot mener at han ikke kan knytte noen av sine opplevelser til rasisme. Likevel har begge opplevd å føle seg annerledes, og kjent mangel på tilhørighet.

4.2 Analyse og drøfting av elevenes forståelse av tekstene

I dette delkapitlet skal jeg presentere og diskutere samtaleene elevene fra 10B ved «Skårdal ungdomsskole» har gjennomført i forbindelse med prosjektet. Analyse og drøfting sammen bidrar til å skape dialog mellom tekstene, elevsamtalene og mine tolkninger. Å se dette i sammenheng gjør også kapitlet mer leservennlig. Delkapitlet er delt inn i tre ulike kategorier som er utarbeidet på bakgrunn av teoretiske

perspektiver og datamaterialet. Kategoriene er i likhet med forrige del følgende: *identitet og tilhørighet, kultur og kulturmøter*. I tillegg avsluttes denne delen med en oppsummerende didaktisk drøfting, som inkluderer elevenes perspektiver på hva de kan lære av tekstene.

Utgangspunktet for analysen er to gruppesamtaler, der elevene diskuterer selvfremstillingene. Elevene fikk utdelt tre støttespørsmål før samtalen startet, som de kretset rundt underveis i samtalen. For å hjelpe elevene videre i samtalen, stilte jeg et par oppfølgingsspørsmål underveis. Ved hjelp av analyse og drøfting ønsker jeg å undersøke hvordan elevene opplever og forstår innholdet i Berntsen og Mehidi sine selvfremstillinger. Gjennom litterære samtaler som undervisningsmetode forsøker jeg å få innblikk i elevers forståelse og opplevelse av tekstene. Kategoriene utgjør rammene for analysen, og reflekterer elevenes uttrykte forståelse av tekstene. Tidligere har jeg omtalt Mona Berntsen og Galvan Mehidi med etternavn, men i denne delen vil jeg omtale dem med fornavn, fordi elevene gjør det i sine samtaler.

Gruppe 1 viste stort engasjement for tekstene, med mye liv og latter. Det virket som elevene ønsket å komme kjapt i gang og de kommer kun med korte avsporinger underveis. Likevel var samtalen hele tiden rettet mot det tematiske innholdet. Elevene virket særlig engasjert i å diskutere begrepene rasisme og forskjellsbehandling. Denne gruppen samtaler lenger enn den andre gruppen før jeg bidrar med oppfølgingsspørsmål.

Gruppe 2 virket seriøse og rolige. Elevene gikk rett på sak uten avsporinger, og de hadde hele tiden et tematisk fokus på innholdet. Deltakerne snakket rolig og kontrollert med pauser, slik at alle elevene hadde mulighet til å komme med innspill. Denne gruppen diskuterte mindre rundt hvert støttespørsmål, og var derfor tidligere ferdig med spørsmålene. I starten av samtalen deltok ikke alle elevene, men når samtalen var ferdig hadde alle kommet med innspill.

4.2.1 Identitet og tilhørighet

Et gjennomgående tema for begge samtalen er identitet og tilhørighet. Det er interessant å se hvordan elevene samtaler om tekstenes identitetsuttrykk. I tillegg skal jeg synliggjøre hvordan elevene opplever Mona og Galvan sin tilhørighet. I forbindelse med det første støttespørsmålet: «Hvordan opplever Mona og Galvan å vokse opp med flerkulturell bakgrunn i Norge?», samtaler elevene altså om identitet og tilhørighet. Utdraget under viser at elevene fra gruppe 1, i likhet med min lesning, opplever bakgrunn og sted som en viktig del av Mona og Galvan sin identitet.

Kasper: Ja da hun var den eneste med annen bakgrunn enn dem andre

Sara: Ja, til hun så innså senere at hun merket at hun ikke var lik de andre

Kasper: Ja, og det samme til Galvan da? Hva er det? XX Ja, ehh... <Ja Galvan om sin oppvekst og problemer blant innvandrere>. Ja, at det var et problem - Det var bare han, han var litt ensom i jula og sånn/

Elias: Bygda

Kasper: Ja, på bygda. [Mhm] Det var bare han som/

Sara: Han ville bo i Oslo, i lag med andre innvandrere. Så de kunne vokse opp i lag der. Han var litt ensom @

Kasper nevner at Mona var den eneste med «annen bakgrunn» og Sara utdyper at hun derfor «ikke var lik de andre». Sara bygger altså videre på Kasper sitt utsagn, og bekrefter hans resonnement. Slik jeg forstår det opplever Kasper at Mona føler mangel på tilhørighet på grunn av hennes bakgrunn. Det viser at Kasper opplever bakgrunn som en betydelig del av Mona sin identitet. Videre ser man at Elias nevner «bygda» og Sara nevner «han ville bo i Oslo», når de samtaler om Galvan sin oppvekst. Elevene opplever Galvan som «ensom», fordi han vokste opp med få andre innvandrere. I denne sammenhengen blir sted oppfattet som identitetsmarkør. Sara uttrykker at Galvan kunne følt på tilhørighet i Oslo, fordi andre innvandrere bor der. Slik jeg forstår det opplever elevene at lik bakgrunn er avgjørende for at Mona og Galvan skulle føle tilhørighet. Likevel mener elevene at Mona og Galvan sitt bosted også har stor betydning for deres opplevelse av tilhørighet. Utdraget under viser at gruppe 2 også knytter tilhørighet til bakgrunn og sted:

Jonas: Eh...de føler at de er litt alene da, for de vokser opp på plasser der det kanskje ikke så mange andre med flerkulturell bakgrunn

Aksel: Ja?

Jonas: Så...de, spesielt han Galvan snakker om at han hadde lyst til å flytte til Oslo, fordi der var det bedre, flere folk, som...eh...var utenlandsk da

Jonas uttrykker altså at Mona og Galvan kan oppleve en følelse av manglende tilhørighet på grunn av deres bakgrunn og bosted. Jonas påpeker at Mona og Galvan følte seg alene og annerledes. Utdraget under tyder på at Elias fra gruppe 1, i likhet med Jonas fra gruppe 2, opplever at Mona følte seg annerledes. Kasper bygger videre på Elias sitt utsagn, og utdyper ved å si at Mona hadde en «identitetskrise».

Elias: Eh, Mona mente at hun ikke var hvit nok eller svart nok, og følte at hun ikke passet inn, [Ja] at det var ingen andre som var sånn som hun

Kasper: Ja identitetskrise da

Elias: Ja

Kasper: Ja, det følte jeg hun hadde. Sara?

Sara: Nei altså @/

Kasper: Du kan bare si det du har/

Sara: Altså...hun begynte å danse litt da, så ble hun kjent med dem hun mente var veldig lik seg selv. Så hun følte at hun følte seg mer hjemme der

Sara uttrykker derimot at Mona følte tilhørighet gjennom dansen, noe som utfordrer Kasper sitt utsagn om at hun hadde en identitetskrise. Sara sin beskrivelse indikerer at Mona sin identitet og tilhørighet var knyttet til dansen. I likhet med min lesning opplever Sara at Mona kan føle tilhørighet gjennom like interesser, og ikke kun med utgangspunkt i hennes bakgrunn. Mari fra gruppe 2 formidler også at Mona følte tilhørighet til dansen. Oliver utdyper at dansegruppen er som en familie. Mari sitt utsagn illustrerer at alle i dansegruppen kunne uttrykke sine identiteter, uten å bli stemplet som annerledes. Utdraget under viser at oppfølgingsspørsmålet som ber elevene om å utdype fører til at elevene når et høyere refleksjonsnivå.

Forsker: Kan dere si litt mer om det?

Aksel: Hmm

Mari: Hun sa noe med at hun følte seg hjemme når hun var med de folkene som hun laget et crew med og at hun slapp å forklare seg

Aksel: Mhm

Mari: At det var liksom greit, alle er forskjellige, de godtok det fordi at alle følte seg jo litt...eh...utenfor, og ikke sett og at det var noe feil med de bare fordi de ikke var 100% norsk

Oliver: Også sier hun, ja, noe om at de var som en familie for de, til hun da

Dette utdraget tyder på at det kan være positivt at læreren bidrar i litterære samtaler. Likevel krever det at spørsmålene er åpne og autentiske. I dette utdraget ønsker spørsmålet at elevene skal utdype deres utsagn, og er derfor genuint opptatt av elevenes refleksjoner. Utdraget under viser at elevene fra gruppe 2 utdyper hvordan man kan føle tilhørighet gjennom felles interesser. Oliver sier at «hobby» kan gi en følelse av å passe inn. I den sammenhengen kommer det tydelig frem at Oliver knytter sine egne erfaringer til tekstene, som Gadamer og Iser mener er avgjørende i en tolkningsprosess. Oliver sine erfaringer og forforståelser tilsier at man ikke nødvendigvis trenger å like fotball for å passe inn. At Oliver knytter teksten til sine egne opplevelser, gjør det lettere for han å forstå Mona sine følelser og på den måten utvikle respekt og toleranse for henne.

Jonas: Alle prøver liksom å finne en plass der den trives da

Forsker: Mhm

Aksel: Ja

Jonas: Uansett hvor du kommer fra

Oliver: Ja...det kan være noe med hobby [Mhm] hvis du ikke helt liker fotball...så det finnes det folk som liker samme, så kan det gi en følelse om å passe inn da

Jonas: Finne lidenskapen sin [Mhm]

I sekvensen ovenfor ser man også at Oliver bygger videre på Jonas sitt utsagn, og at de gjennom samtalen hjelper hverandre med å bringe nye deler til deres helhet. At elevene hjelper hverandre til å oppnå en dypere forståelse for tekstene gjennom å utveksle sine egne tanker og meninger er gjennomgående i hele samtalen. I utdraget hevder Jonas at: «alle prøver liksom å finne en plass der den trives da». Det tyder på at også Jonas knytter egne erfaringer og forforståelser til de aktuelle tekstene, og mener at alle søker tilhørighet uavhengig av bakgrunn. Elevene inkluderer seg selv i den hermeneutiske sirkel, ved å knytte teksten til eget liv, noe Gadamer mener er sentralt for forståelse.

4.2.2 Kultur

I denne delen skal jeg redegjøre for og diskutere elevenes forståelse av kultur i tekstene. Jeg undersøker hvordan elevene samtaler om ulike kulturuttrykk og om deres forståelser samsvarer med Bhabha sitt flytende kulturbegrep. Utdraget under viser at elevene fra gruppe 1 synes kulturbegrepet er vanskelig å forstå.

Kasper: <Hvordan beskrives de ulike kulturene, de er en del av?> Åja/

Elias: For eksempel Marokko

Kasper: Åja, jaja. Forskjellen fra det til (2.0) <Hvordan beskrives> Ja, jeg skal bare lese spørsmålet først. <Hvordan beskrives de ulike kulturene> (4.0) Jeg skjønnte ikke spørsmålet.

Elias: Ehm, jeg tror de mener sånn at hvordan de beskriver hvordan Marokko er og sånn. For eksempel

Kasper: Ja. At/

Elias: At Marokko er at de danser mye på taket og er mer åpen da [Ja] at de/

Kasper: Ja, at de danser på taket

Elias: Alle, hele nabolaget i lag
(Snakker om noe annet her)

Kasper: Hvordan var forskjellene. Jeg ser for meg at det ikke er like bra dansevibes i Norge som det er i Marokko. Jeg ser for meg litt sånn barbeque på taket. Og ja/

I denne utvekslingen fra mitt datamateriale skjer det flere interessante ting. For det første leser Kasper opp spørsmålet om hvordan de ulike kulturene beskrives. Elias avbryter Kasper ved å knytte kultur til land. Han nevner Marokko som Mona sin familie er fra. Likevel virker det som Kasper fortsatt ikke skjønner hva kulturbegrepet inneholder, fordi han prøver å lese det gjentatte ganger, og følger deretter opp med: «jeg skjønnte ikke spørsmålet». Igjen knytter Elias kultur til sted ved å gi Marokko som et eksempel. Videre begynner de å samtale om kulturen i Marokko, der blant annet «dans med hele nabolaget» blir nevnt. På den måten hjelper Elias Kasper med å forstå, slik at de kan fortsette videre i samtalen. Elias hjelper altså Kasper til å få tilgang til den hermeneutiske sirkelen, gjennom å formidle hans egen horisont. Det innebærer at Elias hjelper Kasper til å tilføre nye deler til sin helhet, noe som synliggjør at elevene tilstreber å oppnå en horisontsammensmelting.

Elevene beskriver kulturen i Marokko i relasjon til deres egen kultur eller deres eget land, som for eksempel når Kasper sier at: «det ikke er like bra dansevibes i Norge som det er i Marokko». Utdraget over tyder på at Kasper og Elias oppfatter dans som mer kollektiv og inkluderende i Marokko, enn i Norge. Elias sier at: «alle i hele nabolaget» danser sammen. Elevenes erfaringer tilsier muligens at det ikke er like vanlig å danse med hele nabolaget i Norge som i Marokko, og at de derfor ikke opplever at Norge har «like bra dansevibes». Kasper og Elias sin forståelse av å danse med hele nabolaget knytter de altså til Marokko, noe som tyder på at de oppfatter det kulturuttrykket som fastlåst til sted. Det betyr at elevene opplever dans som flytende, mens de opplever å danse med nabolaget som fastlåst. Siden kulturuttrykket defineres og opprettholdes i forhold til dem selv, indikerer det at elevene i denne situasjonen oppfattes som «oss», mens Mona sin familie oppfattes som «de andre». Elevene i samtalen har trolig begrenset kjennskap til Marokko, og de har også vanskeligheter med å identifisere seg med konseptet å danse med hele nabolaget. Basert på elevenes erfaringer og kunnskaper knytter de derfor kulturuttrykket til Marokko. Elevene bruker altså sine egne erfaringer for å få tilgang til den hermeneutiske sirkelen, som muliggjør deres forståelse.

Til tross for at elevene oppfatter det bestemte kulturuttrykket som fastlåst til sted, beskriver Kasper en blanding mellom kulturene i utdraget under. I henhold til Bhabha sitt kulturbegrep vil en slik blanding kalles for kulturell hybriditet (s.38, 1994). Det er nettopp dette Elias og Kasper viser til, gjennom å beskrive Mona sitt flytende forhold til religion og kultur.

Elias: Hun Mona, ville, eh, konfirmere seg. Men hun ville ikke gjøre det på den vanlige kristne måten, men hun ville gjøre det med sitt forhold til gud. Så fikk hun lov til det av presten da, selv om hun var fra Marokko, egentlig, fra en arabisk familie da. Og den arabiske familien kom også til konklusjonen av kirka

Kasper: Så det var en sånn blanding av kulturene da.

Elevene forklarer at Mona konstruerer kultur gjennom nye former og uttrykk, som samsvarer med Bhabha sitt begrep, det tredje rommet. Ytre påvirkninger, som hva som står i tekstene og hvordan spørsmålene er formulert, har betydning for hvordan

elevene opplever kultur. Bhabha hevder at forholdet til kultur og identitet er ambivalent. Det innebærer at man kan tilpasse seg nye kulturelle uttrykk, men samtidig beholde andre (1994, s.120). Elias viser i utdraget ovenfor at Mona tar aspekter fra flere religioner og gjør det til sin egen. Han nevner også språk, altså arabisk, i forbindelse med kultur. I likhet med min lesning påpeker elevene at Mona ikke ønsker å velge mellom religionene. Likevel knyttes religion først til kultur etter oppfølgingsspørsmål fra meg: «Kan dere si litt mer om kulturene? Hva kulturer er det vi møter i tekstene?». Det viser at elevene fra gruppe 1 ikke knytter religion til kultur med det første, men kommer inn på det etter min innblanding i samtalen. Det viser at elevene kan nå et høyere refleksjonsnivå ved at en mer kompetent leser bidrar i samtalen. I motsetning til gruppe 1, knytter elevene fra gruppe 2 kultur til religion med en gang. Det virker også som at de har lettere for å forstå kulturbegrepet, og hva det innebærer.

Jonas: Ja (2.0) hm? (2.0) Eh, <hvordan beskrives de ulike kulturene de er en del av? Og hva skjer når disse kulturene møtes?> (3.0)

Aksel: Hmm (4.0) nei, de har jo hatt forskjellige kulturer da [Mhm] for eksempel Mona, hun hadde jo, hun var jo, hadde familie som var muslimsk og kristen

Jonas: Fra Marokko, var det ikke det?

Aksel: Ja [Jo] så de feiret jo id eller hva det var [Mhm] og jul (Snakker om noe annet)

Jonas: Mens Galvan er fra Kurdistan

Aksel påpeker at man har forskjellige kulturer, som muslim og kristen. Her forbinder han religion som en del av kulturen, hvor han også nevner høytidene id og jul. I utdraget over beskriver Aksel at Mona hadde forskjellige kulturer, noe som også samsvarer med Bhabha sitt begrep kulturell hybriditet. Aksel viser dermed at kulturer kan være sammensatt og influert av flere religioner. Det virker likevel som at Aksel ser på kultur og religion som det samme, og ikke at religion kun er en del av kulturen. Utdraget viser at Jonas knytter kultur til land i likhet med gruppe 1, fordi han nevner Marokko og Kurdistan. Videre viser utdraget under et annet aspekt som blir nevnt i forbindelse med kultur. Kasper fra gruppe 1 nevner den marokkanske fotballspilleren Achraf Hakimi.

Kasper: Jo, Hakimi

Elias: @@

Når elevene samtaler om Marokko, som deler av familien til Mona er fra, nevner Kasper navnet Hakimi. Det er enda et eksempel på at elevene entrer tekstene med egne forkunnskaper. Elias ler av innspillet til Kasper, noe som tyder på at han forstår hvem Kasper mener og de skaper en felles forståelse. Basert på Gadammers perspektiver på hermeneutikk og resepsjonsteori ligger mulighetene i teksten som leseren må realisere. Selvfremstillingen til Mona tematiserer Marokko, og ved å knytte teksten til egne forforståelser realiserer elevene den. Kasper og Elias har altså kunnskap om en fotballspiller fra Marokko. Fotball er en del av både populærkulturen og ungdomskulturen. Det er et globalt fenomen som eksisterer på tvers av landegrensene og kulturer, og har en evne til å skape samhold og fellesskap. Fotball fungerer som et bindeledd som fører mennesker sammen, uavhengig av deres bakgrunn og kultur. For at man skal forstå hva Kasper sier må man vite at Hakimi er en marokkansk fotballspiller, noe jeg ikke visste før jeg søkte opp navnet. Det viser at jeg som forsker og elevene har ulike forforståelser i møte med tekster, basert på

egne erfaringer og forkunnskaper. Kasper og Elias sin utveksling tilførte deres deler til min helhet. Det gjorde meg oppmerksom på fotballens funksjon som felles referanseramme, og dens potensial til å fremme gjensidig respekt. Fotball er en del av en felles kultur, som kan danne grunnlaget for å jobbe med et flytende kulturbegrep i undervisningen. Det understreker at læreren også kan lære noe av elever i samtaler om tekster.

4.2.3 Kulturmøter

Når man samtaler om kultur, i denne sammenhengen Mona og Galvan sine opplevelser av å være oppvokst med flere kulturer, er det interessant å se på hva som skjer når kulturer møtes. Jeg skal undersøke hvorvidt kulturene er flytende som i Bhabha sin forståelse, eller om kulturer opprettholder skiller i møte med hverandre. Elevene fra gruppe 1 mener at kulturmøter oppstår når man flytter. Siden elevene knytter kulturer til land, gir det mening å tenke at kulturmøter oppstår ved flytting.

Kasper: Men hva skjer når disse kulturene møtes? Da tenker de på, da tenker de sikkert på/

Elias: Flytter, for eksempel/

Kasper: Fra Norge til Marokko

Elias: Ja. Mhm

Kasper og Elias fra gruppe 1 forstår altså kulturmøter som et resultat av flytting på tvers av landegrenser. Videre samtaler elevene rundt støttespørsmålet: «Hvordan føles det å være annerledes og hvordan blir de behandlet av andre?». Kasper sier at Mona ble dårlig behandlet på flyplassen og Elias legger til at det skjedde i passkontrollen.

Kasper: Nå må du si hva du sa på nytt @ nå fikk jeg ikke med meg hva du sa. Eh, <og hvordan?> Og Mona for eksempel da, hun ble jo litt dårlig behandlet. Spesielt når hun kom på flyplassen

Elias: Passkontrollen

Kasper: Ja. Det var litt sånn rasistisk

Elias: Mhm

Kasper: Det synes jeg ingenting om. Hva, eh, ja du er enig i den?

Sara: Enig

Kasper: <Hvordan blir de behandlet av andre?> Ja, de blir jo fordomsdømt da/

Elias: Passkontrolløren sier det er fire jenter som ligner på hverandre. Og at det, han lurer på hvorfor de alle hadde norske etternavn. Så tror de at de var søstre

Kasper: Det er jo litt rasistisk da. Ja

Elevene fra gruppe 1 kobler kulturmøter til rasisme, der Kasper tolker at det som skjedde med Mona i passkontrollen var rasistisk. I utdraget under diskuterer elevene betydningen av begrepene fordommer, trakassering, forskjellsbehandling, mishandling og verbal mishandling, og argumenterer for hva de mener Berntsen ble utsatt for. Utdraget viser at Sara og Kasper først er uenig om hva de ulike begrepene betyr.

Sara: Ja, de har blitt trakassert. (2.0) @

Kasper: Det var dem ikke @ De var forskjellsbehandlet/

Sara: Det er jo trakassering

Kasper: De var forskjellsbehandlet, på grunn av hudfargen sin

Sara: Ja, det er jo litt trakassering

Kasper: De ble ikke tatt på da

Sara: Nei det, det kan være...ja, okei

Kasper: Ja, ja de føler seg jo mishandlet da, mishandlet er litt å ta i da men

Elias: Verbalt mishandlet

Kasper: Ja, verbalt mishandlet

Elias: Mhm

Kasper: Bare ikke stygge ord...Å...Det er mange som har litt sånn fordommer da, over folk som ikke ser...helt lik ut som dem selv

I denne sekvensen utfordrer elevene hverandre og bygger videre på hverandres innspill. Elevene streber etter å oppnå samme forståelse og komme til enighet om hva Mona ble utsatt for på flyplassen. Her streber altså Kasper, Elias og Sara etter å oppnå en horisontsammensmelting. Utdraget viser at elevene har ulike forforståelser av hva de forskjellige begrepene betyr, men at de gjennom samtalen hjelper hverandre til å forstå. Ved at elevene deler og utveksler sine tanker, får de utvidet sine egne horisonter ved hjelp av andres. I tillegg får elevene mulighet til å diskutere situasjoner og hendelser som ellers kan være vanskelig å snakke om. Elevene kan altså samtale om vanskelige temaer, som utenforskap og rasisme, ved å knytte det til andre mennesker. Iser mener litteraturen tilbyr samtaler som tar opp vanskelige temaer gjennom eksterne skikkelser (1981, s.108). Det innebærer at elevene selv slipper å være representant for bestemte identitets- og kulturuttrykk. Dette samsvarer med Felski sine tanker om hva litteraturen kan tilby. Felski mener litteraturen kan gi innsikt i andre menneskers liv, og at man på den måten kan lære noe nytt om seg selv og andre (2008, s.23). Sekvensen ovenfor viser at elevene hjelper hverandre til å oppnå en dypere forståelse av samfunnet og andre mennesker, som Hennig mener litterære samtaler har mulighet til å gjøre (2010, s.195-197). Utdraget under viser at elevene fra gruppe 1 opplever at faren til Mona ble forskjellsbehandlet:

Elias: Han der faren, han var, han var en hvit mann med grønne øyer. Så...så jo folk rart på han fordi han holdt to brune barn

Kasper: Ja

Elias: Sånn at de forskjellsbehandlet han da

Kasper: Ja, de var fordomsdømt da [Mhm] fordi han var litt annerledes han også. Det synes jeg ingenting om. Ja, har ikke noe mer enn det. Ja (2.0)

Kasper og Elias er enige om at faren til Mona ble forskjellsbehandlet, i tillegg til at de bygger videre på hverandre sine utsagn. For å hjelpe elevene videre i samtalen stilte jeg elevene et oppfølgingsspørsmål om hvordan Galvan opplevde rasisme. Dette bidrar til at elevene reflekterer over hvordan Mona og Galvan sine opplevelser og synspunkter er forskjellige. Slik får elevene innsikt i ulike erfaringer med å vokse opp som flerkulturell i Norge.

Forsker: Men dere snakker jo litt om rasisme i den Mona-teksten [Ja] hvordan forholder Galvan seg til det? Sier han noe om det?

Elias: Han likte ikke å tro at det var vanskelig å være innvandrere fordi da... hvis det er sant da, så da ble det et problem man ikke kan gjøre noe med, for eksempel når han skal få jobb og sånn

Kasper: Ja

Elias: Han vil heller få stillingen gjennom hardt arbeid og litt flaks sånn som resten, og ikke på grunn av hvordan farge du har. Han vil ikke være pynt, liksom

Kasper: Så sa han også noe om at mørke folk kan bruke det som unnskyldning hvis de ikke får en jobb [Mhm] at de liksom tror at de ikke får jobben fordi at de er mørkt. Men så er det kanskje på grunn av noe annet også. At de/

Elias: Ja.

Kasper: At han synes at folk med annen bakgrunn tar frem det kortet kanskje litt for fort da. At de tror at de blir behandlet dårlig bare på grunn av at de er mørk. Men kanskje så gjør de noe feil også

Elias: Mhm

Kasper: I dette tilfellet da. Okei (2.0) Ja

Elevene fra gruppe 1 samtaler om at Galvan ikke ønsker å fremstille sitt liv som vanskeligere enn andre. Elias og Kasper sine tolkninger synliggjør i likhet med min lesning, at Galvan ikke ønsker å fokusere på ytre faktorer som kan påvirke han. Kasper påpeker likevel at det er kun i dette bestemte tilfellet, og antyder dermed at det ikke gjelder alle med flerkulturell bakgrunn. Galvan sin historie kan vise en annen side av flerkulturelles oppvekster enn den som ofte fremstilles i media. Selv om elevene kun blir presentert for to bestemte selvframstillinger, kan tekstene trolig gi et nyansert bilde av å være flerkulturell i Norge. I utdraget under uttrykker Sara at det ikke er alle mørke som føler seg dårlig behandlet.

Sara: Må bare innblande og si at det ikke nødvendigvis at alle mørke føler at de blir forskjellsbehandlet. Men i dette tilfellet var det jo det. Jeg skjønner jo at de må plukke ut noen som har følt på det her, i med at hvis ikke hadde det ikke vært så mye innhold. Men, ja

Sara er som nevnt flerkulturell, noe som tyder på at hennes utsagn baserer seg på egne erfaringer. De erfaringene tilsier at ikke alle mørke føler seg forskjellsbehandlet. Det innebærer at Sara opplever at hun eller andre kan skille seg ut fysisk, uten å bli behandlet annerledes enn majoriteten. Sara vektlegger dermed sitt eget og andres utseende liten betydning for hvordan hun og andre behandler mennesker. Selv om Sara uttrykker at hun ikke har opplevd rasisme, utelukker hun ikke at det skjer med andre: «jeg skjønner jo at de må plukke ut noen som har følt på det». Dette tilsier altså at Sara er klar over at andre kan bli utsatt for rasisme. Siden Sara er flerkulturell har hun muligens andre erfaringer og kunnskaper enn de andre elevene på gruppen sin i møte med tekstene. I utdragene under ser man at gruppe 2, i likhet med gruppe 1, kommer inn på begrepene forskjellsbehandling og rasisme. Gruppe 2 beskriver også episoden på flyplassen som et eksempel på forskjellsbehandling. Denne gruppen diskuterer derimot ikke like grundig hva Mona ble utsatt for, som gruppe 1 gjorde. Til forskjell fra gruppe 1 diskuterer ikke gruppe 2 betydningen av begrepene, men de bruker dem til å forklare hva Mona ble utsatt for på flyplassen.

Jonas: Mhm...eh, Galvan følte seg veldig ensom da

Oliver: Han ble vel litt sånn forskjellsbehandlet da, de som kom [Ja] var født i Norge, og de som var utenlands da/

Jonas: Mhm

Oliver: Så det ble ikke helt sett på det samme

Jonas: Nei...sånn som du sa borte på den flyplassen

Som utdraget viser, har elevene fra gruppe 2 en relativt lik oppfatning av hva forskjellsbehandling betyr. Det er synlig fordi Jonas bekrefter Oliver sine utsagn. I samtalesekvensen under påpeker gruppe 2 at presten respekterte valget til Mona om å ikke ville velge en religion. Mari og Oliver anerkjente at presten respekterte Mona

sin kulturelle hybriditet. Elevene var altså positiv til at presten ønsket å hjelpe Mona med å uttrykke sin egen religion, som en del av sin kultur. Dette tyder på at elevene ønsker at Mona, og andre mennesker, skal få uttrykke kultur slik de vil. Det synliggjør elevenes respekt og toleranse for mennesker som er ulik dem selv, noe som blir forsterket i et slikt tolkningsfellesskap.

Mari: De lurte på hvorfor de var mørke og hadde norske etternavn da.

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Mari: Det betyr jo at eh...folk er jo rasister og

Oliver: Også hun Mona måtte jo velge om å konfirmere seg og eller [Ja] noe annet da/

Mari: Ja, hun fikk presten til å si noe annet

Oliver: Hun ville ikke velge side

Jonas: Nei (2.0)

Mari: Men det var greit at presten respekterte det da

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Oliver: Han var ikke rasistisk da...det er nå bra da, tenker jeg [Ja]

Her virker det som elevene fra gruppe 2 også er enige om hva begrepet rasisme betyr. Elevene tar avstand fra hvordan Mona blir behandlet. Mari uttrykker at det Mona blir utsatt for er rasistisk, noe som tyder på at hun i likhet med presten ønsker å fremme kulturell forskjellighet. Mari og Oliver sine holdninger kan gjennom samtalene ha positiv innvirkning på det flerkulturelle klasserommet. Som nevnt tidligere er Oliver flerkulturell, og dette kan potensielt påvirke hans forståelse av tekstene. Imidlertid kommer ikke det tydelig til uttrykk gjennom Olivers deltakelse i samtalen. Sara derimot, knytter tekstene til seg selv og sitt eget bosted. Videre stiller jeg oppfølgingsspørsmål om hvordan Galvan opplever rasisme. Gruppe 2 uttrykker i likhet med gruppe 1, at Galvan har en annen opplevelse enn Mona når det gjelder egne erfaringer med rasisme.

Jonas: Ja, han jobbet jo på en plass på Aker Brygge og var det ikke det da? Der han gikk rundt blant hvite folk i dress [Mhm] som pusha 40, 50 og 60

Aksel: Ja

Jonas: Og at han gikk rundt i hettegenser og sneakers

Oliver: Og så følte han at han ble brukt som en...jeg husker ikke hva det var han sa om det men

Jonas: Ja, at de hadde han bare sånn at de skulle vise fram at de hadde noen utlendinger der og

Oliver: Ja...og så tenker han...sa han...jeg husker ikke helt konteksten, men (2.0) eh, når han ikke fikk jobb eller noe, eh så, folk som sa at de er rasistisk, rasistisk hvis de ikke gir de jobben han, tenker litt begge sider at det kan være din egen feil og kan være litt rasistisk [Mhm] sier han

Mari: Han var flink til å sette seg inn i flere vinkler av en sak

I denne samtalesekvensen uttrykker Jonas at Galvan sin klesstil var annerledes enn de andre på jobben. Elevene nevner ulik alder på jobben som en faktor, i likhet med min lesning. Det tyder på at elevene også beskriver et møte mellom ulike generasjoner, hvor Galvan sin klesstil representerer populærkulturen. Videre forteller Oliver fra gruppe 2 at Galvan mener at noe kan være rasistisk, mens andre ting kan være din egen feil. Med det viser nok Oliver til Galvan sine utsagn, der han ikke ønsker å skyld på ytre faktorer for å mislykkes, fordi det tar fra han makt. Mari

bygger videre på Oliver sitt utsagn, hvor hun mener at Galvan «var flink til å sette seg inn i flere vinkler av en sak». At Galvan er kritisk til seg selv og hvordan han oppfatter verden bidrar til å forsterke tekstens troverdighet. Slik er det lettere for elevene å relatere teksten til sin egen virkelighet, men også føle empati for Galvan sin oppvekst og historie.

4.2.4 Didaktiske perspektiver – flerkulturelle tekster i norskfaget

I denne delen skal jeg drøfte tekstenes og samtalenes didaktiske aspekter, men også redegjøre for elevenes tanker om hva de mener de kan lære av tekstene. Som vist inviterer selvframstillingene av Mona Berntsen og Galvan Mehidi til identitetsutvikling og kulturforståelse. Boken *Third Culture Kids*, inkludert de aktuelle tekstene, utforsker og utdyper flerkulturalitet som identitetskategori. Tekstene formidler ulike perspektiver på å vokse opp som flerkulturell i Norge. For å synliggjøre et enda større mangfold av flerkulturelle stemmer, hadde det vært ideelt om elevene fikk jobbe med flere selvframstillinger fra boken. Likevel tilbyr de aktuelle selvframstillingene en rekke didaktiske muligheter, som jeg utdyper videre.

Som vist berører tekstene og elevenes samtaler temaer knyttet til forskjellsbehandling og diskriminering. I møte med lignende tekster i skolen er det nyttig at elever har kunnskap om ulike maktstrukturer som eksisterer i samfunnet. Kjerneelementet *Tekst i kontekst* fra læreplanen i norsk uttrykker: «Tekstene skal knyttes til både kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene samtaler om rasisme som er til stede i deres samtid, men rasisme eksisterer også kulturhistorisk. Det innebærer at elevene bør ha kjennskap til rasismens opprinnelse og utvikling. I forkant av innsamlingen hadde elevene jobbet med boken: *The Hate U Give*, som tar opp rasismeproblematikk i USA. Gullestad viser at: «Rasismen kan omfatte både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellige, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed» (2002, 149). Det innebærer at et økt fokus på flytende kulturer kan bidra til redusert rasisme, og økt inkludering. Berntsen og Mehidi sine selvframstillinger synliggjør som vist både i min lesning og elevenes samtaler et flytende kultursyn.

Min lesning viser at selvframstillingene gir tilgang til andre menneskers følelser og opplevelser. Elevene har diskutert hvordan Berntsen og Mehidi oppfatter seg selv, og blir oppfattet av andre. Det støttes i læreplanen i norsk under kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). At tekster skal gi «innsikt i andre menneskers tanker», er i samsvar med Nussbaum sine perspektiver på hva litteratur kan tilby. Hun mener at man kan få innblikk i menneskers indre, altså deres tanker og følelser, gjennom litteraturen (2016, s.30). Elevene har også tatt i bruk egne erfaringer og kunnskaper i møte med tekstene, og dermed fått muligheten til å lære noe nytt om seg selv og verden. Dette er samsvarer med Felski sine tanker om litteraturens potensial (2008, s.23). Ved å lese selvframstillingene kan elever få innblikk i andres opplevelser, som også gir muligheten til å reflektere rundt sitt eget liv. Tekstene tematiserer som vist identitet og kultur, der læreplanverket i den sammenhengen uttrykker:

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For at elevene skal utvikle sin identitet og kulturforståelse, bør elever bli eksponert for flerkulturelle tekster i norskfaget. Læreplanverket uttrykker videre at: «De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å bli eksponert for et mangfold av kulturuttrykk gjennom tekster, kan altså elever utvikle sin identitet. Lærerens oppgave innebærer å variere tekster som presenteres i undervisningen, fordi minoriteters stemmer også må få plass. Likevel må læreren være bevisst på at en del minoritetslitteratur kan oppleves generaliserende, og derfor virke mot sin hensikt. Det er også viktig å presisere at selvfremsstillingene til Berntsen og Mehidi ikke kan snakke for alle flerkulturelle. Likevel kan tekstene gi et innblikk i andre menneskers livsanskuelser, uten at elevene selv må representere en bestemt identitet eller kultur. Som vist virker tekstene og samtalene inkluderende, fordi de har et flytende og komplekst kultursyn. Slik kan elevsamtaler om selvfremsstillingene bidra til å utfordre oppfatningen om at enkelte kulturer er bedre enn andre, nettopp fordi de synliggjør at alle kulturer er sammensatt. Tekstene viser at «oss» er mangfoldig og består av mange ulike identitets- og kulturuttrykk. Selvfremsstillingene kan altså brukes som utgangspunkt for en større diskusjon rundt kulturbegrepet, og muligens bidra til å utfordre forestillingen om separate kulturer.

I samtalene diskuterer elevene hvordan rasisme eller andre former for forskjellbehandling kan påvirke ens liv. Nussbaum mener at man ved å lese om andre menneskers liv har et bedre utgangspunkt for å delta i demokratiet (2016, s.28-29). Læreplanen i norsk sitt tverrfaglige tema *Demokrati og medborgerskap* uttrykker at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver og kan legge til rette for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å få innblikk i andre menneskers utfordringer kan på den måten gjøre elever til bedre medborgere. At elever samtaler om tekster, slik som i dette prosjektet, kan bidra til at de utvikler respekt og toleranse for andres synspunkter. Kjerneelementet fra læreplanen i norsk støtter også at elever skal uttrykke seg i faglige samtaler: «De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som vist har elevene gjennom de litterære samtalene, lyttet til og bygget videre på hverandres innspill. Elevene har også hjulpet hverandre til å nå et høyere refleksjonsnivå, enn de hadde gjort alene. Gjennom dialog får elevene innblikk i mangfoldige synspunkter, som bidrar til å nyansere deres forståelse av tekstene.

Støttespørsmålene og oppfølgingsspørsmålene bidro til videre diskusjoner og refleksjoner om tekstene. Hennig ser på det som nyttig at læreren formulerer spørsmål til teksten i innledningsfasen, for å vekke elevenes responser og refleksjoner. Han mener at læreren må stille autentiske spørsmål, der formålet er å få tak på elevenes opplevelse av litteraturen (2010, s.176-180). Autentiske spørsmål ønsker å få innblikk i elevenes tanker og meninger om teksten. Læreren bør også stille spørsmål som oppfordrer elevene til å utdype, forklare eller grunngi hva de

mener med utsagnene deres (Hennig, 2010, s.185). Støttespørsmålene (se vedlegg 4) kan regnes som autentiske ved at de nettopp ønsker å få innblikk i elevenes tanker om teksten. Selv om spørsmålene fokuserer på det tematiske, oppfordrer de også til refleksjon, og etterspør elevens genuine opplevelser av tekstene. Oppfølgingsspørsmålene bidrar til at elevene utdyper og grunngir sine tolkninger.

I det foregående har jeg drøftet min oppfatning av hva selvfremsstillingene til Berntsen og Mehidi kan tilby elevene i norskundervisningen. Det er likevel vanskelig å vite hva elevene faktisk får ut av tekstene, fordi det ikke nødvendigvis samsvarer med lærerens forventninger på forhånd. I dette prosjektet stilte jeg oppfølgingsspørsmål om hva elevene selv mente de kunne lære av selvfremsstillingene. Det var fordi jeg ønsket å få et innblikk i hva elevene selv mener slike tekster kan tilby dem. Denne delen skal altså formidle elevenes uttrykte synpunkter på hva man kan lære av å lese og samtale om tekstene til Berntsen og Mehidi. Sara fra gruppe 1 uttrykker det slik:

Sara: Jeg synes det er veldig viktig budskap.

Kasper: Fordi at?

Sara: Stod og pratet med og forskjellsbehandling.

Kasper: Det er viktig, det er faktisk viktig

Sara uttrykker at tekstenes tematiske innhold er relevant og nyttig for henne og andre. Her ser man også at elevene sammen skaper mening gjennom dialog, ved at Kasper ønsker at Sara skal grunngi påstanden sin. Kasper er enig med Sara om at teksten har et viktig budskap, som innebærer å hindre forskjellsbehandling. Videre kan man se at elevene knytter tekstene til sin egen livsverden, gjennom å forklare hva betydning tekstene kan ha for dem.

Forsker: Er det noe dere kan lære av de tekstene da?

Kasper: Ja, det er mange som sikkert har mange fordommer da som ikke bør ha det og tro at de med andre bakgrunner er skikkelig annerledes enn seg selv...så de tenker sikkert fort at de er annerledes. Noe de sikkert har sett på telefonen eller på tv eller noe sånt (2.0) Ja, da er jeg ferdig

Sara: Må bare innblande og si at det ikke nødvendigvis at alle mørke føler at de blir forskjellsbehandlet. Men i dette tilfellet var det jo det. Jeg skjønner jo at de må plukke ut noen som har følt på det her, i med at hvis ikke hadde det ikke vært så mye innhold. Men, ja

Kasper uttrykker at tekstene kan bidra med å synliggjøre fordommer mot mennesker med ulik bakgrunn i samfunnet. Her bruker Kasper sine egne erfaringer og forkunnskaper for å forstå hva Mona og Galvan har opplevd. Kasper forklarer at en kilde til utveksling av fordommer muligens er gjennom tv og internett, og er derfor kritisk til den påvirkningen. Sara reflekterer også over hva tekstene kan ha å si for hun eller andre som bor i nærheten. Disse refleksjonene skjer som vist i etterkant av at jeg stiller elevene spørsmål om hva de kan lære av tekstene. Utdraget under viser at Mari og Oliver fra gruppe 2, i likhet med Sara, mener tekstene gir innblikk i hvordan andre har det. Dette kommer også frem etter oppfølgingsspørsmål fra meg om hva elevene kan lære av å lese tekstene.

Forsker: Er det noe vi kan lære av å lese sånne tekster eller de tekstene?

Mari: Sette oss inn i kanskje hvordan de har det?

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Oliver: Vi får vite hvordan de føler seg da...å vokse opp...og bli født, eller komme fra utlandet da. Å ikke bli forskjellsbehandlet da, og hvordan de følte seg

Mari og Oliver sine innspill samsvarer med Nussbaum og Felski sine tanker om hva litteratur kan bidra med, som innebærer å få innblikk i andres følelser og slik lære noe nytt. Oliver sitt utsagn tyder på at han ikke har opplevd å føle seg annerledes fordi han er flerkulturell, men han reflekterer likevel over at andre kan føle seg slik. Videre uttrykker Jonas at alle ønsker å passe inn uavhengig av hvor man kommer fra. Jonas beskriver altså søken etter tilhørighet som noe allmennmenneskelig som elevene deler med Berntsen og Mehidi.

Jonas: Alle prøver liksom å finne en plass der den trives da

Forsker: Mhm

Aksel: Ja

Jonas: Uansett hvor du kommer fra

Gjennom å lese tekstene mener Jonas at man kan bli klar over at alle søker tilhørighet uavhengig av hvilken bakgrunn man har. Ved å ta i bruk egne erfaringer i møte med tekstene får Jonas muligheten til å reflektere over sine egne perspektiver, oppfatninger og for forståelser. Jonas forstår det slik at alle mennesker søker tilhørighet. Utdraget under viser at i etterkant av mitt oppfølgingsspørsmål, tar Sara utgangspunkt i egne erfaringer. Sara reflekterer over om tekstene kan relateres til innbygget i «Skårdal», som er hennes bosted.

Forsker: Er det noe dere kan kjenne dere igjen i med disse tekstene?

Sara: @@@ eeh nei @@

Forsker: Det kan handle om alt mulig å bare ha et miljø å søke til, eller?

Elias: Ikke det for min del i hvert fall

Kasper: Eh, nei tror ikke det. Sara?

Sara: Nei, ikke egentlig. «Skårdal» er en veldig tett by, så man føler ikke på det så mye her, tror jeg ikke. Men det er vell sikkert sånn i litt større miljø i Norge (5.0)

Sara uttrykker at hun ikke kjenner seg igjen i tekstene, men hun klarer likevel å sette seg inn i at andre kan føle på utenforskap, slik som Mona og Galvan skildrer. Hennes utsagn tyder på at Sara opplever Skårdal som en inkluderende by, men likevel er klar over at det ikke nødvendigvis er slik alle steder i Norge. I den sammenhengen kan man knytte Sara sine refleksjoner til Felski sitt begrep *recognition*, fordi hun lærer noe nytt om seg selv og andre. Slik jeg forstår det lærte Sara at andre mennesker kan føle seg annerledes og ensom på grunn av sin bakgrunn. I tillegg lærte Sara at hun ikke kjenner på de samme følelsene som Mona og Galvan. Det synliggjør at flerkulturelle, som for eksempel Sara, også kan lære noe om seg selv og andre ved å lese de aktuelle selvframstillingene. Mari fra gruppe 2 uttrykker at:

Mari: Det er noe ganske synd at de har hatt det sånn de har hatt det, men det er jo også bra at de står frem og forklarer det til andre

Jonas: Vi kan lære av det

Utdraget viser at Mari har empati for Mona og Galvan sine opplevelser ved å uttrykke at det er synd at de har hatt det slik. Mari anerkjenner også at selvframstillingene er viktige for offentligheten og for samfunnet. Jonas følger opp med at man kan lære noe av tekstene. Dette tyder på at flerkulturelle selvframstillinger kan bidra til at

elever utvikler økt toleranse og respekt for andre mennesker i samfunnet. Siden tekstene er selvbiografier og ikke skjønnlitteratur kan det bidra med at tematikken blir tatt mer på alvor, fordi det nettopp er noens reelle opplevelser av virkeligheten. Slik kan tekstene muligens oppleves mer troverdige for elevene. Mona og Galvan er som vist en del av populærkulturen, og appellerer til ungdommer i sine underholdningsyrker. Det kan bidra til å fremme elevers engasjement og føre til at elever utvikler økt toleranse og respekt for Mona og Galvan, samt forhåpentligvis andre mennesker med flerkulturell bakgrunn.

5 Avsluttende refleksjoner – og veien videre

Formålet med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan to elevgrupper på 10.trinn samtaler og forstår Mona Berntsen og Galvan Mehidi sine flerkulturelle selvframstillinger. I tillegg inkluderer prosjektet også min lesning av tekstene, der de ses i lys av teoretiske perspektiver og begreper. Analysen av samtalen viser hvordan elevene forstår tekstene gjennom sin egen resepsjon og i dialog med andre. Som vist inneholdt elevsamtalene en del likheter med min egen lesning av tekstene, hvor vi har til felles at alle streber etter forståelse. Min lesning og elevenes samtaler vektlegger at tekstene inneholder et flytende og sammensatt kultursyn. I tillegg synliggjøres det at Berntsen og Mehidi uttrykker mangel på tilhørighet, og beskriver følelsen av å være annerledes. Likevel, var mine og elevenes tolkninger også noe forskjellige. Elevene og jeg som forsker tolker på bakgrunn av egne forforståelser, og dermed med utgangspunkt i ulike forutsetninger. Min forståelse for teoretiske perspektiver og begreper viser at Berntsen og Mehidi uttrykker en kulturell hybriditet, og at de heller ikke kan plasseres i en bestemt identitetskategori.

Gjennom de litterære samtalen har elevene fått erfare å være en del av et tolkningsfellesskap, som Hennig uttrykker: «Igjen ser vi for oss en hermeneutisk sirkel der vi i elevsamtaler gjør bruk av språkets iboende karakter til å fange opp, reflektere over og kommunisere våre ulike perspektiver» (2012, s.29). Samtalene i dette prosjektet bidrar til at elever får uttrykt sine perspektiver og får innsikt i andres. Analysen av elevsamtalene gir innblikk i hvordan elever i dialog med hverandre bygger videre på og utdyper andres innspill. Det viser at elevene oppnår et høyere refleksjonsnivå ved å være en del av et tolkningsfellesskap. Analysen av elevsamtalene viser også at støttespørsmål og oppfølgingsspørsmål kan hjelpe elevene med å nå et høyere refleksjonsnivå. Det viser at læreren kan fungere som en støtte i litterære samtaler om flerkulturelle selvframstillinger. Likevel krever det at læreren stiller åpne og autentiske spørsmål som stimulerer til refleksjon. Samtalene i dette prosjektet er iscenesatte, og det vil være mer krevende for en lærer å følge opp mange grupper i klasserommet. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på hvordan tekstene fremstilles i forkant av slike samtaler, og hvordan tekstene snakkes om i etterkant.

Som vist i diskusjonen kan flerkulturelle tekster bidra til at elevene utvikler forståelse og empati for andre mennesker. Selvframstillingene til Berntsen og Mehidi kan bidra til at elever utvikler økt toleranse og respekt for mangfoldige identiteter og kulturuttrykk. Læreplanen viser at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at norskfaget skal være i samsvar med læreplanen, bør et mangfold av tekster presenteres i undervisningen. Som vist vektlegger læreplanverket en inkluderende litteraturundervisning. Denne studien synliggjør at elever kan oppnå økt kulturforståelse og stimulere sin egen identitetsutvikling gjennom å lese og samtale om flerkulturelle selvframstillinger. Sara viser at også flerkulturelle kan lære noe nytt om seg selv og andre i møte med tekstene. Ved å presentere boken *Third Culture Kids* i klasserommet kan man unngå at elever, som for eksempel Sara og Oliver, blir alene som representanter for alle flerkulturelle. I arbeidet med selvframstillingene er fokuset rettet mot Berntsen og Mehidi sine opplevelser og samtalen foregår med utgangspunkt i dem. At tekstene er selvbiografiske, og at ekte personer forteller om sine reelle opplevelser, bidrar til å gjøre historiene virkelighetsnære og troverdige.

Dette prosjektet viser at å samtale tematisk om sakprosa tekster fører til at elever reflekterer over sitt eget og andre menneskers liv.

Det er likevel viktig å påpeke at alle individer i klasserommet bidrar til å skape et mangfold, ikke bare minoriteter. På den måten utgjør alle elevene et identitetsmangfold, ikke bare de som er flerkulturell. Videre kan elevenes egne tanker og refleksjoner over tekstenes læringspotensial være nyttig for lærere å få innblikk i. Denne studien viser kun et lite utvalg av tiendeklasseelever sine forståelser og tanker, og kan derfor ikke si noe om hvordan andre elever opplever tekstene. Likevel gir prosjektet noen pekepinner på hvordan flerkulturelle selvframstillinger kan bli mottatt av elever. Prosjektet gir også noen forslag til hvordan lærere kan arbeide med slike tekster i klasserommet. I videre forskning hadde det vært interessant å sammenligne hvordan elever samtaler tematisk om sakprosa og skjønnlitterære tekster. Da kunne man undersøkt om tekstens sjanger tilbyr noe ulikt i møte med elevene. Jeg mener at denne studien viser at selvbiografiske tekster kan tilby mange muligheter for å samtale om identitet og kultur med elevene. Flerkulturelle selvframstillinger, som for eksempel Berntsen og Mehidi sine, har et stort potensial i klasserommet. Med dette prosjektet har jeg forsøkt å synliggjøre noen muligheter i arbeidet med slike tekster i norskundervisningen.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s.106-124). Det Norske Samlaget.
- Aaserud, I. A. (2022). *Et mangfold med rom for alle*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Anderssen, L. H. (2019). Lil Halima. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.136-143). Gyldendal.
- Berntsen, M. (2019). Mona Berntsen. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.182-189). Gyldendal.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bottenvann, R. (2016). Kultur møte i tekster og flerkulturell dannelse. *NOA – Norsk som andrespråk*, 32(1-2).
- Carlsen, I. M. (2015). *Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Dingstad, S. & Oxfeldt, E. (2012). Litterær sakprosa. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s.132-156). Pax Forlag.
- Eagleton, T. (2008). *Literary theory. An introduction*. Blackwell Publishing.
- Endsjø, D. Ø. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha. Religion og populærkultur*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell publishing.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oversatt av Jordheim. Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1990/2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Holm-Hansen, L. Pax forlag.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136-151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hennig, Å. (2022). Etikk og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning og læring*, 10(1), 100-118.
- Iser, W. (1981). Tekstenes appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s.102-133). Borgens Forlag.
- Khateeb, A. (2022). Kultur møter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2.utg., s.315-334). Universitetsforlaget.

- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.26-46). Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Larrain, P. C. E. A. (2019). Philip Emilio. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.82-89). Gyldendal.
- Løvland, A. (2022). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2.utg., s.225-243). Universitetsforlaget.
- Mehidi, G. (2019). Galvan Mehidi. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.64-69). Gyldendal.
- Melberg, A. (2007). *Selvskrevet – om selvframstilling i litteraturen*. Spartacus.
- Mose, G. (2012). Resepsjonestetikk. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s.213-225). Pax Forlag.
- Naqvi, A. R. (2019). Forord. I A. R. Naqvi. (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.2-3). Gyldendal.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.11-22). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.90-107). Universitetsforlaget.
- Patel, C. R. (2019). Chirag Patel. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.46-49). Gyldendal.
- Premkumar, H. (2019). Hamsika Premkumar. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.162-167). Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Samoilow, K. T. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Singh, S. (2019). Sandeep Singh. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.22-25). Gyldendal.
- Skarðhamar, A. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/?ch=1>

- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2.utg., s.17-31). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1.utg). Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Thomas, A. (2018). *The Hate U Give* (2.utg.). Gyldendal.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.
- Zahid, S. (2019). Sarah Zahid. I A. R. Naqvi (Red.), *Third Culture Kids: å vokse opp mellom kulturer* (s.104-107). Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vedlegg 3: Introduksjonsøkt og innsamling av datamaterialet

Vedlegg 4: Støttespørsmål og oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 6: Transkribert samtale – Gruppe 1

Vedlegg 7: Transkribert samtale – Gruppe 2

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger – Sikt

Referansenummer

920227

Vurderingstype

Standard

Dato

14.12.2022

Prosjekttittel

Elevers forståelse av kulturmøter i tekster

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Even Igland Diesen

Student

Marthe Pedersen Feness

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og religion frem til 31.07.2023.

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.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 Vi 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 Personverntjenester 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 oss 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet «Litterære samtaler om sakprosa tekster»?

Hei! Jeg er masterstudent ved lærerutdanningen på NTNU. Som en del av studiet skal jeg gjennomføre forskning på elevers forståelse av sakprosa tekster. Dette vil foregå i uke 2, fra 9-13. Januar 2023.

Formål

Jeg skal i dette forskningsprosjektet samle inn data til min masteroppgave. Prosjektet handler om hvordan elever samtaler/opplever tekster som tar opp tematikken kulturmøter. Jeg vil ta lydopptak av samtalene og bruke elevenes utsagn til mitt forskningsprosjekt.

Prosjektperiode: 9.01-30.7 2023

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

- Fordi hen er elev ved en klasse som tar imot masterstudenter hvor jeg har fått lov å gjennomføre mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- Hen skal delta i lesing av og litterære samtaler sammen med sine medelever og studenter om to sakprosa tekster. Elevene skal deles inn i grupper på fire hvor de skal diskutere tekstene i fellesskap. Jeg er interessert i hvordan elever forstår, tolker og samtaler om tekster.

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

- Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom eleven ikke ønsker å delta i prosjektet vil det si at den fortsatt deltar i undervisningen, men den vil ikke bli inkludert i materiale som skal forskes på. Både foresatt og elev 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student og min veileder 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. Opplysningene om ditt barn anonymiseres fortløpende og all informasjon som er samlet inn vil bli slettet etter prosjektet er ferdig i juli 2023.

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 rettet og slettet disse. Du har også rett på å få utlevert en kopi av personopplysningene.

- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Sikt-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Veileder: Even Igland Diesen: even.i.diesen@ntnu.no

Marthe Pedersen Feness: marthepf@stud.ntnu.no

Kontaktinformasjon personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen, epost (thomas.helgesen@ntnu.no), telefon: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost (postmottak@sikt.no) eller på telefon: +47 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen Marthe Pedersen Feness

Vennligst fyll ut svarslippen og returner den så snart som mulig til kontaktlærer.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet «Litterære samtaler om sakprosa tekster», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: (kryss av for det som passer):

<input type="checkbox"/>	At mitt barn kan delta i litterære samtaler som tas opp
<input type="checkbox"/>	At mitt barn deltar i forskningsprosjektet

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

(Navn på barnet ditt)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: Introduksjonsøkt og innsamling av datamaterialet

Økt	Innhold	Datamateriale
1. Introduksjonsøkt	<ol style="list-style-type: none">1. Presentasjon av forskningsprosjektet2. Informasjon om hva som skal foregå i samtalen, tydeliggjøre min og elevenes rolle3. Repetisjon - å delta i en samtale4. Kort presentasjon om boken og dens formål5. Vise hvem Mona og Galvan er6. Høytlesning av tekstene7. Svare på spørsmål knyttet til første inntrykk av tekstene	Feltnotater fra observasjon
2. Innsamling	<ol style="list-style-type: none">1. Elevene leser tekstene2. Bruker deres notater/svar på spørsmål fra introduksjonsøkten som utgangspunkt for samtalen3. Elevene får utdelt 3 støttespørsmål4. Opptak av de litterære samtalen	Lydopptak av litterære samtaler Feltnotater fra observasjon

Vedlegg 4: Støttespørsmål og oppfølgingsspørsmål

Støttespørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvordan oppleves det for Mona og Galvan å vokse opp med flerkulturell bakgrunn i Norge?	Hvordan forholder Galvan seg til rasisme?
Hvordan beskrives de ulike kulturene de er en del av? Og hva skjer når disse kulturene møtes?	Har de noen positive opplevelser med oppveksten sin? Noen spesielle miljøer de søkte etter?
Hvordan føles det å være annerledes? Og hvordan blir de behandlet av andre?	Kan dere si litt mer om kulturene? Hvilke kulturer møter vi i tekstene?
	Er det noe dere kan kjenne dere igjen i med tekstene? Er det noe vi kan lære av tekstene?

Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel

Tegn:	Forklaring:
(2.0)	Lengre pause. Oppgitt i sekunder
/	Avbrytelse
[overlapp]	Flere personer snakker samtidig. Det som overlappes plasseres i klammer.
@	Latter. Et @ per stavelse.
<ord>	Lesende stemme
XX	Uforståelig/ikke hørbart
...	Kort pause under 1 sek.

Vedlegg 6: Transkribert samtale – Gruppe 1

Deltakere: Kasper, Elias og Sara

Varighet: 10 min og 57 sek.

Forsker: Da

Kasper: XX/

Forsker: Da...er vi i gang.

Kasper: Okei, første spørsmål. <Hvordan oppleves det for Mona og Galvan å vokse opp med flerkulturell bakgrunn i Norge?>

Elias: Ja.

Kasper: Vi kan begynne med Mona da. Elias, har du noe på det?

Elias: Eh, Mona mente at hun ikke var hvit nok eller svart nok, og følte at hun ikke passet inn, [Ja] at det var ingen andre som var sånn som hun

Kasper: Ja identitetskrise da

Elias: Ja

Kasper: Ja, det følte jeg hun hadde. Sara?

Sara: Nei altså @/

Kasper: Du kan bare si det du har/

Sara: Altså...hun begynte å danse litt da, så ble hun kjent med dem hun mente var veldig lik seg selv. Så hun følte at hun følte seg mer hjemme der

Kasper: Ja...så i utgangspunktet da, så synes de det var rart...I starten/ [Ja, når de] Når de/

Sara: Ja, eller hun følte seg litt alene da

Kasper: Ja da hun var den eneste med annen bakgrunn enn dem andre

Sara: Ja, til hun så innså senere at hun merket at hun ikke var lik de andre

Kasper: Ja, og det samme til Galvan da? Hva er det? XX Ja, ehh... <Ja Galvan om sin oppvekst og problemer blant innvandrere>. Ja, at det var et problem - Det var bare han, han var litt ensom i jula og sånn/

Elias: Bygda

Kasper: Ja, på bygda. [Mhm] Det var bare han som/

Sara: Han ville bo i Oslo, i lag med andre innvandrere. Så de kunne vokse opp i lag der. Han var litt ensom @

Kasper: Ja det er sant. Ehh XX. Ja de følte jo det var... for eksempel det var trist da Elias: Mhm/

Kasper: Ja, for dem føler seg litt alene/

Elias: Ja, ensom @

Kasper: @ Okei, spørsmål to da (2.0). Skal du ta den eller skal jeg ta den og?

Elias: <Hvordan beskrives de ulike kulturene de er en del av? Og hva skjer når disse kulturene møtes?>

Kasper: Snakker de da om forskjellen mellom?/

Sara: Det er vel da litt det der, var det ikke for hvit nok ikke for svart nok. Ikke norsk nok og ikke afrikansk nok, kanskje?

Kasper: <Hvordan beskrives de ulike kulturene, de er en del av?> Åja/

Elias: For eksempel Marokko

Kasper: Åja, jaja. Forskjellen fra det til (2.0) <Hvordan beskrives> Ja, jeg skal bare lese spørsmålet først. <Hvordan beskrives de ulike kulturene> (4.0) Jeg skjønnte ikke spørsmålet.

Elias: Ehm, jeg tror de mener sånn at hvordan de beskriver hvordan Marokko er og sånn. For eksempel

Kasper: Ja. At/

Elias: At Marokko er at de danser mye på taket og er mer åpen da [Ja] at de/

Kasper: Ja, at de danser på taket

Elias: Alle, hele nabolaget i lag

Kasper: Men hva skjer når disse kulturene møtes? Da tenker de på, da tenker de sikkert på/

Elias: Flytter, for eksempel/

Kasper: Fra Norge til Marokko

Elias: Ja. Mhm

Kasper: Hvordan var forskjellene. Jeg ser for meg at det ikke er like bra dansevibes i Norge som det er i Marokko. Jeg ser for meg litt sånn barbeque på taket. Og ja/

Elias: Ja/

Kasper: Ja, gjør ikke du det?

Elias: Jo

Kasper: Jo, Hakimi

Elias: @@

Kasper: Ja (2.0) Sara, ja hva? Jeg spør deg. <Hva skjer når disse kulturene møtes?> (2.0) Rasisme?

Elias: Hvert fall/

Kasper: Fra den ene siden

Elias: Føler at de ikke passer inn helt

Kasper: Ja, at de/

Sara: Synes det er vanskelig å være oppvokst med to forskjellige bakgrunner.

Kasper: Vent da. Det var ordrett. Ja, det kan være det... At hun ikke helt føler at hun tilpasser seg verken av dem

Elias: Ja. Men den dere X-ray dansegruppen, hmm, så var det flere som hadde to bakgrunner, så følte hun at hun passet bedre der da

Kasper: Ja, da fikk hun sånn friends

Elias: Mhm. De er lik liksom

Kasper: Lik, hva mener du med det?

Sara: @@@

Elias: Samme bakgrunn

Kasper: @Ja okei...det er greit. Skal vi ta siste spørsmål da Sara?

Sara: Mhm. <Hvordan føles det å være annerledes og hvordan blir de behandlet av andre?> (2.0)

Kasper: Vil du?

Sara: Du kan starte

Kasper: Ja, jeg kan/

Sara: Så kan jeg komme inn i samtaleemnet

Kasper: Ja, okei. Eh, det må jo føles litt rart da og være eneste som er annerledes og ikke helt føler at du er en del av alt da, føler jeg/

Sara: Han Gavi, han synes jo det var vanskelig når han var [Ga] eneste innvandreren borte der da/

Kasper: Gavi?

Sara: Hva? Heter han ikke det? Det er jævlig flaut at jeg ikke vet det

Elias: Galvan

Sara: Galvan ja

Kasper: Ja @

Sara: @@@

Kasper: Nå må du si hva du sa på nytt @ nå fikk jeg ikke med meg hva du sa. Eh, <og hvordan?> Og Mona for eksempel da, hun ble jo litt dårlig behandlet. Spesielt når hun kom på flyplassen

Elias: Passkontrollen

Kasper: Ja. Det var litt sånn rasistisk

Elias: Mhm

Kasper: Det synes jeg ingenting om. Hva, eh, ja du er enig i den?

Sara: Enig

Kasper: <Hvordan blir de behandlet av andre?> Ja, de blir jo fordomsdømt da/

Elias: Passkontrolløren sier det er fire jenter som ligner på hverandre. Og at det, han lurer på hvorfor de alle hadde norske etternavn. Så tror de at de var søstre

Kasper: Det er jo litt rasistisk da. Ja

Sara: Ja, de har blitt trakassert. (2.0) @

Kasper: Det var dem ikke @ De var forskjellsbehandlet/

Sara: Det er jo trakassering

Kasper: De var forskjellsbehandlet, på grunn av hudfargen sin

Sara: Ja, det er jo litt trakassering

Kasper: De ble ikke tatt på da

Sara: Nei det, det kan være...ja, okei

Kasper: Ja, ja de føler seg jo mishandlet da, mishandlet er litt å ta i da men

Elias: Verbalt mishandlet

Kasper: Ja, verbalt mishandlet

Elias: Mhm

Kasper: Bare ikke stygge ord...Å...Det er mange som har litt sånn fordommer da, over folk som ikke ser...helt lik ut som dem selv

Elias: Mhm

Kasper: Ja, jeg har ikke noe mer på den jeg. Har du noe mer?

Sara: Nei, jeg har ikke så mye mer heller

Kasper: Åh, bare fordi det tas opp så betyr, så trenger du ikke snakke så ordrett.

Sara: @@

Elias: Han der faren, han var, han var en hvit mann med grønne øyer. Så...så jo folk rart på han fordi han holdt to brune barn

Kasper: Ja

Elias: Sånn at de forskjellsbehandlet han da

Kasper: Ja, de var fordomsdømt da [Mhm] fordi han var litt annerledes han også. Det synes jeg ingenting om. Ja, har ikke noe mer enn det. Ja (2.0)

Forsker: Men dere snakker jo litt om rasisme i den Mona Berntsen teksten [Ja] hvordan forholder Galvan seg til det? Sier han noe om det?

Elias: Han likte ikke å tro at det var vanskelig å være innvandrere fordi da... hvis det er sant da, så da ble det et problem man ikke kan gjøre noe med, for eksempel når han skal få jobb og sånn

Kasper: Ja

Elias: Han vil heller få stillingen gjennom hardt arbeid og litt flaks sånn som resten, og ikke på grunn av hvordan farge du har. Han vil ikke være pynt, liksom

Kasper: Så sa han også noe om at mørke folk kan bruke det som unnskyldning hvis de ikke får en jobb [Mhm] at de liksom tror at de ikke får jobben fordi at de er mørkt. Men så er det kanskje på grunn av noe annet også. At de/

Elias: Ja.

Kasper: At han synes at folk med annen bakgrunn tar frem det kortet kanskje litt for fort da. At de tror at de blir behandlet dårlig bare på grunn av at de er mørk. Men kanskje så gjør de noe feil også

Elias: Mhm

Kasper: I dette tilfellet da. Okei (2.0) Ja

Forsker: Mhm...men har de noen positive opplevelser med oppveksten sin da, var det noen spesielle miljøer de søkte etter, eller?

Elias: Det var dansemiljøet da

Kasper: Eh, ja. Mona fikk jo en positiv opplevelse når hun var med i dansegruppa crazy. De laget en dansegrupper [Ja] en crazy8 eller noe sånt, og da fikk de jo være med folk som også hadde flere bakgrunner og da gjorde det det litt lettere for hun og føler seg med da og inkludert, være med å dans med de andre

Forsker: Mhm. Kan dere si litt mer om kulturene. Hva kulturer er det vi møter i tekstene?

Elias: Hun Mona, ville, eh, konfirmere seg. Men hun ville ikke gjøre det på den vanlige kristne måten, men hun ville gjøre det med sitt forhold til gud. Så fikk hun lov til det av presten da, selv om hun var fra Marokko, egentlig, fra en arabisk familie da. Og den arabiske familien kom også til konklusjonen av kirka

Kasper: Så det var en sånn blanding av kulturene da.

Elias: Mhm [Mhm]

Kasper: Presten sa det var greit

Elias: Ja

Forsker: Er det noe dere kan kjenne dere igjen i med disse tekstene?

Sara: @@@ eeh nei @@

Forsker: Det kan handle om alt mulig å bare ha et miljø å søke til, eller?

Elias: Ikke det for min del i hvert fall

Kasper: Eh, nei tror ikke det. Sara?

Sara: Nei, ikke egentlig. *Stedsnavn* er en veldig tett by, så man føler ikke på det så mye her, tror jeg ikke. Men det er vell sikkert sånn i litt større miljø i Norge (5.0)

Kasper: Det var bra svar

Forsker: Mhm...noe mer dere vil si?

Kasper: Eh...tenker. Om spørsmålene, eller om siste spørsmålet?

Forsker: Ja, eller bare generelt om tekstene egentlig?

Sara: Viktig budskap.

Kasper: Ja. Du synes det er et viktig budskap?

Sara: Jeg synes det er veldig viktig budskap.

Kasper: Fordi at?

Sara: Stod og pratet med og forskjellsbehandling.

Kasper: Det er viktig, det er faktisk viktig

Sara: Det er viktig

Kasper: Ja

Forsker: Er det noe dere kan lære av de tekstene da?

Kasper: Ja, det er mange som sikkert har mange fordommer da som ikke bør ha det og tro at de med andre bakgrunner er skikkelig annerledes enn seg selv...så de tenker sikkert fort at de er annerledes. Noe de sikkert har sett på telefonen eller på tv eller noe sånt (2.0) Ja, da er jeg ferdig

Sara: Må bare innblande og si at det ikke nødvendigvis at alle mørke føler at de blir forskjellsbehandlet. Men i dette tilfellet var det jo det. Jeg skjønner jo at de må plukke ut noen som har følt på det her, i med at hvis ikke hadde det ikke vært så mye innhold. Men, ja

Kasper: Oh...det var bra

Sara: Ja @@

Forsker: Ja, ferdig?

Elias: Ja [Mhm]

Vedlegg 7: Transkribert samtale – Gruppe 2

Deltakere: Jonas, Aksel, Oliver og Mari

Varighet: 10 min og 19 sek.

Forsker: Okei, da (5.0) Sånn, da er vi i gang [Ja] så bare prøv å snakke litt...ikke mumle, men snakke [Ja] tydelig sant

Aksel: Ja, <hvordan oppleves det for Mona og Galvan å vokse opp med flerkulturell bakgrunn i Norge?>

Jonas: Eh...de føler at de er litt alene da, for de vokser opp på plasser der det kanskje ikke så mange andre med flerkulturell bakgrunn

Aksel: Ja?

Jonas: Så...de, spesielt han Galvan snakker om at han hadde lyst til å flytte til Oslo, fordi der var det bedre, flere folk, som...eh...var utenlandsk da

Aksel: Ja (3.0) Også...Mona [Mhm] hun vokser jo opp med ikke så mange på starten, men når hun var med i gruppa/

Jonas: Flytta til Oslo ja/

Aksel: Ja

Jonas: Mhm

Aksel: Da får hun flere folk da...og da...med flerkulturell bakgrunn da

Jonas: De har nok følt seg litt annerledes

Oliver: Ja, familien ble jo sett litt rart på da, eller Mona sin familie da, så for eksempel på slutten av Mona teksten så var det sånn de skulle reise en plass...eh, venninnen eller noe, og så sa jo han (2.0) en på flyplassen, han sa jo at de lignet på hverandre

Jonas: Mhm

Aksel: Ja...de ble jo sett litt rart på da

Jonas: Ja (2.0) hm? (2.0) Eh, <hvordan beskrives de ulike kulturene de er en del av? Og hva skjer når disse kulturene møtes?> (3.0)

Aksel: Hmm (4.0) nei, de har jo hatt forskjellige kulturer da [Mhm] for eksempel Mona, hun hadde jo, hun var jo, hadde familie som var muslimsk og kristen

Jonas: Fra Marokko, var det ikke det?

Aksel: Ja [Jo] så de feiret jo id eller hva det var [Mhm] og jul

Jonas: Mhm

Aksel: Og...det virket jo som de trives da

Jonas: Og så reiser de til Marokko/

Aksel: Eh, i sommer

Jonas: Hver sommer, ja

Aksel: Mhm

Jonas: Mens Galvan er fra Kurdistan

Aksel: Ja

Jonas: Og de reiste til Kurdistan hver femte sommer eller noe sånt

Aksel: Iblant...ja (2.0)

Jonas: Og så...var det litt lettere for de når de møtte flere folk fra andre kulturer

Aksel: Mhm

Jonas: Da hadde på en måte begge følt seg litt alene, og så fant de flere som hadde følt seg alene og så var de venner

Aksel: Ja (3.0)

Jonas: <Hvordan føles det å være annerledes? Og hvordan blir de behandlet av andre?>

Aksel: Nei, det er litt ensomt da å føle seg annerledes

Jonas: Mhm...eh, Galvan følte seg veldig ensom da

Oliver: Han ble vel litt sånn forskjellsbehandlet da, de som kom [Ja] var født i Norge, og de som var utenlands da/

Jonas: Mhm

Oliver: Så det ble ikke helt sett på det samme

Jonas: Nei...sånn som du sa borte på den flyplassen

Oliver: Ja

Jonas: Ja (2.0)

Aksel: Hmm...ja, har vi noen som tenker noe mer om det?

Jonas: Hmm (2.0)

Mari: De lurte på hvorfor de var mørke og hadde norske etternavn da.

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Mari: Det betyr jo at eh...folk er jo rasister og

Oliver: Også hun Mona måtte jo velge om å confirmere seg og eller [Ja] noe annet da/

Mari: Ja, hun fikk presten til å si noe annet

Oliver: Hun ville ikke velge side

Jonas: Nei (2.0)

Mari: Men det var greit at presten respekterte det da

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Oliver: Han var ikke rasistisk da...det er nå bra da, tenker jeg [Ja]

Aksel: Mhm

Jonas: Ja (5.0)

Forsker: Mhm. Dere sa litt om at Mona ble behandlet rasistisk. Hvordan forholder han Galvan seg til det? (2.0) dere kan se i teksten også

Jonas: Ja, han jobbet jo på en plass på Aker Brygge og var det ikke det da? Der han gikk rundt blant hvite folk i dress [Mhm] som pusha 40, 50 og 60

Aksel: Ja

Jonas: Og at han gikk rundt i hettegenser og sneakers

Oliver: Og så følte han at han ble brukt som en...jeg husker ikke hva det var han sa om det men

Jonas: Ja, at de hadde han bare sånn at de skulle vise fram at de hadde noen utlendinger der og

Oliver: Ja...og så tenker han...sa han...jeg husker ikke helt konteksten, men (2.0) eh, når han ikke fikk jobb eller noe, eh så, folk som sa at de er rasistik, rasistisk hvis de ikke gir de jobben han, tenker litt begge sider at det kan være din egen feil og kan være litt rasistisk [Mhm] sier han

Mari: Han var flink til å sette seg inn i flere vinkler av en sak

Oliver: Ja...han var det (3.0)

Forsker: Har de noen positive opplevelser med oppveksten som de drar frem da, noen miljøer de søker etter eller?

Oliver: Ja, Mona reiste jo til Marokko. Og der hadde hun det vel bra da

Jonas: Og så fikk hun det bra når hun flyttet til Oslo, på den danseskolen

Oliver: Mhm

Forsker: Kan dere si litt mer om det?

Aksel: Hmm

Mari: Hun sa noe med at hun følte seg hjemme når hun var med de folkene som hun laget et crew med og at hun slapp å forklare seg

Aksel: Mhm

Mari: At det var liksom greit, alle er forskjellige, de godtok det fordi at alle følte seg jo litt...eh...utenfor, og ikke sett og at det var noe feil med de bare fordi de ikke var 100% norsk

Oliver: Også sier hun, ja, noe om at de var som en familie for de, til hun da

Mari: Mhm/

Jonas: Mhm (3.0)

Forsker: Kan dere si litt mer om de ulike kulturene vi møter?

Oliver: De var muslim...eh...kristen/

Aksel: Islam

Oliver: Og kristendommen

Mari: Hun møtte jo noen når hun var på det dansegreiene [Mhm] begynte hun å snakke med en som var halvt norsk og halvt noe annet...og da følte hun seg ikke helt alene. Og det er greit at de finner hverandre på en sånn plass

Jonas: Mhm (3.0)

Aksel: Ja (3.0)

Forsker: Er det noe vi kan lære av å lese sånne tekster eller de tekstene?

Mari: Sette oss inn i kanskje hvordan de har det?

Jonas: Mhm

Aksel: Ja

Oliver: Vi får vite hvordan de føler seg da...å vokse opp...og bli født, eller komme fra utlandet da. Å ikke bli forskjellsbehandlet da, og hvordan de følte seg

Aksel: Mhm (5.0)

Forsker: Likte dere tekstene?

Aksel: Ja. [Mhm]

Jonas: Jeg synes de var ganske/

Oliver: Desent [Ja det var godt skrevet og]

Mari: Ja det var ganske bra

Oliver: Average

Aksel: Det var ganske bra

Forsker: Hva sa du Frida?

Mari: Det var ganske bra skrevet [Mhm] og sånn at de skriver sånn at folk kan forstå det, på en ikke altfor avansert måte heller

Forsker: Mhm

Aksel: Ja

Oliver: Toppers (2.0)

Forsker: Er det noe gjenkjennbart i tekstene da? Noe dere kan føle på, sette dere inn i, noen miljøer dere søker etter?

Aksel: Hmm...vanskelig å si

Jonas: Alle prøver liksom å finne en plass der den trives da

Forsker: Mhm

Aksel: Ja

Jonas: Uansett hvor du kommer fra

Oliver: Ja...det kan være noe med hobby [Mhm] hvis du ikke helt liker fotball...så det finnes det folk som liker samme, så kan det gi en følelse om å passe inn da

Jonas: Finne lidenskapen sin [Mhm]

Oliver: Lidenskapen sin

Forsker: Er det noe mer dere vil si om tekstene?...Sånn generelt?

Oliver: Hmm [hmm]

Mari: Det er noe ganske synd at de har hatt det sånn de har hatt det, men det er jo også bra at de står frem og forklarer det til andre

Jonas: Vi kan lære av det

Aksel: Ja (4.0)

Jonas: Mhm (2.0)

Forsker: Ja, ferdig

