

Ingrid Baar

"At det skaper visuelle bilder i hodet"

En kasusstudie av hvordan elever på 9. trinn samtaler om, forstår og forestiller seg Yahya Hassans dikt, "BARNDOM"

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Christopher Messelt

Mai 2023

Ingrid Baar

"At det skaper visuelle bilder i hodet"

En kasusstudie av hvordan elever på 9. trinn samtaler om, forstår og forestiller seg Yahya Hassans dikt, "BARNDOM"

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Christopher Messelt
Mai 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hva elever assosierer med diktet, "BARNDOM". Diktet er det første i diktsamlingen, *YAHYA HASSAN* (2014). Forskningsdesignet er en kvalitativ kasusstudie og består av logg, litterære samtaler og min analyse. Den litterære samtalen er det primære materiale og undersøker hvordan elever formidler forståelse. Teorier om fortolkning og forståelse er gjeldende for denne masteroppgaven og ved å anvende Hans- Georg Gadamer (2012) bygger den på hermeneutikken. Videre bygger metoden på litterære samtaler av Åsmund Hennig (2012, 2017) og Laila Aase (2005). Problemstillingen lyder: Hvilke assosiasjoner tilbyr Yahya Hassans dikt, «BARNDOM», 9. klassinger?

Tematikken i de litterære samtalene blir belyst gjennom fem kategorier; vold, krig, stereotypi, språk og identitet og tenkning i bilder. Diktet består av billedbruk som fører til flertydighet, og viser hva dikt kan tilby. Innsikt i elevers forståelse av «BARNDOM» kan være et utgangspunkt for å arbeide med flere områder i læreplanen. Ved bruk av forskningsmetodene gir det et innblikk i hvordan man kan anvende diktet i undervisning og hva lyrikkundervisning kan være.

Elevene utvikler forståelse i samhandling med hverandre og dette er med på å utvide deres perspektiver. Samtalene impliserer hvilke andre aspekter det er mulig å anvende i undervisning av diktet. På bakgrunn av metodene som er anvendt har diktet potensial for å undervise om tematiske som psykisk vold, stereotypi og integrering i det norske og danske samfunnet. Videre muliggjør lesning og samtale av «BARNDOM» kulturforståelse og gir perspektiv på migrasjonsopplevelser.

Abstract

This master's thesis examines what associations students have to the poem "BARNDOM". The poem is the first in the poetry collection *YAHYA HASSAN* (2014). The research design is a qualitative case study and consists of logs, literary conversations, and my analysis. The literary conversation is the primary material and examines how students convey understanding. By employing Hans-Georg Gadamer (2012) this master's thesis is built upon hermeneutics and the theories of interpretation and understanding. Furthermore, the method is based on literary conversations by Åsmund Hennig (2012, 2017) and Laila Aase (2005). The research question is: What associations do 9th graders offer regarding Yahya Hassan's poem "BARNDOM"?

The themes in the literary conversations provide insight into the associations that students have with the poem and are illuminated through five categories: violence, war, stereotypes, language and identity, and thinking in images. The poem consists of imagery that leads to ambiguity, showcasing what poetry can offer. Understanding the students' interpretation of "BARNDOM" can serve as a starting point for working with various areas of the curriculum. The conversations and logs provides knowledge on how the poem can be used in teaching and what education in poetry can entail.

Students develop understanding through interaction with each other, which helps broaden their perspectives. Based on the conversations imply which other aspects that can be applied in teaching about the poem. Based on the methods employed, the poem has the potential to teach about themes such as psychological violence, stereotypes, and integration in both Norwegian and Danish society. Reading and discussing "BARNDOM" enables cultural understanding and provides perspectives on migration experiences.

Forord

Det er vemodig å avslutte fem år på lærerstudiet i Trondheim. Den har vært fylt med både oppturer og nedturer. Jeg sitter igjen med mange gode minner og fantastiske vennskap. Masterskrivingen har vært krevende og til dels tøffere enn det jeg så for meg. Når jeg nå leverer denne masteroppgaven, er det med litt vond rygg og noen søvnløse netter i bagasjen. Det er mange jeg ikke hadde klart meg uten denne våren, og som fortjener en takk.

Jeg vil takke min veileder, Christopher Messelt, som har engasjert seg i prosjektet mitt og alltid vært tilgjengelig for en prat. Dine gode tilbakemeldinger og positive innstilling til oppgaven har vært til hjelp i den hermeneutiske prosessen skriveprosessen.

Takk til medstudenter på lesesalen som har bidratt med faglige innspill, men aller viktigst oppmuntrende ord, en god klem og støtte når motivasjon og pågangsmot har vært mangelfull. Jeg har satt pris på lange lunsjpauser, kontorstrekk i 14-draget og festlige lag.

Familie, venner og kjæreste for at dere har hatt forståelse for at masteroppgaven har tatt mye tid og krefter. Takk for korrekturlesing, men også at dere har vært gode samtalepartnere når jeg har vært frustrert og fortvilt. Nå kan jeg endelig være mer til stede for dere alle.

En særlig takk går til 9. klasse som deltok i prosjektet. Takk for at jeg både fikk gjennomføre og ta del i undervisningstimer i norsk. Dere har vært engasjert, åpen og interessert og har bidratt til at dette prosjektet har vært mulig.

Ingrid Baar

Trondheim, Mai 2023

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.3 Tidligere forskning på feltet	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Hermeneutikk + litterære samtaler=sant.....	5
2.1.1 Hermeneutikk: forståelsens runddans.....	5
2.1.2 Litterære samtaler: Å samtale om og med litteratur	6
2.2 Kulturell hybriditet, stereotypi og ambivalence	8
3 Lyrikken og "BARNDOM" som sjanger; Begrunnelse og kontekst	11
3.1 Språket er formet i bilder	12
3.2 Dikt, historie og virkelighet.....	13
3.3 Yahya Hassan	13
3.4 Min analyse av diktet.....	14
4 Metode og undervisningsdesign	19
4.1 Forskningsdesign	19
4.2 Innsamling og bearbeiding av materialet	19
4.2.1 Forskningsdeltakerne	20
4.2.2 Undervisningsdesign	21
4.2.3 Første undervisningstime: logg	21
4.2.4 Andre undervisningstime: litterære samtaler	22
4.3 Analysekategorier	24
4.4 Forskeren som fortolker	25
4.5 Gyldighet, troverdighet og etiske overveielser.....	25
5 Elevenes samtale og analyse av "BARNDOM"	27
5.1.1 Logg = Forforståelse	27
5.1.2 Oppsummering av elevenes logg	29
5.2 Elevenes litterære samtaler	30
5.2.1 Vold	30
5.2.2 Gruppe 1: "Og et siste slag i ræva på vei ut døra. Det er jo ikke helt sånn vanlig da".....	30
5.2.3 Gruppe 2: " <i>Det viser jo at det hører jo på diktet at det er... at han skal slå da</i> "	32
5.2.4 Oppsummering av vold som kategori.....	34
5.3 Krig	34

5.3.1 "Eh kanskje det liksom er sånn problemer i det landet [...]"	34
5.3.2 «Og Gaza er ikke det et land med mye krig da?»	36
5.3.3 Oppsummering av krig som kategori	37
5.4 Stereotypi	38
5.4.1 «Ja for det er ganske normalt i sånn utlandet [...]"	38
5.4.2 Oppsummering av stereotypi som kategori.....	41
5.5 Språk og identitet	41
5.5.1 "Nekter de å være litt sånn ... seg selv [...]"	41
5.5.2 «Norge var jo litt sånn før, var de ikke det?»	42
5.5.3 Oppsummering av språk og identitet som kategori	43
5.6 Tenkning i bilder	43
5.6.1 «Jeg ser for meg en sånn ungdom, som er mørk da [...]"	44
5.6.2 «At det skaper visuelle bilder i hodet»	44
5.6.3 Oppsummering av tenkning i bilder som kategori.....	46
6 Avsluttende bemerkninger	47
6.1 Hvilke tema snakker elevene om, og hvordan snakker de om dem?	47
6.2 Hvordan kan samtalene i tolkningsfellesskap være med på å utvikle forståelsen til elevene?.....	49
6.3 Hvilke poetiske bilder danner elevene seg og hvordan bygger de videre på diktet?	49
6.4 Avsluttende refleksjoner i lys av problemstillingen	50
7 Litteratur	52
Vedlegg	56
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte og elever	57
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	59
Vedlegg 3:Prosjektgodkjennelse av Sikt.....	60
Vedlegg 4: «BARNDOM» og ordbank	62
Vedlegg 5: Presentasjon av Yahya Hassan	64
Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel.....	65
Vedlegg 7: Spørsmålsark	66
Vedlegg 8: Loggspørsmål.....	67

1 Innledning

1.1 Problemstilling

Hvilke assosiasjoner tilbyr Yahya Hassans dikt «BARNDOM», 9. klassinger?

Dette er utgangspunktet for denne studien og problemstillingen vil besvares gjennom en kvalitativ undersøkelse av hvordan 9.trinn forstår, og hva de samtaler om «BARNDOM». Undersøkelsen baserer seg på empiri innhentet fra to undervisningstimer. Dette innebærer loggskrivning og litterære samtaler. Undervisningstimene er grunnlaget for mine funn i analyse og drøfting. I analysen undersøker jeg ved hjelp av logg, hvordan elevene på egenhånd forstår teksten. Videre undersøker jeg i litterære samtaler hvordan de skaper mening ut av teksten, både ved bidrag fra medelever, og forsker. Den største oppmerksomheten vil gå til de litterære samtalene, fordi det er denne læringsaktiviteten som gir størst materiale. De litterære samtalene består av to grupper som diskuterer diktet med utgangspunkt i støttespørsmål som er utarbeidet av meg. Hensikten med undersøkelsen er å få grep om hvordan elever sammen utveksler forståelse og mening og dermed må revurdere sine oppfatninger. Samtalene er elevstyrte, men med noe deltakelse fra meg.

I tilknytning til problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke tema snakker elevene om, og hvordan snakker de om dem?
2. Hvordan kan samtalene i tolkningsfellesskap være med på å utvikle forståelsen til elevene?
3. Hvilke poetiske bilder danner elevene seg, og hvordan bygger de videre på diktet?

På bakgrunn av en vid problemstilling har forskningsspørsmål vært nødvendig.

Tematikkene elevene samtaler om vil gi innblikk i hva elevene assosierer i lesning av diktet. I samtaleanalysene legger jeg særlig vekt på *hva* elevene sier, fremfor hvordan de sier noe. I forlengelse av problemstillingen belyser forskningsspørsmål to samhandling i fellesskap i de to litterære samtalene. Dette er til bidrag i diskusjonen om samtalen har en plass i diktundervisning og om samhandlingen kan bringe med seg nye assosiasjoner. Videre viser forskningsspørsmål tre, hvilke bilder elevene danner seg i lesningen, dette gir også innsikt i hvilke assosiasjoner elevene har. Forestillingsevnen gir indikasjoner på hva elevene har kjennskap til, og kan indikere hvilken kunnskap elevene besitter.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for denne oppgaven er min interesse for lyrikk. Oppdagelsen av at ikke alle møter dikt med samme entusiasme har ført til et større ønske om å skrive en oppgave om det. Mitt inntrykk er at lyrikk er en sjanger som stadig får ta mindre plass i skolen. På lærerstudiet har det fått en liten plass, og vi har sjelden arbeidet med sjangeren. Ved å undersøke hvilke muligheter som eksisterer i ulike tolkninger og eksemplifisere hvordan vi kan arbeide med samtidslyrikk i skolen i dag, ønsker jeg å frembringe lyrikken som sjanger. I arbeidet med oppgaven har jeg sett hvilke holdninger elever har til dikt. Dette har bidratt til at jeg underveis har blitt enda mer engasjert og videre et sterkere ønske om å bevise at det kan være nyttig, morsomt og lærerikt.

Hvorfor diktet «BARNDOM» av Yahya Hassan? Jeg ville benytte meg av et dikt med en rik tematikk, men også fordi jeg anser temaene for å være gjeldende i elevenes omverden. Skolen blir stadig mer mangfoldig og flerkulturell, som verden utenfor. Dermed må lærere tilpasse undervisningen til det samfunnet elevene skal møte. Tematikker som migrasjon, kulturmøter og vold er aktuelle i diktet. I tillegg berører «BARNDOM» det å stå utenfor og ikke vite hvem man er en del av, noe som kan være relevant for ungdommer, uansett bakgrunn. Diktet kan vekke diskusjoner som er aktuell i samtidens og framtidens samfunn. Valg av samtidslyrikk ble viktig fordi min tidligere erfaring har vært preget av et møte med elever med mange negative fordommer om lyrikk. Målet har vært å vise at dikt ikke trenger å være kjedelig. På bakgrunn av dette anså jeg et modernistisk dikt til å ha potensial for å endre elevers holdninger. Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove (2017) har argumentert for å anvende samtidslyrikk fordi elevene kan ha noe å relatere seg til (s. 13). Deres bok *Samtidslyrikk i klasserommet* har vært til inspirasjon i å velge et modernistisk dikt, men også i utforming av undervisningsdesignet for denne studien. Erfaring fra egen skolegang har vært at eldre dikt ofte har blitt benyttet. Derfor ble «BARNDOM» valgt, for å være en motvekt til lyrikken elevene muligens møter i skolen.

Et viktig prinsipp for valg av dikt i undersøkelsen var å kunne gi elevene noe motstand i lesningen. Å ikke forstå alt som står skrevet kan være utfordrende og frustrerende for en leser. Martin Blok Johansen (2015) har argumentert for at elever også skal møte litteratur som de nødvendigvis ikke forstår (s. 1). Videre presenterer han begrepet motstand slik: «Altså tekster, som ville forstyrre børnenes forventninger til litteratur og utfordre deres hermeneutiske instinkt ved at ikke tilbyde en umiddelbar sammenhengende forståelse» (2015, s. 3). Tekster som ikke umiddelbart er forståelig vil utfra Johansens definisjon innebære motstand, noe som harmonerte med min første lesning av «BARNDOM». Dermed hadde valg av lyrisk tekst også bakgrunn i at jeg ønsket å se på hva elever forsto og hva de opplevde som vanskeligere å forstå. Dette vil kunne gi en indikasjon på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i undervisning av «BARNDOM».

Litteratur kan gi elevene mulighet til å oppleve verden. Det kan gi innsikt i mennesker som er lik og ulik dem selv, dermed kan man lære noe nytt om seg selv og andre i lesningen. Rita Felski (2008) hevder at vi ved å gjenkjenne oss selv i litteraturen kan oppdage noe vi ikke har sett tidligere (s. 23). Å oppdage noe om oss selv som vi ikke har kunnskap om fra før kan bidra til at vi blir mer selvbevisst og medføre at vi reflekterer over hvordan vi er og hvorfor vi er slik. En viktig del av norskundervisningen og LK20 sine sentrale mål er å vise mangfold:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Litteratur kan være en inngang til danning, til å forstå andre kulturer og til å forstå kulturer man selv er en del av. Dette innebærer at lærere må velge ut litteratur som kan gi elevene tilgang til tekster som man mener er relevant for dem. Læreplanen forteller oss ikke hvilke tekster vi skal velge. Derfor blir det enda viktigere at lærere reflekterer over valgene man tar. Yahya Hassan er en omdiskutert forfatter, dermed kan denne oppgaven være med i diskusjonen om forfatteren er egnet for elever på ungdomstrinn. Videre er den med i drøftingen om hvilke konsekvenser en samtale om diktet kan ha.

LK20 sine kjerneelementer viser også til hvordan litteratur kan ha betydning for elevenes verden. «Tekst i kontekst» innebærer at elevene skal undre seg over tekst og gjennom dette få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (2019, s. 2). Elever skal sette tekster i sammenheng med sine omgivelser. Litteratur kan være med på å gi kunnskap og refleksjoner som kan ha betydning for dem. Dermed skal ikke teksten bare være til hjelp her og nå ved at man kan kjenne igjen noe om seg selv og bli mer bevisst. Den skal også være nyttig utenfor klasserommet. Samtidslyrikk kan være en inngang til å lese litteratur som oppleves som relevant og nært for elevene. Dette kan føre til at elevene i de litterære samtaler opplever det å snakke om tema som er viktige for dem selv.

1.3 Tidligere forskning på feltet

Det er skrevet flere masteroppgaver om Yahya Hassan. I tilknytning til dette er det relevant å få et innblikk i hvordan forfatteren er anvendt i didaktiske situasjoner. «*DEN ARABISKE PRINS*» av Susanne Allard Lerøy (2017) undersøker hvordan lærebøker omtaler Hassan. Hun ser på bruk av Hassan i svenske, danske og norske lærebøker, i videregående skole. Hennes oppgave gir innblikk i hvilke kapitler Hassans tekster ofte står i relasjon til, og hvilke arbeidsoppgaver som blir gitt. Lerøy peker på at norske læreverk ofte presenterer forfatteren i tilknytning til hans kulturelle bakgrunn. I tillegg til at det i norske lærebøker ofte er en forfatterorientert tilnærming. Lerøys forskning har også gitt innblikk i hvilke spørsmål jeg kan stille elevene og hvilke som kan utelukkes. Ingrid Floor Øian (2016) sin masteroppgave består av didaktiske aspekter, hvor hun tar for seg diktet «TVANGSFJERNET». Hennes undervisningsdesign har vært til inspirasjon i min utforming av masterprosjektet. Hun fokuserer dog mer på elevers forhold til det lyriske jeg og hvordan det empatiske utfolder seg blant elever i møte med diktet. Denne oppgaven tar for seg hvordan elever utveksler meninger, og hva hver enkelt oppdager i teksten. Min oppgave skiller seg dermed fra Floor Øian ved at vi har skrevet om forskjellige dikt, dette fører til fokus på ulike tema og litterære virkemidler. I min studie trekker jeg frem språklige bilder, noe May Lånke (2009) belyser i sin masteroppgave om språklige bilder i dikt skrevet av videregående elever. Lånke sin oppgave fokuserer ikke på Hassans dikt, men egenproduserte dikt av elever. Hun er i likhet med meg opptatt av språklige bilder som elever produserer. Hun har likevel et annet perspektiv, ved at hun spesifikt er opptatt av metafor og metonymi. I min oppgave retter jeg en større oppmerksomhet til hvordan språklige bilder er knyttet til teksten og mulige årsaker til at elevene danner seg disse forestillingene.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler. Dette kapitlet aktualiserer valg av tekst og oppgave, i tillegg til å gi en oversikt over problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to vil det redegjøres for teoretiske tilnærminger som er relevante for dette prosjektet. Hans-Georg Gadamer, Åsmund Hennig, Laila Aase og Homi K. Bhabha er sentrale navn i dette kapitlet og knyttes til hermeneutikk, litterære samtaler, stereotypi, kulturell hybriditet og ambivalens. Videre vil kapittel tre inneholde teori om lyrikk, i tillegg til min analyse av «*BARNDOM*». I kapittel fire foreligger det metodiske valg hvor jeg også synliggjør mitt undervisningsdesign. Videre vil jeg i kapittel fem analysere og drøfte funn fra elevenes samtaler og logg. Avslutningsvis samler jeg trådene og drøfter hvilken litteraturredidaktisk relevans funnene mine har.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Hermeneutikk + litterære samtaler=sant

Dette kapittelet belyser teoretiske perspektiver for oppgaven. Hans-Georg Gadamer, Åsmund Hennig og Laila Aase er sentrale navn, og jeg vil presentere dem sammen fordi hermeneutikk og litterære samtaler er tett forbundet. Masteroppgaven befinner seg innenfor den hermeneutiske forskertradisjonen. Dette vil være relevant i samtalen, der elever responderer og danner seg en forståelse på bakgrunn av egne og andres utsagn. I tillegg vil de teoretiske perspektivene ligge til grunn for hvilken forståelse elevene danner seg i tilknytning til "BARNDOM" og deretter min egen analyse av elevsamtalene.

2.1.1 Hermeneutikk: forståelsens runddans

I arbeid med tekstfortolkning vil forståelsen være ulik. Dette har jeg erfart i møte med egen lesning av «BARNDOM» og elevenes samtaler. Den hermeneutiske prosessen setter ord på hvordan elever tolker og forstår. I tillegg har en hermeneutisk prosess vært i bruk i min egen fortolkning av diktet. I forbindelse med denne undersøkelsen spurte en elev meg hvorfor han skulle lære om dikt, hvorfor var dette viktig for han videre i livet? Jeg responderte med å si at man alltid prøver å forstå og tolke, og det å tolke dikt er en inngang til å arbeide med det å skulle forstå. Når vi skal prøve å forstå noe, vil det ikke nødvendigvis være én tydelig mening for en leser. Filosofen Hans-Georg Gadamer er en av dem som har revitalisert hermeneutikken og omtaler fortolkning på denne måten: «Fortolkning er påkrevd når tekstens mening ikke er umiddelbart forståelig eller når man ikke lenger stoler på det som umiddelbart fremtrer» (2012, s. 377). I «BARNDOM» befinner poetiske bilder seg, noe som kan innebære en utilgjengelig betydning. Dette krever at elevene må benytte seg av hverandre og sin egen kunnskap for å finne hvilken mening som skjuler seg. Å fortolke er dermed et steg mot forståelsen og Gadamer presenterer forståelsen i møte med tekst 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 mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen. (Gadamer, 2012, s. 303-304)

Han viser til at vår forståelse er formet av forventninger som stadig blir endret. Elevenes tolkning består av en forforståelse som kan bli endret i møte med andre elever, men også ved at elevene får en større innsikt i diktet. Ifølge Ola Harstad (2022) vil man i en forståelsesprosess ha med seg en eksisterende forståelse, denne består blant annet av erfaringer, opplevelser og oppfatninger (s. 93). Forståelsen vår er dermed formet av våre erfaringer og er med på å gi oss ulike tolkninger. I tilknytning til vår forforståelse anvender Gadamer begrepet, *fordom*. Harstad (2022) viser at dette henger sammen ved at våre fordommer er sentrale i forforståelsen og som gjør det mulig å forstå (s. 94). Fordommene er dermed nødvendige for å forstå en tekst. Vi kan ikke kvitte oss med fordommene vi har før vi møter en tekst, dermed er de alltid til stede i tolkningsprosessen. Gadamer (2012) viser til at en fordom blir satt i live, i møte med

overleveringen (s. 337). Vi vil ikke få tak på elevens fordommer uten at de setter ord på det de forstår eller ikke forstår, hvilket innebærer at de kan komme til syne i interaksjonen med teksten. Overført til mitt prosjekt ble både forforståelse og fordommer synlig i interaksjonen med diktet.

Tolkningsprosessen kan avbildes som en sirkelform, noe Gadamer (2012) beskriver som en *hermeneutisk sirkel* (s. 331). Dette beskriver han som at forståelsens bevegelse går fra helheten til delen, og tilbake til helheten (s. 329). Dette innebærer at vi i lesningen stadig kan danne en ny forståelse og helhet. I min egen tolkningsprosess av «BARNDOM» valgte jeg å lese hele diktet, og deretter plukke ut de ulike delene som var utfordrende å forstå. Dette kunne for eksempel være et ord eller en verselinje. Ved å se på hva ordet betydde isolert og deretter sette det sammen med helheten igjen, ble det enklere å forstå. Slik fortsetter prosessen etter hvert som man får dypere innsikt i diktet. Den hermeneutiske sirkel viser hvordan fortolkningen stadig er en bevegelse som ikke er avsluttet. Det foregår som en runddans, og vi kan dermed ikke fortolke noe ferdig. «BARNDOM» kan få en ny mening for oss ettersom vi opplever noe nytt eller får ny kunnskap. Thomas Krogh (2014) viser til Gadamer som omtaler tilnærmingen en leser har til verket som en *horisontsammensmelting* (s. 56). Fordommene vi har utgjør ifølge Gadamer (2012) en *nåtidshorisont* og disse begrenser hva vi kan se (s. 344). En horisont viser at våre fordommer og forforståelse ikke er noe vi kan unngå og at disse alltid er med oss. Vår horisont er dermed med oss i det vi møter, og er med på å begrense oss, ved at noe også utelukkes. En nåtidshorisont antyder at horisonten kan endres i møte med nye erfaringer og kunnskaper og i møte med teksten. Horisontene er representert som leser og verk, ifølge Krogh (2014). Han bemerker at verkets og leserens horisont aldri går helt opp (s. 61). Når elever prøver å tolke «BARNDOM», vil deres forståelseshorisont endre seg. Samtidig som elevene er preget av den konteksten de er i, vil også diktet være preget av dette. Dermed vil bildet på den hermeneutiske sirkel vise at den stadig vil være i bevegelse som vil nærme seg hverandre, men som ikke vil være avsluttet.

Horisontsammensmeltingen som skjer i forståelsen, er språkets verk ifølge Gadamer (2012, s. 419). For å vise dette bruker Gadamer (2012) en samtale mellom to personer og hevder at vi i enhver samtale vil ha et felles språk, eller utvikler et felles språk og at det dermed ligger noe i midten (s. 419). For at vi skal kunne forstå den andre, må vi ha et felles språk. På samme måte må vi ha et felles språk med teksten. Gadamer (2012) hevder at det er i dette midtpunktet samtalepartnerne oppnår gjensidig forståelse (s. 423). Språket er nødvendig for at forståelsen skal komme til syne. For å oppnå et felles språk og en felles mening, må det foreligge en utveksling. For at utvekslingen skal kunne skje, må det være en samtale til stede. Når elevene tolker og prøver å forstå «BARNDOM», krever det at de går i dialog med diktet. I en samtale mellom to mennesker viser Gadamer (2012) til at man for å oppnå gjensidig forståelse må fastholde egne grunner og vurdere de motsatte i en meningsutveksling. Da kan man nå frem til et felles språk og en felles vurdering (s. 426). I de litterære samtalene må elever bringe frem sine synspunkter og samtidig være åpne for andre mulige tolkninger og vurdere disse. Det er på denne måten man de vil finne språket som ligger i midten av dem.

2.1.2 Litterære samtaler: Å samtale om og med litteratur

Litterære samtaler er en av aktivitetene som er benyttet for å få grep om elevens forståelse av «BARNDOM». Ifølge Åsmund Hennig (2012) innebærer litterære samtaler at

små grupper samtaler om en tekst på en opplyst, personlig og reflektert måte (s. 27). En litterær samtale åpner opp for at elever både kan knytte teksten til noe faglig, men også noe personlig. Ifølge Laila Aase (2005) oppfordrer litterære samtaler til et tolkningsfellesskap, hvor ulike forståelser og tolkninger kan møtes og gi grunnlag for forhandling (s. 107). Ved at elever møtes med et leseoppdrag, må de sette ord på sin egen forståelse, samtidig som de må ta stilling til andres forståelser. I denne forhandlingen hvor elevene tar stilling til deltakernes utsagn, kan det føre til en ny forståelse eller innsikt i hvordan andre elever tenker. På denne måten kan elevene utvide sine perspektiver. Hennig (2012) viser til at vi gjennom lesningen vil ha tanker eller emosjonelle opplevelser som skiller seg fra hverandre (s. 29). Dette viser til at vi sitter på ulike erfaringer basert på vår omverden, som videre vil påvirke forståelsen vi har i lesningen. Opplevelsene man sitter med kan bidra til at ulike perspektiver blir satt lys på. Hennig (2017) viser til at elevene også skal relatere lesningen til sin verden, både sin personlige, men også den større virkelighet som de er en del av (s. 173). Ved å sette ord på sine forståelser og kanskje også knytte det til noe personlig, kan man lære noe om medelevers blikk på verden. Dermed kan en litterær samtale være en inngang til å få bedre kjennskap til elevene.

Hennig (2017) hevder at et av målene med den litterære samtalen, blant annet er å bryte ned motstand i teksten (s. 164). Et dikt kan innebære motstand i form av at det sier mye med få ord, og inneholder tvetydige betydninger. Aase (2005) viser til at den litterære samtalen skal stimulere til utforskning og undersøkelse som gir innsikt i at tekster kan være flertydige (s. 110). På denne måten kan den litterære samtalen gi elevene perspektiver på hvilke betydninger diktet kan inneholde. Dette viser en positiv konsekvens av en litterær samtale.

Ifølge Hennig (2012) kan en litterær samtale bidra til at elevene får flere muligheter til å stille og forfølge egne spørsmål (s. 41). Elevene får en aktiv rolle i læringsprosessen og medelever blir benyttet for å kunne utvide et perspektiver. I tillegg kan det å stille spørsmål til medelever oppleves som mindre skummelt enn en helklassesamtale. Samtalen krever likevel at elevene uttrykker sine tanker og refleksjoner slik at den drives fremover. Dette innebærer muligens å være uenig med andre deltakere, noe som kan være utfordrende for den enkelte elev. Som ungdom er man ekstra opptatt av å oppleve tilhørighet og å passe inn. I en samtale kan det føre til at deltakerne streber etter å være enige, noe som kan ha konsekvenser for samtalen. Et resultat av dette kan være at noen forståelser ikke blir satt ord på og at noen elever ikke ønsker å bringe frem sine synspunkter. For å legge til rette for at elever uttrykker sine perspektiver, kan det være vesentlig å legge vekt på gruppesammensetning, fordi dynamikken kan påvirke samtalsens form. Ifølge Hennig (2017) vil samtalen utarte seg ulikt på bakgrunn av sammensetning og fordeling av taletid (s. 165). At noen snakker mer enn andre vil kunne skje i en samtale, men man må som lærer likevel være bevisst på hvilke grupper man setter sammen og hvorfor. Hennig (2017) peker i den forbindelse på at det er viktig at deltakerne er trygge på hverandre i samtalen (s. 163). Elever som er utrygge kan ha vanskeligheter for å ytre sine forståelser i samtalen. Hvilken rolle man har som lærer er derfor en del av den litterære samtalen. For at vi skal kunne tilrettelegge for at samtalen fører til at flest mulig utveksler tanker og refleksjoner, er det viktig å være bevisst på hvordan vi tilrettelegger. Dermed kan sammensetting og hvordan man som lærer legger til rette for samtale påvirke samtalen.

Hennig (2012) viser til at litteratur kan føre til at vi inntar en mer bevisst og kritisk

holdning til den kulturen vi selv er en del av (s. 106). En samtale kan bringe ulike tema og diskusjoner på banen, som kan gi nye perspektiver hos elevene. «BARNDOM» tar opp tematikk som både kan være kjente og ukjente blant deres opplevelser og erfaringer. Diktet belyser hvordan det er å komme til et annet land og hvilke utfordringer man kan møte på når man har flyktet til et nytt land. Sentrale tema i «BARNDOM» er vold, utenforskap, fremmedfrykt og krig. Dette er tema som også preger samtiden. På denne måten kan teksten også være en inngang til å lære noe om verden man lever i. Elevenes forståelser er formet av deres erfaring, og samtalen om diktet og de ulike perspektivene fra lesningene kan få en videre betydning for deres syn på verden.

Litterære samtaler og hermeneutikk er altså tett forbundet. De teoretiske perspektivene resulterer i oppfatningen av at vi samtaler på to nivå. Det handler om et møte mellom teksten og leseren, men det handler også om et møte mellom mennesker. Ved å gå i dialog med både tekst og medelever kan man utvide sin forståelse og utveksle kunnskap og erfaring. Begge tilfører perspektiver på hvordan dialog kan være en del av det å forstå en tekst. De teoretiske perspektivene gir en indikasjon på at leseren har en sentral rolle i forståelsen og i interaksjonen med teksten. Ved å etablere et tolkningsfelleskap kan elever fremme sine forståelser som kan bidra til å bryte ned motstand i tekster. I den litterære samtalen kan ulike perspektiver dukke opp, som videre kan være til bidrag i vår egen forståelse. Elevers forståelse vil være preget av deres nåtidshorisont, og i samhandling med andre deltakere er det mulig å utvide horisontene deres. Lesningen innebærer at elevene kan få ny erfaring og kunnskap, som de vil ta med seg videre. Hermeneutikkens metode bringer med seg at forståelse aldri vil være avsluttet, og at vi gjennom ny erfaring og kunnskap kan utvide den allerede etablerte forståelsen. Litteratur gir innblikk i andres opplevelser, tanker og følelser, som kan gi et blikk på andre, men også oss selv. På denne måten kan litterære samtaler være en læringsarena for å lære noe om verden.

2.2 Kulturell hybriditet, stereotypi og ambivalence

For å utforske diktets tematikker er Homi K. Bhabhas (1994) teoretiske perspektiv hjelpsomme. Hans teori har bakgrunn i postkoloniale studier og i dette delkapittelet vil jeg belyse begreper som kulturmøter, tilhørighet og utenforskap i «BARNDOM». I tilknytning til et møte mellom majoritet og minoritet er hans perspektiver aktuelle. Videre er også dette aktuelle aspekter i elevenes forståelse.

Kulturbegrepet er vidt, dette fører til at det er vanskelig å definere. Det er likevel nødvendig for å vise hvordan møtet mellom to kulturer, er fremstilt i «BARNDOM». På bakgrunn av dette vil jeg benytte meg av definisjonen til Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjad:

Kultur, på den annen side, er de tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av samfunn. Det er fullt mulig å tenke seg at medlemmer av ett og samme samfunn har forskjellige ideer, kunnskaper, osv. - med andre ord at et samfunn kan være "flerkulturelt", er i det minste at det kan være betydelige kulturelle variasjoner mellom medlemmene i ett og samme samfunn. (2011, s. 41)

Eriksen og Sajjad fremhever at kulturen kan være formet av det samfunnet man lever i. Videre formidler de en vid definisjon på kultur som peker på at det også foreligger forskjeller innad i et samfunn. Dette blir illustrert i «BARNDOM» hvor det lyriske jeg har en dansk og palestinsk bakgrunn. Ved at diktet befinner seg i et møte mellom dem har

det flerkulturelle en plass i diktet. Ifølge Tatjana Kielland Samoiloj og Per Esben Myren-Svelstad (2020) belyser Bhabha at kulturer ikke eksisterer i ren form (s. 110). Dette viser også Eriksen og Sajjad, ved at mange faktorer spiller inn i den enkeltes kultur. Definisjonen er dermed til bidrag i belysningen av Bhabhas tenkning om kultur.

I tilnærming til tematikken i «BARNDOM» vil jeg knytte noen relevante begreper. En av disse er *kulturell hybriditet*, et begrep Bhabha (1994) anvender, og viser til blandingen av ulike kulturelle elementer (s. 38). Begrepet belyser at identiteten kan være formet av flere kulturer. Mads B. Claudi (2013) belyser at hybridformene verken hører hjemme i den ene eller den andre kulturen, men rommer begge aspektene (s. 199). Begrepet belyser at vi ikke bør skille kulturer, men i større grad omfavne de kulturelle sfærene vi er en del av. I mellomrommet mellom kulturer og nasjoner foregår det en forhandling, *in-between*, som Bhabha (1994) omtaler det. Vi må derfor bevege oss forbi tanken om at identiteter er noe som er fast fra fødselen og heller se på prosessene hvor kulturelle forskjeller produseres (s. 1). Jeg knytter Bhabhas begrep til Lill Salole (2018)¹ som viser til en *krysskulturell oppvekst*, og presenterer begrepet slik: «Noe av det som kjennetegner en krysskulturell oppvekst, er altså det å vokse opp med en påvirkning fra flere forskjellige samfunn, verdenssyn, verdisett og normer» (s. 90). Møtet mellom det danske og palestinske samfunnet i «BARNDOM» bærer preg av ulike normer, verdenssyn og levemåter. Dette kan resultere i utfordringer i tilpasningen til det lyriske jeg. Den krysskulturelle oppveksten kan illustrere hvordan en oppvekst kan føre til at forskjeller blir tydelige. Som videre kan være en del av identiteten til den enkelte.

Bhabhas begrep *ambivalence* er også relevant i tilnærmingen til «BARNDOM». Claudi (2013) omtaler Bhabhas begrep og peker på at det handler om en usikkerhet omkring kulturell identitet og tilhørighet. Dette oppstår når identitetskategoriene blir utydelige (s. 198). Begrepet belyser tematikken i «BARNDOM» som berører det å stå utenfor to kulturer. Ambivalence henger sammen med kulturell hybriditet, fordi det belyser implikasjonene av at kulturer blandes sammen. Forskjeller og likheter kan bli synlige når man står *in-between* kulturer. Mangel på aksept kan bidra til en større avstand og resultere i usikkerhet rundt identitet og tilhørighet. Ved å omfavne de ulike kulturene vi mennesker er en del av kan vi skape en mer inkluderende verden. Det er dermed problematisk om vi putter noen i bås, som det ene eller det andre. Som følge av at verden blir mer globalisert og kulturer stadig møtes, blir det viktig å lære seg å akseptere ulike kulturer og menneskene som er en del av dem.

Å vurdere kulturer som noe fast, kan være på bakgrunn av fordommer og stereotyper som videre har konsekvenser for synet på andre. Ifølge Eriksen og Sajjad (2011) er stereotyper forenklete beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker, som fungerer grensesettende (s. 56). Konsekvensen av stereotypiske representasjoner kan være at man ser på den enkeltes identitet som noe fast og som vanskelig å endre på. *Stereotypien* er ifølge Bhabha (1994) en form for kunnskap og identifikasjon som veksler mellom det som allerede er kjent og noe som gjentas. Dermed må det gjentas i ulike kontekster for at det skal bli en stereotypi (s. 66). Ved å konfrontere stereotyper i litteratur, kan man reprodusere eller forhandle de eksisterende fordommene man allerede har. Dette viser at litteratur kan spille en rolle i hvilke stereotyper man etablerer. Bhabha (1994) hevder at stereotypi er en form for

¹ Lill Salole er utdannet psykolog og samfunnsvitenskapelige fag. Hun har skrevet bøker om tilhørighet, oppvekst og identitet i migrasjonskontekst (Salole, 2018)

forsvarsmekanisme mot at det finnes forskjeller og en fiksert form for representasjon (s. 75). Det innebærer at fordømmen nødvendigvis ikke er sann. Overført til mitt prosjekt viser samtalene at stereotypiske oppfatninger kommer til syne. Hermeneutikkens fordømmer gir kunnskap om at stereotypier ikke kan unngås, som kan være en utfordring i møte med litteratur. I lys av hermeneutikkens fordømmer kan stereotypier være begrensende for forståelsen og gi et bilde på kulturer som ikke er representative.

3 Lyrikken og «BARNDOM» som sjanger; Begrunnelse og kontekst

Kapittelet omfatter teoretiske perspektiver på lyrikk. Disse gir redskaper for analyse av diktet, samt elevenes samtale. I dette kapittelet vil også Yahya Hassan presenteres, dette er viktig fordi elevene fikk informasjon om ham i forkant av deres lesning, og fordi jeg i min lesning knytter forfatteren og det lyriske jeg nært til hverandre. Til slutt i kapittelet vil min analyse av «BARNDOM» forekomme. Min kunnskap og forforståelse er en annen enn elevenes, og gjennom ulike kanaler har jeg fått kunnskap om Yahya Hassan som har formet tolkningen av diktet.

Å definere lyrikk etter spesifikke kjennetegn er ikke nødvendigvis enkelt. Det er likevel viktig for å kunne skille det lyriske diktet fra andre sjangre, og for å peke ut noen kjennetegn som vil være relevante for «BARNDOM». Ifølge Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim (2013) har begrepene dikt, lyrikk og poesi ulike betydninger, men brukes om hverandre og alle tilhører sjangeren lyrikk (s. 58). I denne oppgaven vil jeg i hovedsak bruke *dikt* når sjangeren omtales, men i noen tilfeller vil jeg anvende *poesi* og *lyrikk*. Dermed vil de til dels bli brukt om hverandre, likevel er det viktig å understreke at lyrikk er mer enn bare dikt. Ifølge Per Thomas Andersen (2022) finnes lyrikken i mange tradisjoner i ulike kulturer og derfor er det vanskelig å samle lyrikken inn i noen få felles kjennetegn (s. 18). I denne redegjøringen vil jeg kun ta for meg noen få kjennetegn som er relevante for analyse og drøfting.

Christian Janss og Christian Refsum (2003) peker på at ett av kjennetegnene i lyrikk er korthet. De viser til Edgar Allan Poe, som argumenterer for at om et dikt blir for langt, vil det bli uoversiktlig for leseren og den enhetlige stemningen vil gå tapt (s. 27). I «BARNDOM» er stemningen intens. Versaler og mangel på tegnsetting formidler en stemning av desperasjon og kaos. Ved at diktet er kort kan det formidle en intens stemning og de litterære virkemidlene får stor plass. Ifølge Janss og Refsum (2003) kan diktet etterlate mange tolkningsalternativer og meningsoverskudd (s. 29-30). Dette fører til at det ikke foreligger en umiddelbar mening i lesningen av dikt. Atle Kittang og Asbjørn Aarseth (1998) hevder at kortheten gir få holdepunkter å orientere seg utfra (s. 32). Det innebærer at leseren må ta en aktiv rolle i tolkningen og være villig til å anvende kunnskap, erfaring og opplevelser man har fra før, for å kunne forstå diktet.

Et *lyrisk jeg* er ofte et kjennetegn for sjangeren. Ifølge Kittang og Aarseth (1998) kan det lyriske jeg være til stede i teksten uten at det nødvendigvis er en tydelig jeg-person skissert. Det kan være fremstilt som både *vi* og *du* (s. 34-35). Ifølge Kittang og Aarseth (1998) kan virkemiddelet bidra til at leseren blir revet med og skape en identifikasjon mellom dikter, lyrisk jeg og leser (s. 36). Det kan føre til en tettere tilknytning til den som snakker i en tekst. Ved å lese dikt med lyrisk jeg kan man dermed både identifisere seg og oppleve en tilknytning til personen. Spørsmålet er likevel om man alltid vil kjenne seg igjen ved bruk av et lyrisk jeg? Er det mulig å lese et dikt eller litteratur for den saks skyld, uten å knytte det til seg selv? «BARNDOM» handler om å være en del av to kulturer og samtidig stå utenfor. Hvis en leser ikke identifiserer seg i denne tematikken, vil da virkemidlene miste sin ambisjon? Gjennom å lese dikt kan elevene oppdage noe nytt, noe de ikke kjenner til eller identifiserer seg med, men noe de kan bli kjent med.

3.1 Språket er formet i bilder

Ifølge Janss og Refsum (2003) er *poetiske bilder* noe som forskyver, utvider og skaper ny mening. Det har ofte en fortettet betydning og holder betydning tilbake (s. 80). Dette belyser to av kjennetegnene til lyrikk. Det fortattede språket kan føre til at man som leser må anvende sine ferdigheter og sin kunnskap for å få tak i hvilken mening som skjuler seg. Janss og Refsum (2003) viser til at diktet innebærer tolkningsalternativer (s.30). Dermed er det mulig at betydningen ikke er umiddelbart tilgjengelig for leseren og det kan være nødvendig å formidle i bilder når det ikke er tilstrekkelig å bruke ordene i seg selv. Poetiske bilder fører til at leseren danner seg en forestilling. Det poetiske billedspråket skaper assosiasjoner gjennom at språket er fortettet. Bildene kan ofte være rike i seg selv og dermed er det ikke alltid nødvendig at leseren må søke etter hvilken mening som ligger bak.

Ifølge Janss og Refsum (2003) vil diktets bilder henge nært sammen med bildene det skaper hos leseren (s. 85). Dermed legger bildene også premisser for leseren og bildene han eller hun skaper kan bygge videre på innholdet i diktet. Dette har betydning i tilnærming til de litterære samtalene. Ved bruk av poetisk billedspråk i «BARNDOM», kan assosiasjonene elevene får utvide meningen og de kan dermed knytte sin forståelse til sine omgivelser. I diktet foreligger det poetiske bilder ved bruk av *besjeling* som kan være med på å utvide eller holde mening tilbake for elevene. Janss og Refsum (2003) presenterer besjeling slik: «metafortype der konkrete ting blir tillagt menneskelige egenskaper» (s. 101). Denne billedmessigheten kan skape videre assosiasjoner som kan føre til at elever får innblikk i tvetydigheten som foreligger i diktet.

Atle Kittang (1998) viser til at språket kan skape bilder hos en leser fordi det foreligger en billedmessighet i det (s. 41). Når vi leser fiksjon vil vi ifølge Kittang pendle mellom det å forstå et ord og å forestille oss, på denne måten prøver vi å forstå forestillingene våre (s. 38). Forestillingene elevene danner seg og betydningen bak det språklige uttrykket kan vi ikke sette likhetstegn ved, men det kan likevel si noe om hva elevene tenker på når de leser. Kittang (1998) hevder at bildene kan gjøre det mulig for lesere å tenke nytt (s. 20). Det innebærer at vi gjennom lesning kan tenke på noe annet enn det nedskrevne. Kittang (1998) trekker frem at bildene i språket ofte er knyttet til likhet og nærhet (s. 41). Dermed kan det vi tenker på og det som står nedskrevet være nært knyttet til hverandre. Gjennom å knytte poetisk språk til vår tenkning, kan det forlenge forestillingen den enkelte. Hvis elevene ikke får tak i meningen, kan det føre til at mening blir holdt tilbake for den enkelte og være en hindring i forståelsen. Ifølge Kittang (1998) er poetiske bilder, i tillegg til gjentakelse og hyperbol litterære virkemidler som kan være med på å forlenge forståelse (s. 20). Dermed er det ikke bare poetiske bilder som kan føre til at vi tenker i bilder. Overdrivelse og gjentakelse er litterære virkemidler som er anvendt i «BARNDOM». Dermed kan disse virkemidlene påvirke forestillingene elevene danner seg i lesningen av diktet.

Janss og Refsum (2003) viser til sammenhengen mellom lesning og mentale bilder. Bildene diktet anvender henger nært sammen med bildene det skaper hos leseren (s. 85). Dette kan tyde på at vi ofte bygger videre på de bildene diktet anvender. Dette samsvarer med Kittang (1998) som viser til at bildene som danner seg er knyttet til en likhet. Et dikt som inneholder bilder, vil trolig føre til at elevene også tenker i bilder. Bildene man danner seg kan også være med på å ekskludere noen forbindelser som befinner seg i «BARNDOM». Elever blir stadig omgitt av visuelle inntrykk gjennom mobilskjermer, TV og på dataskjermer. Basert på disse tekstene kan det muligens føre til

at elevene i liten grad skaper mentale bilder. Når elevene leser dikt med poetisk billedspråk og litterære virkemidler kan det oppfordre det til fantasering. På bakgrunn av at fantasering muligens er noe elevene er mindre omringet av gjennom digitale verktøy kan det være utfordrende for elever å ikke umiddelbart forstå en tekst. Ifølge Kittang (1998) handler det å forestille seg og å fantasere om å strekke sin billedbevissthet utover seg selv, *mot det som ikke er* (s. 196). Det er dermed ikke et krav at leseren må knytte sin forestilling til det som er skrevet, det er også mulig å knytte det til noe i omgivelsene.

3.2 Dikt, historie og virkelighet

«BARNDOM» kan fortelle noe om samtiden og historien vi har levd. Janss og Refsum (2003) knytter lyrikk og historie på denne måten: «Lyrikken kan gi glimtvis innsikter, som i neste omgang kan revitalisere forståelsen av historien på nye og uventede måter» (s. 154). Det kan være en inngang til å forstå vår verden og historien bedre, fordi det forteller en historie fra et perspektiv som kan være basert på en subjektiv erfaring.

«BARNDOM» forholder seg til samtiden og er nær historien, dermed kan det gi innsyn i samfunnsmessige forhold, som blant annet forholdene i Gaza. Dette er også et område som fortsatt er preget av konflikt og som i dag er et anspent område. Ved at det lyriske jeg er til stede, kan lesere oppleve en større tilknytning til tidligere hendelser. Følelser spiller også en sentral rolle her. Stemningen i et dikt og følelsene elever får i møte med teksten kan være med på å forsterke inntrykket deres. Janss og Refsum (2003) viser til at dikt kan si noe om en historisk realitet som en historiefortelling ikke kan (s. 153).

«BARNDOM» kan formidle et perspektiv på hvordan de historiske hendelsene har blitt opplevd. Gjennom en subjektiv erfaring og fremstilling kan det bli enklere å huske. Diktet illustrerer hvordan historie og samtid henger sammen og etterlater spor. Det er imidlertid viktig å understreke at diktet ikke kan si alt. Janss og Refsum (2003) viser til at man kun kan fortelle sin egen historie og at det er skrevet på lyrikksjangerens premisser (s. 140). Fordi diktet er kort og skal opprettholde dets sjangertrekk, vil ikke et dikt formidle hele historien. «BARNDOM» kan være en inngang til en forståelse, men det er nødvendig å utforske og sette diktet i en bredere kontekst for å få et helhetlig bilde. Diktet kan muligens skissere et bilde av hvordan noen lever i vår samtid, og som kan være ukjent for en leser.

3.3 Yahya Hassan

«BARNDOM» er det første diktet i diktsamlingen. På forsiden av diktsamlingen er tittelen, «YAHYA HASSAN» skrevet på et svart omslag, uthevet i hvit skrift. Under hans navn står det «DIKT». På baksiden av omslaget er Yahya Hassan, presentert slik: «Yahya Hassan, født 1995. Statløs palestiner med dansk pass». Dermed ligger det allerede noen føringer om at diktsamlingen handler om Yahya Hassan. «BARNDOM» er det første diktet i diktsamlingen. Her skildres et menneske som aldri føler seg hjemme og som higer etter å passe inn. Dette gjenspeiler seg også i den siste setningen på baksiden av diktsamlingen. Det svarte omslaget gjenspeiler stemningen som man får gjennom lesningen av «BARNDOM», den er både dyster og mørk. Yahya Hassan har selv uttalt i et intervju at hans diktsamling som kan være basert på noe fra eget liv; «Det er en bok som utspringer av mitt liv, min oppvekst, min erfaring, følelser, tanker og stemninger og så videre. Jeg kan si at jeg har skrevet saklig i de fortellende diktene og fortellende i de lyriske» (Louisiana Channel, 2014, 0:00-0:24)². Slik kan noen av hans dikt vise en subjektiv erfaring. Det legger noen føringer for leseren. Ved å lese diktsamlingen

² Sitatet er basert på min egen oversettelse fra dansk til norsk.

forventer man å bli kjent med forfatteren gjennom diktene. Yahya Hassan sier selv at han er sint for volden han har opplevd fra foreldrene sine (Louisiana Channel, 2014, 13:55-14:02). Dette viser at hans bakgrunn er til stede i hans dikt og at det innebærer noen selvbiografiske trekk. Tolkningene som er etablert i denne studien er til dels koplet til Hassans bakgrunn. På bakgrunn av at elevene fikk informasjon om forfatteren i forkant av lesningen knytter de hans liv til diktet.

Sjangeren som Yahya Hassan har skrevet seg inn i definerer blant annet Torill Strand (2009) som *migrasjonslitteratur*. Hun omtaler dette som litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser. Videre er dette tekster som sier noe om identitetsutvikling og globalisering (s. 9). «BARNDOM» problematiserer mange av disse aspektene. Behovet for å sette det inn i denne konteksten er fordi det kan vise hvilken verdi migrasjonslitteratur har. Det kan vise perspektiver som ikke er kjent for den enkelte og gjennom litteraturen kan man få mulighet til å få innsyn i hvordan det er å være *den andre*. I begrepet de andre ligger det noe ukjent, noen som sitter med erfaringer man selv ikke besitter og som man kan lære noe av. Selv om det kan være problematisk å kategorisere noen som *oss* og *de andre* er det med på å vise hvilken nytte litteratur har. Ved bruk av litteratur kan man forstå noe nytt og på denne måten være nyttig for den enkelte.

I min lesning har jeg valgt å forholde meg til den norske gjendiktningen som er skrevet av Pedro Carmona- Alvarez. Dette bunner i at diktet er mer leservennlig på norsk. Fordi forskningsprosjektet omfatter elever fra ungdomstrinnet og målet var å få innsikt i deres forståelser, ble det derfor hensiktsmessig å benytte seg av den norske utgaven. Det danske språket kan føre til språklige utfordringer som kan være til hinder når elevenes forståelser skal belyses. Selv om språkene har en nærhet, innebærer en oversettelse noen endringer. Den største forskjellen er trolig at den danske versjonen inneholder «FLÆRGRÆDERI», som i den norske versjonen er oversatt til «MASSEGRINING». Dette kan føre til at noen assosiasjoner ikke vil være mulig i den danske oversettelsen. Marit Grøtta (2014) har også pekt på dette i anmeldelsen av diktsamlingen, hvor hun viser til at «FLÆRGRÆDERI» kan danne assosiasjoner til flerkoneri.

3.4 Min analyse av diktet

I min analyse av «BARNDOM» vil jeg trekke frem bestemte verselinjer, dette vil i dette delkapittelet henvises til i løpende tekst. Fremvisningen er aktuell for å utforske tematikker og litterære virkemidler i diktet. Analysen vil være til hjelp i bearbeiding av elevenes samtale og logg, samt for å vise hvilke didaktiske potensialer som foreligger i diktet.

I «BARNDOM» skildres hjemmeforhold i oppveksten. I lesningen møter man en voldelig far som utøver vold mot sine barn. Tittelen kan vekke assosiasjoner til egen barndom, som kan bli brutt ned allerede ved første lesning. Voldshandlingene pågår, mens Al-Jazeera summer i bakgrunnen. Hjemmeforholdene oppleves som kaotiske. «FEM BARN PÅ EN REKKE OG EN FAR MED EN KØLLE» (Hassan, 2014)³. Fortellerstemmen er distansert til handlingen ved første verselinje, og man får et bilde av situasjonen utenfra. Videre får man et innblikk i at det lyriske-jeg er et barn, «VI REKKER UT EN HÅND ETTER TUR». Diktets innhold viser hvordan barna oppfører seg i det handlingen pågår. «SØSTER

³ Henvisninger til diktet vil heretter bli henvist til uten benevnelsen «(Hassan, 2014)». Den vil videre i denne oppgaven bli skrevet i løpende tekst.

SOM HOPPER SÅ KJAPT» og «MASSEGRINING OG EN PØL AV PISS». Det tyder på at det begås med kraftige slag og at barna er redde. Vold i hjemmet er et av temaene i diktet. Det kan virke som om volden er en kjent situasjon for det lyriske jeg. «ET SLAG ET SKRIK ET TALL 30 ELLER 40 NOEN GANGER 50». Tidligere opplevelser tyder på at slagene varierer, ved at det stadig er slag involvert i hjemmet.

I verselinje 16 skapes et vendepunkt i diktet: «MOR KNUSER TALLERKNER I OPPGANGEN». Når tallerkener knuses, endrer handlingen seg. Diktet er på denne måten todelt. En del består av jegets barndom med far, en annen del er mer samfunnskritisk. Volden blir satt i et perspektiv som peker på samfunnet i Israel/Palestina. Knusingen fører til at handlingen brytes fordi det skiller seg fra farens slag. Lyden av de knuste tallerkenene er også med på dempe lyden fra omgivelsene, som består av slag, skrik og tall.

Diktet refererer til Gazastripen, et område som er og har vært preget av konflikt mellom Israel og Palestina. Ifølge FN (2023) er dette en av verdens vanskeligste konflikter. Den pågår mellom staten Israel og det palestinske folket. Opprettelsen av staten Israel kom som en følge av jødeforfølgelsene i Europa, da det ble ment at det jødiske folket skulle få en egen stat. I 2022 konkluderte FN at 55 år med okkupasjonspolitikk er apartheid (FN). Konflikten har vært en sentral del av historien til det palestinske folket, hvor det har pågått diskriminering i flere år. I diktet er beskrivelsene av Israel/Palestina brutale, voldsomme og kaotiske. Dette blir beskrevet ved at mennesker hikster, gråter og gisper etter luft. "GAZASTRIPEN I SOLSKINN", refererer trolig til raketter og bomber som kan minne som en sol. I tillegg omtaler det lyriske jeg hendelser i konflikten ved at: "FLAGG BLIR BRENT". Å brenne et flagg kan være et symbol på at skille er visket ut og at det er vanskelig å påpeke hvem som eier området. Et flagg representerer et helt land, og å brenne det sender et signal til folket og regjeringen om misnøye.

"ET SLAG ET SKRIK ET TALL" er en verselinje vi møter tre ganger i diktet. Det refereres til slagene som kommer fra far i hjemmet. I verselinje 22 står det i relasjon til konflikten mellom Israel og Palestina, og dermed får det også en ny betydning. Det får en betydning som tilhører slag, tall og skrik på Gazastripen. Ifølge Mads B. Claudi omtaler gjentakelsen en repetisjon, og dermed blir noe understreket. Det kan også medføre en betydningsutvidelse, ved at det settes inn i nye sammenhenger (2010, s. 70). Gjentakelsen binder den todelt tematikken sammen og bidrar til at verselinjen får betydning i flere sammenhenger. Selv om diktet varierer mellom å beskrive vold i hjemmet, og vold i samfunnet henger det likevel sammen. Til felles er de begge en del av oppveksten til det lyriske jeg. Ved bruk av gjentakelse blir verselinjen formidlet som noe viktig og gir krav til leseren om å utforske betydningen. Videre er det med på å understreke i hvor stort grad disse handlingene preger det lyriske jeget. Verselinjen er representert i siste linje i diktet og peker tilbake på volden i hjemmet. Som lesere beveger vi oss fra hjemmet, til Palestina, for så å avslutte i hjemmet igjen.

Vekslingen mellom vold og Israel/Palestina i diktet fører til at det oppfattes som kaotisk. I kombinasjon med versalene får man en følelse av at hverdagen til jeget er et rop om hjelp. Diktet er skrevet uten tegnsetting og med store bokstaver, dette fornemmer frustrasjon og desperasjon etter å bli lyttet til. Det fornemmer en tankerekke fra et barn som desperat ønsker å bli lyttet til fordi det er få som får øye på det utenfra. Bruken av versalene og skildringene som er benyttet for å beskrive situasjonen påvirker stemningen diktet har. Ordene som er benyttet kan skape sterke bilder for leseren og viser til sterke

emosjoner. Uttrykk som «MASSEGRINING», «SKRIK», «PØL», «HIKSTER», «GISPER» er eksempler på dette.

«HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER» er en verselinje som inneholder poetisk billedspråk. Det bidrar til tvetydighet om hvilken mening som skjuler seg i diktet. I verselinjen blir en bulldozer gjort levende ved at den beskrives som hyperaktiv. En gjenstand beskrives sjeldent som hyperaktiv i hverdagspråket. Hyperaktiv er omtalt som en person som er overaktiv eller har en urolig atferd, som for eksempel ADHD (Naob, u.å). Overført kan bulldozeren være et bilde på en situasjon som er helt ute av kontroll. Mennesker med diagnosen ADHD kan ha vanskeligheter for å tenke over konsekvenser og kan utøve handlinger deretter. Det kan også vise til at menneskene som styrer bulldozerne er ute av kontroll. En bulldozer som ikke nødvendigvis har et mål eller en mening med det den gjør, men som konstant ønsker å være i bevegelse. I relasjon til konflikten mellom Palestina og Israel fornemmer det en uenighet som ikke lenger vet hvilket mål den har. Menneskene er rastløse og ønsker endring, og må derfor være i aktivitet. Det kan oppfattes som om konflikten og bulldozeren er et bilde på at handlingene foregår er kaotiske og preges av en manglende konsekvenstenkning. Kritikken mot samfunnets handlinger er et sentralt aspekt i diktet. Farens voldsutøvelse er avbildet som en bulldozer og slagene fører til at barna blir til forvridde kroppsdeler. I kraft av flertydigheten retter verselinjen kritikk mot sitt barndomshjem og foreldrenes hjemland.

Det lyriske-jeg er formidlet gjennom både «jeg» og «vi». I diktet beveger forfatteren seg fra å snakke om fem barn, hvor fortellerstemmen er distansert til handlingen og ser det utenfra. I første omgang befinner det lyriske jeg seg utenfor ved å stå som et «vi»: VI REKKER UT EN HÅND ETTER TUR». Slik blir det formidlet at det lyriske jeg befinner seg blant de fem barna. I neste omgang befinner det lyriske jeg seg som et «jeg»: «JEG SER NED OG VENTER PÅ AT DET SKAL BLI MIN TUR». Videre blir diktet formidlet gjennom et «vi»: «HVIS EN SIONIST IKKE ANERKJENNER VÅR EKSISTENS». Ved å både stå alene, men også sammen med andre og omtale seg som en del av et «vi», skapes det et tilhørighetsspørsmål. Det lyriske jeg veksler mellom å være en del av fortellingen, men også å ta avstand fra et det lyriske jeg avstand fra et «vi». Dermed indikerer «jeg» og «vi» hvem det lyriske jeg identifiserer seg med. Jeget ser på seg selv som en del av et «vi» når Israel/Palestina konflikten blir omtalt. Det blir dermed formidlet som en som identifiserer seg med å være Palestiner. Det blir også formidlet i verselinjene som omtaler at «vi» ikke får snakke arabisk, og et «vi» som ikke får snakke arabisk på skolen. «Vi» vil dermed ikke bare være en palestiner. Det eksisterer i større grad et felles vi, som både inkluderer det å være palestiner og det å være dansk. Hvem det lyriske jeg identifiserer seg med blir dermed vanskelig å peke på fordi det distanserer seg i noen grad. Overført til Homi K. Bhabhas (1994) begrep *ambivalence* er distanseringen et middel for å uttrykke usikkerheten og tilhørighetsspørsmålet. Ved å variere mellom, jeg, vi og å være distansert ser det lyriske jeg situasjonene utenfra reflekterer det lyriske jeg over hvem han er en del av og hvordan han ønsker å bli representert.

«NÅR VI HIKSTER ANGSTEN OG SMERTEN/NÅR VI GISPER ETTER LUFT ELLER MENING»⁴ er verselinjer som er skrevet i relasjon til Israel/Palestina konflikten. Dette er med på å skape et bilde av hvor brutale forholdene er. Verselinjene vil i sin helhet utvide mening.

⁴ Benevnelsen "/" markerer en ny verselinje.

Barna som hikster angsten og smerten og gisper etter luft eller mening i møte med faren som slår. Fordi forfatteren bruker "vi" både når barna omtales og det palestinske folket omtales, blir de i denne sammenhengen sett på som felles vi, og vanskelig å skille. Handlingene står i relasjon til hverandre, fordi voldshandlingen foregår samtidig som tv-sendingen av konflikten i Israel/Palestina. Dette fører til en kopling mellom mellom farens handlinger og handlinger i konflikten. Den retter søkelys mot den arabiske kulturen som er preget av voldshandlinger. Til felles er synspunktet på vold som en løsning på problemet. Foreldrenes røtter stammer fra Palestina og får betydning for deres handlinger. Problemløsningen foregår med vold. Koplingen til Al-Jazeera viser et kulturmøte mellom den arabiske og den danske kulturen. Tv-sendingen representerer foreldrenes kultur, og fornekter hvordan konflikter vanligvis løses. Det lyriske jeg er kritisk til foreldrenes kultur, hvor de velger å holde på kulturen i Danmark. Han retter kritikk mot håndteringen av konflikten og legger dermed illegges ikke all skyld på staten Israel, men også på folket og deres håndtering av situasjonen.

Et litterært virkemiddel representert i «BARNDOM» er som nevnt overdrivelsen. Dette opptrer i form av versaler, som indikerer at innholdet i diktet er brutalt. Hyperbol er et annet ord for overdrivelse, og ifølge Mads B. Claudi innebærer overdrivelse at uttrykket er så kraftig at det kan aksepteres i bokstavelig forstand. Det kan bidra til å skape et poetisk uttrykk og kan være fylt med lidenskap, intensitet eller innlevelse (2010, s. 74). Versalene opptrer som en overdrivelse og leder hen til å tolke diktet bokstavelig, men bringer også med seg en negativ stemning til en leser. Overdrivelsen kan også være benyttet i form av at hendelser er fremstilt som noe større enn de er. Verselinjen «NÅR VI GISPER ETTER LUFT ELLER MENING» kan være et eksempel på bruk av hyperbol. Den kan både speile konflikten i Israel/Palestina og hjemmeforholdene til det lyriske jeg. Verselinjen kan også indikere at menneskene holder på å dø eller indikere at menneskene søker etter en mening med det de gjør. Verselinjen inneholder dermed en flertydighet og dette viser hvordan overdrivelse kan føre til intensitet og mangfold av betydninger.

Sentralt i diktet er sammenstøtet mellom to kulturer. Verselinjen: «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN/HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK» gir innblikk i møtet mellom dem, hvor det arabiske hjemmet og det danske samfunnet blir satt opp mot hverandre. Det lyriske-jeg får ikke aksept for å snakke arabisk på skolen, og heller ikke snakke dansk hjemme. Dette kommer etterfulgt av konflikten som skurrer i bakgrunnen. Dermed kan det virke som om jeget befinner seg i Danmark. Sammenlignet med konflikten i Israel/Palestina ligger det også her en manglende aksept i det danske samfunnet. Røttene og språket blir ikke ansett som noe man ønsker å blande inn i skolen. Dette retter kritikk mot det danske samfunnet, ved å vise at det foreligger utfordringer knyttet til integrering. Det viser til utfordringen som foreligger i det danske samfunnet, hvor få ressurser i skolen har innvirkning på bruk av morsmål. Morsmålet er en del av menneskers identitet, dermed kan mangel på utfoldelse av språket medføre et inntrykk av at deres kultur ikke blir akseptert. I møte mellom den palestinske bakgrunnen og den danske, holder de begge hardt på sin egen kultur hvor ingen får "komme inn". Ved at familien i det danske hjemmet følger med på tv gjennom Al-Jazeera kan det virke som om de tviholder på sin egen kultur hvor de ikke ønsker å tilpasse seg. De ønsker å holde på sine verdier, holdninger og kultur som videre blir problematisk for det lyriske jeg.

Det lyriske jeg står altså utenfor to kulturer og opplever ikke tilhørighet til noen av dem og dras verken mot det ene eller det andre. Bhabhas begrep *kulturell hybriditet* trekker frem sammenblandingen mellom kulturer hvor det lyriske jeg sin identitet er formet av dansk og palestinsk kultur. Ved å stå utenfor og ha et tvetydig «vi», blir det tydelig at jeget ikke opplever å plassere seg innenfor det ene eller det andre. Det opplever å være *in-between*, slik tilhører jeget både den danske og den arabiske kulturen. Dette kan være en kjent utfordring for mennesker med bakgrunn fra flere kulturer. Kritikken mot Palestina og Danmark fornemmer hvordan det lyriske-jeg ikke ønsker å bli satt inn i en bås. Dette kan være en måte å vise hvor vanskelig det er å skulle identifisere seg med det kulturene står for og representerer. Verselinje 25 og 26 viser samtidig som at flere kulturer er en del av det lyriske jeg sin identitet at dette også peker på utenforskap. Dermed knytter jeg Bhabhas begrep *ambivalence* til tematikken i diktet som innebærer usikkerhet blant sin identitet. Det lyriske jeg opplever ikke innpass i møte med det danske samfunnet eller blant de palestinske foreldrene, noe som indikerer at det lyriske jeg står utenfor kulturene.

Selv om jeg anser diktet som todelt, er det viktig å presentere diktet i sin helhet. Volden fra far i barndomshjemmet blir også i en større sammenheng tilkopleet samfunnet i Palestina. Det foreligger en skjevfordeling i makten og forholdet mellom staten Israel og det palestinske folket blir sammenliknet med forholdet til far og sønn. Til felles anvender de vold som maktmiddel for å få fram sine ønsker. Tv-sendingen til Al-Jazeera viser hvordan far henter mye av hans forståelse på hvordan man skal oppdra og få ut sine problemer gjennom vold. Det ligger til grunn i hans kultur og religion. I et intervju med Bokprogrammet hevdet intervjueren at Yahya Hassan forbandt Koranen, vold og en streng far i hans dikt (NRK, 2014b). Samfunnskritikken bidrar til at det lyriske jeg tar avstand fra landets håndtering av konflikten. Handlingen utspiller seg i Danmark og viser til at det lyriske jeg befinner seg mellom kulturene. Han veksler mellom å omtale Danmark og Palestina. Henvisningen til Al-Jazeera som pågår underveis i voldshandlingen, gir et bilde på foreldrenes tilpasning til den danske kulturen og samfunnet. De ønsker ikke å tilpasse seg det danske samfunnet, og velger å holde på deres røtter fra Palestina. Kulturmøtet i diktet kan føre til en problematisk tilværelse for barna, noe som også kommer til uttrykk i verselinjer, hvor barna verken kan snakke arabisk på skolen, eller dansk hjemme. Det kan virke som om kulturene er uforenelige og det lyriske jeg ikke blir akseptert fra noe hold, verken fra skolen eller hjemmet.

4 Metode og undervisningsdesign

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvilke assosiasjoner elevene etablerer til «BARNDOM». I forlengelsen av temaene elevene knytter sine forestillinger til og hvordan de snakker om diktet, kan assosiasjonene belyse hvilke muligheter «BARNDOM» gir til undervisning av diktet. Datamaterialet består av min analyse, litterære samtaler og elevers skrevne logger. I dette kapitlet vil forskningsmetodene i studien bli belyst. Videre skal jeg redegjøre for designet for denne studien, utvalg og bearbeidningen av datamaterialet. Undervisningsdesign vil belyses på bakgrunn av at det i forkant av innsamlingen ble gjennomført undervisning. Videre vil forskerens rolle og etiske overveielser, sammen med studiets gyldighet og troverdighet, presenteres.

4.1 Forskningsdesign

Studien er en kvalitativ kassusstudie. Ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) innebærer kassusstudier at det rettes fokus mot ett individ, en gruppe, en aktivitet og er avgrenset i tid og rom (s. 63). Siden denne studien kun retter seg mot en spesifikk klasse, vil det foreligge som en enkeltcasestudie. Videre viser Postholm og Jacobsen (2018) at en slik studie være begrenset til en spesiell kontekst (s. 64). Derfor vil kontekstuelle forhold også bli presentert, fordi dette kan ha påvirket forståelsen til elevene.

Analysen tar sikte på å undersøke *hva* elevene sier fremfor *hvordan* de sier det. Ifølge Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem (2021) benyttes samtaleanalyse for å analysere hvordan mennesker utfører sosiale handlinger og skaper sosial orden gjennom interaksjon (s. 15). I denne undersøkelsen er den litterære samtalen den sosiale handlingen hvor elevene setter ord på sine forståelser. Derfor vil det foreligge en samtaleanalyse i denne analysen. I tillegg vil jeg belyse hvordan deres sosiale relasjoner har betydning for hvordan de samtaler med hverandre og hvordan de utforsker «BARNDOM» med hverandre.

I studien foreligger det en *metodetriangulering*. Ifølge Randi Neteland og Leiv Inge Aa (2020) innebærer dette at man bruker flere metoder eller innfallsvinkler for å svare på en problemstilling (s. 17). Logg, litterære samtaler og min analyse er metoder som er anvendt for å svare på problemstillingen. Elevenes logg og litterære samtaler viser hvilke assosiasjoner elevene hadde til diktet og hvilke utfordringer som oppsto i deres lesning av «BARNDOM». Loggen ble benyttet som et redskap for dem selv, men også for å få tak i den enkeltes forståelse etter første lesning. I en skriftlig logg blir elevene nødt til å sette ord på hva de tenker, og deres tolkninger vil ikke være påvirket av noen andre. Min analyse legger vekt på hvilke tematikker diktet omhandler og hvilke muligheter dette gir.

4.2 Innsamling og bearbeidning av materialet

I innsamlingen benyttet jeg meg av *deltakende observasjon*. Det innebærer ifølge Irmelin Kjelaas (2020) at forskeren går inn som både deltaker og observatør og undersøker hvordan deltakerne samhandler med andre og hva de selv sier (s. 29-30). I

observasjonen ønsket jeg å få innblikk i hva elevene snakket om, men også hvordan de snakket med hverandre. Hvem som eventuelt deltok i større grad enn andre og hvem som var tilbaketrunkne. I analysen tar jeg også høyde for sosial dynamikk, derfor var observasjon med på å bidra til å få øye på hvordan elevene samhandlet med hverandre. I tillegg ble observasjon benyttet for å avgjøre om jeg skulle gi elevene flere spørsmål underveis, og om de fulgte opp hverandres tolkninger. For å få tak i de ulike tolkningene til elevene, var det viktig at de begrunnet sine utsagn på bakgrunn av hvilke verselinjer som førte til disse slutningene. Hvis verselinjer eller ord ikke ble synliggjort var det nødvendig for meg som forsker å delta. Dermed bidro dette til at jeg fikk informasjon om elevens refleksjoner som ikke kom fram i gruppens samtale.

4.2.1 Forskningsdeltakerne

I arbeidet med å finne et utvalg anså jeg ungdomsskole for å være relevant for studien. «BARNDOM» er et komplekst dikt og krever tolkningskompetanse og derfor ble det hensiktsmessig å velge en klasse fra ungdomstrinnet. En 9.klasse hadde mulighet til å gjennomføre prosjektet, jeg hadde noe kjennskap til disse elevene ved at jeg hadde vært vikar på skolen tidligere. I forkant av forskningsprosjektet fikk elevene utdelt et samtykkeskjema, om de ønsket å delta skulle de selv og foresatte skrive under. I alt deltok sju frivillige i prosjektet. I forbindelse med utdeling av samtykkeskjemaene, ga jeg klassen en innføring i hva en deltakelse ville gå ut på og målet for forskningen. Alle elevene gjennomførte undervisningsopplegget og de litterære samtaler, elevene som samtykket ble tatt ut på et eget rom med lydopptaker. Klassen ble delt inn i grupper på tre og fire. De to gruppene ble satt sammen av læreren, basert på hennes kjennskap til elevene. Hennig (2012) viser som nevnt til at små grupper fungerer best i litterære samtaler og at grupper som består av mer enn fem deltakere har en tendens til å gjøre mindre (s. 101-102). Inspirert av dette ønsket jeg ikke at gruppene skulle være på mer enn fire deltakere. Målet for den litterære samtalen var at flest mulig skulle sette ord på sine tanker og refleksjoner og at samtlige på gruppa skulle være aktive. Dermed ble samtaler valgt på bakgrunn av at jeg ønsket å få grep om elevens forståelse og assosiasjoner. De to gruppene som ønsket å delta, ble plassert på et bibliotek for å gjennomføre samtalen med lydopptak, hvor jeg forsikret meg om at alle deltakerne fortsatt ønsket å delta i prosjektet.

Informasjonen jeg ga elevene i forkant av prosjektet førte til at jeg fikk mulighet til å intervensere i en undervisningstime i norsk. Denne undervisningen foregikk som normalt, hvor klassens norsklærer introduserte temaet dikt. I denne timen hadde jeg en passiv rolle som observatør hvor elevenes norsklærer underviste. Dermed fikk jeg mulighet til å se hvilken kunnskap elevene hadde om dikt fra før. Temaet ble presentert ved at læreren skrev *poesi/dikt* på tavla og spurte elevene hvilke assosiasjoner de hadde til dette. Elevene nevnte blant annet at; det er litt filosofisk og at man ønsker å vise en stemning, man ofte kritiserer samfunnet, det er kort, med rim og strofer eller vers, noen har en fri form og andre har en fast form. Dette ga meg innsikt i hvilken kompetanse elevene hadde om dikt og hva de anså som hensikten med lyrikk, videre ga det informasjon om at elevene hadde arbeidet med dikt i forkant av innsamlingen. Dette kan ha hatt betydning for deres tolkninger. Undervisningen som ikke var knyttet til prosjektet innebærte likevel diktundervisning. Et annet utvalg av elever på ungdomstrinnet og en annen kontekst kunne dermed gitt andre svar på hvilken kompetanse ungdomselever sitter med. I tillegg legger ordene *poesi/dikt* noen føringer for det elevene bringer opp i klasserommet. Atle Kittang og Asbjørn Aarseth (1998) viser til at poesibegrepet betegner diktning som går over hodet på den enkelte og er et mer uklart begrep (s. 29). Det vekker

muligens en assosiasjon til det filosofiske i språket og at elevene oppfatter dikt som svevende litteratur, dette kan innebære at det oppfattes som mer uklart enn en annen type litteratur.

4.2.2 Undervisningsdesign

Utformingen av undervisningen for empiriinnsamlingen er bygd på min lesing og analyse av «BARNDOM». Dette var relevant fordi jeg anser forfatterens kontekst til å utvide elevenes forståelse. Ved å gi elevene relevant informasjon kunne det bidra til at de knyttet denne informasjonen til «BARNDOM» og åpnet opp for nye og aktuelle diskusjoner.⁵ Jeg ønsket også å fange opp kontekstuelle forhold, som blant annet hvilken kunnskap elevene hadde om litterære samtaler. Undervisningen førte til at jeg kunne spørre elevene om hvilken kunnskap de hadde, samt forberede elevene på samtalen og skape mer forutsigbarhet. Å forberede elevene på hva som skulle gjennomføres anså jeg som viktig fordi det å tydeliggjøre og skissere hva planen for timen var, samt at de som deltok opplevde trygghet og forutsigbarhet. Åsmund Hennig (2017) viser til at det er viktig at samtaledeltakerne er trygge på hverandre. Skisseringen kunne ha konsekvenser for samtaledynamikken og samtalekulturen. Som videre kunne føre til at elever satt ord på sine tolkninger og tanker.

4.2.3 Første undervisningstime: logg

I den første undervisningstimen skulle lesning av diktet og loggskrivning gjennomføres. Jeg stilte spørsmål til elevene om hva en logg var, og ga elevene en innføring i hva de skulle skrive i loggen på slutten av timen. Deretter introduserte jeg Yahya Hassan. Videre leste jeg opp den norske oversettelsen av «BARNDOM» sammen med ordbanken som jeg hadde utarbeidet. Denne sto skrevet på baksiden av et A4 ark som elevene fikk utdelt. Det var dermed mulig for elevene å benytte seg av ordbanken i lesning og samtale av diktet. Diktet ble lest opp tilnærmet likt Yahya Hassan sine fremføringer av diktene og var inspirert av hans tidligere opptredener. Hassan var i hans fremførelser inspirert av musikken, med en interesse for rytme og melodi hadde han en fremtoning som kunne minne om rap. I et intervju med NRK uttalte han at han ikke bare tenkte over ordene, men også hvordan det høres ut når det leses opp (NRK, 2014a). Han la vekt på en høy stemme med få pauser, i tillegg til at hans fremførelser hadde innslag av melodi. Det kan tyde på at noe av hans inspirasjon stammet fra rapmusikken, noe han selv komponerte ved siden av poesien. Christian Janss og Christian Refsum (2003) hevder at rap-musikk ofte har en fast elektronisk rytme. Dette innebærer at man snakker på en rask måte (s. 267). I hans fremførelser anvendte han en fast rytme og avsluttet hver verselinje tilnærmet likt. En lik rytme kan føre til at diktet oppleves som levende, og at man selv er til stede i diktets handling. Ifølge Janss og Refsum (2003) kan musikken understreke, forsterke eller bryte med betydningene i teksten (s. 265). Fremføringen kan være med på å tydeliggjøre formen på diktet. Dette var noe jeg mente kunne være med på å vise noe av diktets innhold, særlig versalene og at diktet er skrevet uten tegnsetting. Det kan være med på å bidra til at elevene får øye på litterære virkemidler som diktet har.

Etter den første opplesningen ga jeg elevene et par minutter til å skrive ned sine tanker. Deretter ble diktet lest opp for andre gang. I min opplesning av diktet, ble ikke tittelen lest opp. Dette kan ha noen konsekvenser for tolkningene til elevene. Noen av gruppene

⁵ Se vedlegg 4 for PowerPoint om Yahya Hassan anvendt i undervisning.

reflekterte likevel over tittelen på diktet og dermed kan det virke som om det ikke hadde avgjørende betydning for tolkningen. Til slutt svarte elevene på tre loggspørsmål. Jeg oppfordret elevene til å streke under ord og setninger de syntes var vanskelige underveis i lesningen, dette kunne gjøre det lettere for dem å svare på spørsmålene i loggen. Hensikten med få og åpne spørsmål var at elevene skulle få disponere tankene sine som de selv ønsket.

Målet med loggen var å få grep om elevenes forforståelse og hva de opplevde som utfordrende å forstå. For at det skulle være åpent for alle mulige tolkninger var hensikten at spørsmålene skulle legge færrest mulig føringer for elevene. Dette er loggspørsmålene elevene forholdt seg til:

Logg

1. Hva legger du merke til når du leser teksten?
 2. Skriv ned ord eller setninger du finner interessant eller vanskelig å forstå.
 3. Skriv ned spørsmål du har om diktet.
-

Det første spørsmålet undersøker hvilke assosiasjoner elevene hadde i lesningen. I tillegg til hvilken forforståelse de hadde i forkant av samtalen. Spørsmål to og tre retter seg mot vanskeligheter og spørsmål elevene sitter med. Det bidrar til innsikt i hva elevene har utfordringer med å tyde "BARNDOM", samtidig var det også til hjelp i min deltakelse. Ved å få innsikt i hva elevene lurte på, kunne jeg følge opp utfordringene de hadde ved å stille spørsmål.

Ifølge Hennig (2017) kan logg bidra til at det blir enklere å forstå og sette ord på problemer som oppstår i møtet med teksten (s. 180-181). I loggen foreligger det også mulighet for å kunne få grep om hvilke utfordringer som ligger hos den enkelte. Gjennom skriftliggjøring ble forståelsen til elevene konkrete og innsikt i vanskeligheter med diktet kunne gi kunnskap om hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille elevene. Loggen aktiverte en forforståelse, som hermeneutikken indikerer. Videre benyttet jeg meg av denne innsikten ved å stille spørsmål til elevene. Dette bidro til at elevene kunne diskutere og reflektere over ulike betydninger. Noen elever var mer aktive enn andre i de litterære samtaler, i samhandling med gruppa uttrykte ikke alle elevene all sin forståelse. Loggen tyder på at elevene satt inne med tolkninger som ikke ble synliggjort i samtalen. Den sikrer også at jeg får grep om den enkeltes tolkning, fordi den ikke var påvirket av andre elever.

4.2.4 Andre undervisningstime: litterære samtaler

I den andre og siste undervisningstimen var litterære samtaler hovedaktiviteten. Dette var på bakgrunn av at jeg ville få grep om assosiasjoner og forståelser. Jeg ga elevene informasjon om at den litterære samtalen skulle ha et omfang på en halvtime, dette var for å skissere for dem at dette skulle være en grundig samtale. I forkant av

undervisningen hadde klassens norsklærer informert om at elevene ikke hadde gjennomført en slik samtale tidligere. Derfor anså jeg det som viktig å gå gjennom hvordan en slik samtale gjennomføres. Dermed ble tydeliggjøring viktig for å påvirke til at samtalen skulle oppleves som trygg, slik at elever kunne sette ord på tolkninger de nødvendigvis ikke var sikre på. I gjennomgang av litterær samtale besto elevenes innspill av at; den enkelte har ulike tolkninger som kan bidra til nye måter å se ting på og at det kan være fint å være uenig, det var viktig å lytte og la andre i gruppa snakke. Innspillene elevene kom med ble skrevet opp på tavla.

I etterkant av forberedelsene til de litterære samtalene, ble elevene delt inn i samtalegrupper. Gruppe 1 bestod av Adam, Beate og Camilla. Deltakerne i gruppe 2 favnet Emma, David, Fredrik og Guro. Elevene fikk utdelt et spørsmålsark i starten av samtalen. I forkant av dette informerte jeg om elevene kunne ta opp spørsmål de selv satt inne med. Slik så støttespørsmålene elevene forholdt seg til ut:

Støttespørsmål

-
1. Hva tenker du på når du leser diktet?
 2. Hvem tror du jeget som forteller er, og hva tror du han eller hun ønsker å si?
 3. Hva ser du for deg når du leser diktet?
 4. Hva synes du var vanskelig å forstå?
 5. Hva synes du var interessante setninger eller ord?
 6. Hva tenker du på når du leser. *HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER/GAZASTRIPEN I SOLSKINN?*
 7. Hva tenker du på når du leser linjene: *VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN/HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK?*
 8. Hva tenker du på når du leser verselinja:
MOR KNUSSER TALLERKNER I OPPGANGEN?
-

Spørsmålene som ble utdelt var både *åpne* og *lukkede*. Ingen av spørsmålene hadde forhåndsbestemte svar, men de mer lukkede ledet elevene inn på spesifikke verselinjer som jeg anså som relevante for ulike tema som diktet handlet om. De åpne spørsmålene la opp til at elevene måtte sette ord på hva de merket seg i lesningen og hadde ingen direkte tilknytning til teksten. De lukkede spørsmålene var skrevet på baksiden av et A4-ark. Dette var for å avgjøre om de åpne spørsmålene var tilstrekkelig bidrag for å drive samtalen til elevene. Å ha mange spørsmål oppført på et ark anså jeg som en mulighet til en rask gjennomgang av spørsmålene. Ved å først benytte meg av de mer lukkede spørsmålene, førte det til at jeg sikret min empiri. Disse spørsmålene belyste ulike tematikker og elevenes tolkninger ble mer tekstnære. Ved å ta utgangspunkt i en spesifikk verselinje fikk jeg mulighet til å se hvilke forestillinger elevene satt inne med. Bruk av støttespørsmål resulterte i at elevene snakket om ulike tema som jeg i min

lesning anså som relevant. Dermed kunne et annet utvalg av spørsmål resultere i andre refleksjoner. Spørsmålene bidro til at jeg fikk grep om elevenes assosiasjoner og fordommer.

Hensikten med de utdelte spørsmålene var at de skulle benyttes som støtte underveis, og at elevene skulle benytte seg av dem om det ble behov for det. I ettertid ble det tydelig at elevene brukte spørsmålene som oppgaver de skulle besvare. Dermed satte støttespørsmålene noen rammer for samtalen. Dette kan ha ført til at elevene ble ledet mot hva de skulle snakke om og begrenset dem i å følge opp egne spørsmål. På en annen side kan det hatt en effekt på tryggheten i samtalen ved at elevene visste hva de skulle snakke om. De fleste spørsmålene var åpne, dermed var det mulig for elevene å bringe opp assosiasjoner og spørsmål de selv satt inne med. På denne måten kan det argumenteres for at spørsmål i form av oppgaver ikke var til hinder for elevene i deres lesning.

4.3 Transkripsjon

Kort tid etter gjennomføringen av opplegget ble samtalen transkribert. Deretter ble de anonymisert. Transkripsjon er en gjengivelse av samtale, noe som innebærer at det er et tolkningsarbeid, derfor vil den ikke være en fullstendig versjon av samtalen. Ifølge Per Linell (2011) er transkripsjon en bearbeiding fra samtale til skrift og den kan dermed innskrenke seg til analysens hensikt (s. 129). Det er dermed viktig å påpeke at transkripsjonen ikke fanger opp alt i samtalen, men er vurdert ut fra problemstillingen. Oversettelsen fra dialektord til bokmål medfører at jeg har tolket hva ordene elevene uttrykker innebærer og oversatt deretter. Marit Olave Riis- Johansen (2020) viser til at det er viktig å velge en transkripsjonsform som får frem fenomenene man vil belyse (s. 102). Hensikten med denne oppgaven er å si noe om innholdet i samtalen, derfor så jeg det ikke på som nødvendig å anvende dialektord. For å gjøre teksten mer lesbar, valgte jeg å oversette dialektord til bokmål. I transkripsjonen valgte jeg å ha med pauser som varte lengre enn tre sekunder og å tydeliggjøre opplesningen av spørsmålene på arket, samt opplesning fra ordbank. Dette var for å tydeliggjøre hvilke støttespørsmål som leder elevene inn på ulike tematikker og hvordan ordbanken er til bidrag for elevenes samtaler. I tillegg var pausene til stede for å kunne avgjøre om de kunne indikere at elevene var usikre i deler av samtalen.

4.3 Analysekategorier

Forskningsspørsmålene var ikke definert på forhånd, dermed har jeg hatt en utforskende tilnærming til materialet. Hensikten med dette har vært at forskningsspørsmålene ikke skulle begrense analysen av datamaterialet. I kodingen av materialet valgte jeg å gjennomføre en *tematisk kartlegging*. Ifølge Riis- Johansen (2020) innebærer dette at man lager en oversikt over hvilke tema deltakerne snakker om (s. 104). Hensikten med oppgaven var å undersøke hvilke assosiasjoner elevene fikk i lesningen av «BARNDOM», derfor var det viktig å ikke ha bestemt noen av kategoriene på forhånd slik at jeg var åpen for hvilke tema elevene snakket om. Forforståelsen har også formet kategoriseringen. Dette kommer fram i støttespørsmålene som var formet av min lesning av «BARNDOM». Dermed var noe av tematikken elevene samtalte om formet av støttespørsmålene elevene svarte på, og hadde betydning for hvilke kategorier som ble etablert i kartleggingen.

4.4 Forskeren som fortolker

I den analytiske tilnærmingen har hermeneutikken spilt en stor rolle. Hermeneutikkens syn på fortolkning viser til at vi er avhengig av fordommer for å kunne fortolke. Dermed vil vi ikke kunne tolke noe objektivt eller nøytralt. Hermeneutikk har vært avgjørende for å sette ord på elevenes tolkninger, min analyse av «BARNDOM», men også min fortolkning av elevenes tolkninger.

Analysen av diktet består av en tematisk og retorisk lesning. Dette innebærer ifølge Janss og Refsum (2003), hva teksten handler om og hvordan den er bygd opp (s. 117). I lesningen min har jeg lagt mest vekt på en tematisk lesning, dette har vært for å få kjennskap til hvilke tema elevene belyser i diktet og hvilke muligheter som ligger i diktet. Hensikten med innsamlingen var å se på hvilke tema elevene snakket om, og dermed også hva dette kan implisere av kunnskap og erfaring elevene besitter. I min lesning har jeg hatt tilgang på verktøy i form av kvalifiserte lesninger og analyser, dette gjør det mulig for meg å få en bred kunnskap om mulige innganger til «BARNDOM». Min forforståelse er også en annen enn elevenes, dermed kan min analyse arte seg ulikt enn den elevene kommuniserer i de litterære samtalen. Det vil dermed være forskjell på våre tolkninger. Målet med undersøkelsen er dog ikke at elevene skal besitte den samme tolkningen som læreren eller at den skal være lik min egen, men at den skal se på hvilke tolkninger elevene sitter med. Støttespørsmål som ble utformet til de litterære samtalen også er basert på min lesning. Dette kan lede elevene til ulike assosiasjoner. Andre støttespørsmål kunne dermed føre til at andre tolkninger ble annonsert.

Det kan være utfordrende å få tak i elevenes fortolkning. Det er gjennom de litterære samtalen og loggen elevens forståelse kommer til syne. Ifølge Hennig (2017) er det forskjell på hva barn og unge, samt voksne vet og kan i møte med litteraturen (s. 86). Vi uttrykker oss forskjellig og min faglighet og mine ferdigheter vil være en annen enn elevenes. Unge vil ikke formulere seg like komplekst som voksne. Måten de formulerer sine tolkninger kan dermed bidra til at det er utfordrende å få grep om deres forståelse. På denne måten kan min fortolkning av elevenes utsagn føre til at jeg ikke får grep om hva elevene egentlig mener i deres utsagn.

Den deltakende observasjonen innebærer at jeg tok del i samtalen. Dette krevde at jeg var åpen for ulike tolkninger elevene kunne ha. Fortolkningen av «BARNDOM» var med på å gi meg mulighet til å distansere meg til egen tolkning og være åpen for hva elevene assosierte. Med bakgrunn i oppgavens hensikt bærer deltakelsen min preg av at jeg blandet meg inn når jeg ønsket å få grep om elevenes tolkninger. Deltakelsen kunne lede dem mot tematikker jeg anså som viktige i oppgaven, og bidra til at de utdypet sine utsagn. Jeg var i deltakelsen påvirket av oppgavens problemstilling. Deltakelsen kan dermed ha innvirkning på hvilke spørsmål jeg valgte å følge opp. Spørsmålene jeg stilte besto av hva elevene hadde snakket om, i tillegg til at jeg stilte oppfølgingsspørsmål om hvorfor elevene mente det de mente. Deltakelsen var nødvendig, fordi et fravær av deltakelsen kunne ført til at jeg ikke hadde fått tak i elevenes tolkninger og dermed mistet muligheten til å se koblinger mellom «BARNDOM» og elevenes forståelse.

4.5 Gyldighet, troverdighet og etiske overveielser

I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil det i en kvalitativ studie være vanskelig å gjenskape situasjonen fordi mennesker hele tiden er i utvikling, både forskningsdeltakere og forskere (s. 223-224). Dermed vil ikke undersøkelsen jeg har gjennomført kunne

gjentas, fordi det avhenger av at elever sitter med de samme erfaringene og kunnskapene. Konteksten spilte også en rolle i elevenes lesning av «BARNDOM», tid og rom for undersøkelsen medfører også at det foreligger utfordringer med å gjenskape en slik situasjon. Som nevnt er lydopptak og observasjonsnotater blitt benyttet som innsamling. Observasjonsnotatene ble skrevet kort tid etter at undervisningen hadde funnet sted. De kontekstuelle forholdene ble viktig for å tydeliggjøre hvilke valg som ble foretatt underveis og får å kunne beskrive studien så likt som mulig i etterkant. Observasjonen bidro til å gi meg mer autentiske data ved at jeg fikk mulighet til å fylle inn de kontekstuelle forholdene og å binde dette til materialet mitt. Disse kontekstuelle forholdene gir også mulighet til å styrke påliteligheten i undersøkelsen.

Datamaterialet retter seg mot mindreårige elever, derfor ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til både foresatte og elever. Jeg var påpasselig med å gi elevene god og tilstrekkelig informasjon om prosjektet. For å få prosjektgodkjenning ble prosjektet sendt inn til Sikt.⁶ I informasjonsskrivet er det informert om at elevene kan trekke seg når som helst og at det er et frivillig prosjekt. Lydopptak ble lagret i nettskjema som kun jeg har tilgang til. Disse vil bli slettet i etterkant av prosjektet. Nettskjema er godkjent som et verktøy som kan samle inn sensitive personopplysninger, dermed fungerer dette skjemaet som lagring av forskningsdata.⁷ Skrevne logger ble også låst inn etter transkripsjon og anonymisering. Ved at jeg hadde kjennskap til klassen var jeg et kjent fjes for flere. Dette kan ha hatt innvirkning på at deltakerne valgte å bli med i forskningen og ført til at flere elever deltok enn om en ukjent samlet inn data. Kjennskapet kan ha bidratt til at elevene var trygge på meg og til et ønske om å delta. Jeg hadde likevel ikke mye kjennskap til elevene, og påpekte at deltakelsen ikke ville ha noen betydning for læreren. Dermed hadde kjennskapet trolig liten betydning for de frivillige i prosjektet.

⁶ Sikt, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ifølge Neteland og Aa (2020) må du melde prosjektet ditt inn til NSD personvernstjenester (s. 20). Se vedlegg 3 for godkjenning av forskningsprosjektet.

⁷ Nettskjema er en sikker løsning for datainnsamling og er utviklet av Universitet i Oslo.

5 Elevenes samtale og analyse av "BARNDOM"

I dette kapitlet analyseres transkriberte deler fra elevenes samtaler, samt logg som de skrev i forkant av den litterære samtalen. Funnene fra elevenes logg vil vise hvilken forkunnskap elevene satt med i sitt første møte med «BARNDOM», og som de tok med seg inn i de litterære samtalene. Den litterære samtalen er den primære læringsaktiviteten. Dermed vil loggen kunne supplere noen av innspillene og tankene elevene hadde i forkant av den litterære samtalen.

Gjennom analyse og drøfting vil jeg søke å svare på de tre nevnte forskningsspørsmålene som er presentert i innledningen. Det første forskningsspørsmålet handler om: «Hvilke tema snakker elevene om, og hvordan snakker de om dem?». Dette danner kategoriene *vold, krig, stereotypi og språk og identitet*. Tematikkene retter seg mot hva elevene assosierer med diktet og som de eksplisitt eller implisitt uttrykker i samtalen. Noen av kategoriene er basert på ulike støttespørsmål som ble dannet på grunnlag av min lesning. Spørsmålene leder elevene mot spesifikke verselinjer, dette innskrenker muligens tolkningene til elevene. Det andre forskningsspørsmålet omfatter: «Hvordan kan samtalene i tolkningsfellesskapet utvikle forståelsen til elevene?». Dette forskningsspørsmålet vil bli drøftet og analysert fortløpende i delkapitlene. I analysen og drøftingen ser jeg nærmere på: «Hvilke poetiske bilder danner elevene seg og hvordan bygger de videre på diktet?» og danner kategorien *tenkning i bilder*.

5.1 Presentasjon av samtalegruppene og elevenes logg

Loggen aktiverer elevenes forforståelse og aktiverer assosiasjoner elevene har ved første lesning. Elevene har få forkunnskaper om hva som vil møte dem, de har ikke hørt om forfatteren eller diktet i forkant. De har likevel noe kunnskap basert på informasjonen de har fått om Yahya Hassan. Diktet ble lest opp to ganger, mellom lesningene hadde ikke elevene mulighet til å snakke med hverandre, men de skulle skrive ned deres tanker eller spørsmål. Metoden er benyttet for å fange opp den enkeltes forforståelse, på bakgrunn av dette delte ikke elevene sine tanker før den litterære samtalen. Loggspørsmålet elevene svarer på og som gir innsikt i forforståelsen lyder, «Hva er det du legger merke til når du leser diktet?».

5.1.1 Logg = Forforståelse

Adam, Beate og Camilla

Adam: Det jeg tenker på etter vi har lest diktet er at faren er voldelig og der er rasisme rundt familien på grunn av at de kommer fra et annet land.

Beate: Dårlig barndom? Vold i hjemmet?

Camilla: Jeg legger merke til at den er ganske negativ. Den handler for det meste om ting som "massegrining" eller slag. Jeg legger også merke til at det er ganske mye kaos i diktet. Barna blir slått mens moren knuser tallerkner i oppgangen osv.

I loggen viser Adam og Beate at de legger merke til vold i «BARNDOM». Camilla skriver at barn blir slått, og mor knuser tallerkener. Dette gir også antydninger til vold. Dermed har alle de tre elevene i gruppe 1 en forestilling om at det foreligger tematikk om vold i diktet. Adam påpeker at far er voldelig, verselinjen «[...] FAR MED EN KØLLE» kan vekke assosiasjoner til en far som utøver vold. Beate belyser at det er en dårlig barndom. Tittelen på diktet kan vekke noen forventninger som leser. Muligens kan en forestilling for leseren bunne i harmoni og minne om egen barndom. I kontrast er diktet skrevet i versaler, og uten tegnsetting. Dette kan føre til at denne type forventninger blir brutt ned ved lesningen. Dette kan muligens være tilfellet for Beate, noe som resulterer i at hun konkluderer med en dårlig barndom.

David, Emma, Guro og Fredrik

David: At det kan være vanskelig å bo i en pakistansk familie i Danmark. Vold. Føler seg lite verdt.

Emma: Når jeg leser diktet tenker jeg på en skummel far som slår barna sine med en kølle. -Jeg tror det handler om mye redsel, følelser og gråt. Legger veldig merke til at det byttes tema (samtidig med at AL JAZEERA tv-sender hyperaktive bulldozere og forvridde kroppsdeler) → Lander mer om byen enn problemet i diktet. - Mye spenning. [Sic!]

Guro: Handler om en Barndom. Gjentar slag, skrik, tall. Smerte.

Fredrik: Far slår barna sine med en kølle. Tung barndom. Mor slår voldelighet.

Loggen viser til at elevene i gruppe 2, i likhet med gruppe 1, knytter sin forestilling til vold. Det er ikke helt tydelig for gruppe 2 hvem som utøver volden. Fredrik og Emma har en forestilling om at det er far som er voldelig, men Fredrik viser også til en forestilling om at mor kan utøve vold. Denne forestillingen bringer gruppa med seg videre og tar opp i samtalen som senere finner sted. På denne måten er loggen med på å la elevene danne seg egne forestillinger som de kan benytte seg av i samtalen ved å stille spørsmål til de andre deltakerne.

Emma legger merke til flere tematikker i diktet. Hennes svar skiller seg også fra de andre fordi loggen hennes er litt lengre enn de andre på gruppa. Hun viser til verselinje 17 og 18, som inneholder en veksling i tematikken. Jeg tolker det som at Emma viser til at tematikken handler om en arabisk by, ved at hun viser til Al-Jazeera. Dette ordet påpeker hun når hun skriver om skifte i tematikken. Muligens har Emma benyttet seg av

ordbanken som er gitt ut sammen med «BARNDOM», hvor det forelå forklaring på fremmede ord. På denne står Al-Jazeera oppført.⁸ David påpeker i sin logg at han legger merke til kulturene det lyriske jeg omringes av. Elevene fikk i forkant av lesningen informasjon om at Yahya Hassan hadde en palestinsk bakgrunn, hvorpå hans familie flyttet til Danmark. Det kan virke som om at dette er noe David anvender i sin tolkning, særlig fordi han viser til Pakistan. Muligens forveksler David Pakistan med Palestina. Dette kan være en årsak til at han viser til at Pakistan har betydning for hjemmeforholdene og at kulturene spiller en rolle i utformingen av dette. Både Emma og Davids loggsvar gir antydninger om at Palestina er en del av diktets tematikk.

I loggen er det også mulig for elevene å stille spørsmål de sitter inne med og Beate fra gruppe 1, og David og Emma fra gruppe 2 skriver ned spørsmål til «BARNDOM». Behovet for at en leser går i dialog med teksten for å skape forståelse er knyttet til hermeneutikken. Spørsmålene elevene stiller minner om en dialogisk prosess mellom diktet og leseren. Dette kan bidra til at elevene utvider sin horisont og dermed skaper en ny helhet i sin forståelse.

Beate: Hva betyr tallene i teksten.

Emma: Hva er selve problemet? Har dette skjedd? Hvorfor byttes temaet litt?

David: Hvorfor teller han?

Disse spørsmålene viser hva elevene synes var vanskelig å tyde i diktet. Beate og David viser til at de har utfordringer med å forstå tellingen. Verselinjen, «ET SLAG ET SKRIK ET TALL 30 ELLER 40 NOEN GANGER 50» kan oppleves som vanskelig å tyde betydningen av og hvilken betydning det har for den helhetlige meningen i «BARNDOM». Dette kan være en av årsakene til at elevene stiller spørsmål omkring denne verselinjen. En annen mulig årsak til at elevene stiller dette spørsmålet kan være at verselinjen blir gjentatt i diktet. Gjentakelsen medfører at noe understrekes, noe som kan føre til at det blir enda viktigere for elevene å finne ut hva verselinjen betyr. Noen av disse spørsmålene stiller elevene i den litterære samtalen.

5.1.2 Oppsummering av elevenes logg

Loggen tyder på at forforståelsen til elevene er preget av assosiasjoner til vold. Denne tematikken virker å være tydelig for elevene. Det kan også virke som om elevene er godt kjent med fysisk vold. Lever vi i et samfunn hvor fysisk vold er en kjent problematikk for ungdom? Elevene tolker far som voldelig, det kan gi indikasjon på at den første verselinjen legger føringer for elevenes tolkninger. Far som holder en kølle kan gi en forestilling om at han utøver vold mot søsknene. Emma sitt svar skiller seg noe ut fra de andre i gruppa. Hun påpeker at diktet skifter tematikk. Hun skriver at hun legger merke til at diktet varierer mellom å handle om vold og å handle om andre tematikker. Det kan tyde på at Emma har kunnskap om Al-Jazeera og dermed viser til spenning i en arabisk by. Kunnskapen til elevene er en forutsetning for at elevene får grep om at tematikken veksler, og manglende kunnskap kan føre til at det blir utfordrende å forstå deler av diktet.

⁸ Se vedlegg 3 for ordbanken elevene brukte i lesningen av «BARNDOM»

5.2 Elevenes litterære samtaler

Samtalen er en sosial interaksjon og krever at samtaledeltakerne setter ord på deres tolkninger av teksten. Ved at flere deler sine perspektiver og tolkninger, samt utfordrer hverandre, kan samtalen bidra til at deltakerne utforsker sine horisonter. Det kan være sårbart for enkelte å bringe opp sine tolkninger, både fordi det kan vise hvilken kunnskap man har, men også fordi det kan være utfordrende å formidle en annen mening enn samtaledeltakerne. Dette kan være en årsak til at noen elever ikke tar stor plass i samtalen. Elever som er trygg på hverandre vil trolig oppleve det som uproblematisk å sette ord på egne ideer, tanker og refleksjoner. Gruppene skilte seg fra hverandre i form av hvor mye deltakerne deltok og bidro med innspill på hverandres tolkninger. En årsak til dette kan være den sosiale dynamikken i gruppa. Hennig (2012) viser til at samspillet mellom deltakerne er drivkraften til elevenes læring, som preges av dynamikk og dialog (s. 281). Den sosiale dynamikken mellom deltakerne er en faktor som spiller inn i hvordan de utforsker og samhandler med hverandre. Dette vil jeg kommentere i analyse og drøfting av samtalegruppene fordi jeg anser det som et avgjørende aspekt for hva elevene snakker om.

5.2.1 Vold

Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke tema elevene snakker om. Elevene får øye på ulike tematikker i "BARNDOM" og i det følgende delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på *vold* som tematikk. Elevene uttrykte en assosiasjon til vold i loggen, hvilket tyder på at flere satt med denne forforståelsen da de gikk inn i de litterære samtalene. I delkapitlene vil jeg presentere gruppene med relevante utdrag i tilknytning til tematikken elevene snakker om, og drøfte mulige tolkninger. Dette vil foreligge som en presentasjon av gruppe 1, deretter gruppe 2. Til slutt vil delkapitlene oppsummere likheter og ulikheter samt at en videre drøfting finne sted.

5.2.2 Gruppe 1: "Og et siste slag i ræva på vei ut døra. Det er jo ikke helt sånn vanlig da".

Denne første gruppen består av to jenter og en gutt: Beate, Camilla og Adam. I gruppe 1 er jeg mer aktiv enn i gruppe 2 fordi elevene til tider ikke følger opp hverandres utsagn. Disse elevene har minst kjennskap til hverandre, noe som muligens er en årsak til at samtalen går litt trått. Beate er deltakeren som er mest pratsom og tar ansvar for å drive samtalen i gruppa. Hun bruker teksten aktivt når hun begrunner sine synspunkter. Stadig leter hun etter ord eller verselinjer hun ikke forstår. Adam er minst ivrig og ønsker å komme seg videre til nye spørsmål etter at elevene har svart på de utdelte spørsmålene. Dette påvirker trolig at gruppe 1 har en kortere samtale enn gruppe 2. Camilla tar del i samtalen når de andre deltakerne har færre innspill. Det kan tyde på at hun ikke ønsker å ta mye plass i samtalegruppa, likevel viser hennes innspill til at hun har kunnskap som er relevant for deltakernes videre fortolkning i samtalen.

Elevene i gruppe 1 diskuterer hva tallene i verselinje 11 betyr. Som nevnt uttrykker Beate i loggen at hun er usikker på hva dette betyr og stiller spørsmål til samtalegruppen.

- Beate:** Litt sånn, skjønnte ikke helt sånn liksom hva tallene var da... Det synes jeg var litt sånn vanskelig å... forstå hva... I forbindelse med det
- Camilla:** Ja de tallene her liksom?
- Beate:** Mm
- Camilla:** Ja
- Beate:** Det var litt sånn
- Camilla:** Kanskje de ble liksom slått sånn 30 ganger eller noe sånn
- Beate:** Ja

Beate og Camilla går i dialog om hva tallene kan bety, dette fører til at Beate gis bud på en ny forståelse. Ved å gå i dialog med hverandre kan samtalen være med på å utforske meningsinnholdet i «BARNDOM». Det kan virke som om dialogen mellom samtaledeltakerne bidrar til at Beate utvider sin forståelse av diktet, men også blant de andre deltakerne. Nåtidshorisonten til Beate utvider seg ved at hun går i dialog med Camilla. Beate benytter gruppen til å forfølge sine egne spørsmål, noe Hennig (2012) peker på at kan være nyttig i en samtalegruppe (s. 41). Ved å stille spørsmål til gruppen får de andre deltakerne mulighet til å komme med innspill, dette bidrar til at elevene utforsker diktets innhold. Ved å tilføre ny kunnskap er dette til bidrag for gruppa, men også den enkelte deltaker. Hennig (2017) hevder at dialogen kan være med på å bryte ned motstanden i teksten, slik at elevene kan utveksle perspektiver som gir dem en bedre forståelse av teksten (s. 164). Utdraget viser hvordan elevene i et tolkningsfellesskap kan utforske sin forståelse ved å samtale med hverandre om tekst.

Underveis i samtalen stilte jeg spørsmål til elevene. De fikk spørsmål om å oppsummere det de hadde snakket om, samt spørsmål som hvorfor elevene tenkte det de tenkte og hva ulike verselinjer kunne bety. Dette ble benyttet på bakgrunn av at jeg ikke hadde mulighet til å observere hele samtalen og gikk mellom de to gruppene i observasjonen. Spørsmål hvor elevene oppsummerte sine tanker skulle bidra til at deltakerne fikk sammenfatte sine tolkninger og få innblikk i hvordan samtalegruppa kunne utvide forståelsen. Spørsmålene jeg stilte underveis skulle likevel ikke legge føringer for elevenes tolkninger fordi hensikten var å få grep om deres tolkninger basert på egen horisont av erfaring og kunnskap. Dermed skulle spørsmålene bidra til at elevene utdypet sine utsagn. I dette utdraget stiller jeg spørsmål om hva gruppe 1 har snakket om tidligere i samtalen.

- Beate:** Vi har snakket litt om at vi antar at det kanskje kan, antar at det var litt vold da, at det kan være litt, de er utsatt for litt vold.
- Forsker:** Hvorfor tenkte dere på det da?
- Beate:** Ehm, fordi det va jo, ehm
- Adam:** Den setningen. Et slag et skrik et tall 30 eller 40 noen ganger 50. Og et siste slag i ræva på vei ut døra. Det e jo ikke helt sånn vanlig da.
- Forsker:** Hva tror du det betyr?
- Adam:** Nei at, det er noen som slår for straff da kanskje, siden de har gjort noe som er gærent?

Spørsmålene jeg stiller bidrar til at elevene begrunner sine utsagn i større grad. Gruppen er preget av at de er «fornøyd» etter respons på støttepørsmål elevene får utdelt og de er sjelden kritiske til samtalepartnerens utsagn. For at de skal begrunne sine assosiasjoner er det nødvendig med min deltakelse underveis. Det kan tyde på at elevene er usikre på egne tolkninger, men også at de ikke har god kjennskap til hverandre fordi de ikke utfordrer eller stiller spørsmål ved hverandres kommentarer. Elevene i gruppe 1 bruker tid på å komme fram til vold som tematikk i samtalen, det er først når elevene blir bedt om å oppsummere at Beate nevner vold. Loggen viser at elevene legger merke til volden i diktet, likevel bruker de tid på å sette ord på dette i samtalen. Ved at Beate stiller spørsmål til hva tallene betyr, belyser hun en verselinje som er relevant for tematikken. Camilla responderer, «Kanskje de ble liksom slått sånn 30 ganger eller noe sånn». Dette fører til at elevene tør å sette ord på at vold er en del av diktet. Adam påpeker flere verselinjer som kan antyde vold i diktet, og gjennom den litterære samtalen kan det virke som om Adam får innsikt i hvilken forståelse de andre gruppemedlemmene sitter med. Dette kan føre til at han blir sikrere på sin egen forforståelse og videre setter ord på dette i samtalen.

Adam er påpasselig med å ikke skylde på barnet eller foreldrene. Dette gjør han ved å uttrykke at barna kanskje har gjort noe galt, som påvirker farens handlinger. Adam prøver å se handlingen fra begge sidene og ikke skylde på far eller sønn. Atle Kittang og Asbjørn Aarseth (1998) hevder at det poetiske språket medfører at en leser ser *med* det lyriske jeg noe som fører til en identifikasjon mellom de to partene (s. 35-36). Adam sitt utsagn kan tyde på at han ikke identifiserer seg med det lyriske jeg. Kittang og Aarseth viser til at bruk av lyrisk jeg kan bidra til at en leser får en tettere tilknytning kan det virke som om dette ikke er tilfellet for Adam. Antyder dette at «BARNDOM» ikke kan benyttes i skolen, om elever ikke identifiserer seg med det lyriske jeg? Kjerneelementene i norskfaget innebærer en kritisk tilnærming til tekst. Dette innebærer at elevene skal reflektere kritisk over påvirkningskraften og troverdigheten til tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Adam benytter seg av sin kritiske sans i denne delen av samtalen. I tilknytning til det lyriske jeg, er ikke Adam overbevist om troverdigheten i diktet. Adam sitt kritiske blikk er på høyde med kjerneelementet i læreplanen for norsk.

5.2.3 Gruppe 2: "Det viser jo at det hører jo på diktet at det er... at han skal slå da"

I gruppe 2 befinner fire elever seg. Emma, David, Fredrik og Guro. Jentene kjenner godt til hverandre fra før og arbeider godt i prosjekter sammen. Fredrik og David er også

personer som samarbeider godt med andre. David er en person som mange elever i klassen ønsker å være sammen med og han er ettertraktet av de andre i gruppearbeid. I samtalen er det Emma og David som tar mest ansvar, både ved at de snakker mye, men også ved at Emma deler ut ordet til de andre deltakerne. Guro og Fredrik tar mindre plass, men tar ordet når det passet seg, eller de blir direkte henvendt til. Gruppe 2 har den lengste samtalen, og preges av flest aktive deltakere.

Emma: «Hva tenker du på når du leser diktet?»
David: Ehh, jeg tenker på mishandling da
Emma: Ja, det gjør jeg også
Guro: Voldelig familie

Vold er også et samtaleemne i gruppe 2. Dette er den første assosiasjonen elevene bringer opp i den litterære samtalen. Elevene kobler sine tolkninger til vold og mishandling. Diktets første verselinje, «FEM BARN PÅ EN REKKE OG EN FAR MED EN KØLLE» har betydning for elevenes tolkning av vold, noe de påpeker i den litterære samtalen. I denne verselinjen står det lyriske jeg utenfor og det gir en beskrivelse av situasjonen uten en tydelig fortellerstemme.

David: Mhm, også den første setningen gir jo mye, mye om hva diktet handler om
Emma: Ja
David: Fem barn på en rekke og en far med en kølle, det viser jo at det hører jo på diktet at det er ... at han skal slå da
Emma: Ja
Guro: Ja
Emma: Ja, nei så det er ganske enkelt å se for seg det her da. Vertfall ... fram til der de begynte å bytte litt tema, så er det ganske enkelt å se for seg at de står på en rekke og rad alle ungene og at faren står med en kølle da

Emma sier at hun synes det er enkelt å forestille seg voldshandlingene. Dette kan muligens være fordi elevene kjenner til fysisk vold. Videre viser David til at det er den første verselinjen fører til at det er enkelt å se for seg. Overdrivelsen og beskrivelsen av volden kan føre til at det er enkelt å se for seg handlingen. Den distanserte fortelleren i begynnelsen av diktet kan være en årsak til at elevene synes det er enkelt å forestille seg. Den første verselinjen kan føre til at de får et bilde av hva og hvem diktet handler om. Et annet aspekt Emma påpeker er temaskifte. Hun benytter seg av å følge opp egne antakelser i samtalegruppa. Temaskifte er også med på å vise de resterende deltakerne at det finnes flere tematikker i diktet. Emma påpeker i dette utdraget at den første delen av «BARNDOM» handler om vold, noe som kan tyde på at hun ser på diktet som todelt. Loggen viste at alle deltakerne hadde en forforståelse av vold, dermed blir denne forståelsen bekreftet i samtalegruppen. Videre medfører dette at elevene opprettholder forestillingen de tidligere hadde og skaper en forestilling om hvordan et voldelig hjem kan arte seg.

5.2.4 Oppsummering av vold som kategori

Gruppenes samtaler om vold tyder på at de opplever det som enkelt å få grep om. Dette er også noe som er tydelig i loggen, fordommene til elevene er basert på vold og det er mulig at elevene også knytter dette til Yahya Hassan. Ungdata-undersøkelsen er en elevundersøkelse som samler inn opplysninger om hva barn og ungdom gjør på fritiden og hvordan de har det. Ifølge Bakken (2022) viser funn fra 2022 at en av fem ungdommer har opplevd vold fra en jevnaldrende. Handlingene skjer i affekt, mens andre er mer planlagt (s. 47). Ertzeid og Dyb (2021) viser til NOVA-forsker Lars Roar Frøyland som hevder at det har vært en markant økning i ungdomskriminalitet i 2021 sammenlignet med 2010-tallet (Velferdsforskningsinstituttet NOVA). Muligens kan økningen i vold blant ungdom føre til at elever opplever voldelige handlinger i sine omgivelser. Kjennskap til fysisk vold blant ungdom kan dermed være en konsekvens av at elevene tidlig i deres tolkning holder ved.

Gruppe 1 preges av mer usikkerhet i samtalen og bruker lengre tid på å komme fram til tematikken. Når de setter ord på volden, er «ET SLAG ET SKRIK ET TALL», samt «OG ET SISTE SLAG I RÆVA PÅ VEI UT DØRA» verselinjer de ser på som relevant. Gruppe 2 er mer fremoverlent. Tidlig i samtalen påpeker de at vold og mishandling er en del av diktet. De hevder at den første verselinjen medfører at de tolker vold som en del av tematikken. Dermed er det ulikt hvilke verselinjer som fører til gruppenes tolkninger om vold. Elevene hadde i loggen uttrykt en forforståelse av vold som tematikk. Ved å lese diktet får de en ny forståelse av hvordan vold kan være fremstilt. I samtalen foreligger det en horisontsammensmelting. Elevene møter teksten med sin forforståelse og i møte med diktets horisont, justerer de deres egen og får et bilde på hvordan vold kan se ut. Det er den fysiske volden elevene viser til i samtale og logg. «BARNDOM» bærer preg av både fysisk og psykisk vold. Far slår med en kulle fysisk og tellingen virker inn under den psykiske volden, som en påminnelse om hvor mange slag barna har igjen. Det kan virke som om den psykiske volden er mindre tydelig for elevene og dette kan antyde hvilken vold som er tydeligst synliggjort i samfunnet. Noen av elevene stiller spørsmål ved tellingen i loggen, dette kan tyde på at elevene ikke har mye kjennskap til psykisk vold.

5.3 Krig

I den litterære samtalen får elevene utdelt støttespørsmål, et av spørsmålene dreier seg om verselinjen «HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER/GAZASTRIPEN I SOLSKINN». I relasjon til dette tar elevene opp *krig* som en tematikk. Forforståelsen tyder på at denne tematikken er mer utfordrende å få øye på for elevene. Kunnskapen til elevene og benyttelsen av ordbanken er derfor en forutsetning for at elevene skal kunne samtale om krig som tematikk. I ordbanken foreligger det føringer som kan lede elevene inn på Israel/Palestina konflikten.

5.3.1 "Eh kanskje det liksom er sånn problemer i det landet [...]"

Beate: Hva tenker dere da? På første

Adam: «Hyperaktive bulldozere og forvridde kroppsdelere» ...at

Camilla: Eh, kanskje det liksom er sånn problemer i det landet, jeg vet ikke, Gazastripen for eksempel ... noen som er litt uenig.

Beate: Ja

Camilla: Så jeg skjønnte ikke helt forvridde kroppsdelere, jeg vet ikke helt hva det vil si.

Beate: Nei det var litt vanskelig å tolke hva det kanskje kunne indikere på.

Camilla: Ja

Beate: Fordi det der Gazastripen det er jo et sånn område, et lite område i Palestina. Ehm. Som ligg ... <Det er et lite palestinsk område som ligger ved kysten av Middelhavet eller mellom Egypt og Israel. Det er ikke et uavhengig land>. Fordi det er jo palestina. Fordi det kan jo være som du sier litt sånn uenigheter på den plassen da

I gruppe 1 er det Camilla sitt utsagn om Gazastripen som får elevene på sporet av Israel/Palestina-konflikten. I denne sammenhengen viser Camilla til at hun har kunnskap om Gaza ved å peke på at det foreligger en uenighet der. Kommentaren fører til at Beate undersøker nærmere hva det kan innebære, dette gjør hun ved å benytte seg av ordbanken. Ved å benytte seg av dette prøver hun å sette delene sammen til en helhet. Hun veksler mellom kunnskapen hun får fra ordbanken og diktets innhold og evner å plukke ut viktige deler som kan være med på å utvide horisonten hennes. Hun kobler blant annet at det ikke er et uavhengig land sammen med at dette kan føre til uenigheter. Dette fører til at hver enkelt deltaker får ny kunnskap om Gazastripen.

Forsker: Nei, på de siste spørsmålene her nå tenkt jeg, du kan jo velge ut ett da

Beate: Ehm, på det der hyperaktive bulldozere og forvridde kroppsdelere, også det der Gazastripen i solskinn. Da tenker vi kanskje at det var noen uenigheter i det, på det området da. Også under setningen der så står det at flagg blir brent, og da kan det jo hende at da tror vi at det kan være litt sånn uenighet og litt sånn.. Hva er.. sånn litt sånn, eh nå husker jeg ikke hva det heter jeg da, men det er liksom litt sånn høy spenning på det området da. For at hvis det er to folk som ikke som har to ulike meninger så kan det jo bli litt sånn trykket stemning og det kan være fare for at det kan bryte ut krig også.

Senere i samtalen til gruppe 1, går jeg bort og stiller spørsmål om hva gruppa har snakket om. Da tar Beate ordet. Hun benytter seg av kunnskapen hun har fått i den litterære samtalen samt hennes egen kunnskap. I sammenfatningen bruker Beate ordet krig for å vise hva verselinjene i diktet kan implisere. Elevene har tidligere snakket om uenigheter og det kan tyde på at den litterære samtalen fører til at Beate er sikrere på sin forståelse og påpeker krig som et resultat. Beate viser til hva gruppen har snakket om og bruker ord som «da tenker vi». Hennig (2017) viser til at man ved å benytte seg av «enkelte vil mene» i stedet for «jeg mener» kan føre til at man får et mer distansert og reflektert forhold til sine egne resonnementer (s. 164). Ved å henvende seg til hva alle elevene har tenkt i stedet for å si hva hun selv tenker kan føre til at hun får

distansert forhold til sine tolkninger, men det kan også føre til at hun ikke avslører sine egne meninger. Et distansert forhold til egne tolkninger kan føre til at man blir mer bevisst på hvilke meninger man har, men også til sine egne forestillinger. Ifølge Hennig (2017) er noe av hensikten med den litterære samtalen at elevene skal stole på seg selv som tenkere (s. 164). Selv om elevene bruker tid på å omtale tematikken krig, er det et bidrag til å gjøre elevene mer trygg på sine tolkninger og til at de setter ord på tankene deres. Dermed kan den litterære samtalen på et generelt plan ha innvirkning for at de stoler mer på seg selv både i tilknytning til norskfaget, men også andre fag.

5.3.2 «Og Gaza er ikke det et land med mye krig da?»

- Guro:** Bulldozere er det hunder?
Emma: eh, jeg vet ikke jeg
David: Bulldozere er ikke det sånn store eh ... sånn som kjører, knuser ting

«HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER/GAZASTRIPEN I SOLSKINN» inneholder poetisk billedspråk, noe som kan medføre at det er vanskelig for elevene avkode hva det betyr i første omgang. Bulldozeren er tilført en menneskelig egenskap og beskrevet som hyperaktiv. Elevene må tolke hva dette kan innebære. Det foreligger en *fordobling*, som ifølge Bo Steffensen er noe den fiksjonelle teksten bringer med seg. Dette innebærer at det ligger en mening utover det bokstavelige og et meningsoverskudd (2005, s. 138). Elevene må lete etter hva som ligger bak verselinjen og hvilken betydning det har for diktet. Guro stiller et spørsmål til samtalegruppen om hva en bulldozer er. Horisonten hennes bærer preg av at hun har kjennskap til ordet, men ikke en forståelse av begrepet. Hunderasen bulldog er trolig en del av Guro sin horisont og dette fører til at hun stiller spørsmål om bulldozer kan være en hund. David sin begrepsforståelse av bulldozer som et kjøretøy fører til at Guro og de andre deltakerne får ny kunnskap som blir en del av helheten i tolkningen deres. Den nye kunnskapen forbindes med «FORVRIDDE KROPPSDELER» og bidrar til at Guro får en ny forståelse av diktet. Dette blir en del av deres hermeneutiske prosess, som fører til at de knytter forestillingen sine til krig.

- Emma:** «Hva tenker du når du leser», ja
- David:** «Hyperaktive bulldozere og forvriddede kroppsdeler, Gazastripen i solskinn»
- Emma:** Jeg tenker på liksom, på krig
- Guro:** Jeg også tenkte på krig
- David:** Tenker på sånn propaganda, sånn at de vil at, ha folk til å sloss i krigen og sånn da.
- Emma:** Ja siden, du sa jo det der, bulldozere det var sånn kjøretøy som knuste ting, var det ikke det?
- David:** Ja
- Emma:** Så ser jeg for meg at jeg knuser litt sånn kroppsdeler at de blir liksom forvridd da.
- Guro:** Ja
- Emma:** Og Gaza er ikke det et land med mye krig da?
- David:** Sånn plass i
- Guro:** Det er en plass ... og kanskje den plassen har mange forvriddede kroppsdeler som kan være døde folk

«HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER/GAZASTRIPEN I SOLSKINN» gir assosiasjoner til krig blant flere av elevene i gruppe 2. Emma, David og Guro sitter med disse forestillingene. David knytter verselinjen til propaganda, og tilføyer at man ønsker mennesker inn i krigen. Det er mulig at «GAZASTRIPEN I SOLSKINN» kan minne om noe som skal vekke en kampvilje. Solskinn assosieres ofte med noe positivt, men som ikke er tilfellet i dette diktet. I min analyse av «BARNDOM» tolker jeg solskinn som refleksjoner fra raketter og bomber som gir lysglimt. Et litterært virkemiddel i «BARNDOM» er også overdrivelsen. Overdrivelsen kan bringe assosiasjoner om kampånd, krigen blir beskrevet som brutal, og står i kontrast til solskinn. På denne måten kan det minne om glorifisering av krigen.

Emma tar utgangspunkt i at «Gaza er et land med krig». Hun formidler denne tolkningen som et spørsmål, noe som kan tyde på at hun ikke er helt sikker på sin tolkning. At krigen både defineres som en plass og et land blant elevene, kan gi antydninger om at den oppleves som et sted langt borte fra dem. Det kan være utfordrende for elever å definere en krig som foregår langt fra Norges grenser. Utsagnet til Emma gir informasjon om at hun har manglende kunnskap om området og at det er vanskelig for elevene å definere. «BARNDOM» gir elevene innsikt i samfunnsmessige forhold som er aktuelle for og preger verdensbildet i dag. Diktet kan bringe med seg kunnskap om verden og gi elevene innsikt i forhold de kanskje ikke har kjennskap til. Utsagnene til elevene viser at det er behov for mer kunnskap omkring forhold som foregår lengre fra Norges grenser, noe elevene kan få innsikt igjennom diktet.

5.3.3 Oppsummering av krig som kategori

Begge gruppene assosierer verselinjen med uro. Gruppe 1 benytter seg av ord som uenighet for å sette ord på handlingen. Elevene virker usikre på hvilken mening som befinner seg i verselinjen, noe som kan tyde på at de mangler kunnskap om Israel/Palestina-konflikten, men også at de ikke er helt trygge på hverandre. Ordbanken bidrar til elevenes kunnskap og ved at Beate benytter seg av denne får gruppa kunnskap om dette, videre blir dette en del av helheten til elevene i tolkningsprosessen. Både

ordbanken og Camillas kunnskap fører til at Beate drar sin tolkning mot uenigheter og krig. Gruppe 2 preges av mindre usikkerhet, de bruker ord som krig og propaganda for å uttrykke meningsinnholdet. Det kan virke som om gruppe 2 er mer opptatt av å finne ut hvilken mening som skjuler seg bak verselinjen. Dette kan være på grunn av at de tidlig konkluderer med krig og propaganda. Verselinjen bærer preg av en skjult mening gjennom det poetiske billedspråket og Guro prøver å forstå hva bulldozer betyr. Davids kunnskap bidrar til at denne delen blir en del av helheten. Elevene i gruppe 2 forholder seg i likhet med gruppe 1 til at verselinjen inneholder en tematikk om krig.

5.4 Stereotypi

Dette delkapittelet belyser en samtale kun fra gruppe 2. Gruppe 2 sin samtale var lengre og bar preg av at deltakerne var mer aktive, noe som kan være et resultat av kjennskapen de hadde til hverandre. Det er kun denne gruppen som tar opp sine fordommer om mennesker fra andre kulturer. Muligens har dynamikken i gruppa betydning for hva elevene bringer opp, dette kan dermed være en årsak til at gruppe 1 ikke bringer opp sine antakelser. Fordom blir i dette delkapittelet knyttet til Bhabhas *stereotypi*-begrep. I dette delkapittelet vil jeg benytte begrepet overført til forholdet mellom majoritet og minoritet, fordi jeg mener begrepet kan ha overføringsverdi for dagens samfunn. Stereotypi kan føre til at elevene får et snevert syn på kulturene det lyriske jeg er en del av. Elevene knytter Norge og Danmark nært til hverandre i samtalen. Deres kjennskap til det norske samfunnet bidrar til en forståelse av det Danmark.

5.4.1 «Ja for det er ganske normalt i sånn utlandet [...]»

I samtalen bringer elevene opp deres forforståelse fra loggen. Dette innebærer at «BARNDOM» handler om mishandling og vold. I relasjon til dette følger Emma og David opp med kommentarer om hvordan ulike levemåter kan ha betydning for voldsutøvelsen.

David: Ja, det kan være litt annerledes.. Eh å bo når foreldrene dine kommer fra utlandet og flytter til et annet land. Så kan det være litt annerledes å bo enn de som er fra det landet.

Emma: Ja for det er ganske normalt i sånn utlandet og sånn å, eller det er jo ikke så strengt i utlandet. Så det kan hende siden han var fra Palestina da.

Elevene belyser et møte mellom kulturen fra Palestina og Danmark samt hvilke utfordringer som kan eksistere når man tvinges til å tilpasse seg en ukjent kultur. David peker på at det kan innebære noe annerledes og dermed må man tilpasse seg. Emma sier «det er jo ikke så strengt i utlandet». Det er vanskelig å få grep om hva Emma mener med dette utsagnet, men det viser likevel at hun har en fordom mot hvordan relasjoner praktiseres i utlandet. Muligens peker hun på samfunnet i Palestina og at de ikke er tydelige på hvordan hjemmeforholdene skal være. Det kan virke som om elevene benytter seg av den kunnskapen de har om kulturer fra utlandet og at dette er med på å gi et generaliserende syn på den arabiske kulturen. Ved at de påpeker at det er annerledes å bo i utlandet enn i Danmark, har Emma en fordom om hvordan samfunnet er. Den voldelige faren bekrefter muligens fordommen hun har omkring Palestina og hvilke hjemmeforhold som blir praktisert. På denne måten kan muligens «BARNDOM»

føre til en stereotypisk fremstilling som innebærer en oppvekst preget av foreldre som utøver vold i et arabisktalende land. Bhabha (1994) hevder at et premiss for at stereotypien skal vedvare er at den må bli representert i flere kontekster (s. 66). I dette tilfellet har Emma en fordom om hvordan oppdragelse foregår i andre land, som i lesningen blir bekreftet. Det kan virke som om representasjonen i diktet stemmer overens med stereotypiene Emma har, dermed lever de videre i hennes sfære.

Hassan fremstiller en kultur som preges av en annen oppvekst enn elevene er kjent med i Norge. En utfordring i benyttelsen av litteratur i skolen er tilfeller som dette. Samtidig som stereotypiene kommer til syne gjennom en litterær samtale, er det også mulig at de blir opprettholdt. Hvis elevene leser tekst som inneholder de samme negative stereotypiene, kan det ha konsekvenser for hvilke fordommer elevene bevarer. Skolen har i oppgave å gi innsikt i andres levemåter, men samtidig bidra til aksept blant mennesker med ulik bakgrunn. Overordnet del av LK20 presiserer at skolen skal gi rom for mangfold og få innsikt i hvordan mennesker lever. Et godt samfunn består av et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette kan være problematisk når vi som lærere skal legge til rette for et inkluderende fellesskap. De stereotypiske framstillingene kan dermed også føre til en større avstand mellom mennesker med ulik bakgrunn. På en annen side er levemåtene gjeldende for mennesker i dagens samfunn.

I forkant av samtalene viste loggen elevenes forforståelse, dette tyder på at elevene var usikre på hvem som utøvde volden. Dette diskuterer de i relasjon til støttespørsmål om hva de tenker på når de leser verselinja «MOR KNUSER TALLERKNER I OPPGANGEN».

- Guro:** Det kan jo bety mye.
- Emma:** Mhm, det kan også bety at hun ... det er jo ikke sikkert hun tørr å si ifra til faren om at det ikke er greit. For menn har jo ganske mye makt i andre land og sånn
- David:** Mhm
- Emma:** Og at de kanskje har tatt det med seg til Norge
- Guro:** Ja
- David:** Eller Danmark da som de er i
- Emma:** Ja Danmark, mente jeg. Også kanskje hun bare er veldig sur på faren, så hun må ha noe å distrahere seg selv med for å ikke bryte inn og kanskje hun også bli slått hvis hun bryter inn da.

Emma viser til at menn har mye makt i andre land, dermed tolker kun det til at mor ikke er en del av voldshandlingen. Hun sier at mor prøver å distrahere seg selv ved å knuse tallerkener fordi risikoen er å bli slått selv. Det viser hvordan Emma sine oppfatninger og fordommer om menn fra andre land også fører til at hun får en forståelse av situasjonen. Emma sine forkunnskaper er med på å bidra inn i hennes tolkningsprosess. Hennes forforståelse gir henne et innblikk i hvilke utfordringer som kan ligge til grunn i en annen kultur. Det kan være med på å gi Emma et nyansert bilde av hvilke utfordringer som kan finne sted når man tvinges til å tilpasse seg et annet lands normer. Fordom er også et

hermeneutisk poeng og er dermed en forutsetning for å skulle forstå noe. Begrepet er positivt ladet og i kontrast til fordom som bunner i stereotypiske oppfatninger kan vår forforståelse være til bidrag i tolkningsprosessen vår. Fordommene våre kan vi ikke kvitte oss med, men de kan endres i møte med diktet. Det kan virke som om de stereotypiske oppfatningene Emma har ikke blir endret i møte med «BARNDOM», og det å vokse opp med en voldelig far, i sammenheng med kultur og religion kan det medføre at stereotyper blir opprettholdt. Ifølge Peter Hove Olesen og Sandra Brovall (2014) har debutsamlingen til Yahya Hassan provosert mange ved å blande religion med foreldreoppgjør. Derfor kan det bli viktig å tydeliggjøre at diktet er en subjektiv fremstilling av oppdragelse og at det finnes forskjeller omkring hvordan barn vokser opp tilknyttet kultur og religion fra Palestina. Dermed er det viktig å understreke at det finnes forskjeller vedrørende hvordan barn vokser opp i Palestina.

- Emma:** Også ser man ganske mye på overskrifta da, at
- David:** Ja, at det handler om barndommen at det var ikke bare var at han hadde det bra.
- Emma:** Og det er mange som har en sånn barndom. I hvert fall når det er snakk om andre land, fordi at det
- David:** Det er sånn ... der bli sikkert faren slått selv òg
- Emma:** Og der er det mye mer vanlig også.
- David:** Ja
- Emma:** Sikkert i Danmark, og ja, sånn, ja Norge og sånn. Så er det ikke like vanlig. At unger eller altså det er mange som gjør det, men det er ikke like vanlig at unger blir slått, og hvis at unger blir slått og mishandlet og sånn så er det vertfall barnevern som griper inn og sånn det er jo ikke det sikkert det er i utlandet.
- David:** Nei
- Emma:** For at ja, det er ikke alle som har slike tilbud da... så ja, så man kan se veldig mye ut fra overskrifta også, eller hva diktet heter da

Elevene i gruppe 2 trekker slutninger om hvordan en typisk barndom er i andre land. Her peker de på farens oppvekst og at den kan ha betydning for hans handlinger. Det kan virke som om elevene plasserer voldshandlingen i hjemlandet til det lyriske-jeg. De viser til at det å bli slått ikke er like vanlig i Norge og i Danmark og at det derfor ville vært et barnevern som ville grepet inn. Emma mener at en slik handling ville blitt stanset hvis den hadde foregått i Danmark eller i Norge. I min analyse av diktet plasserer jeg handlingene i det danske samfunnet. Dermed rettes det også kritikk mot Danmark i min analyse av diktet, ved at ingen griper inn i det voldelige hjemmet. I elevenes samtale kunne dette brakt opp diskusjon om hvilken hjelp man får i det danske og det norske samfunnet. Er det slik at barnevernet alltid griper inn blant befolkningen i Danmark? Det kan virke som om Emma har mye tiltro til Norge og muligheten man har til å få hjelp når man trenger det. Elevene benytter seg av kunnskapen de har om Norge og knytter dette til Danmark. Dette er med på å bidra til at de får en forståelse av hvordan Danmark er.

5.4.2 Oppsummering av stereotypi som kategori

I dette delkapittelet er elevenes antakelser om andre kulturer synliggjort gjennom gruppe 2 sine utsagn. Fordommene medfører en forståelse av hvilke ulikheter som finner sted i den skandinaviske kulturen og den arabiske kulturen. Samtidig kan det også føre til en avstand mellom kulturene. Forforståelsen til elevene blir bekreftet i «BARNDOM», noe som også kan være utfordrende. Den palestinske kulturen blir fremstilt som en kultur som innebærer vold og lite aksept. Selv om også den danske kulturen blir kritisert, kan det virke som om det er kritikken av hjemlandet som kommer tydeligst frem. Særlig i elevenes samtaler. Fordommer i form av stereotypiske oppfatninger er negativt ladet og kan medføre at mennesker fra en kultur blir satt i bås. I kontrast til dette er hermeneutikkens fordom positivt ladet. Den bidrar til forståelse og er noe vi alle sitter med. Fordommene er et resultat av erfaring og kunnskap og som man kun kan endre på gjennom nye opplevelser og informasjon. Det kan være utfordrende når fordommene resulterer i stereotypiske oppfatninger. I overordnet del av LK20 blir kulturforståelse, inkludering og mangfoldig fellesskap trukket fram som viktig i utdanningen av samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Samfunnet blir stadig mer sammensatt av ulike mennesker og prinsippene er sentrale i utdanningen av fremtidens borgere. «BARNDOM» kan være med på å bekrefte fordommer man har. Konsekvensen av dette kan være at forståelsen elevene får av den arabiske kulturen ikke er legitim. Dette resulterer i en større avstand mellom den kulturen elevene er kjent med og den kulturen de møter i teksten. Dermed kan forståelsen medføre konsekvenser for inkluderingen av mennesker med ulik bakgrunn.

5.5 Språk og identitet

Et av støttespørsmålene leder elevene inn på verselinjen «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN/HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK». Samtalen resulterer i tolkninger om hvilke utfordringer som ligger i det å ikke kunne bruke sitt eget språk. Utfordring i språkutfoldelsen knytter jeg til begrepet *ambivalence*. Som nevnt har Bhabha pekt på dette som usikkerhet vedrørende tilhørighet og identitet (i Claudi, 2013, s. 198). Dette kan åpne opp i diskusjon om hvilke faktorer som påvirker det lyriske jeg sin identitet og tilhørighet.

5.5.1 "Nekter de å være litt sånn ... seg selv [...]"

- Adam:** «De får ikke snakke arabisk på skolen, men får snakke dansk hjemme». Det tenker jeg er litt sånn at man ikke får snakke sitt eget språk når man er på skolen det er...
- Beate:** Ja
- Adam:** Det er ikke så pent gjort det da
- Beate:** Nei, at de nekter dem å være litt sånn ... seg selv skulle jeg til å si
- Adam:** Mhm
- Beate:** Og at de heller ikke får snakke dansk hjemme
- Adam:** Det er ikke bra, de prøver å lære seg språket
- Beate:** Det er sikkert veldig forvirrende i tillegg og må sikkert være litt vanskelig for folk som kanskje opplever det samme da.

Beate formidler at det lyriske jeg blir nektet å være seg selv, når man ikke får mulighet til å bruke språket sitt. Det kan virke som om Beate knytter språket nært til identiteten

fordi det har betydning for hvem man er. Hun sier også at det kan være «forvirrende» å ikke få bruke sitt eget språk. Slik jeg tolker det er Beate inne på Bhabhas begrep ambivalence som innebærer en usikkerhet tilknyttet identitet. Det lyriske jeg får ikke muligheten til å utfolde språket sitt og dermed blir det utfordrende å finne seg selv i møte med den nye kulturen. Språk er en del av hvem vi er som mennesker, særlig fordi det kan vise hvor vi har røtter fra og hvor vi mennesker har levd og formet oss som mennesker. Dette kan medføre at det blir vanskelig for elevene å definere hvor det lyriske jeg hører til. Det kan virke som om elevene oppfatter at det lyriske jeg ønsker å lære seg språket, men at dette er utfordrende i hjemmet. Dermed har de også en oppfatning om at flyktninger tilpasser seg den nye kulturen de blir en del av. På grunnlag av elevenes utsagn kan det virke som om de er opptatt av at det lyriske jeg skal få bruke begge språk som flyktning. Dette belyser den *kulturelle hybriditeten* til Bhabha (1994) som innebærer blandingen av ulike kulturelle element (s. 38). Elevene har en åpenhet for at begge språkene kan benyttes, og dette kan indikere en aksept for ulike kulturer.

5.5.2 «Norge var jo litt sånn før, var de ikke det?»

- Emma:** Ja... mm hva tenker du... «Vi får ikke snakke arabisk på skolen, hjemme får vi ikke dansk». Jeg tenker at det var litt sånn trist da. At de ikke får snakke arabisk på skolen. Også tenker jeg at det handler om ... eh ... Norge var jo litt sånn før, var de ikke det?
- Guro:** Jo, med samene
- Emma:** Ja
- David:** Det er sikkert litt sånn vanskelig situasjon da. For de må lære seg dansk, men kan ikke snakke dansk hjemme og sånt.
- Emma:** Ja, også er det ikke sikkert foreldrene kan dansk.
- Guro:** Det kan bli vanskelig og ja
- David:** Mm
- Emma:** Ehh, ja og vertfall når man kommer fra utlandet så er det ... og må komme til et annet land også har du aldri snakket det språket eller noen ting også må du snakke dansk da. Så det er veldig vanskelig da. For det er jo ikke bare å lære seg et nytt språk. Tenker at, at det egentlig ikke skal vær sånn da
- David:** Nei, det er jo litt trist. Det er litt trist at de blir nektet å snakke språket man er født med på skolen, så du ikke får lov til å snakke det språket man må snakke på skolen, hjem da.

Gruppe 2 snakker om verselinjen og Emma sier at «det egentlig ikke skal være sånn». Det kan virke som om hun mener at det skal være rom for å bruke både morsmålet sitt, men også det danske språket. Gruppen setter seg inn i problematikken og har sympati med det lyriske jeg. De sier både at det er «vanskelig» og «trist». Elevene har forståelse for hvorfor det kan være vanskelig å snakke dansk i et arabisk hjem på grunn av at foreldrene ikke kan dansk. I møte med skolen har elevene et mer kritisk blikk, og David påpeker at «de blir nektet å snakke språket man er født med på skolen». «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN» kan assosieres med tvang til å snakke det danske språket i skolen. Utsagnet til David gir antydninger om at han peker på at normer i samfunnet påvirker utfoldelsen av identiteten og bruk av språket. Bhabha (1994) legger vekt på at det er flere forhold som er avgjørende for utformingen av den kulturelle identiteten. I forhold som spiller inn, anser jeg politiske forhold å være en del av dette. Det kan virke

som om David påpeker dette ved at et skolesystem eller samfunnet «nekter» det lyriske jeg å bruke sitt språk. Konsekvensen av David sitt syn innebærer at han tillegger samfunnet makt og som videre kan bestemme om det lyriske jeg får snakke sitt språk. Dette gir ikke et legitimt bilde av det danske samfunnet og det er trolig flere faktorer som påvirker at det lyriske jeg ikke kan utfolde seg språklig.

Norges historie og samtidens diskusjon utgjør elevenes forforståelse. Deres tolkning om at det lyriske jeg blir nektet å snakke sitt språk i skolen leder dem inn på fornorskingspolitikken av den samiske befolkningen i Norge. I samtalen er det Guro og Emma som leder inn på denne samtalen og som knytter fornorskingspolitikken til innholdet i «BARNDOM». Emma sier «Norge var jo litt sånn før var det ikke?» og Guro responderer «jo med samene». De litterære samtaler fant sted kort tid etter samenes nasjonaldag, 6. februar og dette kan ha betydning for at de anvender seg av kunnskap om samene. Selv om elevene ser likhetstrekk mellom dette, er det også problematisk. Fornorskingspolitikken av samene og andre minoriteter i Norge er dermed av betydning for elevenes tolkninger. Dette er dermed ikke en politikk som drives i Skandinavia i dag. Elevenes tolkning kan tyde på at de har mangel på kunnskap om skandinavisk politikk og hvilken tilnærming man har til flyktninger i dag. Sammenligningen sier likevel noe om hvordan elevene benytter seg av den kunnskapen de selv har og skaper en felles referanse. Trolig har elevene i klassen diskutert og repetert hvilke rettigheter samene har og deres historie i tilknytning til nasjonaldagen. Fordommene man sitter med er en del av den tiden vi tilhører og er påvirket av våre omgivelser. Konteksten diktet blir lest i er av betydning for deres tolkninger. Hvis samtalen hadde funnet sted i en annen kontekst, hadde tolkningene trolig sett annerledes ut.

5.5.3 Oppsummering av språk og identitet som kategori

Både gruppe 1 og gruppe 2 formulerer at det kan være problematisk å tvinges til å flytte til et annet land. «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN/HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK» belyser språket som en utfordring i møte med ulike kulturer, noe elevene også snakker om i samtalen. Møtet mellom den danske og arabiske kulturen medfører at det er vanskelig å benytte seg av begge språkene. Elever i gruppe 1 viser implisitt til ambivalens gjennom setninger som at de «ikke kan være helt seg selv». Gruppe 2 benytter seg også av sine forkunnskaper om fornorskingspolitikk i samtalen og kopler det til å bli nektet å snakke sitt eget språk. Det kan virke som om de forstår den kulturelle identiteten som bestemt av normer i samfunnet. «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN» kan medføre et bilde av at det lyriske jeg blir nødt til å snakke det danske språket på skolen og dermed knytter det til fornorskingspolitikken. Dette viser hvordan teksten kan være en inngang til å knytte uante koplinger som læreren ikke har forutsett og på denne måten har ikke teksten en grense for hva man kan diskutere.

5.6 Tenkning i bilder

Elevene samtaler om sine forestillinger når de snakker om «BARNDOM». Å *tenke i bilder* benyttes på bakgrunn av Atle Kittang (1998) sitt perspektiv om at vi tenker i bilder når vi leser. Støttespørsmålet «Hva ser du for deg når du leser diktet?» søker å sette i gang mentale bilder. Elevene begynner sine setninger med «jeg ser for meg», hvilket indikerer

at de bruker mentale bilder når de leser og tolker diktet. Elevenes svar viser til at de også bygger videre på diktet.

5.6.1 «Jeg ser for meg en sånn ungdom, som er mørk da [...]»

Adam: Ehm, «hva ser du for deg når du leser diktet»... Jeg ser for meg en sånn ungdom, som er mørk da. Også blir den. Også er det mange gutter som er rasistiske mot han. Alt det der styret. Og det var det jo ganske mange, eh fra før. Eh, fra den tiden der da.

Når gruppe 1 får spørsmål om hva de ser for seg, er Adam deltakeren som viser til sin forestilling i gruppa. Kittang og Aarseth (1998) peker på at det å danne seg forestillinger om fiksjonen at den er nært knyttet til den kjente faktiske verden (s. 16-17). Ved at Adam bygger en forestilling og tilfører noe som ikke er skrevet i diktet, impliserer dette at hendelsen kan være kjent for ham. Adam ser for seg et lyrisk jeg som er mørkhudet og som opplever rasisme. Dette var noe han påpekte i loggen og hans fordom var preget av en oppfatning om at rasisme fant sted i diktet. Det kan virke som om han ser for seg at det lyriske jeg har et utseende som skiller seg ut fra andre. Det er ingen bokstavelig fremvisning av rasisme i diktet. Da klassen ble introdusert for «BARNDOM», ble bilder av Yahya Hassan vist fram sammen med informasjon om forfatteren. Det er mulig at Adam knytter Hassans bakgrunn som flyktning og hans utseende som en mulighet for at «BARNDOM» inneholder rasisme. Kittang og Aarseth (1998) viser også til at man gjennom gjenkjennelse i en litterær tekst kan gjenoppleve egne opplevelser, i stedet for å tilegne seg uttrykk og stemninger som er nedfelt i diktet (s. 17). Det kan virke som om dette er tilfellet i utsagnet til Adam. Ved at det er vanskelig å få øye på hvor Adam henter sin forestilling om rasisme og mobbing er det mulig at han gjennom teksten gjenopplever en kjent hendelse. Muligens kan hans vei inn i forestillingen være ledet av skolekonteksten eller det å være flyktning. Rasisme i Danmark kan være kjent for ham og være av betydning for hans forestilling. På bakgrunn av at Adam viser til noe nytt og som ikke nødvendigvis har tilknytning til diktet fører dette til at han bygger videre på diktet. Fordi den litterære samtalen er preget av at jeg som veksler mellom observasjon og deltakelse i to grupper, fortløpende. Dermed får jeg ikke mulighet til å være til stede i hele samtalen og det blir utfordrende å få grep om hva det er som vekker denne forestillingen.

5.6.2 «At det skaper visuelle bilder i hodet»

Emma: «Hva ser du for deg når du leser diktet?»
David: Jeg ser for meg eh...I Danmark. I et hus, trenger ikke å være så stort også står de liksom på en rekke inn på stua. Så står faren, med en eh
Emma: Med en kølle
David: Kølle
Emma: Og så ser jeg for meg at tv'n er på i bakgrunnen.
David: Og så moren på kjøkkenet og ... driver og ordner
Fredrik: Jeg ser for meg at liksom ikke at faren ikke blir sånn at han plutselig har vært sånn hele livet og desto større de blir det verre det blir.

David ser for seg et hus i Danmark med en familie. Deriblant befinner mor seg på kjøkkenet. Hans beskrivelser tyder på at han ser for seg hva som foregår i huset og hvor de er i forhold til hverandre. David sin forestilling gir også informasjon om at han tolker handlingens sted til Danmark. Slik som i Adam sin forestilling er det mulig at diktet er nært knyttet til Davids kjente omverden. Davids kjennskap til et hjem fører til at han tillegger detaljer som ikke er beskrevet i diktet. Hans beskrivelser tyder på at han forestiller seg at mor står på kjøkkenet, selv om moren er beskrevet i trappeoppgangen i «BARNDOM». Dette viser til at Davids forestilling bærer preg av noe utover det som eksplisitt står skrevet i diktet. Fredrik viser til at han ser for seg at slagene blir verre desto eldre det lyriske jeg blir. Kittang (1998) hevder at gjentakelse er et grep som gjør det mulig for oss som lesere å tenke i bilder (s. 20). «ET SLAG ET SKRIK ET TALL 30 ELLER 40 NOEN GANGER 50» er en gjentatt verselinje som er representert i linje 11 og 27. Dette kan påvirke forestillingen til Fredrik om at slagene blir verre over tid og gjentakelsen kan føre til at verselinjene kommer tydelig frem. Ved at Fredrik tillegger at slagene blir verre over tid er det poetiske språket med på å bidra til hans forestillinger.

Emma: Ja, nei så det er ganske enkelt å se for seg det her da. Vertfall ... fram til der de begynt å bytte litt tema, så e det ganske enkelt å se for seg at de står på en rekke og rad alle ungene og at faren står med en kølle da

[...]

Emma: Vi snakket om at de ja 3 første setningene de forteller veldig mye om resten av diktet, og at.

David: Det er ganske lett å se for seg ... eh resten av eller diktet når man leser de første setningene da

Forsker: Ja

David: At det skaper visuelle bilder i hodet

Utdragene fra den litterære samtalen viser at gruppe 2 ved flere anledninger omtaler diktet som enkelt å se for seg.⁹ David uttrykker at diktet skaper visuelle bilder. Janss og Refsum (2003) påpeker at bildene dikt anvender kan henge sammen med bildene de skaper hos leseren, som dermed skaper visuelle bilder (s. 85). Elevene setter ord på at de første verselinjene er enkle å se for seg. Det kan virke som om Emma hevder at dette er verselinjer som omhandler vold, fordi hun viser til at det er enkelt fram til diktet bytter tema. At det er enkelt å se for seg handlingen for elevene kan være på grunn av deres forforståelse, men også litterære grep. Som nevnt viser Kittang (1998) til at en hyperbol kan medføre at en leser tenker i bilder og overdrivelsen i form av ord som «MASSEGRINING» og «PØL AV PISS» bidrar til intensitet og en bokstavelig tolkning.

Utfordringen til elevene ligger i det å se for seg andre deler av diktet som ikke handler om vold. Emma deler diktet opp i deler og når tematikken i «BARNDOM» blir en annen,

⁹ Benevnelsen: «[...]» indikerer at ytringer er utelatt.

er det vanskeligere å se for seg. Loggen tydet på at Al-Jazeera var et ord som førte til at Emma mente at tematikken endret seg. Midtøsten-konflikten er en tematikk som elevene tar opp i form av støttespørsmål, dermed er det ikke elevenes første assosiasjon til diktet. Det kan virke som om krigstematikken bidrar til at meningen blir holdt tilbake for elevene. Det bærer også preg av at det ikke er like gjenkjennbart for dem. Det poetiske billedspråket i «BARNDOM» virker ikke å være tilgjengelig for elevene. Verselinjen som inneholder besjeling kan føre til utfordringer i hvilken mening som foreligger for elevene. Konflikten oppfattes som fjern for elevene, noe som trolig er med på å føre til hindringer og tvetydighet i forestillingen. Når de språklige bildene ikke er gjenkjennelige for elevene, vil de oppleve å ikke umiddelbart forstå noe. Dette fører til at de har utfordringer i å forstå og begrenser assosiasjonene deres. Videre kan det virke som om motstanden også begrenser diskusjonen elevene har.

5.6.3 Oppsummering av tenkning i bilder som kategori

Adam setter ord på hva han ser for seg, men som det er vanskelig å få tak i på bakgrunn av diktets innhold. Gjennom hans forestilling bygger han videre på diktet og det er mulig at det fiksjonelle språket i diktet bidrar til dette. Ved at det er vanskelig å få grep om verselinjer som fører til denne assosiasjonen, kan det virke som om han gjenopplever noe kjent. Adam forener ikke tolkningene sine til diktet, noe som kan vise til at det er noe gjenkjent. Elevene i gruppe 2 henvender seg til forestillingene sine gjennom de første verselinjene i diktet. Blant annet knytter David sin forestilling til et hus i Danmark og setter ord på at de første verselinjene skaper visuelle bilder. I disse verselinjene finner vi overdrivelse som et litterært grep. Dette er med på å skape visuelle bilder og gjennom overdrivelsen blir det mulig for David å tenke nytt, men også utvide sin forståelse ved at han fyller på med informasjon om hvor handlingen finner sted. Det kan virke som om Israel/Palestina konflikten inneholder flere utfordringer når det kommer til elevenes forestillingsevne. Hvorfor har de større utfordringer med å skape mentale bilder i forbindelse med denne delen av diktet? I de deler av «BARNDOM» som omtaler Midtøsten-konflikten finnes språklige bilder som til dels holder mening tilbake. Dette innebærer at det ikke er en klar entydig mening og at elevene må anvende kunnskap og erfaring for å skape en forestillingsevne. Kunnskap og erfaring gir et større grunnlag for å skape mentale bilder ved at det blir gjenkjennbart. Utilstrekkelig kunnskap og erfaring virker til å begrense muligheten for tenkning i bilder

6 Avsluttende bemerkninger

I kapittel 5 har jeg gjennom analyse og drøfting belyst elevenes forståelse av Yahya Hassans «BARNDOM», på bakgrunn av litterære samtaler og logg. Utgangspunktet for forskningen har vært problemstillingen: «Hvilke assosiasjoner tilbyr `BARNDOM`, 9. klassinger?». Avslutningsvis vil jeg belyse forskningsspørsmålene som ble konstruert og drøfte funnene for oppgaven. Bemerkningene vil sammenfatte teoretiske perspektiver, metodiske valg og funn fra elevenes samtaler og logg. Funnene vil drøftes opp mot læreplanens tverrfaglige tema og kjerneelement.

6.1 Hvilke tema snakker elevene om, og hvordan snakker de om dem?

I lys av det første forskningsspørsmålet var hensikten å undersøke de ulike tematikkene elevene snakket om. Fem kategorier ble utarbeidet for å analysere hva elevene samtalte om i litterære samtaler og logg. Loggen viste hvilken forforståelse elevene hadde i forkant av samtalene, hvor samtlige sju elever refererte til vold. Forforståelsen fanget opp hvilken kunnskap og erfaring elevene satt med (jf. Harstad, 2022, s. 93). Dermed ga loggen innsikt i hvilke assosiasjoner som dukket opp blant elevene i første omgang. Elevene omtalte fysisk vold i loggen, på en annen side var den psykiske volden mindre tydelig for dem. I diktet er denne typen vold fremtredende i form av telling av slag. Funnet gir en indikasjon på at elevene ikke hadde mye kunnskap om psykisk vold. Dermed gir det en indikasjon på at det foreligger muligheter for å ta opp tema som psykisk vold i anvendelse av «BARNDOM». Det tverrfaglige temaet "Folkehelse og livsmestring" er nært knyttet til psykisk og fysisk helse og skal bidra til at elever lærer å håndtere motgang og medgang. Aktuelle områder innenfor dette er levevaner, å kunne sette grenser og håndtere relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Å undervise om vold er ikke noe som spesifikt blir undervist om, men det kan knyttes til litteraturundervisning og bidra til at elevene blir bedre rustet til å håndtere vold i deres relasjoner og får kunnskap om tematikken.

Elevene samtalte om krig på bakgrunn av verselinjen «HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER». Elevene ble ledet inn på denne verselinjen på bakgrunn av støttespørsmål jeg hadde utarbeidet. Disse ble utformet i forbindelse med min lesning og var avgjørende for hvilke assosiasjoner elevene hadde til «BARNDOM». Diktet beskriver blant annet konflikten i Israel/Palestina, og samtalen ga antydninger om at kunnskapen omkring konflikten var noe ulik blant elevene. Å definere Gazastripen virket utfordrende for elevene, fordi de både omtalte området som et land og en plass. Det kan tyde på at elevene opplevde konflikten som langt borte fra deres vante omgivelser, dette førte til at elevene hadde vanskeligheter med å identifisere Israel/Palestina- konflikten. «BARNDOM» bringer opp et subjektivt perspektiv om hvordan konflikten kan oppleves. LK20 inneholder det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», som viser til at opplæringen skal gi elevene kunnskaper i å møte utfordringer som er i tråd med demokratiske prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ved bruk av «BARNDOM» kan man i litteraturundervisning vektlegge utfordringene som eksisterer i Israel/Palestina og hvilke implikasjoner dette har for menneskers ytringer og handlinger.

Stereotypi er en tredje tematikk som ble kategorisert. Det er i gruppe 2 stereotypi kommer frem, årsaken til dette kan være kjennskapen til hverandre og at de trolig opplevde gruppen som trygg. Stereotypiene viser hvilke fordommer teksten kan bringe frem i en lesning og dermed kan diktet være relevant for å identifisere stereotypiene elevene har. «BARNDOM» kan både bekrefte og utfordre noen av fordommene vi har. Hvis dette funnet også kunne vist seg å stemme overens i andre ungdomsskoleklasser, bør lærere være bevisst på hvilke stereotypiske oppfatninger diktet kan bringe opp fordi diktet kan føre til at fordommer blir fastholdt. I samtale om «BARNDOM» kan man fange opp hvilke stereotypier elevene har og diskutere hvorvidt disse kan være representative. Diktet har et kritisk blikk på det palestinske og det danske samfunnet, og i elevenes litterære samtale kan det virke som om det palestinske samfunnet kommer dårligst ut. En årsak til det kan være fordi elevene ikke avslørte alle aspektene i «BARNDOM», som kritiserer det danske samfunnet. Dette kan føre til et snevert syn på kulturene, noe som videre kan formidle en hierarkisk fremstilling den danske og palestinske kulturen. Dette funnet kan tyde på at en litterær analyse ikke vil kunne belyse alle aspekter i diktet og at det kan være behov for en helklassesamtale. Dette ble ikke gjennomført i denne studien på bakgrunn av tid, jeg anser det likevel å være positive konsekvenser ved å benytte seg av en samtale i fellesskap med læreren i etterkant av elevstyrte samtaler.

Språk og identitet er en fjerde kategori elevene samtaler om og er knyttet til støttespørsmål om verselinjen: «VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN/HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK». I min lesning anvender jeg *ambivalence* og *kulturell hybriditet* som begreper for å belyse ulike tematikker og det lyriske jegets posisjon i diktet. Min kjennskap til forfatteren og lyrisk jeg førte til en tett kopling mellom dem. Dette var også en årsak til at jeg valgte å gi elevene informasjon om Yahya Hassan. Årsaken til dette var at konteksten kunne føre til at elevene hadde noe kunnskap i inngangen til samtaler, som blant annet hans bakgrunn som flyktning. I «BARNDOM» får elevene innsikt i utfordringer som kan oppstå som flyktning, i tillegg kaster diktet lys over hvordan samfunnets normer, kultur og familie kan være av betydning for den språklige utfoldelsen. Diktet viser en krysskulturell oppvekst (jf. Salole, 2018, s. 90) og hvilke erfaringer det å være flyktning kan bringe med seg. Det kan gi innsikt i hvilken integrering man driver i det skandinaviske samfunnet og hvordan man arbeider for å inkludere. Homi K. Bhabhas begrep *ambivalence* gir innsikt i hvilke konsekvenser det å ikke kunne snakke språkene sine kan ha for et lyrisk jeg. Et av læreplanens kjerneelementer fremhever at elever skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, identitet og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er aspekter som blir belyst i «BARNDOM» i form av at mangel på språkutfoldelse er knyttet til den palestinske og danske kulturen og at dette påvirker det lyriske jeg sin identitet. Dermed kan diktet bringe med seg innsikt i hvordan identitet utformer seg, i samhandling med andre. Sjangeren Hassan skriver er blitt plassert innenfor *migrasjonslitteratur*, litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integrering og forteller noe om identitetsutvikling (jf. Strand, 2009, s. 9). Sjangeren har blitt påpekt for å tydeliggjøre at diktet kan gi innsyn i det mangfoldige samfunnet vi er en del av. Dermed kan «BARNDOM» gi kunnskap og innsikt i hvordan migrasjonsopplevelser og konflikter kan forme oss.

6.2 Hvordan kan samtaler i tolkningsfellesskap være med på å utvikle forståelsen til elevene?

Ved bruk av tolkningsfellesskap utvidet elevene blant annet forståelsen av krig som tematikk. Litterære samtaler kan bryte ned motstand i teksten, og gjennom å utveksle perspektiver kan det skapes en større forståelse (jf. Hennig, 2017, s.164). Ved at elevene utvekslet kunnskap og erfaringer går det an å si at elevene utvidet sin forståelse. David sin forståelse av at en bulldozer var et kjøretøy, gjorde det mulig for elevene i gruppe 2 å integrere delene til en sammenhengende helhet. Camillas kunnskap om Gazastripen bidro også til at temaet krig ble utforsket i gruppe 1. Dette viser hvordan samtalen kan være en inngang til nye koplinger og til å utvide sine perspektiver.

Dialog står sentralt i overordnet del av LK20. Skolen skal blant annet formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å håndtere motstand. Lærere skal også fremme kommunikasjon og samarbeid, dette skal gi elevene trygghet til å ytre egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Overordnet del fremmer også *det å lære å lære*, hvilket innebærer at elevene skal lære å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike vis for å kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Begge disse målene inngår i mulighetene litterære samtaler gir: Både å bryte ned motstand, men også det å bidra til lytting og gjøre elevene trygge på seg selv i å uttrykke egne meninger. Ved å benytte seg av litterær samtale kan elevene få en aktiv rolle i sin egen læringsprosess, både ved at de arbeider selvstendig i grupper og kommuniserer med hverandre. Overordnet del viser at litterære samtaler er knyttet til undervisning ved bruk av kommunikasjon, samarbeid og lyttende dialog. Dette danner grunnlag for å kunne argumentere for at litterære samtaler bør benyttes i undervisning. Ved å bryte ned utfordringer i fellesskap kan elever oppleve mestring knyttet til diktlesning, noe som videre kan føre til en positiv holdning til det å arbeide med dikt.

«BARNDOM» inneholder motstand i form av litterære virkemidler og ord som opplevdes fremmede for elevene. Det later til at den litterære samtalen var med på å bryte ned diktet, og førte til at elevene utviklet forståelse gjennom andre sine perspektiver i form av erfaring og kunnskap. Hvis dette også samsvarer med andre undervisningssituasjoner kan et nyttig grep være å benytte seg av litterære samtaler i møte med lyriske tekster som inneholder motstand. Dette er også noe Martin Blok Johansen (2015) også har argumentert for at kan være produktivt. Ved å kombinere grupper med kunnskapsnivå kan samtalen være en inngang til å utvikle forståelsen til elevene. Gjennom kjennskap til klassen kan man utarbeide små grupper, noe som kan bidra til at flest mulig deltar og utveksler kunnskap og erfaring. Tolkningsfellesskapet i denne studien viser at det foreligger et læringspotensial i samtalen og at man ved å samle deltakere med ulike egenskaper kan utvide forståelsen av dikt og kompliserte tema.

6.3 Hvilke poetiske bilder danner elevene seg og hvordan bygger de videre på diktet?

I min lesning av «BARNDOM» ble litterære virkemidler trukket frem. Dette var *poetisk billedspråk*, *gentakelse* og *overdrivelse*. Disse har blitt analysert som innganger til forestillingsevne. I kapittel 5 ble det også vist til at gjenkjennelse kunne være en årsak til tenkning i bilder, dette var på bakgrunn av elevenes samtale om rasisme. I min lesning ble også *besjeling* trukket frem som noe som kunne være til bidrag til forestillingsevnen til elevene, i stedet viste samtalen at det språklige bildet førte til at

mening ble holdt tilbake. Verselinjen: «HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER» viser tvetydighet som både kan fornemme en krig i Israel/Palestina som er helt ute av kontroll, men også et bilde på faren til det lyriske jeg sin voldsutøvelse som foregår som en hyperaktiv bulldozer, og barn med forvridde kroppsdelar. På bakgrunn av at besjeling ble identifisert som en mulig begrensning for tenkning i bilder, ble kunnskap antydnet som en årsak til at elevene ikke avslørte flertydigheten. Dette ble tydelig når noen av elevene ikke hadde kjennskap til ordet «HYPERAKTIV». I samtalen er overdrivelse, gjentakelse og gjenkjennelse noe som fører til forestillinger for elevene i den lyriske teksten.

Elever er stadig mer omringet av digitale verktøy. Bruk av digitale medier kan føre til at forestillingsevnen forstyrres, fordi stimuli i form av bilder, tekst og lyd alltid er til stede. Dikt bringer med seg en assosiasjonsrikdom og flertydighet, noe som er et argument for å anvende sjangeren i skolen. Lyrikk kan være utfordrende å umiddelbart forstå, men trenger ikke nødvendigvis å ekskluderes. I stedet kan dikt brytes ned gjennom fellesskap, erfaring og kunnskap. Poetisk billedbruk oppfordrer til tolkning og den flertydige meningen kan føre til at flere tolkninger kan eksistere samtidig og derfor oppleves som mer tilgjengelig for elevene.

6.4 Avsluttende refleksjoner i lys av problemstillingen

«Hvilke assosiasjoner tilbyr 'BARNDOM', 9. klassinger?». Ut fra de øvrige forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling. Forskningsspørsmålene gir svar på hva elevene assosierer i form av tematikker og tenkning i bilder. Min analyse har vist at det er flere assosiasjoner «BARNDOM» kan tilby. Dette gjenspeiles i de fem kategoriene som er utmyntet: Vold, krig, stereotypi, språk og identitet og tenkning i bilder. Kategoriene indikerer hva elevene har kunnskap om og hva som er gjenkjennelig for den enkelte elev. På bakgrunn av assosiasjonene elevene har knyttet til diktet, vil jeg hevde at det er mulig å anvende i klasserommet. Imidlertid inneholder «BARNDOM» noen utfordringer i form av stereotypiske fremstillinger. I anvendelse av diktet kan det derfor være aktuelt at flere stemmer blir hørt og at synspunkter, tanker og refleksjoner bringes fram. Tolkningsfellesskapet har vært til bidrag for å bryte ned motstanden i diktet og har vist at det er en arena hvor elever kan utveksle kunnskap. «BARNDOM» tilbyr flertydighet, og ved bruk av samtale kan elevers erfaringer og perspektiver komme frem som kan være til hjelp for å bryte ned motstanden.

I denne studien har Yahya Hassans bakgrunn og lyrisk jeg hatt en nær kopling. Å anvende forfatteren i undervisning kan by på utfordringer fordi hans bakgrunn til dels var kriminell. Han uttaler i et intervju at han bedrev kriminalitet, både vold og mer alvorlige hendelser. Som følge av dette ble han sendt på institusjon (NRK, 2014). Undervisning om forfatteren kan dermed innebære en fremvisning av en forfatter som nødvendigvis ikke bør være et forbilde for unge barn. Bør man derfor skille forfatteren fra diktet? Jeg har benyttet meg av Yahya Hassans historie på bakgrunn av at dette kunne være til bidrag i elevenes samtale, som for eksempel at foreldrene flyttet fra Palestina til Danmark. I anvendelse av *Yahya Hassan* ser jeg på det som utfordrende å skille forfatteren fra tekstene, fordi hans diktsamling er nært knyttet til hans liv. Dermed vil det være viktig for en lærer å være bevisst på hvordan man fremstiller Hassan og hans bakgrunn, en glorifisering av dikteren vil dermed være problematisk. På en annen side kan hans provoserende diktsamling være noe av det som gjør den anvendbar i

klasserommet. I møte med elevers negative holdninger til dikt kan kontroversielle forfattere være en inngang til samtale som kan vekke engasjement hos elever.

7 Litteratur

- Aase, L. (2005). *Litterære samtaler*. I B. K Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget
- Andersen, P. T. (2022). *Lese lyrikk- innføring i diktanalyse*. Universitetsforlaget
- Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Pax Forlag.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ertzeid, H. & Natterstad Dyb, H. (2021, 15. september). *Hvorfor øker ungdomsvolden?* Oslomet. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/hvorfor-oker-ungdomsvolden>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell publishing.
- FN. (2023, 22. Mars). *Palestina*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/konflikter/palestina>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Holm-Hansen, L. Pax forlag.
- Grøtta, Marit. (2014, 2. mai). Poetisk krutt fra Danmark. NRK. <https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse - yahya-hassan -av-yahya-hassan-1.11695474>
- Hassan, Y. (2014). *YAHYA HASSAN- DIKT*. Cappelen Damm.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Hyperaktivitet. (u.å.). I Naob. Hentet 24. mai 2023 fra <https://naob.no/ordbok/hyperaktivitet>

- Hove Olesen, P. & Brovall, S. (2014, 6. februar). Da Yahya Hassan ble dikter. *Aftenposten, A-magasinet*. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/5bPm/da-yahya-hassan-ble-dikter>
- Janss, C. & Refsum, C. (2003). *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*. Universitetsforlaget
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 1-20, <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kittang, A. & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse*. Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (1998). *Ord, bilete, tenking*. Gyldendal
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Netland, R. & Aa, L. I. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26- 46). Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. (2.utg.). Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lerøy, S. A. (2017). «DEN ARABISKE PRINS»: *Resepsjon av Yahya Hassans dikt i norske lærebøker. En komparativ analyse av lærebøker og offentlig mottakelse*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället: Vol. 1: Vol. Vol. 1*. Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Louisiana Channel. (2014). *Yahya Hassan: Poems of rage* [Video]. <http://channel.louisiana.dk/video/yahya-hassan-poems-rage>
- Lånke, M. (2009). *Jeg- skogens konge: Språklige bilder i dikt skrevet av elever i videregående skole*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland og L. I Aa (Red.), *Master i norsk- metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget
- NRK. (2014a, 30. april). *Yahya Hassan i Skien*. https://www.nrk.no/video/yahya-hassan-i-skien_155409
- NRK. (2014b, 11. mars). *Bokprogrammet*. <https://tv.nrk.no/serie/bokprogrammet/2014/MKTF01000614/avspiller>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I Netland, R. & Aa, L. I. (red.) *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren- Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal akademisk.

Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget.

Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag.

Strand, T. (2009). *LITTERATUR i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.

Øian, I. F. (2016). *Litterære møter med den andre: En kasusstudie av tre elevers relasjoner til det lyriske jeget i et dikt av Yahya Hassan*. (Masteroppgave). NTNU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte og elever

Vil ditt barn i delta i forskningsprosjektet «Tolkning av dikt i litterære samtaler»?

Hei! Jeg er masterstudent på lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Som en del av dette studiet skal jeg i høst gjennomføre forskning på elevers lesing av én lyrisk tekst. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever skaper mening i tekst.

Formål

Jeg skal i dette forskningsprosjektet samle inn data til mitt masterprosjekt. Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i elevers opplevelser og forståelse av et utvalgt dikt. Prosjektet vil samles inn gjennom lydopptak av elevers samtaler i en litterær samtale. I tillegg vil jeg også samle inn logger hvor elevenes individuelle tolkning kommer til uttrykk.

Prosjektperiode: 9. -31. Juli 2023

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

- Fordi hen er en del av en klasse som tar imot masterstudenter, hvor jeg har fått lov til å gjennomføre mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- Hen skal delta i lesing og litterære samtaler med sine medelever om en litterær tekst. I tillegg vil hen levere en individuell logg i forkant av den litterære samtalen. Samtalene vil være del av det individuelle masterprosjektet. Disse vil foregå i grupper og formålet er å få tak i elevers tolkning.

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

- Dette er et frivillig prosjekt. Både foresatt og elev kan når som helst trekke samtykket tilbake. Da vil alle personopplysninger bli slettet. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn om man ikke ønsker å delta eller barn eller foresatt vil trekke sin deltakelse underveis.

Ditt personvern- hvordan jeg vil oppbevare og bruke opplysningene:

Opplysningene vil brukes til formålet som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veileder og jeg som student som har tilgang til informasjon om ditt barn. Navnet til ditt barn og personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på en sikker forskningsserver. Eleven vil ikke kunne identifiseres i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene om ditt barn vil anonymiseres fortløpende og all informasjon som er samlet inn vil bli slettet og makulert etter at 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 utlevert en kopi av opplysningene, - å få rettet personopplysninger om deg.
- å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Christopher Messelt: chritopher.messelt@ntnu.no, veileder Ingrid Baar: ingrbaar@stud.ntnu.no

Kontaktopplysninger til personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen. Epost: thomas.helgesen@ntnu.no. Telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD- norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Ingrid Baar.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tolkning av dikt i litterære samtaler», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til (kryss av):

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

Elevens fornavn og etternavn (BLOKKBOKSTAVER)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: Prosjektgodkjennelse av Sikt

07.01.2023, 12:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tolkning av dikt i litterære samtaler og logg](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 337006	Vurderingstype Standard	Dato 19.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Tolkning av dikt i litterære samtaler og logg

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Christopher Messelt

Student

Ingrid Baar

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

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 kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav 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 foresatte 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: «BARNDOM» og ordbank

BARNDOM

FEM BARN PÅ REKKE OG EN FAR MED EN KØLLE
MASSEGRINING OG EN PØL AV PISS
VI REKKER UT EN HÅND ETTER TUR
FOR FORUTSIGBARHETENS SKYLD
DEN DER LYDEN NÅR SLAGENE RAMMER
SØSTER SOM HOPPER SÅ KJAPT
FRA DEN ENE FOTEN TIL DEN ANDRE
PISSET ER EN FOSS NED BEINA HENNES
FØRST DEN ENE HÅNDEN FREM SÅ DEN ANDRE
GÅR DET FOR LANG TID RAMMER SLAGENE VILKÅRLIG
ET SLAG ET SKRIK ET TALL 30 ELLER 40 NOEN GANGER 50
OG ET SISTE SLAG I RÆVA PÅ VEI UT DØRA
HAN TAR BROR I SKULDRENE RETTER HAM OPP
FORTSETTER Å SLÅ OG TELLE
JEG SER NED OG VENTER PÅ AT DET SKAL BLI MIN TUR
MOR KNUSER TALLERKNER I OPPGANGEN
SAMTIDIG MED AT AL JAZEERA TV-SENDER
HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER
GAZASTRIPEN I SOLSKINN
FLAGG BLIR BRENT
HVIS EN SIONIST IKKE ANERKJENNER VÅR EKSISTENS
HVIS VI OVERHODET EKSISTERER
NÅR VI HIKSTER ANGSTEN OG SMERTEN

NÅR VI GISPER ETTER LUFT ELLER MENING

VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN

HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK

ET SLAG ET SKRIK ET TALL

ORDBANK:

AL JAZEERA- En arabisk tv-kanal og et mediehus som eies av staten Qatar.

SIONIST- En sionist er tilhenger av sionismen. Mange ønsker en egen jødisk stat i Palestina/Israel.

GAZASTRIPEN- Et lite palestinsk område. Det ligger langs kysten av Middelhavet mellom Egypt og Israel. Det er ikke et uavhengig land.

GISPER- gape, hive etter pusten

HIKSTER- dra inn pusten fort og kraftig, særlig ved gråt og latter

HYPERAKTIV- svært aktiv, urolig

FORUTSIGBARHET- Noe som lett kan forutsies

Vedlegg 5: Presentasjon av Yahya Hassan

YAHYA HASSAN

- Født i 1995, døde i 2020
- Yahya Hassan var en dansk dikter
- Han hadde en palestinsk bakgrunn. Hans foreldre kom til Danmark som palestinske flyktninger på slutten av 1980-tallet.
- Vokste opp i Aarhus sammen med sine søsken
- Hans første diktsamling kom ut i 2013



Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel	
...	Pause på tre sekunder eller lengre
«»	Leser direkte fra spørsmålsarket
<>	Opplesning fra ordbank
(<i>ler</i>)	Utenomspråklige kommentarer blir markert i kursiv og parentes
[...]	Utelatte ytringer

Vedlegg 7: Spørsmålsark

(Forside A4-ark)

1. Hva tenker du på når du leser diktet?
2. Hvem tror du jeget som forteller er, og hva tror du han eller hun ønsker å si?
3. Hva ser du for deg når du leser diktet?
4. Hva synes du var vanskelig å forstå?
5. Hva synes du var interessante setninger eller ord?

(Bakside A4-ark)

1. Hva tenker du på når du leser:

*HYPERAKTIVE BULLDOZERE OG FORVRIDDE KROPPSDELER
GAZASTRIPEN I SOLSKINN?*

1. Hva tenker du på når du leser linjene:
*VI FÅR IKKE SNAKKE ARABISK PÅ SKOLEN
HJEMME FÅR VI IKKE SNAKKE DANSK?*

2. Hva tenker du på når du leser verselinja:

MOR KNUSER TALLERKNER I OPPGANGEN?

Vedlegg 8: Loggspørsmål

Individuell logg

Navn: _____

1. Hva er det du legger merke til når du leser diktet?

2. Skriv ned ord eller setninger du finner interessant eller vanskelig å forstå.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing or drawing.

3. Skriv ned spørsmål du har om diktet

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing or drawing.

