



MASTEROPPGAVE

Litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse. En studie av niendeklasseelevers møte med Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei*.

Literature-based conversation's potential to develop intercultural competence. A study of pupils' encounters with Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* in year nine.

Elise Brustugun Ekre

Kandidatnummer: 221

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Jena Habegger-Conti

Innleveringsdato: 14.mai 2021

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og krevende prosess på mange måter. Etter seks år som lærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet, ser jeg nå fram til å ta fatt på det spennende læreryrket helt på ordentlig! Jeg ser fram til å bli kjent med elever og kollegaer og ikke minst til å forsøke å gjennomføre noe av det jeg har lært fra arbeidet med denne masteroppgaven og de fem foregående årene ved HVL.

Jeg er takknemlig for at masteroppgaven ikke har blitt for hardt preget av pandemien, og at lesesalene (stort sett) har vært åpne. Jeg er evig takknemlig for den herlige gjengen på lesesalen som har vært til god støtte, veiledning og motivasjon gjennom dette året! Tusen takk!

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Jena Habegger-Conti. Tusen takk for at du har heiet på meg fra dag én, og for at du alltid har hatt troa på at jeg skulle klare å komme i mål noe før den ordinære innleveringsfristen. Du har gitt meg gode tilbakemeldinger som har løftet meg videre når jeg synes ting har stagnert. I tillegg vil jeg takke de gode medstudentene og de andre veilederne i skriveseminargruppa jeg har vært en del av.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min gode venninne, Sofie. Disse seks årene i Bergen ville ikke blitt det samme uten deg. Tusen takk for at jeg har fått komme med hele meg, spesielt med alt det har brakt med seg dette året! Det hører også med å rette en takk til alle de som ikke nødvendigvis har sett meg på lesesalen hver dag, men som har sett meg resten av døgnet – for det er en viktig del av livet det også! Takk til den støttende og tålmodige mannen min, Jakob. Takk til mamma, pappa, søster, svigerfamilie og gode venner som har heiet på meg gjennom hele prosessen – dere er gull verdt!

Nå gleder jeg meg til å få møte den lille jenta som til nå har vært med som blindpassasjer på lesesalen, og til å være ferdig med studier for en god stund!

Elise Brustugun Ekre

Bergen, våren 2021

Sammendrag

Denne masteroppgavens mål har vært å undersøke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse (IK) blant elever på niende trinn. Dette har blitt gjort ved at en gruppe elever på niende trinn har lest utdrag fra Zeshan Shakars roman *Tante Ulrikkes vei* (2017), før de har deltatt i ulike typer litteratursamtaler. Den første var en muntlig litteratursamtale i en helklassesituasjon, mens den andre var en digital litteratursamtale over skriveverktøyet *Google Dokumenter*. Den digitale samtalen foregikk i grupper på tre til fire elever, hvor elevene selv styrte samtalen. Elevenes norsklærer styrte den muntlige litteratursamtalen med samtalspørsmål som hjelpemiddel. Disse ble utarbeidet på grunnlag av oppgavens teori om interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold og litterære samtaler. Spørsmålene skulle brukes som et hjelpemiddel for læreren, men også som utgangspunkt for samtale under de digitale litteratursamtalene elevene gjennomførte. Samme teori ble senere også benyttet for å bearbeide datamaterialet jeg fikk.

Litteratursamtaler med fokus på IK har i denne studien vist seg å ha et potensiale for å øke elever og læreres evner til å kommunisere med mennesker som har andre forutsetninger, tankesett og/eller kommunikasjonsstiler. Dette viser seg ved at elevene i samtaler har utvidet perspektivet sitt, slik at de ser at de er del av en større sammenheng og at de kan klare å engasjere seg i motstridende perspektiver. Litteratursamtaler kan være en god måte å finne ut av hva elevene trenger mer undervisning om, og i denne studien viste det seg å være innsikt i egne fordommer. I tillegg viser studien at litteratursamtaler er en god start for å få i gang samtaler rundt holdningsendringer, men at dette må kombineres med andre undervisningsmetoder for at en litterær tekst kan føre til handlinger som vil kunne forbedre samfunnet. Denne studien viser at litteratursamtaler vil være mest fruktbare dersom de er utforskende, dialogiske, at elevene er godt kjent med litteraturen det samtales rundt og ved at elevene kjenner seg trygge på læreren og hverandre.

Undervisningsopplegget brukt i masteroppgaven har vist at det kan være en styrke å gjennomføre ulike former for litteratursamtaler, ettersom dette kan være med på å øke antallet elever som bidrar aktivt i samtaler.

Abstract

The goal of this master's thesis has been to investigate the potential of literature-based conversations to develop intercultural competence amongst pupils in year nine. To achieve this a group of pupils in year nine have read an extract of Zeshan Shakars novel *Tante Ulrikkes vei* (2017), before they participated in two types of literature-based conversations. The first conversation was verbal with the whole class attending, while the second was a digital conversation using the shared writing page *Google Documents*. The digital conversation took place in groups of three to four pupils, where the pupils led the conversation. The Norwegian teacher led the verbal conversation with conversational questions as a tool. These questions were prepared on the basis of the theories of intercultural competence, cultural diversity, and literary conversations used in this thesis. The questions were used as a tool for the teacher, but also as a starting point for the digital conversations the pupils carried out. These theories were later used as a framework for interpreting the data I collected.

The literary conversations conducted in this study show that there is a potential for increasing the pupils' and teacher's abilities to communicate with people of other ways of life, ways of thinking and/or styles of communication. This came to light when the pupils in the conversation widened their perspectives to see that they are connected to a larger world and that they are able to engage with seemingly incompatible perspectives. Literature-based conversations can thus be a great way of finding out where the pupils are in terms of their own development of intercultural competences such as understanding their own prejudices, as was the case in this study. In addition, this study showed that literature-based conversations are a great way to start conversations that can foster changes in attitude, but this must be combined with other ways of teaching for a literary text to lead to attitudes that would have an impact on society. This study showed that literature-based conversations will be more fruitful if they are exploring, are dialogical, and if the pupils have previous experience with literature-based conversations and trust their teacher and each other. The methods of teaching and learning used in this master's thesis have proven that there can be a strength in carrying out different forms of literary conversations, because this can help increase the number of pupils who actively contribute to the conversations.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN OG VALG AV METODE	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.3 INTERKULTURELL KOMPETANSE OG KULTURELT MANGFOLD I RAMMEVERKENE FOR SKOLEN	10
1.4 VALG AV MATERIALE	12
1.4.1 <i>Handlingen</i>	12
1.4.2 <i>Tante Ulrikkes vei som materiale</i>	13
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	14
1.5.1 <i>Interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold og litterær samtale</i>	15
1.5.2 <i>Plassering av min studie i forskningsfeltet</i>	16
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	16
2.0 TEORI	18
2.1 LITTERÆRE SAMTALER	18
2.1.1 <i>Hva er en litterær samtale?</i>	18
2.1.2 <i>Ulike former for litteratursamtaler</i>	20
2.1.2 <i>Hvorfor bruke litterære samtaler i litteraturundervisningen?</i>	24
2.1.3 <i>Hvordan gjennomføre litterære samtaler?</i>	26
2.2 INTERKULTURELL KOMPETANSE OG KULTURELT MANGFOLD.....	29
2.2.1 <i>Hva er interkulturell kompetanse?</i>	29
2.2.2 <i>Sammenhengen mellom interkulturell kompetanse og demokrati og medborgerskap</i>	32
2.2.3 <i>Kulturelt mangfold</i>	33
2.2.4 <i>Interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold i skolen</i>	35
2.2.5 <i>Oppsummering teorikapittel</i>	39
3.0 METODE	40
3.1 LITTERÆR SAMTALE SOM METODE	40
3.2 GJENNOMFØRING AV DE LITTERÆRE SAMTALENE	40
3.2.1 <i>Utvalg av informanter</i>	42
3.2.2 <i>Gjennomføring av den litterære samtalen i klasserommet</i>	43
3.2.3 <i>Gjennomføring av den digitale litterære samtalen</i>	44
3.3 OBSERVASJON OG LYDOPPTAK AV LITTERATURSAMTALEN I KLASSEROMMET	47
3.4 FRAMGANGSMÅTE FOR TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALE	50
3.4.1 <i>Transkripsjon av den muntlige litterære samtalen</i>	50
3.4.2 <i>Analiseringsprosessen av den muntlige og skriftlige litteratursamtalen</i>	51
3.5 FORSKNINGENS TROVERDIGHET	52
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	52
3.5.2 <i>Validitet</i>	54
3.6 FORSKNINGSETISKE HENSYN	55
4.0 ANALYSE AV DE LITTERÆRE SAMTALENE	58
4.1 PERSPEKTIV: FERDIGHETER	59
4.1.1 <i>Evne til å sette seg inn i karakterenes perspektiv</i>	60
4.1.2 <i>Evne til å skifte perspektiv</i>	65
4.2 FORDOMMER: KUNNSKAP OG KRITISK KULTURELL BEVISSTHET	67
4.2.1 <i>Reflekterer rundt fordommer som finnes i boka</i>	68

4.2.2. Reflekterer rundt fordommer i boka som også finnes i samfunnet	71
4.2.3 Reflekterer rundt egne fordommer	72
4.3 PROBLEMATIKK I BOKA OG SAMFUNNET: HOLDNINGER	74
4.3.1 Gjøre samfunnet til et bedre sted - hvordan gjøre hverdagen bedre for Jamal og Mo?.....	75
4.4 OPPSUMMERING ANALYSEN - HVA KJENNETEGNER ELEVUTSAGNENE.....	80
5.0 DRØFTING.....	82
5.1 KJENNETEGN VED ELEVUTSAGNENE FRA DE LITTERÆRE SAMTALENE	83
5.1.1 Fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet	83
5.1.2 Utvikling av perspektiv: ferdigheter	87
5.1.3 Fra holdninger til handling: holdninger.....	89
5.2 UTVIKLING AV PERSPEKTIV RUNDT KULTURELT MANGFOLD GJENNOM LITTERATURSAMTALER	90
5.3 LITTERATURSAMTALENS POTENSIALE FOR Å UTVIKLE INTERKULTURELL KOMPETANSE	91
5.3.1 Fellestrekk ved den muntlige og de digitale litterære samtale	92
5.3.2 Hvordan fungerte de ulike samtale forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse?	94
5.4 OPPSUMMERING AV DRØFTINGEN	98
6.0 KONKLUSJON	99
6.1 OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	99
6.2 LITTERATURSAMTALER FOR Å UTVIKLE INTERKULTURELL KOMPETANSE.....	101
6.3 VIDERE FORSKNING	102
6.4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	104
7.0 LITTERATURLISTE	105
PRIMÆRLITTERATUR.....	105
SEKUNDÆRLITTERATUR	105
8.0 VEDLEGG.....	108

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av metode

«Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere».

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), belyses språkkunnskaper og kulturforståelse som viktige faktorer når befolkningen stadig blir mer sammensatt. Språkkunnskaper og kulturforståelse er noe som kan fremmes gjennom utvikling av interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse dreier som en persons evne til å kommunisere hensiktsmessig med mennesker med andre kulturelle forutsetninger, tankesett og/eller kommunikasjonsstiler. Ifølge Magne Dypedahl og Henrik Bøhn kan interkulturell kompetanse føre til at man blir mindre irritert over ting som gjøres annerledes enn man selv ville gjort, og man kan klare å fokusere bedre på selve budskapet til samtalepartnern istedenfor å la seg irritere over *hvordan* noe blir sagt (2017, s. 17).

Allerede i 2011 påpekte Øyvind Dahl viktigheten av interkulturell kompetanse i norske skoler; «med dagens internasjonalisering, globalisering og utvikling av multietniske samfunn blir utvikling av interkulturell kompetanse et prioritert satsningsområde i skole, høyere utdanning, helsevesen og næringsliv» (2011, s. 177). Selv om dette ble påpekt i 2011, virker det som at interkulturell kompetanse ikke har fått den plassen i norsk skole som kanskje hadde vært nødvendig. Det flerkulturelle klasserommet fremstår ikke som et tydelig satsingsområde når man ser på den reviderte læreplanen fra 2013 eller rammeplanen for femårig lærerutdanning, ifølge Åsmund Hennig (2017, s. 96). I den reviderte læreplanen fra 2020 blir interkulturell kompetanse noe innlemmet i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det står blant annet at «opplæringen skal gi elevene *kunnskaper og ferdigheter* til å *møte utfordringer* i tråd med *demokratiske prinsipper*» og at «de [elevene] skal øve opp evnen til å *tenke kritisk*, lære seg å *håndtere meningsbrytninger* og *respektere*

uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, min uthevelse). Dette er alle kompetanser som er viktig for å utvikle interkulturell kompetanse.

At den norske befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, kommer tydelig fram når man ser på tall fra statistisk sentralbyrå (SSB). I 1970 var andelen første- og andregenerasjonsinnvandrere i Norge på 1,5%, mens tall fra mars 2021 viser at andelen første- og andregenerasjonsinnvandrere i Norge nå er på hele 18,5% (Hellevik & Hellevik, 2017, s. 252; Statistisk sentralbyrå, 2021). Økt andel innvandrere og et stadig mer heterogent kulturelt og etnisk samfunn vil komme til syne i norske klasserom også. Dette påpeker Hennig når han skriver at det har vært en jevn økning av elever med minoritetspråklig bakgrunn i norske skoler de siste tiårene, en økning som trolig vil fortsette (2017, s. 98). Denne økningen fører til et større kulturelt, språklig og etnisk mangfold i norske klasserom. Dette kan være med på å berike elevenes forståelse av andre livsstiler, samtidig som det også kan føre med seg utfordringer for undervisningen og elevenes samspill.

Gjennom denne avhandlingen vil jeg forsøke å vise til hvordan utvikling av interkulturell kompetanse kan være med på å øke mulighetene for at det kulturelle mangfoldet i klasserommet blir brukt som en ressurs, istedenfor et hinder. Med tanke på avhandlingens lengde og omfang vil det ikke være mulig å ta for meg hvordan interkulturell kompetanse kan føre til et inkluderende og mangfoldig fellesskap i skolen på et overordnet nivå. Jeg har derfor valgt å undersøke litteraturundervisningen i norskfaget, hvor jeg ønsker å undersøke om litterære samtaler rundt romanen *Tante Ulrikkes vei* kan være med på å utvikle interkulturell kompetanse blant elever (Shakar, 2017). Litteratursamtaler med fokus på interkulturell kompetanse er noe jeg mener kan være med på å skape et fellesskap som både er inkluderende og bruker mangfoldet som en ressurs. I tillegg er litterære samtaler en nokså kjent litteraturdidaktisk undervisningsform i norskfaget, og dermed noe de fleste lærere vil være kjent med.

Litterære samtaler rundt skjønnlitterære tekster er noe de fleste lærere gjennomfører i undervisningen sin, på en eller annen måte. Litteratursamtaler blir omtalt på flere måter i læreplanen for norsk. Blant annet vil litteratursamtaler være en god undervisningsform for å

oppfylle flere av kompetansemålene for norsk etter tiende trinn. Dette gjelder blant annet for kompetansemålene «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Under kjerneelementer for norskfaget, står det blant annet at elevene skal *utforske og reflektere* over skjønnlitteratur og at de skal «*lytte og bygge på andres innspill* i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, *foran et publikum og med bruk av digitale ressurser*» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2 og 3, min uthevelse). I denne studien vil elevene øve seg på å fortelle og diskutere foran et publikum under den muntlige klassesamtalen og ved bruk av digitale ressurser når de gjennomfører de digitale litteratursamtalene.

I denne oppgaven tar jeg for meg ulike måter man kan gjennomføre litterære samtaler på, i håp om at dette kan inspirere andre lærere og pedagoger til å prøve å gjennomføre et liknende prosjekt i sin undervisning. I tillegg har noe av motivasjonen for å skrive denne masteren vært å undersøke om det er mulig å inkludere undervisning om interkulturell kompetanse i norskfaget på en slik måte at det ikke vil kreve alt for mye tid i form av planlegging, gjennomføring og etterarbeid for læreren. Dersom dette prosjektet viser at det vil være mulig, håper jeg at det vil kunne inspirere meg og andre lærere til å fremme utvikling av interkulturell kompetanse gjennom litteraturundervisningen i norskfaget.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen og materialet jeg har valgt for dette prosjektet, har ledet meg fram til den følgende problemstillingen:

Hva slags potensiale har litterære samtaler med utgangspunkt i *Tante Ulrikkes vei* for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn?

Litterære samtaler vil bli beskrevet som en litteraturdidaktisk undervisningsmetode i teorikapittelet, før jeg senere vil ta for meg begrepet *interkulturell kompetanse*. Dette

begrepet vil bli redegjort for, og danner grunnlaget for prosjektet mitt. For å svare på problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner elevenes utsagn fra en litterær samtale med fokus på interkulturell kompetanse, basert på utdrag fra *Tante Ulrikkes vei*?
- 2) På hvilke måter kan litteratursamtalene være med på å utvikle elevenes perspektiv på samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold?
- 3) Hvordan kan en digital og en muntlig litteratursamtale fungere forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse?

Det første forskningsspørsmålet vil bli besvart gjennom analysen av den muntlige klasseromsamtalen og de digitale litteratursamtalene. De to andre forskningsspørsmålene vil bli besvart i drøftingskapittelet, hvor elevutsagnene fra analysen kobles sammen med teorien som ligger til grunn for denne oppgaven.

1.3 Interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold i rammeverkene for skolen

I dette delkapittelet vil jeg vise til noe av det de ulike rammeverkene for skolen sier om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold. Interkulturell kompetanse nevnes ikke eksplisitt i rammeverkene, men som oppgaven vil vise inngår interkulturell kompetanse som en viktig del av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Jeg vil derfor her vise til hva det står om dette temaet i overordnet del av LK20. I tillegg vil jeg trekke fram det som er skrevet om kulturelt mangfold i den overordnede delen av LK20, prinsipp for opplæringen i LK20 og læreplanmålene for norsk etter tiende trinn.

Store deler av denne oppgaven bygger på det tverrfaglige temaet som blir beskrevet i delkapittel 2.5.2 «Demokrati og medborgerskap» i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Grunnen til dette er at interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold henger tett sammen med dette tverrfaglige temaet. I overordnet del av læreplanverket står det blant annet at «opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å *møte utfordringer* i tråd med *demokratiske prinsipper*» og at «de [elevene] skal *øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, min uthevelse). Dette er også viktige

elementer for interkulturell kompetanse. I denne oppgaven vil jeg vise til noen måter man kan undervise om demokrati og medborgerskap gjennom litteraturundervisningen.

Overordnet del av LK20 utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. I opplæringsens formålsparagraf står det blant annet at «Opplæringa skal gi innsikt i *kulturelt mangfold* og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, §1-1, min uthevelse). Her tas det altså opp at opplæringen skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, i tillegg til å respektere andres overbevisning. Dette tydeliggjør hvorfor man som lærer må være klar over det kulturelle mangfoldet i samfunnet og skolen, slik at man kan lære elevene om både dette og andre demokratiske prinsipper.

Under prinsipp for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet kommer bevisstgjøring av kulturelt mangfold tydelig fram:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme *kulturforståing* og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3, min uthevelse)

I delkapittelet 1.2 «Identitet og kulturelt mangfold» i den overordnede delen av LK20, står det blant annet:

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og *kulturforståelse* stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5, min uthevelse)

Denne delen av overordnet del av LK20 løfter fram at samfunnet er mer sammensatt nå enn noen gang, og at det derfor er viktig at undervisningen fremmer språkkunnskaper og kulturforståelse. Dette handler om å utruste elevene til å både møte og delta i det kulturelle mangfoldet vi har i dagens samfunn. Man ser at prinsipp for opplæringen også har et fokus på at elevene skal utvikle sin kulturforståelse for å kunne delta i det multikulturelle samfunnet.

Det siste jeg ønsker å trekke fram når det kommer til rammeverk som belyser viktigheten av denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, er læreplanmålene i norsk etter tiende trinn. Ettersom prosjektet mitt ble gjennomført i en niendeklasse, ser jeg det som naturlig og hensiktsmessig å knytte prosjektet mitt opp til læreplanmålene etter tiende trinn. Det er hovedsakelig disse to læreplanmålene jeg har tatt utgangspunkt i når det kommer til tematikken interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold: «Eleven skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» og «Eleven skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9).

1.4 Valg av materiale

I dette prosjektet har jeg valgt å ta for meg Zeshan Shakars debutroman *Tante Ulrikkes vei* fra 2017. Dette er en roman som skapte stor oppmerksomhet i mediebildet og samfunnsdebatten da den kom ut, blant annet ved at Shakar vant Tarjei Vesaas debutantpris for denne romanen i mars 2018. I likhet med hovedkarakterene i boka, er Shakar selv oppvokst i Tante Ulrikkes vei på Stovner, med utenlandske foreldre.

1.4.1 Handlingen

I *Tante Ulrikkes vei* møter vi to hovedpersoner som begge vokser opp i den samme oppgangen i Tante Ulrikkes vei på Stovner. Guttene er født og oppvokst i Norge, men har begge utenlandske foreldre. Vi følger Mohammed (Mo) og Jamal i en tidsperiode fra 2001 til 2006, som vil si fra starten av andre klasse på videregående, til de første årene etter videregående. Selv om de vokser opp i samme blokk og går på samme ungdoms- og videregående skole, forstår man raskt at livene til disse to guttene er svært forskjellige.

Mo er en skoleflink gutt med høye ambisjoner, som nesten ikke klarer å vente med å komme seg vekk fra Stovner. Han mottar et særskilt stipend fra Lånekassa til høyere utdanning og begynner på samfunnsøkonomi på Blindern. Her får han venner og kjæreste med etnisk norsk bakgrunn. Selv om det starter godt for Mo, viser det seg at han skal bli tydelig preget av medias utelukkende negative fremstilling av innvandrere og Groruddalen. Jamal er, i motsetning til Mo, svært tilknyttet Stovner og vennenes sine derfra. Han dropper ut av videregående og forsøker å skaffe seg en jobb slik at han kan forsørge familien sin, i tillegg til å ha nok penger til å kunne feste og ha det gøy med vennene sine. Familiesituasjonen til Jamal er mer krevende enn den er for Mo, ettersom Jamal ikke har foreldre som stiller opp og dermed blir nødt til å ta foreldreansvaret overfor lillebroren sin. Jamal uttrykker ofte frustrasjon over det norske samfunnet.

1.4.2 *Tante Ulrikkes vei* som materiale

En av hovedgrunnene til at jeg valgte *Tante Ulrikkes vei* for mitt prosjekt, er at leseren får et ekte og ærlig innblikk i hvordan livet *kan* være for ungdommer som er andregenerasjonsinnvandrere. Det at forfatteren selv har utenlandske foreldre og er født og oppvokst i *Tante Ulrikkes vei* på Stovner, er med på å styrke troverdigheten til bokas handling. Selv om dette styrker troverdigheten, har det likevel vært viktig for meg å få fram at dette kun viser en fiktiv historie om to gutter, slik som forfatteren ønsker å fremstille dem. Guttene skal ikke sees på som representanter for kulturen på Stovner, men som enkeltindivider som lever på Stovner.

En annen grunn til at jeg valgte denne boka, var tanken om at den kunne være med på å fenge lesere på ungdomstrinnet og skape gode samtaler som kanskje kunne være med på å utvikle interkulturell kompetanse blant elevene. Selv om handlingen i boka er Oslo-orientert og satt til tidlig 2000 – tallet, tenkte jeg at det likevel kunne være mye i denne boka som kunne være interessant å lese om for en niendeklassing. Dette er blant annet guttenes ærlige og åpne skildringer av miljøet på Stovner, hvordan de blir sett på av «potetene» (hvite vestkantungdommer), fordommene de møter, fordommer de har mot sin egen og andres

kultur, følelsen av utenforskap og generelt den hverdagslige beskrivelsen av å være ungdom på tidlig 2000-tallet.

Tante Ulrikkes vei er totalt på 430 sider, noe både norsklæreren til klassen og jeg tenkte ville bli for mye for elevene å lese i den gitte perioden. Optimalt sett skulle elevene ha lest hele boka, slik at de virkelig hadde blitt kjent med protagonistene, miljøet og de ulike relasjonene som blir skildret i romanen. Etersom dette ikke var mulig, med tanke på elevenes kapasitet og mengden tid læreren kunne avsette til prosjektet, gjorde jeg et utvalgt av ulike utdrag jeg ønsket at elevene skulle lese. Dette kom på totalt 197 sider (se vedlegg nr. 10 for elevenes leseliste). Læreren mente dette kunne være passe mengde for noen av elevene, men at det for flere kunne være litt mye.

Boka er ikke delt inn i tradisjonelle kapittelinnstillinger, men hver mail fra Mo og diktafoninnspilling fra Jamal får en slags funksjon som kapittelinnstillinger. Dette systematiserer innholdet i bokas fortelling, noe som kan gjøre det enklere for elevene å forstå hvor i handlingen de befinner seg. Utdragene elevene har lest er utdrag jeg ser på som handlingsbærende, og utdrag som er viktige for å kunne skape samtaler rundt interkulturell kompetanse. Utdragene tar i stor grad for seg deler av historien som beskriver hvem Jamal og Mo er, hvordan de tenker og noen av de viktigste forandringene som skjer med dem gjennom boka. Jeg har unnlatt de delene av boka som tar for seg relasjonen mellom Mo og Mikael, Jamal og Sarah og kortet ned på delene som beskriver hvordan Jamal og vennene hans henger sammen. Denne unnlattelsen har jeg gjort fordi jeg så på disse relasjonene som mindre viktige for å forstå hvem Jamal og Mo er. Det faktum at elevene kun har lest utdrag fra boka og at det er jeg som forsker som har valgt ut disse utdragene, er noe jeg var nødt til å ta i betraktning da jeg analyserte og tolket elevutsagnene fra litteratursamtalene.

1.5 Tidligere forskning

Denne studien plasserer seg innenfor flere forskningsfelt, med hovedvekt på interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold og den litteraturredaktiske metoden litterær samtale. I dette underkapittelet vil jeg vise til hvilke teoretikere og forskere jeg har bygget oppgaven på, i tillegg til å belyse viktigheten av å gjennomføre forskning som tar for seg undervisning om interkulturell kompetanse i norskfaget.

1.5.1 Interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold og litterær samtale

En av de første til å omtale interkulturell kompetanse var Michael Byram, som i 1997 kom opp med en modell som illustrerte begrepet (1997). Det er denne modellen og hans teorier mye av denne masteroppgaven er bygget på. I en norsk kontekst er Øyvind Dahls *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon* (2011) og Magne Dypedahl og Henrik Bøhns *Veien til interkulturell kompetanse* (2017) viktige bidrag til forskningen på interkulturell kompetanse. I tillegg bygger mye av denne oppgaven på Europarådets rammeverk med kompetanser som skal være med på å utruste unge mennesker til å leve i demokratiske kulturer og utøve en interkulturell dialog (Council of Europe, 2018b, 2018c).

Kulturelt mangfold er et viktig begrep for denne masteroppgaven, noe jeg vil utdype nærmere i teorikapittelet. Jeg vil blant annet vise til Sissel Østberg (2017), Ragnhild Elisabet Lund (2017) og Fred Dervin (2016). Litterære samtaler er en viktig litteraturdidaktisk metode som brukes i denne studien, og jeg vil derfor gi en grundig gjennomgang av denne undervisningsmetoden i teorikapittelet. Teoretikere jeg støtter meg til når det kommer til litterære samtaler, er blant annet Laila Aase (2012), Åsmund Hennig (2012), Olga Dysthe (1995), Anne-Kari Skarðhamar (2011) og Sissil Lea Heggernes (2019).

Som nevnt tidligere i innledningen, har et ønske med denne studien vært å undersøke utviklingen av interkulturell kompetanse i en skolesammenheng. Dette gjør jeg ved å undersøke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse i norskfaget. Hvordan man kan utvikle interkulturell kompetanse gjennom litteratur i skolen, er noe det finnes nokså lite forskning på. Forskning som tar for seg hvordan man kan utvikle interkulturell kompetanse gjennom litteratur i skolen, dreier seg hovedsakelig om undervisning i engelsk som fremmedspråk. Dette er blant annet forskning gjennomført av Sissil Lea Heggernes (2019) og Anne-Brit Fenner (2011), noe jeg vil vise til i teorikapittelet. Det finnes derimot lite forskning som tar for seg undervisning rundt kulturelt mangfold og interkulturell kompetanse i norskfaget. Åsmund Hennig skriver om interkulturell kompetanse i skolen på et overordnet nivå, og er derfor en av teoretikerne jeg vil vise til når det kommer til forskning på interkulturell kompetanse i norskfaget (2017). Ettersom det

finnes lite forskning rundt undervisning om interkulturell kompetanse i norskfaget, håper jeg at denne masteroppgaven kan være med på å gi et bidrag til denne forskningen.

1.5.2 Plassering av min studie i forskningsfeltet

Gjennomgangen av tidligere forskning viser at det finnes noen studier om hvordan litteraturens rolle spiller inn for utvikling av interkulturell kompetanse når det kommer til undervisning i fremmedspråk. Det finnes også mye forskning som går på bruk av litteratursamtale i litteraturundervisningen i norskfaget. Gjennomgangen ovenfor viser derimot at det finnes nokså lite forskning som eksplisitt tar for seg hvordan litteraturundervisningen i *norskfaget* kan brukes for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever. Her er min masteroppgave med på å fylle et tomrom, og forhåpentligvis kan denne oppgaven være med på å inspirere lærere og andre pedagoger til å fremme utvikling av interkulturell kompetanse i litteraturundervisningen.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp av seks kapitler, bestående av innledning, teori, metode, analyse, drøfting og konklusjon. Så langt i innledningskapittelet har jeg tatt for meg bakgrunnen for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål, vist til hva ulike rammeverk for skolen sier om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold, valg av materiale, og til slutt vist til tidligere forskning.

Etter innledningskapittelet følger teorikapittelet. Her vil jeg ta for meg litteratursamtalen, hvor jeg ser på ulike former for litteratursamtaler, hvorfor man burde bruke dette i undervisningen og hvordan man kan gjennomføre slike samtaler. Laila Aase, sammen med Åsmund Hennig og Anne-Kari Skardhamar er viktige stemmer for denne delen av teorien. Deretter vil teorikapittelet gå over til interkulturell kompetanse. Her viser jeg til forskere som Michael Byram, Øyvind Dahl, Magne Dypedahl og Henrik Bøhn sine forståelser av begrepet. Det er komponentene holdning, ferdigheter, kunnskap og kritisk kulturell bevissthet som vil brukes videre når jeg skal ta for meg i hvilken grad litteratursamtalen kan være med på å utvikle interkulturell kompetanse blant elever. Interkulturell kompetanse er nært knyttet til kulturelt mangfold, noe som gjør det hensiktsmessig å redegjøre for dette

begrepet i teorikapitlet. Dette handler om at dersom man skal klare å bruke det kulturelle mangfoldet som en ressurs, er det nødvendig med kunnskap om interkulturell kompetanse og forståelse. Avslutningsvis vil disse to begrepene settes inn i en skolesammenheng, hvor jeg ser på hvorfor og hvordan man burde lære om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold, samt litteraturens rolle for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever.

I metodekapitlet vil jeg gå nærmere inn på den litterære samtalen som metode, før jeg tar for meg gjennomføringen av litteratursamtalen i klasserommet og de digitale samtalene som foregikk over skriveplattens *Google Dokumenter*. Jeg vil vise til hvordan transkripsjonen og analysen av datamaterialet ble gjennomført, før jeg viser til forskningens reliabilitet, validitet og de forskningsetiske hensynene som har blitt tatt.

Analysen er delt inn i tre kategorier, som hver tar for seg komponentene for interkulturell kompetanse. Disse komponentene er knyttet opp til Europarådets rapport «Framework of Competences for Democratic Culture» (2018b). Europarådet er en mellomstatlig organisasjon som jobber for å fremme demokrati, menneskerettigheter og rettsstatsutvikling i sine medlemsland. Dette rammeverket er ment til å utruste unge mennesker til å leve i demokratiske kulturer og utøve en interkulturell dialog. Rammeverket er ment til å brukes av undervisere på alle nivå i utdanningssystemet, og til å være en del av læreplaner i skoler i Europa. Den første kategorien i analysen tar for seg perspektiv, noe som er knyttet opp til komponenten *ferdigheter*. Den andre kategorien i analysen er fordommer, som tar for seg komponentene *kunnskap* og *kritisk kulturell bevissthet*, før den siste kategorien tar for seg problematikk i boka og i samfunnet, som handler om komponenten *holdninger*.

Etter analysekapitlet vil jeg i drøftingskapitlet ta for meg de tre forskningsspørsmålene for oppgaven, og forsøke å svare godt på disse ved å koble elevutsagnene fra analysen opp mot teorien. Det siste kapitlet består av avsluttende refleksjoner til oppgaven, og mulige veier man kan gå dersom man ønsker å forske videre på et liknende prosjekt som dette.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg aller først redegjøre for den litterære samtalen, eller litteratursamtalen som jeg også vil omtale den som, ettersom dette er metoden som skal brukes for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil se på hva en litteratursamtale er, løfte fram ulike former for litteratursamtaler, hvorfor dette er en god metode i litteraturundervisningen og til slutt se på hvordan man kan gjennomføre slike samtaler. Videre vil jeg ta for meg det andre begrepet man finner i problemstillingen, nemlig *interkulturell kompetanse*. Jeg vil redegjøre for begrepet samt vise til ulike forskeres meninger om hvordan man kan utvikle interkulturell kompetanse, og hvorfor dette er viktig. Sammenhengen mellom interkulturell kompetanse og det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» vil også bli belyst. Deretter vil jeg se på *kulturelt mangfold*, som blir omtalt både i tittelen og i ett av forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg koble interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold opp til skolen. Her vil jeg ta for meg hva ulike rammeverk sier om dette, hvorfor og hvordan man kan arbeide med disse temaene i skolen og til slutt se på litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse. Jeg vil nå begynne med den første delen av dette kapitlet, altså litterære samtaler.

2.1 Litterære samtaler

Under dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hva en litteratursamtale er, hvorfor litteratursamtale er en god undervisningsmetode innenfor litteraturundervisning, vise til ulike måter å gjennomføre en litteratursamtale på, lærerens rolle i samtalen og vise til spørsmål som kan være gode å stille i en slik type samtale. Begrepene *litteratursamtale* og *litterær samtale* vil brukes om hverandre i oppgaven min, dette kommer av at begrepene brukes mye om hverandre i litteraturen som omtaler denne litterære metoden. Jeg vil begynne med å se på ulike definisjoner og forklaringer av hva en litteratursamtale er.

2.1.1 Hva er en litterær samtale?

Laila Aase omtaler litteratursamtalen som «klassemøter som uttrykker leseerfaringer, og som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (2005, s. 106). Fokuset ligger altså på de erfaringene leseren får i møte med teksten, og at disse erfaringene skal brukes videre i en samtale hvor man møter lesere med andre

erfaringer. I løpet av denne samtalen utvikler man flere tolkninger og forståelser enn det man ville ha klart ved å lese teksten på egenhånd. Dersom samtalen er på sitt beste, som Aase beskriver den som, vil den være dynamisk. Det vil si at litteratursamtalen både tvinger leseren til å stoppe opp og reflektere over egen lesing, og til å lytte til andres tolkninger av den samme teksten (Aase, 2005, s. 106). Aase mener videre at den litterære samtalen har en helt avgjørende rolle når det kommer til litteraturundervisning i skolen. Hun skriver at det foregår mange samtaler om litteratur utenfor skolen, men at disse samtalene foregår på andre måter og med andre formål. Aase beskriver to formål som hun ser på som grunnleggende for litteratursamtaler i skolen. Det første formålet er at elevene skal lese og oppleve litteratur på en slik måte at lesingen angår dem, det andre formålet er at elevene skal *lære* å lese og oppleve litteratur (Aase, 2005, s. 106). Slik jeg tolker Aase, kan det virke som at disse formålene helst vil oppnås dersom litteratursamtalen finner sted i klasserommet.

Åsmund Hennig skriver også om litteratursamtalen, noe han forklarer som «en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Samtalen rundt den litterære teksten kan gjøres på mange forskjellige måter, men hensikten vil likevel alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en «opplyst, personlig og reflektert måte» (Hennig, 2012, s. 27). Ifølge Hennig kan elevene klare å snakke om tekstene på denne måten dersom man bygger samtalen rundt deres personlige perspektiv i møte med teksten. Alle som leser en tekst vil sitte igjen med et personlig perspektiv på teksten, basert på egen personlighet og tidligere erfaringer. Det er nettopp disse perspektivene Hennig mener man er nødt til å omfavne i litteratursamtalen, for at samtalen skal bli best mulig (2012, s. 29). I dette prosjektet var jeg spesielt interessert i å få tak i de ulike perspektivene elevene hadde i møte med teksten, og om litteratursamtalen kunne føre til en utvidelse av disse perspektivene. Jeg var interessert i å finne ut om elevene klarte å sette seg inn i andres perspektiv, både når det gjaldt hovedkarakterene i boka og andre medelevers perspektiv.

Ut ifra gjennomgangen av litteratursamtale ser man at både Aase og Hennig mener at litterære samtaler går ut på å utforske og diskutere litterære tekster i fellesskap med andre.

Disse litteratursamtalene kan gjennomføres på forskjellige måter, men det er alltid elevenes tanker, ideer, refleksjoner og perspektiver som burde stå i sentrum av samtalen.

2.1.2 Ulike former for litteratursamtaler

2.1.2.1 Den utforskende litteratursamtalen

I artikkelen «Opening a dialogic space: Intercultural Learning through Picturebooks» ønsker Sissil Lea Heggernes å undersøke hva det er som gjør klasseromsamtaler dialogiske og hvordan dialogiske samtaler kan fremme interkulturell læring (2019, s. 38). Jeg vil trekke frem funnene hennes omkring dialogiske klasseromsamtaler, mens funnene rundt interkulturell læring vil bli tatt opp under 2.2 *Interkulturell kompetanse*. Heggernes viser til Wegerif og Mercer (2013; 2019) sin inndeling av ulike kategorier for elevsamtaler. Disse ulike samtalene er *disputational*, *cumulative* og *exploratory* samtaler (Heggernes, 2019, s. 39). En *disputational* samtale vil være en samtale hvor elevene nærmest konkurrerer om å komme fram til riktig svar først, og hvor hovedmålet med samtalen er å vinne argumentet. En *cumulative* samtale er en samtale hvor elevene bygger på hverandres innspill, men der disse innspillene ikke blir utfordret eller utforsket videre. Den tredje samtaleformen er *exploratory* samtale, eller *utforskende samtale* som jeg vil omtale den som, og er en slags videreføring av den kumulerende samtalen. Elevene deler ideer og refleksjoner med hverandre, før de så kommenterer hverandres innspill med både konstruktiv kritikk og utforskende utsagn (Heggernes, 2019, s. 39-40). Slike samtaler fører til gode diskusjoner hvor mange ulike moment og perspektiv får komme fram. Det er dette både Wegerif, Mercer og Heggernes ser på som den mest produktive formen for samtale. For at en slik samtale skal kunne finne sted, er det ifølge Heggernes viktig med en klasseromskultur som er både støttende og inkluderende (2019, s. 40). I tillegg påpeker hun at det er viktig at læreren hjelper elevene med å tilrettelegge for en slik samtale, og at slik tilrettelegging er en mangel i mange klasserom (Heggernes, 2019, s. 40).

For å få fram så mange perspektiv som mulig, ønsket jeg at elevene skulle bevege seg i retning av en utforskende samtale. Jeg ønsket også å se om elevene nærmet seg denne samtalen i større grad når de ble delt i mindre grupper og gjennomførte skriftlige digitale litteratursamtaler gjennom skriveledningssiden *Google Dokumenter*.

2.1.2.2 Skriftlige digitale litteratursamtaler

Ifølge Marit Olave Riis-Johansen kan samtaler også foregå over videokonferanser eller som skriftlige chattesamtaler (2020, s. 96). I min studie ble det gjennomført en form for skriftlig chattesamtale, ved at elevene kunne skrive og kommentere på hverandres utsagn inne på skriveledingsiden *Google Dokumenter*. Grunnen til at jeg ønsket at elevene skulle gjennomføre en skriftlig litteratursamtale på en digital plattform, var for å undersøke om dette kunne føre til mer utdypende svar enn det som kom fram i den tidligere gjennomførte klasseromsamtalen. Det er flere aspekter som gjør dette til en annerledes samtale enn den i klasserommet; blant annet at samtalen er skriftlig, den er på en digital plattform og den foregår i grupper av færre elever. Jeg vil nå se på hva det fører med seg at samtalen er skriftlig og digital.

En av fordelene med digitale diskusjoner kan være at elevene får bedre tid til å tenke gjennom innspillene de kommer med i samtalen, ifølge Hennig (2012, s. 254). Ved at samtalen er skriftlig, blir terskelen for spontane innspill noe høyere og innspillene blir dermed mer gjennomtenkte. Det at samtalen er mer gjennomtenkt fører til at pausene mellom elevenes innspill blir noe lengre, noe som kan føre til at flere av elevene opplever at de får bedre tid til å reflektere (Hennig, 2012, s. 254). Noe annet Hennig peker på ved den skriftlige samtalen, er at selv små og kanskje mindre betydningsfulle ytringer kan få store innvirkninger på samtalen (2012, s. 256). Disse ytringene formidler kanskje en enklere mening enn det som kunne ha kommet fram i en muntlig kommentar, noe som gjør det enklere å diskutere ytringen ytterligere. En tredje ting Hennig trekker fram er funn fra forskning på litteratursamtaler utført av Aslaug Louise Kongshavn i 2011. Kongshavn viser at de fleste bidragene fra elevene kom i kommentarer, ikke som nye ytringer. Dette kunne variere mellom kommentarer som var observerende, tilretteleggende eller som kom med et nytt initiativ i form av spørsmål til den opprinnelige ytringen eller kommende kommentarer (Kongshavn, 2011, s. 67-68). Dette er ulike former for kommentarer jeg vil se etter i analysen av de digitale samtalene. Det at samtalen skjer på en digital plattform, kan muligens virke motiverende for noen av elevene. Dette handler blant annet om at plattformen de skal diskutere den litterære teksten på, er mindre «skoleaktig», som Hennig omtaler det som. I

tillegg er dette en kommunikasjonsform som elevene både er vant med og behersker (Hennig, 2012, s. 257).

Hennig viser også til noen utfordringer ved de digitale skriftlige samtale. Dette handler om at det for noen elever vil være enklere å sabotere samtalen over en digital plattform enn det det ville vært i klasserommet (Hennig, 2012, s. 257). Kongshavn belyser også dette som en utfordring, samtidig som hun skriver at disse saboterende kommentarene ikke slapp gjennom sensuren som fantes i fellesskapet blant de mer konstruktive elevene (2011, s. 75). En annen utfordring Hennig trekker fram er at det raskere vil oppstå misforståelser når samtalen skjer digitalt, ettersom man mister den non-verbale kommunikasjonen (2012, s. 257).

2.1.2.3 Lærerstyrte samtaler vs. elevstyrte samtaler

I prosjektet mitt ble det gjennomført en lærerstyrt litteratursamtale i klasserommet, og flere elevstyrte samtaler i mindre grupper. Jeg ser det derfor som nyttig å trekke fram noen fordeler og ulemper ved begge formene for samtale.

En litteratursamtale vil ha størst læringsutbytte dersom den er godt forberedt og *struktureres av læreren*, ifølge Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 78, min uthevelse). Å strukturere samtalen er noe læreren kan gjøre i forkant av samtalen, som en form for innramming slik Hennig omtaler det som (2017, s. 165). Det kan virke som Skarðhamar mener at lærerens forberedelse i forkant av samtalen burde kombineres med at læreren deltar under selve samtalen. Dersom elevene får styre samtalen på egenhånd mener Skarðhamar at den analytiske delen av samtalen vil forsvinne, ettersom spørsmålene vil bli stilt uten annen hensikt enn det å stille spørsmålet (2011, s. 79). Selv om hun skriver at læreren skal være tydelig tilstede i samtalen, ser hun det som viktig at læreren klarer å fravike fra planen og sitt eget system slik at elevene kan være med på å forme samtalen (Skarðhamar, 2011, s. 86). Dette handler om at samtalen ikke skal være lærerorientert, men ha en dialogisk undervisningsform (Skarðhamar, 2011, s. 79). Skarðhamar mener altså at læreren burde være til stede i samtalen både i forkant og underveis, men samtidig skape plass for at elevene skal få være med på å styre samtalen.

Aase deler Skarðhamars syn om at læreren burde være tydelig tilstede under litteratursamtalen. Lærerens tilstedeværelse i samtalen burde blant annet komme fram i form av at læreren modellerer for elevene hvordan hen leser, tolker og formulerer sin egen leseforståelse (Aase, 2005, s. 117). Aase mener at målet med samtalen er at den blir ledet slik at den blir en virkelig samtale som øker elevenes og lærerens innsikt i teksten, til fordel for en samtale som kun består av spørsmål og svar. For å kunne lede samtalen på en slik måte, er læreren nødt til å være lydhør for de innspillene som kommer fra elevene, hen må kunne gå omveier og improvisere, samtidig som hen passer på at samtalen har en tydelig retning (Aase, 2005, s. 117). Både Skarðhamar og Aase fremhever viktigheten av at læreren styrer samtalen på en slik måte at hen klarer å fange opp elevenes innspill, fremfor å skulle få gjennom sine momentrekker eller klare å stille alle de planlagte spørsmålene.

Selv om det er veldig mye bra med den litterære samtalen, påpeker både Skarðhamar og Aase at det også er en undervisningsform som er utfordrende for mange lærere. Dette handler blant annet om at læreren er nødt til å sette seg selv i en usikker posisjon, ved at hen er nødt til å improvisere og spille videre på spontane innspill, samtidig som hen skal klare å holde en strukturert retning på samtalen (Aase, 2005, s. 117; Skarðhamar, 2011, s. 86). Dersom læreren ikke er trygg på rollen sin i litteratursamtalen, kan det hende elevene vil få et bedre læringsutbytte dersom samtalen er forberedt av læreren, men styrt av elevene selv. Dette er et syn Åsmund Hennig fronter i *Litterær forståelse – innføring i litteraturredaktikk* (2017). Hennig er for at litteratursamtalen skal bli drevet av elevene selv, slik at elevene får snakke utforskende med hverandre og drive den litterære refleksjonen videre til nye oppdagelser og innsikter (2017). Han peker på viktigheten av at den litterære samtalen skal skille seg fra en ordinær samtale i klasserommet, hvor det er mer vanlig at læreren stiller et spørsmål til klassen, får et svar som hen evaluerer og deretter stiller et nytt spørsmål (Hennig, 2017, s. 163). Hennig argumenterer for en elevstyrt samtale ved å vise til at diskusjonen i klasserommet burde reflektere *den litterære erfaringen* slik Louise Rosenblatt omtaler den som. Hun skriver at «litterære erfaringer i seg selv er spontane, dynamiske og til dels uforutsigbare» (Rosenblatt, referert i Hennig, 2017, s. 165). En slik litterær erfaring vil man få til på best mulig måte dersom læreren ikke deltar i diskusjonen, ifølge Hennig. Læreren kan være med på å hente elevene inn på rett spor igjen, men dette skal gjøres på en slik måte at læreren ikke styrer hvilken retning diskusjonen skal gå. For at

en litteratursamtale som beskrevet over skal fungere, mener Hennig det er viktig at læreren bruker mye tid på innrammingen av litteratursamtalen. Dette handler om å lære elevene hvordan man skal samtale, hvordan snakke om litterære tekster, trene elevene på å se ting fra ulike perspektiver og klare å bygge videre på refleksjoner og perspektiver som kommer fram i diskusjonen. For at elevene skal klare å gå i dybden på teksten mener Hennig man er nødt til å la elevene få øve på produktive oppfølgingsspørsmål (2017, s. 165). Til forskjell fra Aase og Skarðhamar, som fremhever viktigheten av at læreren skal modellere hvordan hen leser, forstår og tolker teksten, mener Hennig det er viktig at læreren legger frem sine meninger om teksten på en slik måte at elevene ikke styres av lærerens tekstlesing (Hennig, 2017, s. 166). Hennig mener altså at læreren skal være tydelig til stede under innrammingen av litteratursamtalen, men heller delta som en observatør under selve samtalen.

2.1.2 Hvorfor bruke litterære samtaler i litteraturundervisningen?

En hovedgrunn til å bruke litterære samtaler i litteraturundervisningen er at dette er en undervisningsform som oppfordrer til sosial interaksjon, dialogisk undervisning og bruk av språket for å lære. Dette er alle komponenter som belyses i den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg vil nå kort redegjøre for *sosiokulturell læringsteori*, før jeg vil vise til litteraturforskere som omtaler dette.

Sølvi Lillejord skriver at det idéhistoriske utgangspunktet for det som i dag kalles sosiokulturell læringsteori er at «mennesket får kunnskap gjennom språklig, sosial og kulturell interaksjon» (2010, s. 221). Line Wittek bygger opp under dette når hun skriver at det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegger hvordan mennesket tilegner seg kunnskap ved å *delta i kulturelle aktiviteter* (2012, s. 53). Ifølge Lillejord finnes det flere ulike syn eller varianter av sosiokulturell læringsteori, men det grunnleggende er at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser (2010, s. 242). Dette skriver også Wittek når hun redegjør for Leo Vygotskys teorier om læring. Hun skriver at læring og utvikling blir forstått som «grunnleggende sosiale praksiser» og at det er samspillet med andre som gjør læring mulig, ifølge sosiokulturelle læringsteorier (Wittek, 2012, s. 54). Lillejord viser til Leo Vygotsky og John Dewey som begge mente at sosial læring måtte skje før den individuelle læringen. Dette var fordi de mente at alle mennesker er født sosiale, og at det er gjennom samhandling med andre at man vil lære og kunne utvikle seg som individer (Lillejord, 2010, s.

242). Vygotsky var opptatt av at læring skjer i to omganger, først på et sosialt og deretter på et individuelt nivå. Dette handlet om at man ville lære raskere dersom man samarbeidet med andre, før man tok med seg denne kunnskapen når man skulle arbeide med lærestoffet på egenhånd (Lillejord, 2010, s. 234). Vygotsky mente at det var språket som ville føre disse to nivåene av læring sammen (Wittek, 2012, s. 152).

Litterære samtaler er en kollektiv virksomhet, og ifølge Laila Aase er dette særegent for litteraturundervisningen i skolen (2005). Lesingen blir ikke lenger kun mellom teksten og leseren, men blir nå løftet inn i et tolkningsfellesskap hvor ulike tolkninger og forståelser møtes. Det at man kan lære mer av teksten ved å samtale om den i et kollektivt tolkningsfellesskap, henger nært sammen med sosiokulturelle læringsteorier. Altså hvor læring skjer gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre gjennom språklig samhandling (Aase, 2005, s. 107). Olga Dysthe støtter opp under dette når hun skriver om dialogisk undervisning i *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære* (1995). Hun støtter seg til den russiske litteraturforskeren Bakhtin og hans forståelse av dialogbegrepet hvor all forståelse er aktiv og sosial, hvor «vi» finner mening sammen (Dysthe, 1995, s. 210). Mening blir skapt gjennom interaksjon og forståelse blir skapt i samspillet mellom elever og lærer når de snakker sammen (Dysthe, 1995, s. 204). Mening blir altså skapt i fellesskap og et optimalt læringsutbytte skjer gjennom språklig samhandling med andre, noe som knyttes tett opp til sosiokulturelt syn på læring og utvikling.

Hennig argumenterer også for at læring har størst potensiale for utvikling gjennom sosial samhandling. Han viser til forskning som indikerer at de kognitive prosessene som må til for å etablere forståelse på et dypere nivå, hovedsakelig skjer i samhandling med andre mennesker (2012, s. 33). Han tydeliggjør dette ved å vise til klasserommet hvor elevene vil utvikle en rikere forståelse av boken ved å lytte til hverandre (Hennig, 2017, s. 162). Dette skriver han for å vise til viktigheten av den litterære samtalen, hvor nettopp dette skjer. Han viser også til forskning som påstår at elever som ofte deltar i samtaler om litteratur og lesing er mer motiverte og har høyere læringsresultat enn elever som ikke deltar i disse samtalene (2012, s. 33).

Det kommer altså tydelig fram at både Aase, Dysthe og Hennig har et fokus på det dialogiske samspillet mellom mennesker for å kunne utvikle optimal læring. Litteratursamtalen vil være en aktuell metode for å tilrettelegge for dialogisk samspill mellom elever og lærer i klasserommet. Læreren i norsk trekker også denne linjen, ettersom man kan se at det sosiokulturelle læringssynet er gjeldene for flere av kompetansemålene og innledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også mulig å se at litteratursamtalen som metode passer godt for å oppnå flere av kompetansemålene, under kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* og de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3, 4, 9).

Kompetansemålene etter tiende trinn tar blant annet opp at elevene skal «(...)reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «utforske og reflektere over hvordan teksten framstiller unges livssituasjon», «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger(...)», «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9, min uthevelse). Man ser her at litteratursamtalen kan skape muligheter hvor elevene får reflektere, utforske, argumentere og fortelle om teksten de har lest og tanker de har fått fra denne lesingen. Ved at litteratursamtalen kan gjennomføres både muntlig, skriftlig og digitalt ser man at dette er en metode som kan egne seg svært godt.

2.1.3 Hvordan gjennomføre litterære samtaler?

En god start for å kunne gjennomføre fruktbare litterære samtaler, er å forholde seg til Olga Dysthe sine tre teknikker for å stille spørsmål og lede litteratursamtaler (1995). Jeg vil her vise til *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære* (Dysthe, 1995) og Anne-Kari Skarðhamar som referer til Dysthe i *Litteraturundervisning: teori og praksis* (2011). I tillegg til Dysthes teknikker, vil jeg vise til Skarðhamars samtalestrategi for litteratursamtalen.

2.1.3.1 Dialogisk undervisning

Det første Dysthe tar opp er at den som leder samtalen må stille *autentiske og åpne spørsmål*, altså spørsmål hvor man ikke vet svaret på forhånd og hvor man stiller spørsmålet fordi man faktisk lurer på noe (1995, s. 214; Skarðhamar, 2011, s. 80). Spørsmålene må være formulert slik at elevene blir utfordret til å formulere sine egne meninger, refleksjoner og verdier. Dette kan gjøres ved at man stiller «Hvorfor tror du....?» istedenfor «hvorfor er det slik...?», altså at man legger vekten over på at eleven skal få komme med sine egne meninger og tanker, kontra å prøve å svare «riktig» eller slik de tror læreren mener de skal svare (Skarðhamar, 2011, s. 80). Autentiske og åpne spørsmål stilles for å involvere elevene i samtalen, og for å hjelpe dem med å klare å se en sammenheng mellom det de har lært tidligere og det som er nytt i denne samtalen. Ved at læreren selv ikke vet svaret på spørsmålet, understreker hen at elevene er viktige bidragsyttere i undervisningen og at læring er en aktiv prosess (Dysthe, 1995, s. 214).

Autentiske og åpne spørsmål legger til rette for at læreren kan følge opp elevenes svar ved hjelp av *opptak* som er den andre teknikken Dysthe og Skarðhamar beskriver (1995, s. 214; 2011, s. 80). Opptak handler om at læreren bygger inn svarene fra tidligere spørsmål i de etterfølgende spørsmålene. Dette er en måte å få elevene til å bidra aktivt i samtalen på, mye fordi de forstår at innspillene deres er viktige (Dysthe, 1995, s. 214-215). De autentiske og åpne spørsmålene legger også til rette for at læreren kan følge opp elevsvarene ved hjelp av teknikken *høy verdsetting* (Dysthe, 1995, s. 215 - 216). Dette kan sees på som en videreføring av opptak, ettersom læreren ved å inkorporere svaret i det neste spørsmålet viser eleven at innspillet var verdifullt for undervisningen. Dette fører til at eleven kjenner at hen blir tatt på alvor, noe som kan føre til videre involvering i samtalen. Ved bruk av denne teknikken er det viktig at læreren ikke fokuserer på riktige eller gale svar, men heller ser etter viktige tanker og ideer som kommer fram i innholdet av det eleven sier. Det er nettopp dette læreren skal bygge videre på i de følgende spørsmålene (Dysthe, 1995, s. 215-216; Skarðhamar, 2011, s. 80).

2.1.3.2 Strukturering av den litterære samtalen

Skarðhamar beskriver hvordan man kan strukturere og forberede litteratursamtaler, selv om hun også poengterer at man ikke kan helgardere seg og planlegge samtalen til punkt og prikke (2011, s. 78). Dette nevner også Laila Aase når hun skriver at vilkårene for den gode samtalen vil variere ut ifra faktorer som selve teksten, personlige egenskaper, erfaringer hos deltakerne og ytre faktorer som kan påvirke elevgruppen i en bestemt time (2011, s. 109). I tillegg er læreren, som tidligere nevnt, nødt til å lytte til samtalen og kunne bygge samtalen videre på de spontane innspillene til elevene (Dysthe, 1995, s. 214 – 216). Skarðhamar beskriver en samtalestrategi som kan brukes for å forberede gode litteratursamtaler. Hun skisserer en samtale hvor man har tre type spørsmål som har til hensikt å inneholde et startpunkt, en analytisk komponent og en aktualiseringskomponent (Skarðhamar, 2011, s. 79). Det er denne samtalestrategien jeg har tatt utgangspunkt i når jeg forberedte spørsmålene til litteratursamtalene og bearbeidet funnene. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre for de ulike type spørsmålene som er brukt.

Det første type spørsmålet er ment for å koble leseren på teksten, slik at de kan engasjere seg i samtalen. Dette spørsmålet kaller Skarðhamar for *identifikasjonsspørsmål*, og er ment for å appellere til følelser og engasjement heller enn å sjekke kunnskapsnivået blant elevene. Dette er gjerne bare ett spørsmål, ment for å sette i gang samtalen (Skarðhamar, 2011, s. 81-82). Videre beskriver Skarðhamar *refleksjonsspørsmål*, som er ment for å kunne analysere den skjønnlitterære teksten på elevenes nivå. Ved at elevene trenes i å lese for å kunne samtale om teksten på denne måten, vil de kunne utvikle kreativitet, øke lesekompetansen og gjøre leseopplevelsen rikere. Ved slike type spørsmål er det viktig å stille åpne og autentiske spørsmål. Selv om spørsmålene skal være åpne, er det viktig at de er innenfor rammene av den litterære teksten (Skarðhamar, 2011, s. 82). Skarðhamar ser en utfordring ved disse type spørsmål, nemlig at det kun vil fremme de raskeste tenkerne i klassen. Spørsmålene kan føles ekskluderende for noen av elevene, og derfor vil det være lurt å variere spørsmålene ved å også stille noen *hukommelsesspørsmål/observasjonsspørsmål*. Dette er enklere spørsmål som går mer direkte på den litterære teksten, og dermed skal ha en større sannsynlighet for å klare å aktivisere alle elevene. For å engasjere flest mulig elever, er det viktig at læreren legger til rette for at de tregere tenkende elevene får tid og mulighet til å svare før de raskere tenkerne (Skarðhamar, 2011, s. 83). Det siste spørsmålet

som tas opp i samtalestrategien er spørsmål som skal være med på å skape en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Disse kalles for *overføringsspørsmål* eller *aktualiseringsspørsmål*.

Spørsmålene som ble stilt i den litterære samtalen i klasserommet og digitalt, startet med ett identifikasjonsspørsmål før det gikk videre over til observasjonsspørsmål. Deretter ble det brukt litt lengre tid på refleksjonsspørsmål før man til slutt var innom overføringsspørsmål. Den digitale samtalen hadde større fokus på overføringsspørsmål enn det klasseromsamtalen hadde. Forberedelsene og gjennomføringen av litteratursamtalen vil bli nærmere beskrevet under metodedelen. Samtalespørsmålene ligger vedlagt som vedlegg nummer 2 og 3.

2.2 Interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold

Jeg vil nå ta for meg den delen av oppgaven jeg ønsker å utforske ved hjelp av litteratursamtalen som har blitt beskrevet ovenfor. Som tidligere beskrevet, ønsket jeg å undersøke litteratursamtalens potensiale til å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn. Dette har jeg blant annet undersøkt ved å se om elevene har utviklet evne til å sette seg inn i andres perspektiv når det kommer til samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold. For å kunne lage samtalespørsmålene og bearbeide funnene fra samtalene, var jeg nødt til å sette meg inn i teori om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold. Jeg vil først ta for meg hva interkulturell kompetanse er og ulike komponenter for denne kompetansen, før jeg redegjør for begrepet kulturelt mangfold. Til slutt vil jeg ta for meg interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold i skolen. Dette vil jeg gjøre ved å se på hva ulike rammeverk sier om dette, samt hvorfor og hvordan man kan og burde utvikle dette i skolen.

2.2.1 Hva er interkulturell kompetanse?

Interkulturell kompetanse er et omstridt begrep, og forskere har derfor strevd med å bli enige om hvordan begrepet skal defineres. Michael Byram var en av de tidligste til å omtale begrepet interkulturell kompetanse. Han skriver blant annet at grunnlaget for interkulturell kompetanse handler om hvordan en persons holdninger er i møte med personer fra en

annen kultur (Byram, 1997). Jacek Walinski viser til Darla K. Deardorff sin generelle definisjon av interkulturell kompetanse, som er godtatt av de fleste forskere: «the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes» (Deardorff, 2006, referert i Walinski, 2012, s. 5). Øyvind Dahl skriver at man ved å utvikle interkulturell kompetanse ønsker å «forstå evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon i forhold til mennesker med andre kulturelle forutsetninger» (2011, s. 175). Ut ifra denne beskrivelsen ser man at interkulturell kompetanse handler om hvordan man kan kommunisere med mennesker fra andre kulturer på best mulig måte. Magne Dypedahl og Henrik Bøhn definerer interkulturell kompetanse på noe samme måte som Byram, Deardorff og Dahl når de skriver at interkulturell kompetanse dreier seg om «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn seg selv» (2017, s. 14). De forklarer videre denne definisjonen ved å si at tankesett er ment som en persons verdensbilde, trosoppfatning, verdier og normer, mens kommunikasjonsstil forstås som en grunnleggende måte å kommunisere med andre på (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Ved å ha kompetanse om både tankesett og kommunikasjonsstiler vil man, ifølge Dypedahl og Bøhn, være flinkere til å finne en konstruktiv måte å samhandle på (2017, s. 15). Oppsummert kan man si at interkulturell kompetanse dreier som en persons evne til å kommunisere hensiktsmessig med mennesker med andre kulturelle forutsetninger, tankesett og/eller kommunikasjonsstiler, basert på sine kulturelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er slik jeg vil forholde meg til begrepet videre i oppgaven.

Ettersom forskjellige kulturer også eksiterer innenfor nasjonale grenser, kan mange situasjoner potensielt være interkulturelle. At en kommunikasjon er interkulturell betyr at man forstår eller kommuniserer noe ulikt, det trenger ikke nødvendigvis å bety at man har ulik kulturell etnisitet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Dypedahl og Bøhn trekker fram at selve essensen med interkulturell kompetanse er «evnen til å skifte perspektiv i møte med andre, og ha innsikt i egne tankeprosesser» (2017, s. 22). Det er denne evnen til å skifte perspektiv og innsikt i egne tankeprosesser jeg ønsket å undersøke blant gruppen av elever på niende trinn. Da med spesielt fokus på om de klarte å sette seg inn i perspektivet til hovedkarakterene i boka, om de reflekterer rundt egne tankeprosesser og om de skifter

perspektiv i møte med andre elevers refleksjoner gjennom den muntlige og skriftlige litterære samtalen.

2.2.1.1 Holdning, ferdigheter, kunnskap og kritisk kulturell bevissthet

Som tidligere nevnt var Byram en av de første som tok opp begrepet interkulturell kompetanse og i 1997 kom han opp med en modell for interkulturell kommunikativ kompetanse. Til tross for striden om hvilke definisjoner av begrepet som skal brukes, finnes det enighet blant forskere om at Michael Byram og hans modell for interkulturell kompetanse har hatt stor innflytelse på hvordan man har lært om interkulturell kompetanse i Europa (Walinski, 2012, s. 5; Lund, 2008, s. 2). Interkulturell kommunikativ kompetanse er bygd opp av kommunikativ kompetanse og interkulturell kompetanse. Det er interkulturell kompetanse jeg ønsker å se nærmere på. Modellen illustrerer at interkulturell kompetanse består av fem elementer, eller «savoirs» som Byram beskriver det som (1997, s. 34). *Savoir* er fransk for verbet «å vite». Disse elementene er *holdninger* (*savoir être*), *kunnskap* (*savoir*), *ferdigheter* for forståelse og relatering (*savoir comprendre*), *ferdigheter* for å oppdage og samhandle (*savoir apprendre/faire*) og *kritisk kulturell bevissthet* (*savoir s'engager*) (Byram, 1997, s. 34). Oppsummert kan man si at Byram ser på fem hovedelementer for interkulturell kompetanse; holdning, kunnskap, ferdigheter til å tolke og relatere, ferdigheter til å oppdage og samhandle og kritisk kulturell bevissthet. Byram, referert i Walinski, mener at disse fem elementene henger tett sammen, og at grunnlaget for interkulturell kompetanse ligger i holdningene til en person når hen møter noen fra en annen kultur (Walinski, 2012, s. 6).

Øyvind Dahl beskriver også komponenter for interkulturell kompetanse, og forklarer dette som nødvendige komponenter for å kunne kalle noen for en *interkulturell kompetent person* (2011). En interkulturell kompetent person kan ifølge Ragnhild Elisabeth Lund forklares som «one who knows and cares about global issues and who sees him- or herself as a world citizen rather than as a citizen of a particular nation» (Lund, 2008, s. 3). En slik tolkning av begrepet viser til at en interkulturell kompetent person ser seg selv i en større sammenheng, som del av en større verden enn den verden hun eller han selv lever i.

De tre komponentene Dahl beskriver er atferd, kunnskap og holdning (2011, s. 176-177). Dahl skriver at atferd viser til hvordan mennesker handler og oppfører seg i vid forstand,

men når det kommer til interkulturell kommunikasjon ser man spesielt på hvordan mennesker oppfører seg når det kommuniserer med andre mennesker. Dette kaller han for den *kommunikative komponenten (atferd)*. Denne komponenten innebærer evnen til å anvende det kommunikative systemet i sin kulturelle kontekst, kunne avkode og innkode meldinger, skape og opprettholde kontakt, være aktivt lyttende og innta sosiale roller på en kulturelt akseptabel måte. Den andre komponenten ved interkulturell kompetanse omtaler Dahl som den *kognitive komponenten (kunnskap)*. Dette har med læring og erfaring å gjøre. Videre skriver han at man ved kunnskap om interkulturell kommunikasjon kan lære hvordan mennesker med ulike forutsetninger tolker og forstår hverandre, noe som vil kunne forbedre vår evne til kommunikasjon. Det tredje området Dahl belyser er den *affektive komponenten (holdninger)*. Han skriver at holdninger handler om sinnet og følelser, noe som kommer til uttrykk gjennom personlighetstrekk som nysgjerrighet, empati, evne til undring, respekt for andres verdier og å være åpen for forskjellige fortolkninger (Dahl, 2011, s. 176-177). Oppsummert ser man at Dahl fremhever atferd, kunnskap og holdning som de viktige komponentene for interkulturell kompetanse. Byrams modell fremhever holdninger, ferdigheter og kunnskap, i tillegg til kritisk kulturell forståelse. Videre i oppgaven vil disse fem ulike komponentene være viktige, ettersom de danner grunnlag for utformingen og bearbeidelsen av datamaterialet.

2.2.2 Sammenhengen mellom interkulturell kompetanse og demokrati og medborgerskap

Noe annet som har spilt en viktig rolle for utarbeidelsen av litteratursamtalene og analyseringen av disse funnene, er Europarådets rammeverk *Framework of Competences for Democratic Culture* (2018b). Dette er et rammeverk som er utviklet for å utruste unge mennesker til å leve i demokratiske kulturer og utøve en interkulturell dialog. Rammeverket er ment til å brukes av undervisere på alle nivå i utdanningssystemet, og til å være en del av læreplaner i skoler i Europa. Rammeverket omtaler tjue ulike kompetanser, som er delt inn i de fire underkategoriene *verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskap & kritisk forståelse* (Council of Europe, 2018a). Disse kategoriene likner i veldig stor grad på komponentene som inngår i Byrams interkulturelle modell. Noe av grunnen til dette er at Byram, som nevnt tidligere, har hatt stor innflytelse på hvordan man ser på interkulturell kompetanse i Europa (Walinski, 2012, s. 5; Lund, 2008. s. 2).

Man kan kjenne igjen flere av kompetansene som omtales for en demokratisk kultur og interkulturell dialog i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det står blant annet at «opplæringen skal gi elevene *kunnskaper og ferdigheter* til å *møte utfordringer* i tråd med *demokratiske prinsipper*» og at «de [elevene] skal øve opp evnen til å *tenke kritisk*, lære seg å *håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, min uthevelse). Det å håndtere utfordringer, tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet er ferdigheter som er nødvendige for å kunne være en interkulturell kompetent person. Dette kan man se igjen i mange av kompetansene til rammeverket til Europarådet (vedlegg nr. 1). Av de kompetansene jeg har valgt å fokusere på i oppgaven min kan man trekke koblinger til: «Uttrykker synet om at kulturelt mangfold innad et samfunn burde være positivt verdsatt og satt pris på» (kompetanse nr. 2), «Kan uttrykke sine tanker om et problem» (kompetanse nr. 15), «Diskuterer hva som kan gjøres for å gjøre samfunnet til et bedre sted» (kompetanse nr. 36), «Prøver å forstå vennene sine (karakterene) bedre ved å forestille seg hvordan ting ser ut fra deres perspektiv» (kompetanse nr. 78), «Kan reflektere rundt sine egne fordommer og stereotyper og hva som ligger bak dette» (Kompetanse nr. 110) (Council of Europe, 2018c, s. 15-22).

2.2.3 Kulturelt mangfold

Det kulturelle mangfoldet vi ser i dagens samfunn, er en av hovedgrunnene til at kunnskap om interkulturell kompetanse stadig blir viktigere. Ett av forskningsspørsmålene for denne studien ser på mulighetene for at litteratursamtalene kan være med på å utvikle elevenes perspektiv rundt samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold. På bakgrunn av dette forskningsspørsmålet, og for å forstå hvorfor man burde arbeide for å utvikle denne kompetansen, ser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for kulturelt mangfold i denne delen av oppgaven.

Interkulturell kompetanse kan knyttes opp mot kulturelt mangfold slik Sissel Østberg gjør det når hun skriver at interkulturell kompetanse er «en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt» (2017, s. 19). Med kunnskap om kulturelt mangfold mener Østberg at man har kunnskap om kultur, kulturelle endringsprosesser og samhandling i kulturelt komplekse samfunn (2017, s. 19).

Østberg mener at et kulturelt mangfoldig klasserom er positivt for utviklingen av fellesskap, danning og læring. Hun mener at et slikt fellesskap vil gjøre elevene mer robuste og at variasjonen i språk og livsstil vil være med på å utvide elevenes perspektiv. En forutsetning for at det kulturelle mangfoldet i klasserommet blir brukt som en ressurs, er at læreren har kunnskap om flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse (Østberg, 2017, s. 33-34). Slik sett kan man si at Østberg er med på å tydeliggjøre viktigheten av å ha en interkulturell kompetanse for å kunne håndtere det kulturelle mangfoldet man finner i dagens skole.

Begrepet mangfold kan benyttes i ulike sammenhenger med ulike betydninger. Når Anne Bonnevie Lund bruker begrepet i sammenheng med skolen, skriver hun at man mener «en skole som består av elever med ulike meninger, holdninger og handlinger; ulik etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn; ulike læreforutsetninger, interesser, væremåte, kjønn og legninger; ulikt utseende, ulike opplevelser og erfaringer» (2017, s. 28). Lund skriver videre at skolens mangfold også kan handle om lærere og undervisningsmetoder, i tillegg til å beskrive ulik grad av toleranse skolen møter samfunnet med. I engelsktalende land blir ofte mangfold i skolen omtalt som skolens *diversity* (2017, s. 28). Lund viser til den finske professoren Fred Dervin som problematiserer hvordan de nordiske landene ofte har sett på *diversity* som en gruppe av mennesker med en bestemt etnisitet og religion som skiller seg ut fra den antatte majoriteten i samfunnet, som han mener blir antatt å være hvite kristne (Dervin, 2016, s. 26). Dette er problematisk fordi ordet *diversity* på denne måten blir brukt for å få fram *ulikheter* eller *egenheter*, istedenfor å vise til mangfold (Dervin, 2016, s. 28). Det kan virke som Dervin mener at denne forståelsen av mangfold gjør at man tenker at alle som ser annerledes ut enn «oss selv» utgjør dette såkalte mangfoldet i samfunnet. Dervin ønsker å få fram at mangfold handler om veldig mye mer enn kun hudfarge og religion. Mangfold handler også om kjønn, legning, alder, sosioøkonomisk status, hårfarge, personlighetstyper, håp og ønsker (Dervin, 2016, s. 26-27). Dervin avrunder med å påstå at mangfold er noe som angår oss alle, og at lærere og andre pedagoger burde få fram dette når de underviser om mangfold (2016, s. 30).

Slik Østberg, Lund og Dervin beskriver mangfold blir det tydelig at dette er et begrep som viser til at alle mennesker er forskjellige, som også betyr at et klasserom vil bestå av en elevgruppe med svært mange forskjellige egenskaper. Slik det ble beskrevet tidligere i dette

teorikapitlet, viser Dypedahl og Bøhn til at alle situasjoner potensielt kan være interkulturelle, ettersom alle mennesker vil forstå og tolke ting forskjellig fra hverandre. Klasserommets store mangfold fører til at det blir svært viktig for både lærere og elever å ha kunnskap om interkulturell kompetanse, slik at de kan klare å kommunisere godt med hverandre.

2.2.4 Interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold i skolen

I dette underkapitlet vil jeg ta for meg hva rammeverkene for skolen sier om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold i skolen, hvorfor man burde undervise om dette og ulike måter man kan gjøre det på.

2.2.4.1 Nasjonale rammeverk

I innledningen til denne oppgaven ble det beskrevet hva ulike rammeverk for skolen sier om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold (se delkapittel 1.4). Jeg vil gjenta noe av dette her, for å tydeliggjøre plassen dette burde ha i skolen.

Som beskrevet i innledningen blir ikke begrepet interkulturell kompetanse beskrevet eksplisitt i noen av rammeverkene. Dette inngår som en del av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», som skal inngå i all undervisning i dagens skole. Kulturelt mangfold står det derimot litt mer om. Man finner dette blant annet i den overordnede delen av læreplanen, prinsipp for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og i læreplanmålene for norsk etter tiende trinn.

Under kapittelet «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» i den overordnede delen av læreplanen, blir det tatt opp at vi lever i et samfunn som er mer sammensatt enn noen gang. Det tydeliggjøres at det derfor er viktig at undervisningen fremmer språkkunnskaper og kulturforståelse for å utruste elevene til å møte og delta i det kulturelle mangfoldet vi har i dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Ettersom prosjektet mitt ble gjennomført i en klasse på niende trinn, ser jeg det som hensiktsmessig og nødvendig å undersøke hva læreplanmålene etter tiende trinn sier om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold. Det har spesielt vært to kompetansemål

jeg har tatt utgangspunkt i, disse lyder som følger: «Eleven skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» og «Eleven skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9).

2.2.4.2 Hvorfor og hvordan utvikle interkulturell kompetanse i skolen

Både lærere og elever trenger interkulturell kompetanse for å kunne håndtere mangfoldet i dagens skole på en god måte, ifølge Sissel Østberg (2017). Hun mener at dette er en viktig kompetanse som kan bidra til et godt læringsutbytte for den enkelte elev, og en kompetanse som kan fungere som en berikelse for samfunnet (Østberg, 2017, s. 19).

Interkulturell kompetanse kan, ifølge Dypedahl og Bøhn, føre til at man blir mindre irritert over ting som gjøres annerledes enn man selv ville gjort, og man kan klare å fokusere bedre på selve budskapet til samtalepartneren istedenfor å la seg irritere over hvordan det blir sagt (2017, s. 17). De litterære samtaleene som elevene har gjennomført, vil være en god arena for å øve seg på nettopp dette. I de litterære samtaleene vil elevene kunne utvikle tilhørighet og kulturell bevissthet, ved at språket blir brukt aktivt til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Dette er noe som vektlegges under «Identitet og kulturelt mangfold» i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Tidligere i dette teorikapittelet ble Heggernes sine teorier om den utforskende samtalen beskrevet (se 2.1.2.1). Heggernes mener at den dialogiske samtalen og det dialogiske klasserommet er noen av faktorene som kan spille inn på utviklingen av interkulturell kompetanse (2019, s. 38). En dialogisk samtale blir definert som en samtale hvor åpenhet overfor andre og respekt for ulikheter er viktig, noe som er elementer for interkulturell læring, ifølge Heggernes (2019, s. 40). Et dialogisk klasserom vil si et klasserom hvor atmosfæren er trygg for elevene, hvor læreren har dialogiske kunnskaper i form av at hen viser elevene at deres innspill er viktig, og interkulturelle kunnskaper som skaper rom for å diskutere motstridende meninger. Et slikt klasseromsmiljø skaper muligheter for å utforske og diskutere konfliktfylte og motstridende ideer på en slik måte at det kan føre til interkulturell læring (Heggernes, 2019, s. 55-56).

Fred Dervin ble nevnt i forbindelse med begrepet mangfold tidligere i dette kapittelet (se 2.2.3). Jeg ønsker nå å se nærmere på det han har skrevet om hvordan forskere og lærere burde jobbe med stereotypier når det kommer til utvikling av interkulturell kommunikasjon (2014). Dervin fokuserer på at forskere og lærere ikke burde jobbe med å bryte ned stereotypier eller prøve å presentere en liste med stereotypier som skal fungere som en slags «sannhet» for elevene. Han mener at en bedre måte å arbeide med dette på, vil være å se på hvordan disse stereotypiene er laget og konstruert, og deretter se på hva det forteller oss om menneskene som bruker disse ulike stereotypiene (Dervin, 2014, s. 186). Dervin skriver også om en annen form for sosial representasjon, som han mener er tett koblet opp til stereotypier. Dette er noe han kaller for *Othering*, som han forklarer som «objectification of another person or group» eller «creating the other» (Dervin, 2014, s. 187). Man kan si at othering handler om å skape forskjeller blant mennesker. I noe norsk litteratur blir dette oversatt til «den andre», mens annen litteratur bruker det engelske begrepet «othering» (Rogg, 2004; Berge, 2013). Jeg har valgt å bruke «othering» videre i oppgaven, ettersom jeg synes dette best beskriver problemstillingene jeg skal ta for meg. På samme måte som stereotypier, gjør othering det mulig å skape likheter og forskjeller blant folk, i tillegg til at det er med på å beskytte og forsterke selvet. Dervin skriver videre at man skal reflektere rundt stereotypiene og othering og se hva dette kan bety, istedenfor å bruke all undervisningstiden på å arbeide med å slå ned på alle stereotypier eller fordommer som finnes blant elevene (Dervin, 2014, s. 186-187). Dette henger tett sammen med kompetansemål nummer 110 fra Europarådet, som er opptatt av å undersøke om elevene «kan *reflektere* kritisk rundt sine egne fordommer og stereotypier og hva som ligger bak dette» (2018c, s. 22, min uthevelse). Man ser altså at Europarådet også har fokus på å reflektere rundt fordommer og stereotypier, fremfor å arbeide med å bryte ned det som finnes. Dette vil bli tatt opp grundigere i analysen under «fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet», før det senere tas opp i drøftingen.

2.2.4.3 Litteraturens rolle for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever

Anne-Brit Fenner, førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk, mener at skjønnlitteratur spiller en viktig rolle for utviklingen av interkulturell kompetanse (2011). Dette mener hun fordi skjønnlitteratur representerer personlige stemmer fra den kulturen det skrives om, gjennom

beskrivelser av karakterenes følelser, erfaringer og verdier (Fenner, 2011, s. 42). For å utvikle interkulturell kompetanse fremhever Fenner arbeidsmetoder hvor elevene får mulighet til nærlesing, får tolke teksten ut ifra sine forkunnskaper og personlige erfaringer, får involvere seg i teksten og kommuniserer sin forståelse med medelever. I tillegg fremhever hun viktigheten av at elevene får åpne oppgaver, slik at de kan få komme med sine egne tolkninger, og at læreren oppmuntrer elevene til å komme med egne synspunkter før læreren kommer med sine. Dette er for å gi elevene muligheten til å komme med egne synspunkter, før læreren viser tolkningsmuligheter som kan være med på å løfte elevenes kompetansenivå (Fenner, 2011, s. 42-43). Disse ulike arbeidsmetodene vil være gjennomførbare når det kommer til ulike former for litteratursamtaler.

På noe samme måte som Fenner skriver at skjønnlitteratur representerer personlige stemmer fra den kulturen det skrives om, skriver også Lothar Bredella om hvordan litteraturen tillater oss å se mennesker fra andre kulturer som enkeltindivider, istedenfor å kun se dem som en del av den kollektive kulturen (2013, s. 440). Som leser kan vi lære å se verden gjennom noen andres øyne, før vi senere kan forsøke å forstå meningen med det vi har sett (Bredella, 2013, s. 440). Videre viser han til den amerikanske filosofen Martha Nussbaum, som skriver at minoritetslitteratur er viktig fordi det gjør det mulig for lesere å identifisere seg med individuelle medlemmer av marginaliserte grupper innad det samme samfunnet (Nussbaum, 1995, i Bredella, 2013, s. 438). I tillegg skriver Bredella at litterære tekster kan være med på å utvide vår sympati, bryte ned fordommer og stereotypier og gjøre oss oppmerksomme overfor andres behov (2013, s. 438).

I likhet med Fenner og Bredella, skriver også Heggernes om hvordan litterære tekster kan være med på å utvikle interkulturell kompetanse, eller interkulturell *læring* som hun beskriver dette som (2019). Heggernes skriver at fiksjon er passende for interkulturell læring fordi litteraturen kan hjelpe leseren med å ta del i sin egen og andres kultur, og på denne måten gjøre det mulig å engasjere seg i motstridende perspektiver. Ifølge Heggernes er det dette engasjementet som kan være med på å utvikle interkulturell læring (2019, s. 39). Formålet med at elevene fikk lese om Jamal og Mo i *Tante Ulrikkes vei* var at de skulle bli kjent med tankene, følelsene, verdiene og holdningene til to gutter som har

andregenerasjons innvandrerbakgrunn. Målet var at elevene skulle se guttene som enkeltindivider og ikke som representanter for en bestemt kultur.

2.2.5 Oppsummering teorikapittel

Jeg har nå redegjort for litteratursamtalen som en samtale hvor man utforsker og diskuterer litterære tekster. Litteratursamtalene kan gjennomføres på mange ulike måter, men det viktigste er at samtalen har elevenes tanker, refleksjoner og perspektiv i sentrum. Jeg har forklart hvorfor *den utforskende samtalen* er den mest produktive samtaleformen, og vist til ulike teoretikers meninger om lærerstyrte og elevstyre litteratursamtaler. Autentiske og åpne spørsmål, teknikker som opptak og høy verdsetting, samt strukturering av samtalspørsmålene har blitt løftet fram som gode verktøy for å skape en fruktbar litterær samtale. Den andre delen av dette teorikapittelet har tatt for seg interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold. Interkulturell kompetanse dreier seg om en persons evne til å kommunisere hensiktsmessig med mennesker med andre kulturelle forutsetninger, tankesett og/eller kommunikasjonsstiler. Komponentene som danner interkulturell kompetanse er holdning, ferdigheter, kunnskap og kritisk kulturell bevissthet. Norske klasserom består av et rikt kulturelt mangfold, og er derfor noe som vil angå alle lærere og elever. For å kunne bruke det kulturelle mangfoldet som en ressurs, er det viktig at både lærere og elever har kunnskap om interkulturell kompetanse. Kunnskap om interkulturell kompetanse kan skape rom for at motstridende meninger kan bli diskutert på en slik måte at klasserommets deltakere får ny innsikt i egne tankeprosesser og utvikler flere perspektiv. Teorien som er løftet fram i dette kapittelet viser at litteraturen kan spille en viktig rolle for å utvikle kunnskap og forståelse for interkulturell kompetanse. Jeg vil nå gå videre over til analysingen av materialet fra litteratursamtalen i klasserommet og de digitale skriftlige litteratursamtalene.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for hvordan de kvalitative metodene litterær samtale og observasjon kan være med på å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne studien. Jeg vil ta for meg litteratursamtalen som ble gjennomført i en full klasse og litteratursamtalene som ble gjennomført i mindre grupper over den digitale plattformen *Google Dokumenter*. Etter at disse metodene har blitt gjort rede for, vil jeg ta for meg studiens reliabilitet og validitet, samt en gjennomgang av de forskningsetiske hensynene som er gjort.

3.1 Litterær samtale som metode

Marit Olave Riis-Johansen skriver at muntlige ferdigheter som brukes når man deltar i samtaler, er grunnleggende ferdigheter i alle fag (2020, s. 91). Samtidig viser hun til læreplanen som gir norskfaget et særlig ansvar for å utvikle og ivareta elevenes muntlige ferdigheter. Dette er med på å gjøre samtaler til et viktig norskdidaktisk felt, noe Riis-Johansen synes det har vært for lite fokus på i forskning og undervisning av lærerstudenter (2020, s. 91). I mitt prosjekt vil disse samtalene dreie seg om litterære samtaler, altså samtaler hvor «en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27), eller som Laila Aase skriver «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som føremål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (2005, s. 106). Hennig skriver videre at gjennomføringen av disse litteratursamtalene kan variere mye, men hensikten vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en «opplyst, personlig og reflektert måte» (2012, s. 27). I henhold til mitt prosjekt, fikk elevene i oppgave å lese utvalgte utdrag fra Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* i forkant av litteratursamtalen (2017).

3.2 Gjennomføring av de litterære samtalene

I denne studien har jeg gjennomført to ulike former for litteratursamtaler, begge med fokus på interkulturell kompetanse. Dette vil belyse forskningsspørsmål én, og være med på å svare på oppgavens problemstilling. I tillegg til å belyse hva som kjennetegner elevenes utsagn fra en litterær samtale med fokus på interkulturell kompetanse, vil disse metodene være med på å belyse forskningsspørsmål to og tre også. I løpet av samtalene ønsket jeg å

finne ulike måter litteratursamtalene kunne være med på å utvikle elevenes perspektiv på samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold, noe som belyser forskningsspørsmål to. Ved å gjennomføre to ulike litteratursamtaler fikk jeg muligheten til å undersøke hvordan den muntlige og de digitale litteratursamtalene fungerte forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse, noe som belyser forskningsspørsmål tre.

Den første litteratursamtalen var en slags tradisjonell litteratursamtale hvor læreren ledet en litterær samtale med elevene i klasserommet. Den andre litteratursamtalen fant sted etter denne klasseromsamtalen, og gikk ut på at elevene førte skriftlige samtaler med hverandre over den digitale samtaleplattformen *Google Dokumenter*. Tanken med at elevene skulle bruke denne digitale plattformen, var blant annet at dette skulle være et kjent medium for elevene. Her var elevene delt inn i grupper på tre til fire elever, og ledet an samtalen på egenhånd. Begge samtalene tok utgangspunkt i en rekke samtalspørsmål som jeg hadde utformet i forkant av den litterære samtalen i klasserommet.

Utformingen av samtalspørsmålene startet med at jeg skrev ned spørsmål som kunne være interessante å undersøke, ut ifra de utdragene elevene hadde lest, og ut ifra forskningspørsmålene mine. Videre har jeg brukt Europarådets rapport *Framework of Competences for Democratic Culture* (2018b). Denne rapporten beskriver 20 ulike kompetanser som de ser på som nødvendige for å kunne utvikle demokratiske og interkulturelle medborgere (Council of Europe, 2018b, s. 37). Disse kompetansene er delt inn i fire underkategorier med overskriftene *verdier*, *holdninger*, *ferdigheter* og *kunnskap & kritisk forståelse* (Council of Europe, 2018b, s. 38). Jeg har valgt ut tre av disse kompetansene til å bruke videre som kategorier i analysen av datamaterialet. Kategoriene vil bli beskrevet nærmere under deloverskriften «Framgangsmåte for transkribering og analyse av datamateriale». Det er altså kjennetegnene for en demokratisk kultur og forskningspørsmålene mine som har stått sentralt i utarbeidelsen av samtalspørsmålene til litteratursamtalene. Samtalspørsmålene til klasseromsamtalen er lagt ved som vedlegg 2, spørsmålene til den digitale litteratursamtalen er lagt ved som vedlegg 3. Jeg vil komme nærmere tilbake til gjennomføringen av disse litterære samtalene senere.

En av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre to ulike litteratursamtaler, var for å skaffe et større datamateriale og for å undersøke hvordan digitale og muntlige litteratursamtaler kan fungere forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse, noe som belyser forskningsspørsmål tre. Jeg antok at samtalen som fant sted i en klasseromsituasjon ville gi andre svar enn de samtalene som fant sted i mindre elevstyrte grupper over internett. Hensikten med de digitale litteratursamtalene var blant annet å undersøke om elevene ga mer utdypende svar i disse samtalene, og om flere elever deltok aktivt. En annen grunn til at jeg valgte å gjennomføre samtalene på denne måten, var for å gjøre litteratursamtalene så gjennomførbare som mulig for andre lærere. Altså at samtalene skulle skje på en slik måte at en lærer klarer å gjennomføre det, uten å være avhengig av å måtte samarbeide med andre lærere for å få det til. Jeg ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg som skulle være engasjerende og interessant for elevene, uten at det ville kreve alt for mye tid og organisatorisk planlegging fra læreren sin side. Dette er nært knyttet opp til ett av masteroppgavens formål, nemlig å kunne inspirere lærere og andre pedagoger til å bruke litteratursamtaler for å utvikle interkulturell kompetanse.

3.2.1 Utvalg av informanter

For å gjennomføre de litterære samtalene, var jeg avhengig av å komme i kontakt med en ungdomsskoleklasse og en norsklærer som var interessert i å delta i prosjektet. Kriteriene for utvelgelse av klasse og lærer var at klassen skulle være på niende eller tiende trinn, at læreren underviste klassen i norsk, at han var godt kjent med klassen sin og at læreren hadde mulighet til å sette av tid til å gjennomføre prosjektet. Tiden for å gjennomføre prosjektet var 15 minutter av tre til fire norsktimer, avsatt tid til å lese som hjemmelekse, et møte med læreren i forkant av litteratursamtalen, en undervisningsøkt for å gjennomføre litteratursamtalen i klasserommet, og at elevene fikk tid til å gjennomføre de digitale litteratursamtalene som hjemmelekse. Prosjektperioden gikk over fem uker.

Andre kriterier kunne ha vært at klassen var godt kjent med bruken av litterære samtaler, at det var en muntlig aktiv klasse og at klassen skulle bestå av elever med ulik kulturell bakgrunn. Dersom jeg hadde brukt disse kriteriene, kunne jeg vært nokså sikker på at jeg fikk observere utforskende samtaler med mange ulike refleksjoner, synspunkt og perspektiv. Grunnen til at jeg valgte å unnlate disse kriteriene var fordi jeg ønsket å undersøke

litteratursamtalens potensiale i en helt tilfeldig ungdomsskoleklasse, ikke en slags «mønsterklasse». Dette henger sammen med formålet for masteroppgaven min, nemlig at jeg ønsket å undersøke om det er mulig å bruke litteratursamtalen som en måte å utvikle interkulturell kompetanse på i norske skoler.

For å finne den aktuelle klassen tok jeg kontakt med en lærer jeg hadde kjennskap til fra tidligere, og spurte om han kunne være interessert i å delta i prosjektet. Denne læreren underviste ikke klassen sin i norsk på dette tidspunktet, og ble dermed ikke aktuell å bruke som informant. Læreren hjalp meg derimot med å komme i kontakt med en annen norsklærer ved den samme skolen, som viste seg å være interessert i å delta i prosjektet. Læreren underviste i norsk på niende trinn, i tillegg til å være kontaktlærer for denne klassen. Dermed var læreren godt kjent med klassen sin, samtidig som hen var villig til å sette av tilstrekkelig med tid for prosjektet. Dette førte til at alle kriteriene for utvelgelse av klasse og lærer ble oppfylt, og jeg kunne sette i gang med feltarbeidet.

3.2.2 Gjennomføring av den litterære samtalen i klasserommet

Før samtalen i klasserommet fant sted, hadde jeg og læreren et møte hvor vi blant annet gikk gjennom samtalspørsmålene som læreren skulle bruke under litteratursamtalen. Læreren ønsket å bytte om på rekkefølgen på noen av spørsmålene, i tillegg til at vi ble enige om hvilke spørsmål som var de viktigste å komme gjennom. Samtalspørsmålene var ment som et hjelpemiddel for å lede fram til åpne spørsmål som skulle føre samtalen inn på de ulike temaene jeg ønsket å undersøke, og dermed var ikke hensikten at læreren verken skulle eller måtte følge samtalspørsmålene slavisk. Jeg ønsket at læreren skulle styre samtalen for å gjøre situasjonen mest mulig naturlig for elevene, og for at jeg skulle klare å få med meg det som skjedde i klasserommet av verbal- og nonverbal kommunikasjon.

Den litterære samtalen i klasserommet ble gjennomført 10.11.2020, med norsklæreren, meg som deltakende observatør og 18 elever til stede. Samtalen varte i 47 minutter, med noe ekstra tid i forkant og etterkant for å gi instruksjoner. Under den litterære samtalen snakket læreren nokså fritt ut ifra samtalspørsmålene han hadde fått fra meg, samtidig som han forsøkte å komme gjennom alle spørsmålene jeg hadde gitt ham. Noen av spørsmålene ble hoppet over, enten fordi elevene ikke responderte eller fordi spørsmålet ikke passet så bra

med den retningen samtalen tok. Noen av spørsmålene ble ikke diskutert like grundig som jeg hadde sett for meg i forkant, hovedsakelig fordi elevene ikke hadde så mange tanker og refleksjoner rundt spørsmålet eller hendelsen som ble omtalt. Dette dreide seg om spørsmål nummer 2, 6, 7, 13 og 14 (se vedlegg 2 for spørsmålene til klasseromsamtalen). Samtidig ble andre spørsmål diskutert grundigere enn jeg hadde sett for meg i forkant.

En svakhet ved den litterære samtalen var at det var svært få elever som hadde lest alle utdragene fra boka, noe som betydde at de færreste hadde lest slutten av boka. Jeg ønsket egentlig å undersøke hvordan elevene syntes avslutningen var, ettersom jeg tenkte at dette kunne skape diskusjoner rundt blant annet urettferdighet og fordommer. Av de elevene som var til stede i klasseromsamtalen, virket det som at det kun var én elev som hadde lest avslutningen på boka. Læreren forklarte avslutningen for elevene, og dermed ble det en liten diskusjon rundt dette likevel. I tillegg var det merkbart at elevene ikke husket alle hendelsene fra boka like godt, slik at læreren ble nødt til å forklare hendelsene. Dette kan ha ført til at elevene ble ledet inn på lærerens tolkning av teksten, og at jeg dermed ikke fikk høre elevenes egne tolkninger og refleksjoner. En annen svakhet ved studien var at to elever var borte fra skolen den dagen litteratursamtalen i klasserommet ble gjennomført. Norsklæreren fortalte meg at dette var to elever som hadde lest store deler av boka, og som ofte var aktive under muntlige samtaler i klasserommet. Dersom disse elevene hadde vært til stede under samtalen, kunne det kanskje ha tilført studien flere perspektiv. Elevene som ikke var på skolen fikk likevel muligheten til å bidra ved at de kunne delta i de digitale litteratursamtalene. Dette fører meg videre til gjennomføringen av den digitale litterære samtalen.

3.2.3 Gjennomføring av den digitale litterære samtalen

Spørsmålene til den digitale litterære samtalen ble utformet på samme måte som spørsmålene til klassesamtalen. Noen av spørsmålene ble gjentatt i den digitale samtalen, noen spørsmål hadde utdypende oppfølgingsspørsmål og noen av spørsmålene var helt nye. Det var totalt elleve hovedspørsmål, med flere underspørsmål (se vedlegg 3). Elevene fikk beskjed om at alle på gruppen skulle delta, og at de gjerne skulle kommentere hverandres innspill. Det var ønskelig at elevene var inne på *Google Dokumenter* samtidig, slik at de

kunne svare på hverandres kommentarer på samme måte som man ville ha gjort i en muntlig samtale.

De digitale litteratursamtalene fant sted like etter at den litterære samtalen i klasserommet var ferdig. Læreren delte elevene inn i grupper på tre til fire elever, de fikk deretter tid til å sette seg inn i oppgavens retningslinjer og spørsmål. Jeg var fortsatt til stede, slik at de kunne stille meg spørsmål rundt oppgaven. Jeg svarte kun på spørsmål som handlet om retningslinjene, ikke spørsmål som gikk på handlingen i boka. Noen av gruppene kom i gang med spørsmålene med en gang, mens andre grupper trengte en pause før de klarte å sette i gang med spørsmålene. Elevene fikk noe tid til å arbeide med spørsmålene i skoletiden, i tillegg til at det sto oppført som hjemmelektse i ukeplanen deres. Den digitale litteratursamtalen hadde innleveringsfrist på kvelden den 12.11.2020.

Noe av det jeg ønsket å se etter i de digitale litteratursamtalene, var i hvilken grad samtalene ble forskjellige fra klasseromsamtalen, om flere elever bidro og om disse samtalene ga mer utdypende svar, noe som besvarer forskningsspørsmål tre. Noen av faktorene som kunne påvirke dette, var blant annet at elevene fikk samtale i mindre grupper, svare skriftlig istedenfor muntlig, styre samtalene selv og bruke en kommunikasjonsform som er mindre «skoleaktig», slik Åsmund Hennig beskriver det (2012, s. 254-255). Datamaterialet fra de digitale samtalene viser både styrker og svakheter ved denne kommunikasjonsformen.

Den største svakheten ved denne formen for samtale, var at elevene i nokså liten grad brukte spørsmålene som utgangspunkt for en samtale. Poenget med å bruke en digital skrivedelingsside virker til å ha falt litt bort for elevene, ettersom svært få har kommentert eller spilt videre på hverandres innspill. Elevene fikk tydelig beskjed om at de skulle kommentere på hverandres innspill, i form av en muntlig beskjed fra meg og læreren og skriftlig gjennom retningslinjene for samtalen:

«Når noen har svart på et spørsmål, er det fint om du kommenterer om du er enig eller uenig i kommentaren. Begrunn hvorfor du er enig eller uenig. Hvis du har andre

meninger enn det som har blitt svart, er det fint om du kommer med din mening også» (vedlegg 3, s. 1).

Det kan være flere grunner til at elevene ikke har kommentert på hverandres innspill. Dette kan blant annet komme av at elevene ikke var vant til å arbeide på denne måten, at de ikke leste retningslinjene godt nok eller at det ikke var nok elever som bidro i hver gruppe til at det kunne bli en diskusjon. Ifølge norsklæreren var elevene vant til å bruke *Google Dokumenter*, men ikke vant til å bruke det på en måte hvor de skulle kommentere på hverandres innspill. I to av gruppene er det kun sendt inn ett svar, her er det usikkert om dette er et samlet svar fra hele gruppen eller om det kun er én elev fra gruppen som har gjennomført den digitale samtalen. Disse gruppene har dermed ingen samtale jeg kan lese fra datamaterialet.

Som beskrevet tidligere, kommenterte ikke elevene hverandres innspill i den muntlige samtalen i noen særlig grad. Dette kan muligens komme av at elevene ikke hadde god nok trening i å komme med utforskende kommentarer eller kritiske innspill. Læreren opplyste meg om at en av elevene som bidro aktivt under den muntlige samtalen i klasserommet ble syk og dermed ikke kunne delta under den digitale litteratursamtalen. Dersom gruppen var avhengig av denne elevens bidrag, kan det ha ført til mindre grad av samtale i denne gruppen. Etersom elevenes bidrag i litteratursamtalen er anonymisert, er det vanskelig å vite om de to syke elevene fra den muntlige samtalen bidro under den digitale samtalen. Dersom de fortsatt ikke hadde mulighet til å bidra, kan dette også ha ført til mindre samtale i disse to gruppene. Disse enkeltelevens fravær av bidrag blir hovedsakelig synsing, og er ikke noe jeg vil vektlegge videre i analysen eller drøftingen. Dersom datamaterialet hadde vært større, for eksempel ved å involvere flere skoleklasser, ville konsekvensene av fravær hos enkeltelever vært mindre enn det er i denne studien.

Totalt sett var det færre elever som deltok i den skriftlige samtalen sammenliknet med den muntlige (13 i den muntlige, 11 i den skriftlige). Den store forskjellen var at i den muntlige samtalen var det kun 3 av disse 13 elevene som deltok aktivt, mens i den digitale litteratursamtalen deltok 9 av elevene aktivt. I denne studien ble den aktive deltakelsen tredoblet ved å flytte samtalen fra en muntlig klassesamtale til en skriftlig samtale i mindre

grupper. Ved å delta aktivt, mener jeg at elevene kom med utdypende svar som tilfører samtalen mer enn «ja», «nei» eller «jeg er enig». I tillegg til økt aktiv deltakelse, viser datamaterialet at det kom fram flere ulike perspektiver og noen dypere refleksjoner ved at elevene arbeidet med spørsmålene digitalt. Flere av elevene som ikke bidro aktivt under den muntlige samtalen har bidratt i større grad under den digitale samtalen.

Selv om den digitale litteratursamtalen ikke ble en samtale slik jeg hadde tenkt, har det likevel gitt meg nyttig datamateriale som jeg ikke hadde hatt dersom denne samtalen ikke ble gjennomført. Denne formen for samtale førte til at flere av elevene deltok aktivt, i tillegg til å tilføre flere utdypende svar til datamaterialet mitt. Det kom også fram flere ulike perspektiver og dypere refleksjoner i den digitale samtalen, sammenliknet med klasseromsamtalen. Jeg vil gå grundigere gjennom innholdet i samtalene i analysekapittelet senere i oppgaven.

3.3 Observasjon og lydopptak av litteratursamtalen i klasserommet

May Britt Postholm omtaler kvalitative observasjoner som systematiske og hensiktsmessige, hvor forskeren har et tydelig fokus for observasjonene (2010, s. 55). Samtidig er forskeren opptatt av at aktivitetene for observasjonen skal skje i en naturlig setting (Postholm, 2010, s. 55). Dette henger nært sammen med hvordan Aksel Tjora beskriver observasjonsstudier (2017). Tjora skriver at observasjonsstudier er opptatt av å studere den sosiale verden i sin naturlige situasjon, altså at observasjonene ikke skal studeres i et slags eksperimentelt oppsett (2017, s. 51). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen beskriver også dette, når de skriver at observasjoner knyttet til kvalitativ forskning skjer i «naturlige situasjoner slik som de utspiller seg, og observasjonen blir derfor også kalt naturalistisk» (2018, s. 113). I min studie observerte jeg litteratursamtalen som fant sted i klasserommet til elevene. Det var læreren som ledet samtalen, slik at klasseromobservasjonen skulle skje i en så naturlig setting som mulig for elevene. Elevene deltok også i en full klasse, istedenfor å bli tatt ut i en mindre gruppe utenfor klasserommet. Dette gjorde jeg bevisst, med tanke på at elevene skulle få oppleve en naturlig klasseromsituasjon. Norsk læreren, som også var kontaktlærer for klassen, fortalte meg at elevene var vant til å samtale om litteratur i full klasse. Dette

styrket muligheten for å gjennomføre observasjonen på en mest mulig naturlig måte for elevene.

I forkant av observasjonen av den litterære samtalen, var jeg nødt til å bestemme meg for hvilken rolle jeg ønsket å innta, for å så holde på denne rollen gjennom hele samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Flere forskere refererer til Raymond Gold (1958) sin redegjørelse for de fire ulike rollene en observatør kan innta (Postholm, 2010; Tjora, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen fordeler observatørrollene seg på et «kontinuum fra «fullstendig observatør» til «fullstendig deltaker»» (2018, s. 115). Mellom disse to ytterpunktene har man deltakende observatør og observerende deltaker. De fullstendige rollene kan sees på som skjult observasjon, enten ved at man er fullstendig utenfor situasjonen eller ved at man deltar på lik linje med de andre. Dersom forskeren inntar en rolle som deltakende observatør er observasjonen åpen, og de observerte vet at forskeren er en observatør. Ved å innta en rolle som observerende deltaker, er observasjonen åpen i form av at de observerte vet at deltakeren også er en forsker (Tjora, 2017, s. 59). I min studie inntok jeg rollen som deltakende observatør, ettersom observasjonen var åpen ved at elevene fikk vite at jeg skulle observere samtalen (Tjora, 2017, s. 59). Før observasjonen startet, informerte jeg elevene om hvem jeg var og hva jeg skulle gjøre. På den måten visste både elevene og læreren hva min rolle var, og kunne forholde seg til det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Før jeg forklarte elevene hva jeg ønsket å observere, tenkte jeg gjennom hva som var nødvendig for elevene å få vite om mitt prosjekt (Tjora, 2017, s. 76). Jeg forklarte elevene at jeg ønsket å observere deres refleksjoner og tanker rundt kulturmøtene i boka og hvordan de beskrev utviklingen til de ulike karakterene.

Underveis i samtalen opplevde jeg at elevene klarte å glemme at jeg var til stede som observatør, slik at de rettet fokuset mot læreren. I løpet av samtalen stilte læreren meg noen kontrollspørsmål for å forsikre seg om at hen hadde forstått handlingen riktig, men slik jeg opplevde dette ble ikke elevene påvirket av dette. Ved en hendelse var det en elev som henvendte seg til meg, for å få en oppklaring på noe hen ikke forsto ved handlingen til boka. For å begrense den unaturlige passive observasjonsrollen, valgte jeg å svare eleven på dette spørsmålet. Ifølge Tjora skal en deltakende observatør i hovedsak kun observere, men han

kan inngå i ulike former for interaksjon med de han observerer for å begrense den unaturlige passive observasjonsrollen (2017, s. 61). Selv om elevene rettet fokuset mot læreren, kan det være at flere av elevene kjente på at de ble observert av meg som forsker. Dette kan ha ført til at færre elever bidro aktivt under den muntlige samtalen, men dette vil ikke være noe man kan fastslå.

Lydopptaker var et godt hjelpemiddel under observasjonen av klasseromsamtalen. For å forsikre meg om at lydopptakeren skulle ta opp alle stemmene fra klasserommet, plasserte jeg to lydopptakere i klasserommet. Disse ble plassert på pulten til to elever, som satt i hver sin ende av klasserommet. Postholm og Jacobsen anbefaler å bruke lyd- eller videoopptak for at forskeren skal klare å få med seg alt som skjer (2018, s. 131). Videre skriver de at dersom man er interessert i å undersøke hva som blir sagt, kan et lydopptak brukes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Dersom jeg hadde vært interessert i hvordan deltakerne posisjonerte seg i klasserommet, hvordan samhandlingen foregikk eller dersom kroppsspråk var en viktig del av studien ville det muligens vært nok å observere samtalen uten å bruke lydopptak. Ettersom jeg var mer interessert i å studere selve samtalen og samtaleforløp enn det overnevnte, vurderte jeg det som nødvendig med lydopptak (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Lydopptaket gjorde det mulig for meg å transkribere ned samtalen med så nøyaktig gjengivelse som mulig.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurderer lydopptak som «direkte personidentifiserende» fordi stemmer kan brukes til å kjenne igjen personer (Riis-Johansen, 2020, s. 99). For å kunne ivareta forskningsdeltakernes personvern var det viktig at de ble informert om lydopptakeren i god tid i forkant og fikk valget om å skrive under på samtykkeskjemaet (se vedlegg 4 og 5). Alle som deltok i samtalen har gitt samtykke til bruk av lydopptak. For de elevene som var under 15 år, ble foreldrene bedt om å gi sitt samtykke, i tillegg til at elevene selv måtte ønske å delta. I tillegg var det svært viktig at navn på skolen, elever og lærer ble anonymisert da samtalen ble transkribert. Dette har jeg gjort ved å kalle elevene for *E1*, *E2* også videre, læreren for *L* og ved at både elever og lærer blir referert til med benevnelsen *hen*. Lydopptaket og transkripsjonen er lagret på min private pc, noe som er klarert med veilederen min og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning

ved Høgskolen på Vestlandet (se vedlegg 6). Lydopptaket vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

3.4 Framgangsmåte for transkripsjon og analyse av datamateriale

3.4.1 Transkripsjon av den muntlige litterære samtalen

Lydopptaket fra den litterære samtalen i klasserommet ble transkribert samme dag som litteratursamtalen ble gjennomført. Dette gjorde jeg bevisst for å sikre at jeg husket samtalen så godt som mulig, slik at jeg ville klare å skille de ulike elevstemmene fra hverandre. I klasserommet brukte jeg to lydopptakere, som var plassert et stykke fra hverandre, for å sikre at alle stemmene kom godt med. I tillegg til lydopptakerne tok jeg feltnotater fra observasjonen. I disse notatene noterte jeg non-verbal kommunikasjon fra elevene, i tillegg til å notere ned noen av elevutsagnene som der og da virket vesentlige for studien. Feltnotatene har blitt brukt som tilleggsinformasjon til analysen, men de var ikke nødvendige for selve transkripsjonen. Dette kom av at lydopptakene var såpass gode at jeg ikke trengte å bruke supplerende notater for å få en fullstendig transkripsjon. Tjora skriver at det kan være lurt å være litt mer detaljert i transkripsjonen, enn det som kanskje er nødvendig (2017, s. 173-174). Dette valgte jeg å gjøre for å sikre at jeg ikke unnlot å ta med noe som kunne være viktig for den senere analysen. Ettersom jeg var interessert i samtaleinnhold, og ikke hvordan noe ble sagt, valgte jeg å normalisere transkripsjonen ved å skrive på bokmål (Tjora, 2017, s. 174). Jeg har valgt å inkludere nøling, kremting, latter, fnising og steder hvor elevene la ekstra trykk på ordene. Dette har jeg gjort for å få et tydeligere bilde på hvordan elevene reagerte og reflekterte rundt samtalen. Transkripsjonen er anonymisert ved at elevene er nummerert med *E1*, *E2*, *E3* også videre, læreren er navngitt med *L*. I to av gruppene fra den digitale litteratursamtalen har det kun blitt gitt ett elevsvar. Ettersom jeg ikke vet om dette er en sammenfatning av det hele gruppen mener eller om det kun er én elev som har svart, har jeg valgt å skrive «elev fra gruppe 1» og «elev fra gruppe 5» når disse elevsvarene blir omtalt. I tillegg til å gi elevene og læreren kodenavn, kan normaliseringen av språket være med på å anonymisere transkripsjonen (Tjora, 2017, s. 174).

3.4.2 Analyseringsprosessen av den muntlige og skriftlige litteratursamtalen

Når analyseringsprosessen startet, tok jeg først for meg transkripsjonen fra litteratursamtalen i klasserommet, før jeg senere bearbeidet datamaterialet fra den digitale litteratursamtalen. Jeg gullet ut utsagn som virket interessante og som tok opp interkulturell kompetanse og den tematikken jeg ønsket å belyse. På denne måten startet jeg allerede her å ta for meg forskningsspørsmål én, altså «hva kjennetegner elevenes utsagn fra en litterær samtale med fokus på interkulturell kompetanse, basert på utdrag fra *Tante Ulrikkes vei?*». Jeg brukte turkis farge for å markere områder hvor elevene spilte videre på hverandres utsagn. Etter at jeg hadde gått gjennom transkripsjon og de skriftlige svarene til elevene, lagde jeg meg et skjema for grovanalysering. Jeg startet med å lage fire hovedkategorier, ut ifra kompetansemålene fra Europarådet. Disse kategoriene var *verdier*, *holdninger*, *ferdigheter* og *kunnskap og kritisk forståelse*. Deretter skrev jeg opp underkategorier, ulike forslag til hvordan man kunne finne disse kategoriene i boka og elevsvar, og koblet de opp til de ulike komponentene for interkulturell kompetanse.

Når grovskissen var laget til hver av hovedkategoriene, begynte den virkelige analyseringsprosessen. Jeg tok for meg hver enkelt kategori og hentet inn utsagn fra den muntlige og skriftlige litteratursamtalen som passet til kategorien. Dette gjorde jeg fire ganger, ettersom jeg startet med fire hovedkategorier. En av styrkene ved å gjennomføre analyseringsarbeidet på denne måten, var at jeg ble nødt til å lese gjennom datamaterialet mange ganger. Dette kan ha ført til at jeg klarte å dra ut mye av elevutsagnene, samtidig som det økte mine kritiske betraktninger til hva som var nødvendig å inkludere i analysen. Etter å ha plassert utsagnene i de kategoriene jeg mente de passet innunder, startet jeg med å samle alle kategoriene og se nærmere på hva jeg skulle bruke de ulike utsagnene til. Under denne prosessen fant jeg ut at hovedkategorien *verdier* ikke var aktuell å inkludere i analysen og det videre arbeidet med oppgaven. Dette fordi utsagnene som ble samlet inn til denne kategorien også ble plassert i noen av de andre kategoriene, hvor jeg vurderte at de passet bedre inn. I den samlede analysen har kategoriene fått navn ut ifra komponentene for interkulturell kompetanse og etter hva som er mest beskrivende for datamaterialet. Kategoriene fikk til slutt benevnelsene 1) *perspektiv: ferdigheter*, 2) *fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet*, og 3) *problematikk i boka og samfunnet: holdninger*.

Under analyseringen har jeg forsøkt å forholde meg objektiv, slik at jeg ikke skulle tillegge elevene meninger de ikke har. Selv om man som forsker forholder seg objektiv, er det vanskelig å ikke bruke egne erfaringer og kunnskap når man tolker elevutsagnene. Dermed ønsker jeg å påpeke at det er vanskelig å vite om man som forsker har tolket alle elevutsagnene riktig, med tanke på hva eleven mente med det gitte utsagnet. Dette kan ha påvirket funnene i studien, men ettersom jeg hyppig presenterer samtaleutdrag fra den muntlige og skriftlige samtalen, skal det komme tydelig fram hva som er elevenes utsagn og hva som er mine tolkninger av utsagnene. Ved å presentere elevenes utsagn sikrer jeg at elevenes stemmer kommer tydelig fram. Bruk av definerte kategorier i kombinasjon med sitater fra elevene vil, ifølge Randi Neteland og Leiv Inge Aa, være med på å gi god validitet til de tolkningene jeg har gjort (2020, s. 65).

3.5 Forskningens troverdighet

Neteland og Aa skriver at kvaliteten på forskningen vil øke dersom forskeren forklarer hva og hvordan forskningen har blitt gjennomført (transparens) og reflekterer rundt hvordan subjektiviteten kan ha hatt påvirkning på forskningen (selvrefleksivitet) (2020, s. 15). Dette vil være med på å øke *reliabiliteten*, påliteligheten, av tolkningene man har kommet fram til i forskningen. Transparens i forskningen og selvrefleksivitet vil, ifølge Neteland og Aa, være en forutsetning for *validiteten* av konklusjonene som blir trukket i forskning. *Validitet* blir ofte forklart som gyldighet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Postholm og Jacobsen viser til at pålitelighet og gyldighet «inngår som kriterier i en studies *samlede troverdighet*» (2018, s. 223). De skriver videre at dersom forskeren tar hensyn til forskningens reliabilitet og validitet, og viser hvordan han har gått fram i forskningen, kan studiens totale troverdighet fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Jeg vil nå gå nærmere inn på begrepene reliabilitet og validitet, samt vise til hvordan jeg har etterstrebet å gjennomføre en forskning med høy troverdighet og kvalitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, brukes når man skal vurdere i hvor stor grad man kan stole på funnene som har blitt produsert i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I tradisjonelle perspektiver på forskning ble reliabilitet vurdert ut ifra hvorvidt resultatene

kunne reproduseres ved senere forskning av andre forskere. «Test-retest» ble sett på som den ultimate testen på reliabilitet, altså at man kontrollerte i hvor stor grad det var mulig å komme fram til de samme resultatene ved et senere tidspunkt gjennomført av andre forskere. Innenfor atferds- og samfunnsvitenskap er det i dag få som støtter denne formen for forskning, blant annet fordi mennesker er i stadig forandring. Dette vil si at møtet mellom forsker og forskningsdeltaker vil være ulikt, ettersom ulike forskere bringer med seg sine subjektive og individuelle teorier, i tillegg til at både forskere og forskningsdeltakere vil være i stadig utvikling. I stedet for å gjennomføre en «test-retest» for å øke forskningens reliabilitet, knytter Postholm og Jacobsen reliabilitet til forskerens refleksjon over hvordan han kan ha påvirket resultatet. Dette mener de vil komme fram ved at forskeren reflekterer over sin egen påvirkning og at forskeren synliggjør forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223 - 224). Jeg vil nå vise til hvordan jeg har tatt hensyn til dette i min studie.

Randi Neteland tar for seg kvalitativt intervju som metode for norskfaget og skriver blant annet at intervju som metode ikke har en høy reliabilitet, dersom man forstår reliabilitet som dens evne til å reprodusere de samme resultatene (2020, s. 65). Dette er fordi det ikke vil være mulig for en annen forsker å gjennomføre det samme intervjuet og få de samme svarene. Videre skriver Neteland at dette ikke betyr at intervju ikke er en troverdig kilde, men at metoden krever at man synliggjør forskningsdataene slik at andre kan se hvordan man har kommet fram til forskningens tolkninger (2020, s. 65). I min forskning har jeg brukt en metode som har likheter med det kvalitative intervjuet, altså samtale spørsmål i en litteratursamtale. Det har vært viktig å legge fram analysen og tolkningene av litteratursamtalen på en transparent måte, slik at andre vil kunne reflektere over forskningsprosessen som er gjennomført. I utformingen av spørsmålene til litteratursamtalen, var det viktig at spørsmålene ikke var ledende, uklare eller hadde en dobbelthet som gjorde det vanskelig for elevene å svare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I tillegg valgte jeg å la læreren gjennomføre litteratursamtalen, slik at jeg som forsker ikke skulle påvirke hvordan elevene svarte. Det er likevel viktig å ta i betraktning at jeg var til stede under hele samtalen, og at dette kan ha påvirket hvordan elevene svarte på spørsmålene fra læreren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). For å sikre at jeg fikk registrert alt det viktige fra litteratursamtalen i klasserommet, brukte jeg som beskrevet tidligere en

lydopptaker. Dette er med på å øke litteratursamtalens reliabilitet, ettersom jeg i analysen kan vise til elevutsagn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

Postholm og Jacobsen skriver at forskning alltid vil representere et utsnitt av virkeligheten (2018, s. 227). I min studie handler dette om at jeg var nødt til å velge meg ut en klasse, på et gitt trinn, på en bestemt skole. På denne måten er utvalget mitt kun et utsnitt av alle de som kunne vært interessante å forske på. I tillegg var det noen elever som ikke var til stede under litteratursamtalene, både digitalt og i klasserommet. Dette er diskutert under «3.2.2 Gjennomføring av den litterære samtalen i klasserommet». Ved at jeg har vist til kriterier for utvalget og diskutert følgene av at noen av elevene ikke var til stede, har jeg gjort leseren klar over informasjon som muligens har blitt utelukket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Jeg har gjennom hele oppgaven etterstrebet en åpenhet i forskningsprosessen, som skal gjøre det mulig for andre å reflektere over de valgene jeg har tatt i oppgaven, samt styrker og svakheter ved studien.

3.5.2 Validitet

Som beskrevet tidligere, viser validitet til forskningens gyldighet. Dette handler om i hvor stor grad man kan trekke gyldige konklusjoner om det man hadde som mål å undersøke, om problemstillingen er mulig å besvare, samt om den valgte metoden passer til å undersøke problemstillingen (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Postholm og Jacobsen deler validitetsbegrepet inn i indre gyldighet (intern validitet) og overførbarhet (ytre validitet) (2018, s. 223). Jeg vil nå ta for meg disse to begrepene og vise til hvordan jeg har vist god validitet i min studie.

Indre gyldighet, eller intern validitet, handler om man kan si at de konklusjonene man trekker er gyldige for dem man studerer, og om datainnsamlingen har målt det man sier eller tror at man måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Rune Johan Krumsvik beskriver intern validitet som sammenhengen man finner mellom de ulike delene av studien (2014, s. 152). Altså om tolkningene stemmer overens med teorien man har brukt, og om metoden man har brukt er med på å finne svar på det man undersøker. I min studie har jeg brukt teori for å kunne tolke den transkriberte litteratursamtalen i klasserommet og elevenes utsagn i de skriftlige litteratursamtalene. Analysen av den transkriberte litteratursamtalen og de

skriftlige litteratursamtalene har gitt meg funn som har svart på oppgavens forskningsspørsmål, som da igjen redegjør for oppgavens problemstilling. Krumsvik skriver at man sikrer en god validitet ved å transkribere lydopptaket nøye (2014, s. 155). I min studie hadde jeg to lydopptakere for å sikre at alle stemmene i klasserommet kom tydelig med, i tillegg til at jeg har hørt gjennom lydopptaket flere ganger.

Overførbarhet, eller ytre validitet, handler om «i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette dreier seg om at de fleste forskere ønsker å presentere en forskning som er gyldig utover akkurat de man har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Overførbarhet kan kobles opp til det Krumsvik beskriver som ekstern validitet (2014, s. 152). Han skriver at dette dreier seg om hvorvidt funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 152). Teorien og metoden jeg har brukt vil være overførbar til andre studier der man ønsker å undersøke en liknende problemstilling. I min studie har *Tante Ulrikkes vei* blitt brukt som et eksempel på en bok som kan brukes for å starte samtaler om blant annet interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold og demokrati og medborgerskap. Samtalespørsmålene som ble brukt i de litterære samtalene kan overføres som et utgangspunkt for litteratursamtaler om den samme eller andre bøker. Kategoriene i analysen kan også overføres til andre liknende studier.

Dersom en annen forsker gjennomfører en litteratursamtale med den samme teorien til grunn, den samme boken og de samme samtalespørsmålene, er det mulig at tolkningene vil bli noe av det samme som jeg har kommet fram til. Samtidig er det viktig å påpeke at funnene mine er nært knyttet til de elevene som deltok i min studie, og dermed vil en annen forsker muligens finne andre funn blant en annen elevgruppe. I tillegg vil forskerens bakgrunnskunnskaper og refleksjoner kunne føre til andre tolkninger enn de jeg kom fram til.

3.6 Forskningsetiske hensyn

Alle som forsker har et ansvar for å sørge for at forskningen skjer i samsvar med forskningsetiske retningslinjer og at den er god og ansvarlig (NESH, 2016, s. 5). *Den nasjonale*

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer som gjelder for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016). I mitt forskningsprosjekt har jeg fulgt disse retningslinjene ettersom prosjektet går innunder samfunnsvitenskap og humaniora, i tillegg til at retningslinjene er tydelige på at dette er gjeldende for studenter og stipendiater på alle nivå (NESH, 2016, s. 5). Jeg vil videre vise til hvilke forskningsetiske retningslinjer som er spesielt gjeldende for denne studien, samt vise til hvordan jeg har tatt hensyn til dette.

Noe av det viktigste hensynet jeg tok i denne studien, handlet om personvern. I retningslinjene står det følgende om personvern: «Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, 2016, s. 12). Dette handler i stor grad om behandling av personopplysninger, noe som blant annet er gjeldene når «individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til forskningen, for eksempel ved å la seg observere eller intervju» (NESH, 2016, s. 13). Ettersom jeg observerte og tok lydopptak fra den litterære samtalen, vil dette angå mitt prosjekt. Behandling av personopplysninger er meldepliktig, og jeg sendte derfor inn et meldeskjema om prosjektet til NSD. Meldeskjemaet ble godkjent den 25.09.2020, altså i god tid før jeg innhentet personopplysninger eller andre data til prosjektet (se vedlegg 7). Videre leverte jeg ut et informasjonsskriv til lærer, elever og foresatte i god tid før innhenting av data skulle foregå (se vedlegg 4 og 5). Informasjonsbrevet inneholdt informasjon om prosjektets formål, hva det innebar å delta i prosjektet og deltakernes rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst (NESH, 2016, s. 14-15). I tillegg ble det tydelig kommunisert at lydopptaket og andre eventuelle personopplysninger ville bli slettet innen prosjektets sluttdato (NESH, 2016, s. 18). Informasjonen ble tilpasset målgruppen, slik at elevene på niende trinn ville ha mulighet til å forstå informasjonsskrivet før de eventuelt skrev under på samtykket. For de elevene som var under 15 år, ble foreldrene bedt om å gi sitt samtykke, i tillegg til at elevene selv måtte ønske å delta (NESH, 2016, s. 20). Alle som deltok i studien har gitt sitt samtykke i form av en skriftlig signatur.

Lydopptak fra den litterære samtalen er, som nevnt tidligere, lagret på min private pc. Lydopptaket er slettet fra lydopptakeren og vil bli slettet fra min pc innen prosjektets sluttdato, 15.05.2021. Transkripsjonen er anonymisert, i likhet med data samlet inn fra den

digitale litteratursamtalen. Det skal ikke være mulig å identifisere noen av deltakerne i prosjektet.

For å sikre at retningslinjene for personvern ble overholdt under den digitale litteratursamtalen, ble det tatt nøye vurderinger i samråd med fagansvarlig for forskningsetikk og personvern på HVL. For at jeg ikke skulle få tilgang til skolens digitale plattform, var det læreren til klassen som administrerte dette. Spørsmålene til den digitale litteratursamtalen ble sendt til læreren, slik at læreren kunne legge dette ut på deres digitale plattform, *Google Classroom*. Elevene opprettet så et dokument som alle på gruppen kunne skrive i, nemlig *Google Dokumenter*. Etter at elevene hadde svart på alle spørsmålene, hentet læreren ut svarene fra de ulike gruppene og samlet svarene i et Word-dokument som ble sendt til meg. Elevenes navn har blitt anonymisert.

I tillegg til de forskningsetiske hensynene jeg har tatt i forhold til personvern, har jeg gjennom hele oppgaven fulgt en god henvisningsskikk. Retningslinjene til NESH tydeliggjør viktigheten av dette når de skriver at «Forskere og studenter er forpliktet til å gi nøyaktige henvisninger til den litteraturen som brukes, enten det er primær- eller sekundærlitteratur» (2016, s. 27). Dette har jeg gjort ved at jeg gjennom hele oppgaven har gitt nøyaktige henvisninger til den litteraturen jeg har brukt, i tillegg til at jeg har ført opp en fullstendig litteraturliste i slutten av oppgaven.

4.0 Analyse av de litterære samtalene

I dette kapitlet vil jeg analysere transkripsjonen fra den muntlige litteratursamtalen i klasserommet og de skriftlige elevsvarene fra de digitale litteratursamtalene. Dette er for å kunne svare på oppgavens tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner elevenes utsagn fra en litterær samtale med fokus på interkulturell kompetanse, basert på utdrag fra *Tante Ulrikkes vei*?
- 2) På hvilke måter kan litteratursamtalene være med på å utvikle elevenes perspektiv på samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold?
- 3) Hvordan kan en digital og en muntlig litteratursamtale fungere forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse?

Jeg har valgt å ta for meg tre ulike kategorier, som alle er nært knyttet til de fire ulike komponentene for interkulturell kompetanse. Disse komponentene er beskrevet under teoridelen (se 2.2.1.1), og vil nå bli koblet opp til hver sin kategori i analysekapittelet. Kategoriene jeg vil ta for meg er *perspektiv, fordommer og problematikk i boka og samfunnet*. Disse kategoriene er henholdsvis knyttet opp mot ferdigheter, kunnskap & kritisk kulturell bevissthet og holdninger. Hvert kapittel starter med en forklaring av kategorien, før kategorien blir delt inn i flere underkapitler. Her løftes elevenes stemmer frem gjennom elevutsagn fra den muntlige klassesamtalen og de skriftlige digitale samtalene. Elevutsagn fra den muntlige samtalen refereres til som «elev x, MS, s. x». De digitale litteratursamtalene vil bli referert til som «elev x, DS, s. x». Transkripsjonen fra den muntlige klassesamtalen ligger vedlagt som vedlegg nummer 8, mens de skriftlige svarene fra de digitale litteratursamtalene ligger vedlagt som vedlegg nummer 9. Dette er for at man skal kunne gå inn i vedleggene og finne det omtalte utdraget. Elevenes utsagn fra de digitale litteratursamtalene er referert ordrett, slik elevene selv har skrevet det i *Google Dokumenter*. Ord og setninger fra utsagnene som jeg ser på som viktige å trekke frem, er uthevet med fet skrift. Før jeg tar for meg kategoriene vil jeg si noe generelt om materialet fra de ulike samtalene.

Etter å ha bearbeidet materialet fra klasseromsamtalen og de digitale samtalen, kan man overordnet si at elevene fører samtaler seg imellom i mye mindre grad enn det jeg hadde forventet. Selv om det ikke blir ført mange samtaler mellom elevene, kan man likevel se at elevene bruker hverandres innspill til å komme opp med nye tanker og kommentarer som tilfører samtalen flere perspektiv. Dette vil jeg diskutere nærmere under drøftingskapittelet. Som nevnt under metodekapittelet, var elevene delt inn i seks ulike grupper under de digitale litteratursamtalene. Gruppene fikk de samme spørsmålene, og tanken var at alle elevene i hver gruppe skulle svare på alle spørsmålene. Dette har skjedd i noe varierende grad. Det er for eksempel kun fem av de seks gruppene som vil bli analysert, ettersom en av gruppene leverte inn et dokument hvor de kun hadde besvart ett spørsmål. I to av gruppene er det levert inn et samlet svar fra gruppen, her er det altså ingen samtale mellom elevene som kommer fram skriftlig. I de tre resterende gruppene har flere elever i gruppene svart, slik at det her har blitt noen samtaler. Selv om den muntlige og de digitale litteratursamtalene hadde mindre grad av dialog enn ønskelig, kommer det likevel frem mange gode refleksjoner som kan brukes i analyseringen og videre i drøftingskapittelet. Jeg vil nå ta for meg den første analyseringskategorien, *perspektiv: ferdigheter*.

4.1 Perspektiv: ferdigheter

Den første kategorien jeg ønsker å ta for meg, er *perspektiv*. Dette er en kategori som går under komponenten *ferdigheter*, som har blitt beskrevet under teoridelen.

Kompetansemålet jeg har tatt utgangspunkt i er en av Europarådets beskrivelser av ferdigheter, som lyder som følgende: «Tries to understand his/her friends better by imagining how things look from their perspective» (2018c, s. 20). For at dette skulle passe inn i en litteratursamtale, har jeg oversatt og tolket kompetansen til å lyde slik: «Prøver å forstå karakterene bedre ved å forestille seg hvordan ting ser ut fra deres perspektiv». En annen grunn til at jeg ønsker å trekke frem perspektiv som en kategori i analysen, er at Dypedahl og Bøhn ser på evnen til å skifte perspektiv i møte med andre som selve essensen ved interkulturell kompetanse (2017, s. 22). I tillegg belyser de viktigheten av å kunne ha innsikt i egne tankeprosesser. Jeg vil nå trekke fram elevenes evne til å sette seg inn i karakterenes perspektiv, deres innsikt i egne tankeprosesser og evnen deres til å skifte perspektiv i møte med andre.

4.1.1 Evne til å sette seg inn i karakterenes perspektiv

Gjennom svarene fra både den skriftlige og muntlige litteratursamtalen kommer det fram at elevene klarer å sette seg inn i karakterenes perspektiv i nokså stor grad.

4.1.1.1 Foreldrenes perspektiv

I en hendelse i boka kommer det tydelig fram at foreldrene til Mo ønsker at han skal jobbe godt med skolearbeidet slik at han en dag kan få «bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone» (Shakar, 2017, s. 21). Elevene får spørsmål om hva de synes om dette og hvor viktig dette er i deres liv. Formålet med spørsmålet var å sette elevene inn i Mos perspektiv, foreldrenes perspektiv og deres egne tankeprosesser. Utdrag fra den skriftlige og muntlige litteratursamtalen viser elevenes refleksjoner rundt hvorfor de tror at foreldrene ser på dette som viktige verdier. Ordene som står i fet skrift er den delen av utsagnet jeg ser på som det viktigste ved det eleven sier. Noen mener at foreldrene ser på dette som viktige verdier fordi de selv ikke har lyktes så godt i livet, og at de derfor ønsker at det skal gå bedre for Mo:

Jeg tror det er viktig fordi de[foreldrene] ikke fikk den samme utdanningen og mulighetene som Mo og **de vil at han skal gjøre det bra videre i livet**, med bra jobb og fin bil osv.

(elev fra gruppe 1, DS, s. 1)

Foreldrene tror sikkert at det er vanskeligere og komme videre i livet når du er annerledes, de vil sikkert at han skal **få et bedre liv enn de**.

(elev fra gruppe 5, DS, s. 1)

En elev svarer litt avvikende fra de andre:

«siden de[foreldrene] vil at han skal bli som foreldrene og ikke en fattig mann»

(elev 18, DS, s. 1).

Det kan tyde på at denne eleven har tolket det til at foreldrene til Mo har klart seg godt, og at de ønsker at Mo skal få de samme mulighetene som dem.

I den muntlige samtalen kommer det fram ulike mulige grunner:

- L: Kan dere tenke dere grunner til at faren til Mo liksom har sånne høye ambisjoner på sønnens vegne?
- E2: mm, det kan vel være **enten at det samme gjorde faren, liksom sin far mot han, eller at de ikke gjorde og at han vil at sønnen hans skal ha en bra framtid** og han liksom en sjanse for han til å bli....
(...)
- E3: ja, fordi at **foreldrene ønsker jo at han skal leve sitt beste liv**. Han ønsker **kaaanskje å sikre egen pensjon**, eller noe sånt. Ehh, i gjennom Mo da. Men det er litt uklart, det er jo mange forskjellige motiver bak, men det er jo klart at man **ønsker jo at barnet ditt skal være suksessfullt**.

I boka blir det ikke sagt noe om hvilken utdanning eller hva slags økonomi foreldrene har. Det blir kun nevnt at moren er hjemmевærende, faren har arbeidet tidligere, men er nå hjemmевærende. Økonomi virker til å være et litt betent tema, ettersom foreldrene ofte krangler om sparing i forhold til en tur til hjemlandet deres (Shakar, 2017, s. 57 og s. 83). Ettersom utdanning eller økonomi ikke tas opp i boka, ser man at elevene dermed har klart å sette seg inn i foreldrenes perspektiv, og forsøkt å forstå hvorfor de ser det som viktig at Mo jobber med skolearbeidet.

Når elevene får spørsmål om hvor viktig «bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone» er for dem, svarer de aller fleste elevene at dette ikke er så viktig for dem. De synes det er viktigere at man har det bra med seg selv, en jobb de trives i og en fremtid de kan se fram til. Her er noen utdrag som illustrerer dette:

Jeg tenker at det er viktigst **å få en framtid du trives i, og få en jobb du også trives godt i**.

(elev 14, DS, s. 2)

Jeg tenker det er viktig å **ha det bra med deg selv** enn å ha en dyr bil og hus.

(elev 19, DS, s. 2)

Jeg tenker at det er **viktigere at du trives med hvordan du har det med deg selv**, enn å ha en dyr bil og merkeklær.

(elev 10, DS, s. 2)

ja, det **er vel egentlig greit så lenge du har nok** (trykk på «nok») **penger**. Fordi at penger vil ikke bli et problem før du har for lite av det.

(elev 3, MS, s. 8)

Man ser her at elevene forstår hvorfor foreldrene til Mo synes disse tingene er viktige, selv om de selv ikke mener dette er viktige ting. Elevene viser altså at de kan sette seg inn i andres perspektiv, ved å vise at de kan forstå hvorfor andre tenker annerledes enn dem selv.

4.1.1.2 Mo og Jamals perspektiv

Videre vil jeg vise til noen utdrag som viser at elevene setter seg inn i Mo og Jamals perspektiv, i form av at de forestiller seg hvordan de selv ville ha opplevd ulike hendelser som blir beskrevet i boka. Her er et utsagn fra en elev som svarer på spørsmål angående de første dagene til Mo på Blindern. Eleven viser at hen kan tenke seg til hvorfor Mo handler som han gjør:

På kafeen i byen skal han til å kjøpe en cola, men når han ser at ingen andre kjøper cola så ombestemmer han seg. Mo **ønsker å gli inn sammen med de andre studentene og å være mest mulig usynlig**.

(elev 7, DS, s. 7)

Her tolker eleven seg fram til hvorfor Mo velger å la være å kjøpe cola. Det kan være at eleven kjenner igjen følelsen av å være utestengt, og at eleven kjenner på empati ovenfor Mo. Dette er et tegn på at eleven klarer å sette seg inn i Mos perspektiv og tenker seg til hvorfor han handler som han gjør.

Når det kommer til elevenes evne til å sette seg inn i Jamals perspektiv, virker det som at spørsmålene som ble stilt angående Jamal har vekket enda flere følelser blant elevene. Måten de beskriver følelsene sine på viser tydelig at de kan forestille seg hvordan Jamal har det i de ulike situasjonene, og at de ville ha reagert på samme måte som Jamal gjør i boka.

Jamal må stille opp i et møte med rektoren og læreren til lillebroren, Suli. Rektoren og læreren er bekymret for Suli, og ønsker derfor å koble på hjemmet for å uttrykke sin bekymring. Ettersom moren deres stort sett ligger hjemme på sofaen, blir Jamal nødt til å stille opp på dette møtet. I dette møtet påpeker læreren og rektoren flere ting som ikke er som det burde være, og det kommer noen antydninger om at de etterhvert vil vurdere å koble på barnevernet (Shakar, 2017, s. 141- 144). Elevene skriver at dersom de hadde vært Jamal i dette møtet, ville de ha reagert på disse måtene:

«Jeg ville **blitt ganske irritert** over måten de håndterte situasjonen på»
(elev 7, DS, s. 3).

«Jeg **hadde blitt sint og lei meg**»
(elev 4, DS, s. 3).

«Jeg hadde **blitt litt provosert** av at både læreren og rektoren var så direkte med klagene»
(elev 2, DS, s. 4).

E3: nei fordi atte, **han blir vel frustrert** han Jamal når han måtte komme bort der og problemer med han der...

L: ja, hva er problemet han har på skolen?

E3: han har jo problemer med å skrive og lese.. og litt sånn lære generelt da.. og jeg husker ikke helt da men.. **han føler på en måte at de på skolen gir han ansvar for det på en måte**, jeg er litt usikker men da.. da har jo han lillebroren alltid slitt med å lese, og det blir tatt opp på det møtet og... at han ikke klarer å lære like bra som de andre

(samtale mellom elev 3 og lærer, MS, s. 9-10)

Teksten i fet skrift viser elevenes evne til å sette seg inn i Jamals situasjon. Man ser at mange av elevene uttrykker sterke følelser rundt dette.

Et annet eksempel som tydelig viser at elevene setter seg inn i Jamals perspektiv, er når det er snakk om hvorfor Jamal er redd for barnevernet. Mange av elevene trekker fram at de tror Jamal er redd for barnevernet fordi han er redd for at broren vil bli tatt vekk fra dem, eller at barnevernet kommer til å kontakte faren:

Jeg tror han er **redd barnevernet fordi han vil ikke at sulis skal bli tatt vekk fra han og moren** siden moren ikke har det så bra og han har en tanke om at hvis Jamal flytter blir det ikke så fint for Suli (...)
(elev fra gruppe 1, DS, s. 6)

Jeg tror grunnen til at Jamal var så **redd for barnevernet, var frykten for å bli tatt vekk fra familien sin og nå er han nok redd for at Sulis skal bli tatt vekk fra ham og moren.**
(elev 7, DS, s. 6)

Jeg tror at Jamal **er redd for å bli splittet fra broren og moren sin.**
(elev 18, DS, s. 6)

Og jeg tror at Jamal er **redd barnevernet pga kanskje barnevernet vil kontakte begge foreldre og da må jo de møte faren sin igjen som Jamal ikke synes er noe kjekt.**
(elev 2, DS, s. 7)

Jeg er enig med E2 siden han er jo **redd barnevernet** siden han **vil ikke at de skal kontakte foreldrene spesielt ikke faren.**
(elev 19, DS, s. 7)

I den muntlige samtalen ble elevene spurt om hvordan de så for seg at det var å vokse opp på Stovner. Her er det én elev som svarer. Denne eleven forsøker muligens å sette seg inn i hvordan det er å vokse opp på Stovner, selv om det kommer veldig bastante og unyanserte påstander fra eleven. Jamal og Mo beskriver hjemstedet sitt noe forskjellig, men begge trekker fram positive ting ved å vokse opp i høyblokkene på Stovner. Eleven som skildrer hvordan hen tror det er å vokse opp på Stovner, kommer kun med negative ytringer. Dette kan tyde på at eleven ikke har satt seg ordentlig inn i perspektivet til Jamal og Mo, men heller fokuserer på at Stovner må være et dårlig sted å vokse opp.

L: ser dere for dere den oppveksten? Elev 1, hva vil du si? Hva ser du for deg når du..?

E1: **sånn ghetto bites noe** (med trykk på gh)

L: hva er det?

E1: bare **folk som tuller seg og ikke ser noen framtid** og liksom **ikke har noen spesielle mål** eller **kanskje ikke har det bra** eller eller hjemme i familien **eller sånn at de ikke har noe penger og sånn, sånn som han ene[Jamal]...**

L: er bosted så viktig, at du kan si det?

E1: Det er jo noen steder, områder, liksom sånn som liksom [stedsnavn]. Det er jo ikke (ler litt) det beste bostedet.

L: så [stedsnavn] ja.. Nei, det er sikkert ikke det beste..

E1: ja, så det har jo noe psykologi å si, sånn **hvis du vokser opp i et fattig strøk sånn det kan godt hende at de leilighetene på Stovner er sånn**. Det er de som ikke har så mye penger på en måte, sånn nav-hus, hvis det gir mening? (samtale mellom elev 1 og lærer, MS, s. 5)

4.1.2 Evne til å skifte perspektiv

Når det kommer til elevenes evne til å skifte perspektiv i løpet av samtalen, kommer ikke dette tydelig fram i det innhentede datamaterialet. Dette kan komme av at det ikke var uenighet i noen av samtalen, og at elevene dermed ikke ble utfordret til å sette seg inn i en annen elev sitt perspektiv. Som beskrevet i metodedelen, var det ingen diskusjon under klassesamtalen og heller ingen diskusjon under de digitale samtalen. Dersom elevene

kommenterte på hverandres innspill, var det kun for å skrive at de var enig i det som var sagt. Det kan være at noen av elevene har utviklet sitt perspektiv omkring hvordan det kan være å vokse opp som andregenerasjonsinnvandrere på Stovner, men dette kan man ikke si sikkert ut ifra datamaterialet. De fleste elevene svarer at de synes det var interessant å bli kjent med Jamal og Mo og lære om hvordan deres liv var annerledes fra det de kjente fra før av:

Det var **interessant å lære om hvordan miljøet er på steder med folk med innvandringsbakgrunn, slik som Stovner.**

(elev 7, DS, s. 14).

Jeg syntes det var **interessant å lese om andre ungdommer fra andre steds liv.** Ja jeg **lærte mye nytt.** For eksempel det at vi ikke alle er like heldige med hvor mye penger vi har og hvilket miljø vi vokser opp i.

(elev 18, DS, s. 14)

det var **fint og se hvordan hverdagen deres var** og hvilken type personer de var, vi fikk mere inntrykk av hvilken person Jamal var enn Mo, **lærte litt mere om hvordan andre blir behandlet og hvor forskjellige liv vi har som jeg synes var spennende.**

(elev fra gruppe 5, DS, s. 14)

Elevutsagnene viser at elevene ikke nødvendigvis skiftet perspektiv i løpet av samtalen, men de viser derimot at de har dannet seg et større bilde av situasjonen. Det er derfor grunnlag for å kunne hevde at elevene har *utviklet flere ulike* perspektiv, fremfor å utvikle evnen til å *skifte* perspektiv.

Elevene ble utfordret til å si noe om hva de fikk ut av boka eller hva de lærte av å lese den. I denne samtalen kommer det uoppfordret fra en av elevene at det å lese boka var med på å gi elevene perspektiv:

det kan gi oss perspektiv, og vi må tenke på hvordan våre liv er. At liksom at han ene tar seg sammen, at vi også må tenke på sånt, jeg vet ikke.. forstå det vi sier, ikke bare lese det.

(elev 1, MS, s. 16)

Som jeg har vist ovenfor, har elevene nokså gode evner til å sette seg inn i Mo, Jamal og foreldrenes perspektiv. Elevene viser at de har innsikt i egne tankeprosesser på noen områder. Datamateriale belyser ikke om elevene klarer å skifte perspektiv i løpet av en samtale, da dette ikke utspilte seg i noen av samtalene. Selv om man ikke kan se at elevene skiftet perspektiv, kan man se at elevene evner å fremme flere ulike perspektiver gjennom de litterære samtalene. Man kan diskutere om elevene utviklet perspektivet sitt i forhold til hvordan de tenker om ungdommer med andregenerasjonsbakgrunn, noe jeg vil se nærmere på i drøftingskapittelet. Jeg vil nå gå over til den andre kategorien som skal analyseres, *fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet*.

4.2 Fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet

Den andre kategorien jeg ønsker å analysere er *fordommer*. Denne kategorien kommer under komponenten *kunnskap og kritisk kulturell bevissthet*. Europarådet tar opp *fordommer* under hovedkategorien «Kunnskap og kritisk forståelse» hvor de nevner dette som en kompetanse for å utvikle demokratiske medborgere: «Can reflect critically on his/her own prejudices and stereotypes and what lies behind them» (2018c, s. 22). For å undersøke elevenes *fordommer* og stereotyper, har jeg delt denne kategorien inn i tre deler. Her ser jeg på elevenes evne til å reflektere rundt *fordommer* som utspiller seg i boka, om de ser en sammenheng mellom *fordommer* i boka og samfunnet for øvrig og om de er klar over sine egne *fordommer* og tankeprosesser. Samtalen rundt *fordommer* skapte engasjement i klasseromsamtalen, i tillegg til at mange elever skrev utdypende om dette i den digitale litteratursamtalen. Dette har ført til at jeg ser på dette som en viktig kategori å analysere i min studie.

4.2.1 Reflekterer rundt fordommer som finnes i boka

I boka bruker Jamal slangordet «potetfolk» om hvite, etnisk norske folk. Ordet blir brukt med en negativ klang, ofte ved at Jamal mener de hvite tror de er mye bedre enn andre (Shakar, 2017, s. 136). Elevene fikk et spørsmål i den digitale samtalen om hvem de mente hadde flest fordommer av Mo, Jamal og vennene hans, eller disse såkalte «potetfolka». De fikk også spørsmål om å utdype eller prøve å forklare hvorfor de trodde det var sånn. Mange av elevene svarer at de mener «potetfolka» har flest fordommer, slik det kommer fram av disse utsagnene:

Jeg synes **potetfolket har flest fordommer**, jeg synes det fordi **noen av de behandler** f. eks **Mo og Jamal på en rar måte**. Jeg tror at fordommene **kommer av rykter og uheldigheter**.

(elev 2, DS, s. 12)

Enig med E2 siden de **behandler de forskjellige måter**.

(elev 19, DS, s. 12).

Fordommene til “Potetfolka” og Jamal/Mo kommer kanskje av at de har hatt **ubehagelige opplevelser** med f.eks. innvandrere/hvite nordmenn. Ut ifra hva som sto i boken følte jeg at **“Potetfolka” hadde flest fordommer**.

(elev 7, DS, s. 12)

Det siste elevutsagnet er nokså nyansert og viser at eleven har evne til å reflektere over hvorfor det kan ha oppstått ulike fordommer. Eleven klarer å se dette fra begge sider, samtidig som hen trekker fram at det i boka virker til å være «potetfolka» som har flest fordommer. Én elev skiller seg fra de andre elevsvarene ved å skrive at Mo har flest fordommer:

Jeg syntes **Mo er mest fordomsfull**. Han vil bare ha gode karakterer, sikter høyt og skal være best i alt. Føler det gir mere mening om han skulle ha mest fordommer. Fordommene **kommer nok fra foreldrene**. De **har lært han feilsyn på andre mennesker**.

(elev 18, DS, s. 12)

Eleven skriver at Mo har fått fordømmene sine fra foreldrene, ettersom de har lært han et «feil syn på mennesker». Boka sier ikke noe eksplisitt om hvordan foreldrene til Mo snakker om andre mennesker, slik at denne tolkningen muligens kan være farget av elevenes egne fordommer til foreldre med innvandrerbakgrunn.

Ettersom man kun følger Mo og Jamal og ikke noen «potetfolk» kommer det ikke like tydelig fram hva de hvite nordmennene mener, sammenliknet med hva leseren får vite fra Jamal og Mo. Det leseren får vite om «etniske nordmenn», er farget av Jamal og Mo sine oppfatninger av de hvite. Dette er blant annet den etnisk norske kjæresten til Mo, foreldrene og vennene hennes, hvordan norske medier fremstiller innvandrere, og Jamals møte med «potetfolk» på et russetreff. I klassesamtalen utspiller det seg en dialog om hvordan vennene og foreldrene til Maria ser på Mo:

- L: (...) Hvordan er ho [Maria] i forhold til, hvordan er det forholdet mellom de to [Maria og Mo]? (pause) Hva er det som gjør at de sakte men sikkert glir i fra hverandre?
- E7: Jeg har ikke lest så langt, men i forholdet deres virker det som at de var veldig forskjellige... eller.. **vennene og familien til hun Maria, ehh, hadde litt fordommer mot han [Mo] og..**
- L: ja, hvor kommer det ifra?
- E7: ehh, jeg er litt usikker
- L: ja, for det er litt sånn vanskelig. Elev 3?
- E3: neei, hvis vi ser på en måte dialogen mellom de to.. så er det jo ofte sånn at han Mo er veldig usikker på seg selv, han vet ikke hva han skal gjøre. Også merker jeg på en måte at det blir mer og mer sånn.. **det er hele tiden sånn klein stemning da.. Sånn at de føler at de gjør noe galt med å være sammen nesten**
- L: hva forklarer det?

- E3: **De er jo forskjellig etnisitet, og da er det jo nesten som at, med foreldrene sine ord om at... så føler jo hun at hun nesten gjør noe galt med å være med han, selv om hun ikke gjør det**
- L: men viser de, altså at de er negative mot han?
- E3: jaa, foreldrene viser jo... at de, **nesten at de egentlig ikke har lyst til å ha noe med han å gjøre.. ehh, og de holder kanskje litt fordommer mot han.** Til at **hun føler at hun gjør noe galt, og han føler at han ikke er god nok.** Og da blir det til at, selv om de kanskje liker hverandre, at de ikke helt føler at de kan ha et forhold
- L: men, kan du jeg er ikke helt med det der, jeg synes det er vanskelig å se de fordommene hos foreldrene. Hva er det de gjør som er feil?
- E3: eller ihvertfall, det første møtet da.. eh, de blir vel kanskje ikke, **de har kanskje ikke det [fordommer], men de viser det når de først ser han og de vet ikke hva de skal gjøre også bare ...** går de opp på rommet... også er de helt stille...også.. **klarer ikke foreldrene og han å ha en ordentlig samtale heller,** de bare står og ser på hverandre. **Og da føler jo ikke Mo seg så veldig velkommen,** med... ehh, foreldrene
- L: Er det det vi kaller for det som står mellom linjene? Du får greie på noe som ikke blir sagt direkte
- E3: (nikker)
- (samtale mellom elev 7 og lærer, og elev 3 og lærer, MS, s. 11-12)

Måten elevene trekker fram fordommer når de blir spurt om å beskrive forholdet til Maria og Mo, er noe som vil bli tatt opp videre i drøftingen. Ut ifra dette utdraget virker det som elev 3 mener at fordommene til foreldrene kommer fram ved at de ikke vet hva de skal snakke med Mo om. Det virker som eleven mener at foreldrene oppfører seg på en måte som ikke får Mo til å føle seg velkommen, og at han ikke er god nok til å være sammen med Maria. Det er også noe grunnleggende som gjør at Maria kjenner på at det er «feil» å være sammen med Mo.

4.2.2. Reflekterer rundt fordommer i boka som også finnes i samfunnet

Når elevene får spørsmål om det var noe i boka de syntes var ubehagelig, problematisk eller dårlig gjort drar de frem hendelser som i stor grad skjer som en følge av folks fordommer. Dette er blant annet en hendelse hvor Mo og kjæresten Maria er på vei hjem fra en kjærestetur til Spania. Mo blir stoppet i sikkerhetskontrollen, beskyldt for å ta seg inn i Norge ulovlig. Til tross for gyldig pass og forklaring om at han er født og oppvokst i Norge, får han ikke slippe fri før han har vært gjennom et avhør (Shakar, 2017, s. 316-319). I den digitale litteratursamtalen er det en elev som ser på denne handlingen som fordomsfull og rasistisk:

Jeg følte at han **ble behandlet annerledes bare fordi han ikke er hvit eller har norskt navn**. Vaktene behandlet han som dritt og det er jo ikke bare Mo som har opplevd lignende. Ingen hvit person hadde måttet blitt stoppet på vei hjem fra spania, **sånn er urettferdig**. Det skal ikke være sånn. **Rasister** burde ikke få jobbe med mennesker.
(elev fra gruppe 1, DS, s. 10)

Eleven løfter dette ut fra boka og inn i samfunnet når hen skriver at det ikke bare er Mo som har opplevd dette. Eleven viser altså god evne til refleksjon når eksempelet fra boka blir sammenliknet med hendelser som eleven mener kunne ha skjedd i dagens samfunn. En annen elev skriver dette om hendelsen i sikkerhetskontrollen:

Han ble sikkert redd for at han skulle bli beskyldt for noe, jeg tror han følte det **fordi at folk som er mørke i huden blir ofte mer anklaget for og ha gjort eller stjele ting**.
(elev fra gruppe 5, DS, s. 11)

Her kan det tyde på at eleven mener at det som skjedde med Mo i sikkerhetskontrollen kommer som en følge av at dagens samfunn behandler personer med mørk hudfarge på en urettferdig og fordomsfull måte. Eleven sier ikke noe om hvordan hen selv opplevde dette, men hen viser evne til å sette seg inn i Mos perspektiv.

4.2.3 Reflekterer rundt egne fordommer

I denne underkategorien vil jeg påpeke at elevene ikke fikk spørsmål som gikk direkte på om de hadde innsikt i egne fordommer, slik at de dermed ikke har svart eksplisitt på dette. Det man derimot kan se er at flere av elevene omtaler sine egne fordommer når de svarer på spørsmålene, uten å kanskje være klar over det selv. Noen av elevene generaliserer ved å tenke at «alle innvandrere» oppfører seg på samme måte som hovedkarakterene i boka, noe man kan se av eksempelet nedenfor:

Mine tanker om hva barnevernet gjør for familien med innvandrerbakgrunn er veldig rart for meg, det er **nesten som om de får penger uten å gjøre noe for det. De fleste** jobber ikke for det **de bare spør f.eks nav om penger til å sitte hjemme hele dagen uten å prøve å lære seg språket** for å gå på møter med ungen din sine lærere, du sender heller sønnen din som har mye bedre ting å gjøre.

(elev fra gruppe 1, DS, s. 6)

Som nevnt tidligere er Jamal nødt til å stille opp i et møte på skolen, ettersom moren ligger hjemme på sofaen. I tillegg snakker Jamal en del om pengestøtten fra NAV som moren får i noe varierende grad. Det kan virke som eleven mener at moren ikke stiller opp for sønnene sine fordi hun ikke har jobbet hardt nok for å blant annet lære seg det norske språket. Det kan virke som eleven ser på Jamal sin hjemmesituasjon som en slags normal for innvandrere, noe som viser til elevens noe generaliserende fordommer. Dette er muligens fordommer som eleven ikke er helt klar over selv. Samtidig kan det hende at eleven viser til dette eksempelet fra boken, uten å mene at dette er gjeldene for alle innvandrere. Som forsker kan man ikke vite om eleven kun snakker om eksempelet fra boken, eller om hen mener dette på et mer generelt nivå.

Det kommer også fram at noen av elevene ser på innvandrere med et tydelig skille mellom «oss» og «de andre». Dette kommer fram i et utsagn fra en elev:

Foreldrene tror sikkert at det er vanskeligere og komme videre i livet **når du er annerledes**, de vil sikkert at han skal få et bedre liv enn de.

(elev fra gruppe 5, DS, s. 1).

Det kan virke som eleven her omtaler Mo som «annerledes» og at det å være annerledes automatisk betyr at man vil møte på flere utfordringer.

I den muntlige klassesamtalen spør læreren elevene om de tror at innvandrere møter mange fordommer. Her blir det en god diskusjon, hvor elevene tar opp ulike fordommer de selv sitter inne med. En elev sier det er flest fordommer blant gamle folk, samtidig som eleven senere kommer med påstander som viser at hen selv har en god del fordommer. En annen elev mener de unge har fordommer, men at de er gode til å skjule det. En tredje kommentar er at fordommene forsvinner når man blir kjent med hverandre, noe eleven mener er tilfellet blant ungdommer. Her viser jeg et utdrag fra denne samtalen:

- L: Hvis vi kommer inn på det ordet.. fordommer. Elev 12? Er fordommer et stikkord i forhold til hvordan innvandrer miljøet møter Norge, er det fordommer? Altså, hva møter de for eksempel ... Hva tror du elev 1?
- E1: de møter **gamle folk med masse fordommer** (trykk på gamle). Fordi **gamle folk er vokst opp med at innvandrere** er.. de **gjør dumme ting**. Altså på en måte, det er jo de som har tatt med hasj og narkotika og sånt til Norge. Det er jo ikke dyrket i Norge liksom. Så jeg vet ikke, sikker mest gamle folk og voksne folk som..
- L: ja.. Men det er sikker riktig, hvis du tenker i dag eller deres generasjon. Er det mindre fordommer da? Mot folk som er ulike, som kommer fra ulike bakgrunner. Elev 12?
- E12: **jeg tror ikke det er like mange fordommer blant de unge, som voksne** (utydelig) som tror at det er dumt å henge med de.. utlendingene.. fordi de tror at alle røyker og...
- E1: Men ehmm, **noen folk er det lov til å ha fordommer mot.**
- L: hvordan?
- E1: noen er jo ikke, de liksom, kanskje hvis de kommer til Norge så er det ikke alltid de får noe støtte fra foreldrene og hvis de ikke kan norsk, så er det ikke alltid det fungerer så bra. **Så da er det av og til at man må passe seg for hvem man er venn med.** Ikke fordi at de er mørk i huden eller noe sånt som det der,

men liksom fordi de ikke har samme støttende familie og noen som tar vare på de og får de til å gjøre riktige ting.

E3: **jeg tror at det er ganske mange som holder fordommer, ihvertfall blant unge, det er ganske få som viser de.** Også blir det liksom mer og mer vanlig å med blandet etnisitet, det er jo flere og flere folk fra med forskjellig etnisitet tror jeg. Ihvertfall her i Norge, blant de unge. Så ehh, det blir vel. Det er jo folk som, vi blir jo ofte veldig kjapt godt kjent med hverandre da. Og da er det jo, **man holder jo ofte fordommer men ikke det går jo fort slutt når man blir kjent med andre.** Så, men ihvertfall det er mange steder i verden der det er mange fordommer. For eksempel i USA, tenker jeg, der alle har forskjellig etnisitet og religion og har fordommer mot hverandre...

(lærer, elev 1, elev 12, elev 3, MS, s. 10-11)

Denne samtalen inneholder mange refleksjoner fra elevene, og den viser tydelig at elevene har en god del fordommer selv. Dette vil bli tatt opp i en grundigere diskusjon i drøftingskapittelet. Til den videre drøftingen av elevenes refleksjoner, er det viktig å tenke på at refleksjonene kan være farget av elevenes inntrykk av fordommer og stereotypier som blir trukket fram i boka, i tillegg til at svarene kan være påvirket av måten læreren stiller spørsmålene på.

Analyseringen av denne kategorien viser at elevene trekker frem flere eksempler fra boka som tar for seg fordommer, og de klarer på noen områder å trekke linjer mellom fordommer i boka og samfunnet. Elevene viser liten grad av refleksjon rundt egne fordommer, ettersom det kommer fram at de ikke er klar over hva slags fordommer de selv har. Samtidig kan man ikke forvente at elevene utøver en stor grad av refleksjon rundt egne fordommer, ettersom de ikke fikk spørsmål som gikk eksplisitt på dette. Jeg vil nå ta for meg den tredje og siste kategorien for analysen, nemlig *problematikk i boka og samfunnet: holdninger*.

4.3 Problematikk i boka og samfunnet: holdninger

Den tredje kategorien jeg ønsker å ta for meg har jeg kalt for *problematikk i boka og samfunnet*. Denne kategorien kommer innunder komponenten *holdninger* og lyder som

følgende: «Discusses what can be done to help make the community a better place» (Council of Europe, 2018c, s. 17). I min analyse har jeg valgt å tolke denne kompetansen til å ta for seg i hvilken grad elevene uttrykker muligheter eller forslag til hvordan hverdagen til Jamal og Mo kan bli bedre. Jeg ser her på hva elevene foreslår at man kan gjøre for å bedre hverdagen til Jamal og de som bor i blokk – Stovner. I tillegg ønsker jeg å se på hva elevene mener samfunnet kan gjøre for å utjevne forskjeller.

4.3.1 Gjøre samfunnet til et bedre sted - hvordan gjøre hverdagen bedre for Jamal og Mo?

Flere av spørsmålene gikk her ut på å utfordre elevene til å komme med forslag til hvordan man kunne ha gjort hverdagen bedre for Jamal og Mo og hva man kan gjøre for at forskjellene i samfunnet skal bli mindre.

4.3.1.1 Hvordan gjøre hverdagen bedre for Jamal

På ett av spørsmålene i den digitale litteratursamtalen ble elevene spurt om de ville ha gjort noe for å hjelpe Jamal eller Suli dersom de hadde gått i samme klasse. Dette handler altså om elevene var villige til å hjelpe Jamal med å få en bedre hverdag. Her svarer elevene veldig ærlig, og nokså forskjellig. Mange av elevene skriver at de ikke ville ha gjort så mye for å hjelpe til, andre skriver at de ville ha forsøkt å snakke med dem eller bli venn med dem. Noen elever kommer med konkrete forslag til hva de kunne ha gjort, men de skriver samtidig at de er litt usikre på om de faktisk ville ha gjennomført dette.

Jeg hadde ikke gjort noe for å være ærlig, så lenge de ikke har noe med meg å gjøre eller kjenner meg er det ikke så mye jeg kan gjøre. Hva skal de liksom gjøre? høre på en random person i klassen sin, en de ikke kjenner?

(elev fra gruppe 1, DS, s. 4)

Jeg ville ikke sagt så mye.

(elev 18, DS, s. 4).

En elev skriver at hen ville ha prøvd å bli venn med dem, men at hen ikke ville ha jobbet så veldig hardt for å forsøke å skape et vennskap:

Jeg hadde **prøvd å bli venn med de men ikke så veldig mye.**

(elev 4, DS, s. 4).

Noen av elevene kommer med forslag til hva de kunne ha gjort, men de er heller ikke sikre på om de faktisk ville ha gjennomført det. Dette kommer fram ved bruk av ordet «kanskje»:

jeg hadde nok **påpekt det og kanskje sagt ifra til en lærer** hvis det var ille nok.

(elev 14, DS, s. 5).

Hvis jeg var i klasse med noen av dem hadde jeg **prøvd å hjelpe/snakke dem**, men **kanskje** ikke like mye om vi bare gikk på samme skole.

(elev 2, DS, s. 5).

Jeg **ville kanskje snakket med en av de om hvordan de hadde det.**

(elev 10, DS, s. 5).

Elevene får spørsmål om hva skolen kunne ha gjort for å ha håndtert situasjonen med lillebror Suli bedre (Shakar, 2017, s. 141-144). Her kommer elevene med ulike forslag. Noen mener at skolen burde ha snakket med Suli og spurt han om hva han ønsket:

Skolen kunne ha hjulpet, de kunne ha prøvd å **gjøre det bedre for sulis og spørre han hva han ville** og ikke bare si det til Jamal som egentlig ikke kan gjøre noe med det.

(elev fra gruppe 1, DS, s. 5).

Andre mener skolen burde ha tatt direkte kontakt med moren eller forsøkt å sette seg inn i hjemmesituasjonen til Jamal og Suli:

De kunne ha **dratt hjem til jamal og snakket med moren.**

(elev 18, DS, s. 5).

De **kunne spurt og hjulpet de med hvordan de har det hjemme, prøve og forstå bedre hvor vanskelig det er.**

(elev fra gruppe 5, DS, s. 5)

Et tredje forslag er at skolen burde holde seg utenfor og satse på at moren tar tak til slutt:

skolen kunne kanskje prøvd å håndtere det bedre **ved å ikke blande seg inn i det** så mye og i stedet **latt de være i fred**. hvis problemet er **ille nok hadde nok moren sagt ifra selv**.

(elev 14, DS, s. 5)

Skolen **hadde ikke trengt å "presse" seg sånn inn**.

(elev 10, DS, s. 6)

Disse to utsagnene kan oppleves som noe overraskende, spesielt med tanke på at utdragene fra *Tante Ulrikkes vei* viser til at moren mest sannsynlig ikke kommer til å si ifra eller ta tak i problemene som blir skissert. Gjennom disse to utsagnene kan det virke som elevene har en manglende tillit til skolen eller samfunnet som system, og at det muligens er dette som er bakgrunnen for denne holdningen. Ettersom det ikke ble gått nærmere inn på dette i litteratursamtalen, er det vanskelig å si noe sikkert om hvorfor elevene kommer med disse utsagnene.

4.3.1.2 Hvordan gjøre hverdagen bedre for de som bor i blokk-Stovner

Mo forteller om et tydelig skille mellom «blokk-Stovner» og «hus-Stovner». Blokk-Stovner har «Høy tetthet av innvandrere. Høy ungdomskriminalitet. Høy andel skoledropouts. Høy andel kassemedarbeidere, hjelpepleiere, vaskepersonale og trygdemottakere» (Shakar, 2017, s. 8). «Hus-Stovner» blir skildret som et finere område hvor alt virker til å være bedre. Elevene fikk spørsmål om hva man kunne ha gjort for at skillet mellom de som bor på disse områdene kunne ha blitt mindre. Her får elevene skissert et samfunnsproblem med oppfordring til å komme med forslag til hvordan man kan gjøre samfunnet bedre.

En elev fra gruppe 1 skriver først at disse skillene handler om penger, og at du ikke kan gjøre noe med det. Videre i samme avsnitt skriver eleven at det er mulig å endre på dette selv, ettersom det handler om hvilken innstilling du har:

Man **kan jo ikke gjøre noe forskjell, det har jo med penger å gjøre.** Hvis du har masse penger flytter du til hus-stovner og hvis du sliter flytter du i blokk. Er jo ikke akkurat som at du kan endre på det. Og det med at det er stor forskjell på blokk folka og potetfolk er jo sant, **men det trenger ikke være det.** Jeg skjønner at hvite menn har flere fordommer [fordeler?] eller privilegier enn utlendinger men hjelper ikke at man tenker på det på den måten. Hvis du **får innstilling til at du skal få det bra** og at du skal oppnå det du vil istedenfor å tenke at det ikke hjelper å jobbe for det. Hvis du oppfører deg som Jamal de første årene burde dy [du] skjønne at du ikke kommer inn på det gode nabolaget. Mo har jo veldig god påvirkning på Jamal og han endrer seg.
(elev fra gruppe 1, DS, s. 8-9)

Flere elever er opptatt av forbedring av barnehager og skoler som en måte å minske skillene på:

(...) De kunne sikkert **ordnet ting litt bedre, male over tagging osv.** Kanskje også **forbedret skolene og barnehagene.**

(elev fra gruppe 5, DS, s. 9)

Man kunne f eks gi flere/billigere skolegang og jobbmuligheter, og kanskje ikke bygget bare høyblokker men en blanding av både hus og blokker.

(elev 2, DS, s. 9)

man kunne prøvd å **gi de mer i trygd og gi flere skole, og jobbmuligheter.**

(elev 14, DS, s. 9)

Disse forslagene virker ikke helt virkelighetsnære, ettersom alle elever i Norge får gratis skolegang og tilbudet er slik at alle har rett på en skoleplass. Det kan være at elevene kommenterer dette fordi Jamal er nødt til å betale for sin skolegang, ettersom han tar opp fag på privatskolen *Bjørknes*. Det kan virke som elevene mener at dette også burde ha vært gratis.

En elev trekker fram hva man ikke burde gjøre, ettersom boka viser at det ikke fungerer:

Jeg vet ikke hva de kunne gjort, men vi vet i hvert fall at det å **male blokkene ikke virket særlig bra.**

(elev 7, DS, s. 10)

4.3.1.3 Hvordan samfunnet kan utjevne forskjeller

Elevenes tanker for å utjevne skillet mellom blokk- og hus-Stovner leder meg over til spørsmålet om hva man kan gjøre for at samfunnet kan bli bedre på å utjevne forskjeller. Her klarer elevene å trekke eksempler fra boka inn i virkeligheten.

Man MÅ stoppe å se på folk annerledes og trykke folk ned og hvordan de ser ut eller hva de tror på, om de har en annen kultur enn deg eller om de ikke liker samme kjønn som deg. De fleste litt `gamle` er ikke vant til at folk er annerledes og de oppfatter det eller skjønner det kanskje ikke **men de kan lære.**

(elev fra gruppe 1, DS, s. 9-10)

Jeg mener at folk må **forandre på måten man tenker om forskjellige folk.** Og **forandre på fordommer om folk med innvandrerbakgrunn.**

(elev 2, DS, s. 10)

folk kunne **prøvd å normalisere det å være eller se annerledes ut.**

(elev 14, DS, s. 10)

Her uttrykker flere av elevene at det finnes en god del fordommer mot «folk med innvandrerbakgrunn», som elev 2 skriver. Samtidig uttrykker de et slags håp for forbedring når de skriver at det kan være mulig å endre på disse fordommene ved at «folk kan lære». Elevene bruker eksemplene fra boka til å omtale samfunnsproblematikk vi har i dag, i tillegg til at de viser til muligheter for forbedring på dette området.

I den muntlige klassesamtalen prøver læreren å spørre elevene om hva det er som gjør at integrering av innvandrere ikke fungerer så godt. Her prøver nok læreren å få elevene til å

komme med tanker rundt noen av utfordringene vi har i dagens samfunn, men det viser seg at elevene ikke henger helt med på dette:

L: Men hvorfor får vi ikke til, eller hvis vi kan konkludere med at integrering som det heter på fint, ikke fungerer så godt. Hva er det som gjør det, elev 6?

Elev 6: Hva sa du?

L: Altså de som kommer fra, som i dette tilfellet, som har pakistansk bakgrunn, ikke føler seg helt.. vell i det norske

Elev 6: det er sikker **fordi vi har forskjellige kulturer, og liksom... vi gjør ikke ting sånn som de gjør**

(samtale mellom lærer og elev 6, MS, s. 12-13)

Selv om læreren ikke får så mye ut av elevene rundt dette, kommer det likevel frem at elev 6 mener det finnes et slags skille mellom «oss» og «de andre». Dette viser seg når eleven beskriver det som at «vi» ikke gjør ting slik «de andre» gjør det. Dette er problematisk og muligens en fordom eleven har uten å selv være klar over det.

4.4 Oppsummering analysen - hva kjennetegner elevutsagnene

Det kommer fram av analysen at elevene viser nokså stor evne til å sette seg inn i perspektivet til flere av karakterene i boka. Flere av elevene viser at de forstår hvorfor foreldrene til Mo ønsker at han skal arbeide hardt med skolearbeidet for å oppnå materielle goder, men det kommer tydelig fram at de selv ikke ser på disse materielle tingene som viktige i deres liv. Elevene klarer å sette seg inn i både Mo og Jamals perspektiv, ved at de klarer å forestille seg hvordan det er å være dem. Spørsmål rundt Jamal vekker flere følelser blant elevene enn det spørsmål rundt Mo gjør. Elevene viser ikke evne til å skifte perspektiv i løpet av samtalene, noe som muligens kommer av at det er vanskelig å måle dette, i tillegg til at elevene ikke utfordrer hverandre på dette i samtalene. Selv om elevene ikke skifter perspektiv, kan man ut ifra elevutsagnene se at de *utvikler* flere ulike perspektiv i løpet av samtalene.

Når det kommer til fordommer, viser analysen at elevene trekker frem ulike hendelser som de ser på som fordomsfulle fra boka. I tillegg klarer de å trekke koblinger fra de fordomsfulle

hendelsene i boka til hendelser som kan skje i samfunnet. Gjennom både den muntlige og de digitale litteratursamtalene kommer det fram mange ulike fordommer fra elevene. Som regel blir disse fordommene nevnt uten at elevene nødvendigvis er klar over dette selv. Dette handler blant annet om at elevene generaliserer i nokså stor grad. Det kan virke som elevene ikke ønsker å ta innover seg at det finnes fordommer blant norske ungdommer, ettersom de gjentatte ganger skyver denne problematikken over på eldre mennesker, en annen tid eller andre land.

Den siste kategorien som ble omtalt var *problematikk i boka og samfunnet*. Når elevene får spørsmål om de ville ha gjort noe for å hjelpe Jamal og lillebroren, skriver overraskende mange elever at de i nokså liten grad ville ha forsøkt å hjelpe til. Elevene kommer med ulike forslag til hvordan hverdagen til de som bor i blokk-Stovner kunne blitt forbedret. Dette dreier seg blant annet om oppussing av blokkene og et bedre utdanningstilbud. Spørsmål om hva samfunnet kan gjøre for å utjevne forskjeller fører til mange positive utsagn fra elevene. Her kommer det fram mange gode tanker som tar opp problematikk som forskjellbehandling, fordommer og det å være annerledes. Elevene viser at dette er temaer som opptar dem, samtidig som utsagnene rundt fordommer viser at elevene ikke oppfyller sine egne idealer. Flere av temaene som har blitt omtalt i dette kapitlet, krever en grundigere diskusjon. Jeg vil derfor gå mer i dybden på noen av elevutsagnene i drøftingen, som følger i det neste kapitlet.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot problemstillingen og de teoretiske perspektivene for denne oppgaven. For å sikre at problemstillingen blir besvart, vil hvert enkelt forskningsspørsmål bli drøftet. På samme måte som i analysekapittelet, vil elevutsagn fra den muntlige samtalen refereres til som «elev x, MS, s. x» og de digitale litteratursamtalene vil bli referert til som «elev x, DS, s. x)». Elevutsagnene fra de digitale litteratursamtalene er referert ordrett, slik elevene selv har skrevet det i *Google Dokumenter*. Ord som er uthevet med fet skrift er gjort av meg for å tydeliggjøre det jeg ønsker å påpeke med de ulike utsagnene. I forbindelse med denne drøftingen er det viktig å tydeliggjøre at jeg ikke skal *måle i hvilken grad* lesingen av *Tante Ulrikkes vei* og litteratursamtaler rundt dette har ført til elevenes utvikling av interkulturell kompetanse. Dette vil ikke være mulig å måle, ettersom det ikke ble gjennomført noen test eller mål på elevenes interkulturell kompetanse i forkant av litteratursamtalene. Dette har heller ikke vært hensikten med denne studien. Hensikten har vært å undersøke hva slags *potensiale* litteratursamtalen har for å være med på å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn. I dette drøftingskapittelet ønsker jeg altså å belyse hva litteratursamtaler kan bidra med når det kommer til å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn.

Jeg vil først se på hva som kjennetegner elevutsagnene fra litteratursamtalen og ta for meg noen momenter fra analysen som trenger en større grad av drøfting. Dette vil besvare forskningsspørsmål én, og vil blant annet være elevenes tanker og refleksjoner rundt fordommer og egne tankeprosesser, evnen til å sette seg inn i andres perspektiv og utvikle sitt eget perspektiv, og koblingen mellom holdning og handling. Etter dette vil jeg se på hvordan litteratursamtaler kan være med på å utvikle elevers perspektiv rundt samfunnsaktuelle temaer som kulturelt mangfold, noe som besvarer forskningsspørsmål to. Deretter vil jeg belyse forskningsspørsmål tre ved å drøfte hvordan den muntlige og de digitale litteratursamtalene fungerte forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse.

5.1 Kjennetegn ved elevutsagnene fra de litterære samtalene

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg det bearbejdede datamaterialet fra analysen og koble det opp mot tidligere beskrevet teori. Det er i hovedsak forskningsspørsmål én som vil bli besvart under dette delkapittelet, i tillegg til den overordnede problemstillingen for masteravhandlingen. Jeg vil først ta for meg fordommer, som er en del av de to komponentene for interkulturell kompetanse, nemlig *kunnskap* og *kritisk kulturell bevissthet*. Deretter vil jeg ta for meg utvikling av perspektiv, som går innunder en annen komponent for interkulturell kompetanse, nemlig *ferdigheter*. Til slutt vil jeg se på problematikk i boka og samfunnet, noe som handler om komponenten *handling*.

5.1.1 Fordommer: kunnskap og kritisk kulturell bevissthet

Som beskrevet i teorikapittelet skriver Lothar Bredella at litterære tekster kan være med på å utvide vår sympati og bryte ned stereotypier og fordommer (2013, s. 438). Slik Fred Dervin ser det, skal man ikke arbeide med interkulturell kommunikasjon for å bryte ned stereotypier og fordommer, men heller arbeide for å skape refleksjoner rundt dette (2014, s. 186-187). Målet med litteratursamtalen er altså ikke at læreren skal bryte ned alle fordommene som finnes blant elevene, men heller å undersøke hvordan disse fordommene er konstruert og undersøke hva som har ført til at elevene sitter på disse fordommene og stereotypiene (Dervin, 2014, s. 186-187).

Gjennom analysen har jeg vist at flere av elevene klarte å trekke fram fordommer som finnes i den litterære teksten de har lest, og noen klarte å koble dette opp mot fordommer som også finnes i samfunnet. Noe av det interessante med funnene fra analysen var at de tydeliggjorde elevenes mangel på bevissthet overfor egne tankeprosesser og fordommer. Bevissthet rundt egne tankeprosesser og fordommer er noe Magne Dypedahl og Henrik Bøhn ser på som selve essensen ved interkulturell kompetanse (2017, s. 22). Elevene er klar over at det finnes fordommer og hva slags utfordringer dette skaper i samfunnet, men de virker ikke til å være klar over at de selv og deres egen aldersgruppe har fordommer.

Fra et utdrag fra den muntlige litteratursamtalen kan man se at noen av elevene mener at mange «gamle folk» har fordommer, eller at de eldre har med seg mange fordommer fra

gamledager (MS, s. 10). To elever forteller at de gamle har mange fordommer mot innvandrere eller utlendinger fordi de er «vokst opp med at innvandrere gjør dumme ting» (elev 1, MS, s. 10) eller at «de tror at alle røyker» (elev 12, MS, s. 10). Det har ikke blitt snakket om eldre mennesker på denne måten tidligere i samtalen, og det virker lite sannsynlig at elevene har fått disse meningene fra utdragene de har lest fra boka. Utdragene fra boka nevner ikke noe om eldre menneskers syn på innvandrere, med unntak av seks setninger, hvor Jamal forteller at mange av de gamle på Stovner er «skikkelig rasister» (Shakar, 2017, s. 17). Dermed er det vanskelig å vite hvor elevene har dette fra, men det kan virke som disse elevene har noen fordommer overfor eldre, ettersom de trekker disse koblingene. En elev fra gruppe 1 skriver i den digitale litteratursamtalen at «de fleste litt `gamle` er ikke vant til at folk er annerledes og de oppfatter det eller skjønner det kanskje ikke men de kan lære» (DS, s. 10). Denne eleven sier at problemet med fordommer ligger blant de eldre, altså ikke blant de unge. Eleven uttrykker et håp for forbedring, ettersom hen mener at dette kan forbedres ved at de eldre «kan lære». Her kan man kanskje tenke seg at eleven mener de yngre er bedre på dette, ettersom det kun er de eldre som trenger å lære.

Ekseplene ovenfor viser at elevene implisitt sier at alle gamle bærer med seg fordommer mot innvandrere. Dette er en måte å gjennomføre *othering* på, slik Dervin beskriver det som (2014, s. 187). Ved å si at det er de gamle som bærer med seg fordommene, har elevene her bestemt at de eldre er annerledes fra dem selv, ettersom de mener at de som ungdomsgruppe ikke har disse fordommene. Dette er en måte å skape et skille mellom «de andre» som voksne eller eldre med fordommer, og «oss» som ungdomsgruppe uten fordommer. En annen måte elevene skaper et skille, er ved å sette innvandrere inn i en slags kategori hvor «alle innvandrere» oppfører seg på samme måte som det Jamal og Mo gjør i *Tante Ulrikkes vei*. Dersom man tolker det følgende utdraget slik at eleven mener at «annerledes» betyr innvandrer, kan det virke som denne eleven ser på innvandrere som en egen gruppe som er annerledes fra eleven selv:

Foreldrene tror sikkert at det er vanskeligere og komme videre i livet **når du er annerledes**, de vil sikkert at han [Mo] skal få et bedre liv enn de.
(elev fra gruppe 5, DS, s. 1).

Jeg har nå vist til hvordan litteratursamtalene får elevene til å uttrykke skillelinjer mellom «gamle folk» og de selv som ungdomsgruppe. Slik Dervin omtaler det, er det å skape skillelinjer eller forskjeller mellom folk en form for å skape stereotyper og fordommer på (2014, s. 186-187). Måten elevene gjør dette på kan belyse deres manglende bevissthet rundt egne fordommer og tankeprosesser.

Et annet moment jeg ønsker å ta tak i fra den muntlige litteratursamtalen, er hvordan en elev sier at «noen folk er det lov til å ha fordommer mot» (elev 1, MS, s. 10). Læreren stiller et oppfølgings spørsmål til dette, men ingen av de andre elevene i klasserommet reagerer på dette utsagnet. Som observatør og forsker reagerte jeg på at ingen av de andre elevene kommenterer dette sterke utsagnet. Dette kan muligens komme av at de andre elevene ikke fulgte godt nok med på samtalen mellom elev 1 og læreren, eller at klasseromskulturen ikke er slik at elevene tør å komme med kritiske kommentarer til hverandres innspill i en klassesamtale. Eller så kan dette kanskje handle om at flere av elevene er enig med elev 1 i denne påstanden. Det kunne ha vært interessant å spurt eleven litt mer utdypende om dette, dersom man skulle ha gjennomført flere litteratursamtaler eller jobbet videre med dette prosjektet.

Videre i den samme delen av samtalen, hvor det fortsatt er snakk om fordommer, nevner en elev at det finnes noen fordommer blant unge også: «jeg tror at det er ganske mange som holder fordommer, ihvertfall blant unge, det er ganske få som viser de(...)» (elev 3, MS, s. 10). Idet hen begynner å forklare at det finnes noen fordommer, sier hen samtidig at disse fordommene forsvinner raskt når man blir kjent med hverandre. Som en slags avslutning til dette, og muligens for å underbygge at det ikke er blant norske ungdommer dette problemet ligger, sier eleven at det finnes flere fordommer andre steder i verden. Hen mener at dette gjelder for USA, hvor hen påpeker at de har mange forskjellige etnisiteter, religioner og fordommer mot hverandre:

Det er jo folk som, vi blir jo ofte veldig kjapt godt kjent med hverandre da. Og da er det jo, man holder jo ofte fordommer men ikke **det går jo fort slutt når man blir kjent med andre**. Så, **men ihvertfall det er mange steder i verden der det er mange fordommer**. For eksempel i USA, tenker jeg, der **alle har forskjellig etnisitet og**

religion og har fordommer mot hverandre...

(elev 3, MS, s. 10).

Det virker nesten som eleven mener at fordommene kommer av at USA består av mennesker med forskjellig etnisk og religiøs bakgrunn. Ved å avslutte argumentet sitt med dette, kan det virke som eleven mener at dette ikke gjelder for Norge. Eleven skyver med andre ord problematikken over til å gjelde for andre land enn det landet hen selv er en del av. Slik sett kan det tyde på at eleven ikke ser seg selv som en del av en større sammenheng, noe som er viktig for å utvikle interkulturell kompetanse, ifølge Ragnhild Elisabeth Lund (2008, s. 3).

Noe annet som er interessant ved den muntlige litteratursamtalen, er hvordan elevene omtaler forholdet til Maria og Mo. Læreren spør om hvordan forholdet mellom Mo og Maria er, og hva det er som gjør at de sklir fra hverandre. Når elevene blir bedt om å omtale forholdet, begynner noen av elevene raskt å snakke om hvordan forholdet deres er preget av fordommene de møter fra foreldrene til Maria:

De er jo forskjellig etnisitet, og da er det jo nesten som at, med foreldrene sine ord om at... så føler jo hun [Maria] at hun nesten gjør noe galt med å være med han[Mo], selv om hun ikke gjør det
(elev 3, MS, s. 12).

I uttalelsen fra elev 3 virker det nesten som hen har gitt litt opp håpet om at Maria og Mo kan være kjærester, og at dette muligens handler om at noen fordommer i samfunnet er så sterke at man ikke kan klare å endre de uansett. Forklaringen til hvorfor Mo og Maria har utfordringer med forholdet, virker til å handle om at «de har jo forskjellig etnisitet» (elev 3, MS, s. 12). Det kan virke som at eleven mener at noen fordommer i samfunnet er så sterke at man ikke kan klare å endre de uansett. Ut ifra den muntlige litteratursamtalen, ser man at det er fordommer som står i fokus når elevene skal beskrive forholdet til Maria og Mo. Dette kan komme av at elevene akkurat hadde snakket om fordommer tidligere i samtalen, eller så kan det være at elevene synes at fordommene de møter fra foreldre og venner er noe av grunnen til at Maria og Mo sklir fra hverandre.

Gjennom eksemplene og det jeg har skrevet ovenfor, ser man viktigheten av å samtale om temaer som fordommer, slik at man kan bli bevisst på dette og forhåpentligvis lære hvordan man kan samtale bedre med hverandre. Utvikling av interkulturell kompetanse kan hjelpe til med å skape bedre måter å samtale sammen på, ettersom interkulturell kompetanse blant annet handler om «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn seg selv» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Dersom litteratursamtalen ikke hadde kommet inn på fordommer, kunne det muligens tatt lengre tid før læreren hadde funnet ut at dette burde arbeides med i den videre undervisningen.

Slik det kommer frem i de litterære samtalerne, ser man at elevene fortsatt har et stykke igjen før man kan si at de kan «reflektere kritisk rundt sine *egne* fordommer og stereotypier og hva som ligger bak dette» (Council of Europe, 2018c, s. 22, min uthevelse). Dette kompetansemålet ligger på det høyeste nivået av måloppnåelse på skjemaet til Europarådet og vil derfor ikke være et realistisk mål for elevene å oppnå. Kompetansemålene fra Europarådet er ment som et hjelpemiddel for samtaler rundt interkulturell kompetanse, ikke nødvendigvis noe elevene er nødt til å oppnå. Likevel kan man bruke kompetansemålene for å bli oppmerksom på hva elevene trenger ytterligere undervisning om. I tillegg til å besvare deler av forskningsspørsmål én, har jeg også vært innom forskningsspørsmål to i denne delen av drøftingen.

5.1.2 Utvikling av perspektiv: ferdigheter

Dypedahl og Bøhn skriver at selve essensen ved interkulturell kompetanse er evnen til å skifte perspektiv i møte med andre og ha innsikt i egne tankeprosesser (2017, s. 22). Å ha innsikt i egne tankeprosesser har blitt beskrevet i delkapittelet over, her vil jeg se nærmere på evnen til å skifte perspektiv. Som omtalt under analysekapittelet, viser ikke datamaterialet at elevene skiftet perspektiv i møte med andre elever i samtalerne. Dette kan ha kommet av at samtalerne ikke ba på utfordringer, motstridende perspektiver eller diskusjoner blant elevene. Samtalerne dreide seg i stor grad om at elevene spilte videre på hverandres innspill og sa seg enig, det var ikke tilfellet at elevene sa imot hverandre på noen

av innspillene de kom med. Dermed kan man ikke si at elevene *skiftet* perspektiv i møte med andre gjennom samtalene, men man kan se på hva slags perspektiv elevene satt seg inn i.

Ifølge Michael Byram er en av komponentene for interkulturell kompetanse at man har ferdigheten for relatering og forståelse. I tillegg er ett av kompetansemålene fra rammeverket til Europarådet som følgende «Tries to understand his/her friends better by imagining how things look from their perspective» (2018c, s. 20). Dette vil jeg si at elevene viste i nokså stor grad, ettersom de tydelig klarte å sette seg inn i karakterenes perspektiv. Elevene viser sympati og empati, i form av at de forstår og lever seg inn i hvorfor Mo og Jamal handler slik de gjør, selv om de kanskje ikke ville ha gjort det på samme måten selv. Ett eksempel på dette er når en elev skriver at hen forstår hvorfor Mo ombestemmer seg når han egentlig hadde tenkt til å kjøpe en cola. Hen skriver at Mo gjør dette for å «gli inn sammen med de andre studentene og å være mest mulig usynlig» (elev 7, DS, s. 7). Her kan det virke som eleven klarer å relatere seg til situasjonen, ved at hen kjenner igjen følelsen av å ikke passe inn. Elevene viser også evne til relatering og forståelse når de uttrykker følelsene de får når Mo blir behandlet urettferdig i sikkerhetskontrollen og hvordan rektoren og læreren opptrer ovenfor Jamal på møtet angående Suli.

I tillegg til å sette seg inn i andres perspektiv, viser utdragene fra analysen at elevene har *utviklet* flere perspektiver. Dette kan være med på å hjelpe elevene til å se at de er del av en større sammenheng, noe Lund peker på som en viktig faktor for å være en interkulturell kompetent person (2008, s. 3). Elevene uttrykker tydelig at de synes det var spennende å bli kjent med ungdommer som kommer fra et annet ungdomsmiljø enn de selv. En elev sier det slik: «Jeg syntes det var interessant å lese om andre ungdommer fra andre steders liv. Ja jeg lærte mye nytt.» (elev 18, DS, s. 14). Det at elevene fikk ta del i andre ungdommers liv, kan ha vært med på å utvide perspektivene til elevene. Det kan være at elevene nå ser at det finnes et mangfold av kulturer innenfor deres eget samfunn, noe de kanskje ikke var klar over før de leste *Tante Ulrikkes vei* og samtalte om den. Et slikt utvidet perspektiv kan føre til at elevene enklere klarer å kommunisere med mennesker med andre forutsetninger, tankesett eller kommunikasjonsstiler (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Ved at elevene satt seg inn i perspektivene til Jamal og Mo, og slik sett har fått et utvidet perspektiv, kan dette ha ført til at de nå klarer å engasjere seg i motstridende perspektiver. Sissel Lea Heggernes

skriver at litteraturen kan gjøre det enklere å ta del i sin egen og andres kultur, og at det er engasjementet for motstridende perspektiver som virkelig kan være med på å utvikle interkulturell kompetanse (2019, s. 39).

5.1.3 Fra holdninger til handling: holdninger

Som tidligere vist, setter flere av elevene seg inn i Jamals perspektiv når det for eksempel kommer til møtet med rektor og læreren til Suli. Elevene forstår at hjemmesituasjonen er vanskelig for Jamal, men ved spørsmål om hva de ville ha gjort for å hjelpe Jamal svarer flere av elevene at de ikke ville ha gjort så mye. Elevene viser evne til å diskutere hva samfunnet som helhet kan gjøre for å «make the community a better place» (Council of Europe, 2018c, s. 17). De viser i mindre grad evnen til å diskutere hva de *selv* kan gjøre for å gjøre hverdagen bedre for karakterene de møter i *Tante Ulrikkes vei* (kompetansemål nr. 36 hos Europarådet). Et utsagn fra den digitale litteratursamtalen belyser dette. Ved spørsmål om hva man kan gjøre for at samfunnet skal bli bedre på å utjevne forskjeller, svarer en elev med å henvise til «folk» istedenfor å snakke om hva hen selv kunne ha gjort: «Jeg mener at folk må forandre på måten man tenker om forskjellige folk. Og forandre på fordommer om folk med innvandrerbakgrunn» (elev 2, DS, s. 10). Eleven svarer altså ikke hva hen selv kan gjøre for å skape en endring, men heller hva «folk» burde gjøre. Dette kan muligens komme av at eleven føler på en avstand til problematikken og dermed ikke kommer med andre forslag, eller at eleven ikke tolket det slik at hen skulle si noe om hva hen selv kan gjøre for å utjevne forskjeller i samfunnet. Det kan virke som det er langt fra det å sette seg inn i karakterers perspektiv til å utføre en handling som vil være med på å utgjøre en forskjell i samfunnet. Her belyses viktigheten av at litteratursamtalen ikke vil være nok i seg selv, dersom man ønsker å utvikle elever som er ansvarsfulle medborgere og som ønsker å være med på å utgjøre en forskjell.

Anne Britt Fenner omtaler ulike arbeidsmetoder som kan være med på å utvikle interkulturell kompetanse, når det kommer til lesing av skjønnlitterære tekster. Hun fremhever arbeidsmetoder som nærlesing, åpne oppgaver og at elevene får involvere seg i teksten på en slik måte at de kan bruke sine forkunnskaper og personlige erfaringer til å kommunisere sin forståelse av teksten til medelever (Fenner, 2011, s. 42-43). I litteratursamtalene som ble gjennomført fikk elevene mulighet til å kommunisere sin

forståelse av teksten, men en svakhet kan ha vært at de ikke fikk god nok tid til å arbeide med den litterære teksten. Det ble ikke tid til nærlesing, noe som kan ha ført til at elevene ikke fikk mulighet til å involvere seg fullt og helt i teksten. I tillegg kan det hende at spørsmålene som ble stilt ikke var åpne nok, eller at flere av elevene hadde trengt oppgaver som kunne ha vært mer åpne enn det man kan klare å gjennomføre i en litteratursamtale.

Selv om elevene ikke kommer med bestemte forslag til hva de kunne ha gjort for å hjelpe Jamal, viser de allikevel at de har noen tanker om hva samfunnet kunne ha gjort for å minske skillene mellom de som bor i blokk-Stovner og hus-Stovner. Elevene kommer med forslag som å «(...) gi flere/billigere skolegang og jobbmuligheter, og kanskje ikke bygget bare høyblokker men en blanding av både hus og blokker» (elev 2, DS, s. 9) og «(...) male over tagging osv. Kanskje også forbedret skolene og barnehagene» (elev fra gruppe 5, DS, s. 9). Det at elevene kommer med forslag til forbedring av samfunnet de leser om i *Tante Ulrikkes vei* kommer muligens av at elevene her får lov til å holde seg tekstnært til fortellingen fra boka, og at det ikke er direkte spørsmål om hva *de selv* kan gjøre for å skape en forbedring i samfunnet. Slik sett ser man at det finnes et potensiale for å bruke litterære tekster til å oppfordre elever til å ta til handling som fører verden til et bedre sted. Studien viser altså at samtaler om litterære tekster ikke er nok for at lesere skal ta til handling, men det er absolutt et godt startpunkt for å arbeide med dette videre.

I denne delen av drøftingen har jeg løftet fram hva som kjennetegnet elevenes utsagn fra de litterære samtalene og drøftet hvordan datamaterialet viser litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant disse elevene. I tillegg har jeg vært innom det andre forskningsspørsmålet, som tar for seg elevenes utvikling av perspektiv rundt kulturelt mangfold. Dette har jeg gjort ved å løfte fram elevenes utvikling av perspektiv når det kom til deres tanker rundt forholdet til Mo og Maria og ulike utfordringer som blir belyst i *Tante Ulrikkes vei*. Jeg vil nå gå nærmere inn på forskningsspørsmål nummer to.

5.2 Utvikling av perspektiv rundt kulturelt mangfold gjennom litteratursamtaler

Det andre forskningsspørsmålet for denne oppgaven tar for seg litteratursamtalens potensiale for å utvikle elevers perspektiv på det samfunnsaktuelle temaet kulturelt mangfold. Litteratursamtalen fra klasserommet og de digitale litteratursamtalene viser at

elevene synes de «lærte litt mere om hvordan andre blir behandlet og hvor forskjellige liv vi har» (elev fra gruppe 5, DS, s. 14), at det var «interessant å lære om hvordan miljøet er på steder med folk med innvandringsbakgrunn, slik som stovner» (elev 7, DS, s. 14), og at «det kan gi oss perspektiv, og vi må tenke på hvordan våre liv er» (elev 1, MS, s. 16). Dette er tanker elevene fikk etter å ha lest boka, og som kom fram da de delte sine leseerfaringer med hverandre. Litterære tekster og samtaler om disse kan hjelpe elevene til å ta del i sin egen og andres kultur, noe som skjer i litteratursamtalene jeg har analysert (Heggernes, 2019, s. 39). Den skiftende fortellerstemmen mellom Mo og Jamal gjør at elevene får se verden gjennom guttenes øyne. På denne måten blir elevene kjent med Mo og Jamal som enkeltindivider som lever i en annerledes kultur enn dem selv, uten at elevene kun ser på dem som del av en kollektiv og annerledes kultur (Bredella, 2013, s. 440). Slik sett kan man si at det å lese skjønnlitteratur og samtale om den har et stort potensiale for å utvide perspektivet til elever, når det kommer til temaer som for eksempel kulturelt mangfold.

Sissel Østberg skriver at en forutsetning for at kulturelt mangfold skal kunne brukes som en ressurs, er at elevene og læreren har kunnskap om flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse (2017). Det er på denne måten elever og lærere kan kommunisere godt med hverandre. Dersom det kulturelle mangfoldet i klasserommet brukes som en ressurs, kan dette være positivt for utviklingen av fellesskap, danning og læring i tillegg til å være med på å utvide elevenes perspektiv (Østberg, 2017, s. 33-34). Ettersom kulturelt mangfold handler om mye mer enn bare hudfarge og etnisitet, kan man si at alle klasserom vil bestå av et stort kulturelt mangfold og at mangfold dermed blir noe som angår oss alle (Dervin, 2016, s. 26-27, 30; Lund, 2017, s. 28). Dermed belyses viktigheten av å oppfordre til en undervisningspraksis hvor både lærere og elever lærer om flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse. Denne studien viser at det å lese og samtale om en skjønnlitterær bok som tar opp interkulturelle temaer, kan være en måte å gjøre dette på.

5.3 Litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse

I dette underkapittelet av drøftingen ønsker jeg å se nærmere på den muntlige litteratursamtalen i klasserommet og de digitale skriftlige litteratursamtalene. Jeg vil ta for meg fordeler og ulemper ved de ulike samtalene som kom fram i analysen, slik at jeg kan drøfte hvordan de ulike formene for litterære samtaler fungerer forskjellig for å utvikle

interkulturell kompetanse, noe som vil besvare forskningsspørsmål nummer tre. Formålet med å gjennomføre to ulike former for litteratursamtale, var et ønske om at dette kanskje kunne tilføre oppgaven et bredere datamateriale. Tanken var at ved å gi elevene mulighet til å uttrykke seg på forskjellige måter og ved å gi de forskjellige rammer rundt seg, kunne dette føre til at et større antall av elevene ville bidra i samtalene. På noen områder har samtalene fungert nokså likt, selv om de kanskje har gitt litt ulike svar. På andre områder ser man tydelige forskjeller mellom den muntlige og de digitale samtalene. Jeg vil starte med å ta for meg det som fungerte nokså likt i samtalene.

5.3.1 Fellestrekk ved den muntlige og de digitale litterære samtalene

Som beskrevet i teoridelen, ønsket jeg at elevene skulle nærme seg en *utforskende litteratursamtale*, slik Heggernes omtaler det som (2019, s. 39-40). Jeg var nysgjerrig på om elevene ville nærme seg en slik type samtale i større grad under de digitale samtalene, sammenliknet med den muntlige samtalen. Datamaterialet fra den muntlige samtalen viser at elevene ikke kommenterer hverandres innspill, men at de ved å høre andres kommentarer kanskje blir inspirert til å komme med egne meninger rundt det samme temaet. Det skjer flere ganger at læreren stiller et spørsmål hvor én elev først svarer, før man ser at flere elever henger seg på ved å komme med nye innspill til det samme spørsmålet. Samtalen er ikke utforskende, ettersom elevene ikke utfordrer eller utforsker hverandres kommentarer, men man kan se at samtalen beveger seg i en retning av en *kumulerende* samtale (Heggernes, 2019, s. 39-40). Under de digitale litteratursamtalene kommer det tydeligere fram at elevene bygger videre på hverandres innspill, i form av at de skriver «jeg er enig med elev 3, fordi...». Selv om de bygger på hverandres innspill, blir ikke kommentarene utfordret eller utforsket ytterligere i disse samtalene heller. Noen grunner til at samtalene ikke kan sees som utforskende samtaler kan komme av at elevene ikke var vant til å skulle utfordre hverandres utsagn, at kulturen i klasserommet ikke var åpen og inkluderende nok til at de turte å utfordre hverandre, og at klasserommet ikke var dialogisk nok (Heggernes, 2019, s. 40, 55-56). En annen mulig årsak kan være at elevene ikke var trent i å gjennomføre litterære samtaler og at de ikke hadde fått god nok tid til å bli ordentlig kjent med de ulike utdragene fra boka før samtalene fant sted. En siste ting som burde påpekes, er at elevene ikke hadde fått undervisning rettet mot interkulturell kompetanse i forkant av gjennomføringen av litteratursamtalene.

Laila Aase skriver at dersom litteratursamtalen er på sitt beste, vil den være dynamisk på en slik måte at leseren blir tvunget til å stoppe opp og reflektere over sin egen og andres lesing (2005, s. 106). Begge litteratursamtalene fungerte på denne måten i form av at elevene ble «tvunget» til å reflektere rundt egen lesing. Samtidig kan man argumentere for at samtalene kanskje ville blitt mer dynamiske dersom elevene hadde fått lengre tid til å lese boka, og ved å gjennomføre flere litteratursamtaler eller andre litteraturdidaktiske undervisningsgrep underveis i lesingen. Ettersom elevene kun gjennomførte litteratursamtaler i etterkant av lesingen, fikk de ikke trent opp refleksjonsevnen underveis som de leste. Dersom jeg skulle ha gått videre med denne studien, eller gjennomført et liknende prosjekt i en fremtidig skoleklasse, ville jeg ha forsøkt å lese boka over en lengre periode i tillegg til å gjennomføre ulike litteraturdidaktiske økter underveis med elevenes lesing. Noen av disse undervisningsøktene kunne vært inspirert av Fenner sine ulike arbeidsmetoder, som er beskrevet i teorikapittelet og tidligere i dette drøftingskapittelet (Fenner, 2011, s. 42-43).

En av faktorene jeg tenkte ville være med på å gjøre samtalene forskjellige var lærerens påvirkning på samtalen. Tanken min var at den muntlige klassesamtalen skulle være lærerstyrt og at dette kunne påvirke hvordan og hva elevene svarte, mens de digitale samtalene kanskje ville være friere ettersom læreren ikke var til stede når de skulle samtale sammen. Dermed var min hypotese at den digitale samtalen kanskje ville føre til ærligere og mer utdypende svar og at dette kanskje ville bli en samtale hvor elevene spilte på hverandres utsagn i større grad enn i klasseromsamtalen. Etter å ha arbeidet med datamaterialet har det vært overraskende å se at både svarene og samtaledynamikken var nokså like i disse to ulike samtalene. I klasseromsamtalen bygger som nevnt elevene videre på hverandres innspill, i form av at noen elever kanskje kommer med refleksjoner etter at de har hørt hva andre elever sier. Det samme skjedde i de digitale samtalene. Altså at elevene bygget videre på hverandres innspill, men de startet ikke opp nye samtaler eller kom med oppfølgingsspørsmål til hverandre. For at en elevstyrt litterær samtale skal være fruktbar, mener Åsmund Hennig det er viktig at læreren bruker god tid på innrammingen av samtalen. Med dette mener han blant annet at elevene må trenes i hvordan de skal samtale om litterære tekster, hvordan en samtale skal foregå og hvordan man kan stille gode oppfølgingsspørsmål. I tillegg mener han det krever at elevene klarer å bygge videre på

refleksjoner og se ting fra andres perspektiv (Hennig, 2017, s. 165). I den digitale litteratursamtalen, som skulle være mer elevstyrt, ble det brukt tid på innramming av samtalen i form av at elevene hadde fått *autentiske og åpne spørsmål* som de skulle samtale rundt (Dysthe, 1995, 214; Skarðhamar, 2011, s. 80). Det kan virke som elevene ikke har sett på dette som spørsmål som skulle hjelpe dem med å samtale om teksten, men at det heller ble sett på som spørsmål de skulle svare kronologisk på. Dette vil likne mer på en vanlig skoleoppgave, og slik sett virker det som at konseptet med *samtale mellom elevene* virker til å ha falt litt bort. Dermed kan man altså si at den muntlige klassesamtalen og de digitale samtalene begge ble nokså lærerstyrte og i liten grad besto av samtaler mellom elevene. Jeg vil nå gå over til å se nærmere på hvordan samtalene fungerte *forskjellig* for å utvikle interkulturell kompetanse.

5.3.2 Hvordan fungerte de ulike samtalene forskjellig for å utvikle interkulturell kompetanse?

Jeg vil først se på fordeler og ulemper ved de digitale samtalene, før jeg går over til den muntlige klassesamtalen.

5.3.2.1 Digital litteratursamtale for å utvikle interkulturell kompetanse

Datamaterialet fra de digitale litteratursamtalene og transkripsjonen fra klassesamtalen viser at flere elever deltok under den muntlige klassesamtalen, men at det var flere elever som deltok *aktivt* under de digitale samtalene. Med aktivt mener jeg svar som er lengre enn «ja» og «nei», som gjerne viser en større grad av refleksjonsevne. Etersom flere elever deltok med utdypende svar, kan man si at det kom fram flere perspektiver i denne type litteratursamtale sammenliknet med den muntlige samtalen. Når elevene deler flere refleksjoner rundt teksten, kan det føre til økt kunnskap og kritisk kulturell bevissthet. Elevene blir også nødt til å forholde seg til flere ulike perspektiver, ettersom hver enkelt elev vil lese teksten på ulike måter. Kunnskap, kritisk kulturell bevissthet og ferdigheter for å kunne relatere og samhandle er alle viktige komponenter for å utvikle interkulturell kompetanse (Byram, 1997, s. 34). Jeg vil nå ta for meg noen mulige grunner til at elevene bidro mer aktivt under de digitale litteratursamtalene.

En av grunnene til at flere av elevene bidro aktivt under de digitale litteratursamtalene, kan ha vært at de var delt inn i mindre grupper slik at de følte på et slags press for å delta. I klasseromsamtalen var det 18 elever til stede, noe som kan ha ført til at flere av elevene tenkte at noen andre i klasserommet kunne ta ansvar for å svare. Under den digitale litteratursamtalen var det ikke like enkelt å gjemme seg bort, ettersom de kun var 3 til 4 elever per gruppe. Hennig mener en litteratursamtale dreier seg om at en «*mindre gruppe* av elever samles» for å ha en samtale om en litterær tekst (Hennig, 2012, s. 27, min uthevelse). Funnene fra denne studien viser at deltakelse i litteratursamtaler kan påvirkes i en positiv retning dersom litteratursamtalene foregår i grupper bestående av færre elever.

Noe annet som kan ha påvirket hvorfor de digitale samtalene ga mer utdypende svar, kan ha vært at elevene fikk bedre tid til å tenke gjennom hva de ønsket å svare når samtalen foregikk skriftlig. I en muntlig samtale vil samtaleskiftene skje mye raskere, og mange elever vil kanskje trenge lengre tid til å tenke enn det som blir mulig i den muntlige samtalen. På en annen side kan det skriftlige mediet virke hemmende, ettersom terskelen for spontane innspill blir høyere. Slik sett får man kanskje ikke like mange spontane, ærlige og personlige kommentarer i en skriftlig samtale, sammenliknet med hva man kanskje kunne ha fått i en muntlig samtale (Hennig, 2012, s. 254).

En tredje faktor som kan ha ført til at elevene svarte mer utdypende, er muligens at spørsmålene var enklere å svare på i den digitale litteratursamtalen, sammenliknet med spørsmålene fra læreren i klasserommet. I utgangspunktet var det meningen at mange av spørsmålene skulle stilles på samme måte i klasserommet og digitalt, men dette var ikke alltid tilfellet når det kom til gjennomføringen av klassesamtalen. Det kan virke som noen av spørsmålene ble stilt litt for åpne for elevene, eller at de ikke forstod hva spørsmålet gikk ut på. Her er et eksempel som illustrerer dette:

- L: Men hvorfor får vi ikke til, eller hvis vi kan konkludere med at integrering som det heter på fint, ikke fungerer så godt. Hva er det som gjør det, elev 6?
- E6: Hva sa du?
- E6: det er sikker fordi vi har forskjellige kulturer, og liksom... vi gjør ikke ting sånn som de gjør

- L: nei.. når han er student på universitetet, «elev 5», får han det godt til? Får han til å være sammen med andre studenter, han Mo? Leste du det?
- E5: jeg tror ikke jeg har kommet så langt
- L: «Elev 13», du har ikke sagt noe enda – hva tror du?
- E13: ehhhh
- L: (pause) nei, det er ikke sikkert at det var så lett å svare på..
- (MS, s. 12-13)

Her har læreren beveget seg litt vekk fra samtalspørsmålene, antakeligvis fordi samtalen har ledet i retning av integrering og innvandringspolitikk. Elevene bidro aktiv da det var snakk om ulike fordommer som finnes i samfunnet, noe de snakket om rett før dette spørsmålet. Det kan være at dette var enklere å diskutere fordi elevene er bedre kjent med begrepet *fordommer* enn de er med begrepet *integrering*. I tillegg ble spørsmålene rundt fordommer stilt på en måte som i større grad spurte elevene om deres tanker og refleksjoner. Ved dette og noen av de andre spørsmålene i klasseromsamtalen, kan det virke som elevene brukte for mye energi på å tenke på hva læreren *ønsket at de skulle svare*, istedenfor å komme med deres egne meninger, som var det læreren og jeg som forsker var ute etter å høre. Disse usikre momentene unngår man ved at spørsmålene er formulert skriftlig i den digitale samtalen. Elevene slipper å feiltolke hvordan spørsmålet blir stilt når det stilles skriftlig, og de vil kanskje bruke mindre energi på å svare slik de tror at læreren ønsker at de skal svare.

Det at elevene fikk skrive over internett og via en skrivedelingsside de var vant med å bruke, kan også ha ført til at flere elever deltok. For flere elever kan det ha vært mer fristende å delta når litteratursamtalen følte litt «mindre skoleaktig» ut, i form av at samtalen skjedde over et skriftlig medium på internett (Hennig, 2012, s. 257). Tanken med at elevene skulle bruke *Google Dokumenter*, var blant annet at dette skulle være et kjent medium for elevene. Selv om elevene var vant til å bruke *Google Dokumenter* til annet skolearbeid, kan det virke som de ikke var vant til å bruke dette som et verktøy for å samarbeide om en tekst eller oppgave. Dette kommer tydelig fram ved at de ikke kommenterer hverandres innspill, slik at det ikke blir en utforskende samtale. Det eneste man ser av kommentarer er at elevene skriver at de er enig med det som har blitt sagt tidligere, før de kommer med noe av den

samme kommentaren eller tilleggskommentarer slik som dette: «jeg er enig med E2 siden han er jo...» (elev 19, DS, s. 7). Det kan virke som elevene brukte hverandres kommentarer på *Google Dokumenter* for å få inspirasjon til hva de selv kunne svare, ikke for å stille kritiske eller utforskende spørsmål til hverandre. Samtidig kan dette komme av at elevene ikke var vant til å arbeide på en slik måte hvor de kommenterer og utfordrer hverandres innspill.

En siste faktor som kan ha påvirket elevenes bidrag, kan ha vært at de allerede hadde fått en slags smakebit på spørsmålene fra samtalen i klasserommet. Dette viser seg tydelig ved ett av spørsmålene hvor elevene svarer at de ikke husker hendelsen hvor Jamal møter rektoren og læreren til Suli når spørsmålet blir stilt i klasserommet, mens i den digitale samtalen er det flere elever som har svart utdypende på akkurat samme spørsmål (MS, s. 9, DS, s. 3-4). Grunnen til at elevene klarte å svare på spørsmålet ved den skriftlige samtalen kan komme av at læreren forklarte hendelsen kort i klasserommet, i tillegg til at elevene fikk oppført hvilke sider de kunne finne hendelsen på når de gjennomførte den digitale litteratursamtalen. Tidsaspektet kan også ha hatt en påvirkning, i form av at flere elever husket dette når de fikk bedre tid på seg.

5.3.2.2 Muntlig litteratursamtale for å utvikle interkulturell kompetanse

Selv om elevene bidro mest aktivt under de digitale litteratursamtalene, viser datamaterialet tydelige styrker ved å gjennomføre en muntlig litteratursamtale også. En av fordelene ved den muntlige litteratursamtalen var at læreren i større grad kunne utfordre elevene til å bidra. Dette gjorde læreren aktivt ved å henvende seg direkte til enkeltelever når hen stilte ulike spørsmål, i tillegg til at hen benyttet seg av de omtalte teknikkene *opptak* og *høy verdsetting* (Dysthe, 1995, s. 214-215; Skarðhamar, 2011, s. 80). Dette gjorde læreren ved å spille videre på elevenes kommentarer når hen stilte et nytt spørsmål.

En annen fordel ved den muntlige samtalen, var at elevene kunne høre hverandres kommentarer og spille videre på dette. De kommenterte ikke hverandres utsagn, men det kan virke som de brukte hverandres kommentarer som en hjelp til å komme opp med egne tanker. Dette førte blant annet til at spørsmålet som tok opp fordommer ble mer utdypende besvart under den muntlige samtalen, sammenliknet med den skriftlige. Bevissthet rundt fordommer kan sees som en form for å utvikle kunnskap og kritisk kulturell bevissthet, noe

som er viktig for å utvikle interkulturell kompetanse (Byram, 1997, s. 34; Byram et al., 2002, s. 11-13; Dervin, 2014, s. 186-187). I tillegg førte den muntlige samtalen muligens til flere spontane refleksjoner, ettersom terskelen for å komme med utsagn ofte blir lavere når man kan bidra muntlig, sammenliknet med en skriftlig samtale (Hennig, 2012, s. 254).

Oppsummert ser man at det finnes styrker og svakheter ved begge formene for litterære samtaler. Det kommer fram at noen elever bidrar mer aktivt under de skriftlige digitale samtalene, mens det totalt sett er flere elever som bidrar under den muntlige klassesamtalen. Samlet sett kommer det fram flest refleksjoner og perspektiver under de digitale samtalene, men den muntlige samtalen tilfører også viktige refleksjoner til studien. For å skape litteratursamtaler som kan utvikle interkulturell kompetanse, vil begge formene for samtaler være hensiktsmessige. Dersom man ønsker at en av formene for samtale skal være elevstyrt, er det nødvendig med en grundig innramming av samtalene i forkant slik at man er sikker på at elevene er godt trent på å drive samtalen videre på egenhånd.

5.4 Oppsummering av drøftingen

Oppsummert ser man at lesing av bøker som tar for seg interkulturelle temaer og litteratursamtaler rundt dette, har et stort potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn. Samtidig ser man at dette potensialet vil øke ytterligere dersom elevene får lengre tid til å arbeide med boka. Dette kan gjøres ved at elevene får lese boka over en lengre periode og ved at læreren inkluderer flere arbeidsmetoder parallelt med elevenes lesing.

Denne studien har vist at flere av elevene som leste *Tante Ulrikes vei* har utvidet sitt perspektiv, gjort læreren og meg som forsker oppmerksom på fordommer som finnes blant ungdommer og vist at det fortsatt er en lang vei å gå fra å lese om utfordringer i en litterær tekst til det vil føre til handling i den virkelige verden. For at litteratursamtalen skal fungere som en metode for å skape innsikt i egne tankeprosesser og utvikle evnen til å sette seg inn i andres perspektiv, er elevene nødt til å få trening i denne arbeidsmetoden i tillegg til at klasseromskulturen må være dialogisk. Studien viste også at det kan være en styrke å gjennomføre ulike former for litteratursamtaler, ettersom dette kan være med på å øke antallet elever som bidrar aktivt i de litterære samtalene.

6.0 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på niende trinn. En gruppe elever på niende trinn har lest utvalgte utdrag fra Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* (2017), før de deltok i to ulike former for litteratursamtaler. Den første litteratursamtalen var en lærerstyrt klasseromsamtale, mens den andre litteratursamtalen foregikk i mindre grupper over den digitale skrivedelingssiden *Google Dokumenter*. Som forsker plasserte jeg meg på sidelinjen, hvor jeg observerte disse samtalenes og senere transkriberte og bearbeidet datamaterialet.

6.1 Oppsummerende drøfting

For å vise til litteratursamtalenes potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse, vil jeg knytte dette til de fire komponentene for interkulturell kompetanse som jeg har bygget oppgaven på. Dette vil jeg gjøre for å vise til hva som kjennetegnet litteratursamtalene og for å vise til hva slags potensiale disse samtalenes viste seg å ha for å utvikle interkulturell kompetanse.

Den første kategorien jeg vil se på er en samlet kategori som tar for seg de to komponentene *kunnskap og kritisk kulturell bevissthet*. Funnene fra litteratursamtalene belyser elevenes manglende innsikt i egne tankeprosesser og fordommer. I tillegg viser funnene fra litteratursamtalene at elevene mener at fordommene er noe som finnes blant eldre mennesker eller i land som USA. Elevene vedkjenner seg ikke disse fordommene selv, og skaper på denne måten et slags skille mellom «oss» som ungdomsgruppe uten fordommer og «de andre» som de gamle eller de som bor i andre land med mange fordommer. Ved at litteratursamtalene tydelig viser at elevene ikke er klar over sine egne fordommer, kan dette gi en indikasjon til læreren om at elevene kunne trenge mer undervisning rundt temaer som fordommer og øvelse i å skaffe seg innsikt i egne tankeprosesser. Slik jeg har omtalt det i oppgaven min, skal ikke denne undervisningen dreie seg om å slå ned på elevenes fordommer, men heller fokusere på å finne ut av *hva* det er som gjør at elevene har de ulike fordommene de har. Slik denne studien viser, kan litteratursamtaler med fokus på

interkulturell kompetanse være med på å gi lærere nyttig kunnskap om hva elever trenger mer undervisning og eller øvelse i.

Den andre kategorien jeg har undersøkt i denne studien, tar for seg komponenten *ferdigheter for relatering og forståelse*. Dette har jeg undersøkt ved å se på elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv og skifte perspektiv. Litteratursamtalene viser at elevene setter seg inn i andres perspektiv, men de *skifter* ikke perspektiv i møte med andre elever i litteratursamtalen. Dette kan komme av at samtalene ikke bar preg av å være utforskende, altså at elevene ikke utfordret eller utforsket hverandres innspill i samtalene. I oppgaven har jeg diskutert mulige grunner til dette, blant annet at elevene tilsynelatende ikke var vant til å føre samtaler hvor de utfordrer hverandre, at klasseromkulturen ikke var åpen, inkluderende og dialogisk nok, at elevene ikke hadde fått undervisning rundt interkulturell kompetanse i forkant og at elevene ikke var godt nok kjent med *Tante Ulrikkes vei* før de skulle diskutere den i de litterære samtalene. Selv om elevene ikke viser at de skiftet perspektiv i løpet av litteratursamtalene, kan man se at de *utviklet* flere perspektiv eller *utvidet* sitt eget perspektiv. Dette kommer fram ved at elevene viser forståelse for hvorfor karakterene tenker eller handler som de *gjør*, selv om de sier at de selv ikke nødvendigvis ville ha handlet på samme måte. Etter min erfaring virker det som at det å lese de ulike utdragene og samtale om dem kan ha vært med på å utvide elevenes perspektiv, noe som kan hjelpe elevene til å kommunisere godt med andre mennesker.

Noen av elevene sier og skriver i litteratursamtalene at de synes det var interessant å ta del i hvordan hverdagen er for ungdommer som er oppvokst på andre steder enn dem selv. Noen elever nevner at dette var med på å gi dem et nytt perspektiv, og at de ble inspirert til å tenke over sitt eget liv. Funnene fra litteratursamtalene tyder på at elevene gjennom samtalene har tatt større del i sin egen og guttenes kultur, noe som kan peke på at de har utviklet perspektivet sitt på samfunnsaktuelle temaer som blant annet kulturelt mangfold. Slik sett kan man si at det å lese skjønnlitteratur og samtale om den absolutt har et potensiale for å utvikle perspektivet til elever når det kommer til temaer som kulturelt mangfold. Etter min mening, vil det være hensiktsmessig å jobbe tverrfaglig med undervisning om kulturelt mangfold, gjerne i samarbeid med fag som samfunnsfag og KRLE.

Dersom elevene møter det samme teamet i flere fag, kan det være enklere for elevene å se at dette er noe som er relevant for deres hverdag.

Den siste komponenten jeg vil belyse, er *holdninger*. I min studie ønsket jeg å undersøke om elevenes samtaler om *Tante Ulrikkes vei* ville skape holdninger som kunne føre til handlinger. Elevene trekker fram ulike hendelser eller strukturer som de ser på som problematiske i romanen, i tillegg til at de kommer med forslag til hva som kunne ha blitt gjort for at skillene i samfunnet kunne ha blitt mindre. Elevene ser altså at det er et behov for endring, og de kommer med forslag til hva som kan gjøres på et samfunnsnivå. Når elevene blir spurt om hva de selv ville ha gjort for å hjelpe protagonistene, kommer de derimot ikke med noen tydelige forslag. Ut ifra det som kommer fram i denne studien, kan det virke som litteratursamtalene ikke er nok for at elevene vil handle på egenhånd. Dette viser at litteratursamtaler alene ikke er nok til å skape ansvarsfulle medborgere som bruker interkulturell kompetanse til å skape en endring i samfunnet. For at litteratursamtalene skal føre til handlingsendring, er de etter min erfaring, nødt til å skje i samhandling med andre litteraturdidaktiske metoder og undervisningsformer. Denne studien viser med andre ord at samtaler om litterære tekster ikke er nok for at lesere skal ta til handling, men det er absolutt et godt startpunkt for å arbeide med dette videre.

6.2 Litteratursamtaler for å utvikle interkulturell kompetanse

Når det kommer til selve gjennomføringen av litteratursamtalene i dette prosjektet, kommer det fram at det finnes styrker og svakheter ved begge formene for litterære samtaler som ble gjennomført. Ettersom det viste seg at flest elever bidro under den muntlige klassesamtalen, mens det var flest elever som bidro *aktivt* under de digitale skriftlige samtalene, viser studien at det vil være hensiktsmessig å bruke begge samtaleformene for å engasjere flest mulig elever. Studien belyser ulike faktorer som kan være med på å påvirke i hvilken grad en litteratursamtale har potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever.

Lærerens rolle i litteratursamtalen er en av faktorene som vil kunne påvirke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elevene. I teorikapittelet løftet jeg fram ulike syn på hvor mye læreren skal være til stede og styre

samtalen i forkant og underveis av en litteratursamtale. Tanken med litteratursamtalene i mitt prosjekt var at samtalen i klasserommet skulle være nokså lærerstyrt, mens de digitale skriftlige samtalene skulle være tydeligere elevstyrt. Som jeg allerede har vært inne på, ble de digitale litteratursamtalene litt annerledes enn hva jeg hadde sett for meg. Dette handlet hovedsakelig om at samtalene ikke ble drevet av elevene selv, men heller av spørsmålene som var laget klare inne i *Google Dokumenter*. For at det skulle blitt en større effekt av å se på hvordan de digitale litteratursamtalene var forskjellig fra den muntlige klassesamtalen, er det flere ting som muligens burde ha vært gjort annerledes. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under «videre forskning».

En annen faktor som kan påvirke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse, er hvorvidt klasserommet og samtalen er dialogisk. Dette handler om at klasserommet skal kjennes trygt for elevene og at læreren har dialogiske og interkulturelle kunnskaper. På denne måten vil elevenes innspill bli verdsatt og motstridende meninger kan diskuteres. En dialogisk samtale vil fremme dette, ettersom en slik samtale bygger på en åpenhet overfor andre og respekt for ulikheter. I tillegg til dette vil samtalen bli mer fruktbar dersom elevene er vant til å samtale om litteratur, kjenner seg trygge på å ta ordet foran andre medelever, er trent i å spille videre på hverandres innspill og er godt kjent med litteraturen det skal samtales om.

6.3 Videre forskning

Arbeidet med dette prosjektet har gjort det tydelig for meg at dersom jeg skulle ha gått videre med dette prosjektet eller gjennomført noe liknende prosjekt, ville det vært ønskelig å bruke lengre tid på å lese og arbeide med den utvalgte boka sammen med elevene. Erfaring fra denne studien tilsier at det ville vært hensiktsmessig om elevene kjente til boka litt bedre før de skulle samtale om den. I tillegg kunne det ha vært spennende å gjennomføre flere andre litteraturredidaktiske undervisningsmetoder tilknyttet interkulturell kompetanse og *Tante Ulrikkes vei*. Dette kunne muligens ha gitt helt andre funn eller utviklet interkulturell kompetanse på en annen måte enn det som har blitt gjort i denne studien.

Undervisningsmetoder som kunne vært interessante å gjennomføre og forske på, er hvordan elevenes refleksjoner kunne ha blitt annerledes dersom de hadde gjennomført aktiviteter

underveis i lesingen. Altså at elevene hadde blitt stoppet *underveis*, istedenfor å kun gjennomføre en litteratursamtale etter at de hadde lest hele boka. Ved å stoppe elevene *underveis* i lesingen, kunne man i større grad gått i dybden på ulike hendelser fra boka. Slik kunne man kanskje ha fanget elevenes oppmerksomhet i større grad, ettersom man kunne forsøkt å gå i dybden på de hendelsene som elevene uttrykte et engasjement rundt. Mulige måter å gjøre dette på kunne vært å gjennomføre de digitale litteratursamtalene *underveis* som elevene hadde lest bestemte utdrag, eller ved at de ble bedt om å svare på spørsmål som ville inngått i en leselogg. Deretter kunne læreren ha løftet fram noen av refleksjonene eller hendelsene som kom fram i leseloggene, som en start på en litterær samtale. Her ville det selvfølgelig vært viktig at læreren anonymiserte de ulike leseloggene som ble lest opp. På denne måten kunne elevene fått gode litteratursamtaler parallelt med lesingen, slik at de stadig ville fått nye innspill til forståelsen av den litterære teksten. Slik sett ville de kanskje ha utviklet interkulturell kompetanse på en annen måte eller tydeligere gjennom prosjektet. For å gjennomføre et slikt prosjekt er man avhengig av å kunne bruke lengre tid på å arbeide med boken enn hva som var mulig i denne studien.

Denne studien viser også styrkene ved å kunne utføre en litteratursamtale hvor samtalen i større grad er utforskende. Dersom jeg skulle ha gjennomført et liknende prosjekt, ville jeg ha forsøkt å legge forholdene til rette for en slik samtale. Det å gjøre elevene trygge nok og vant til å samtale på denne måten, er noe som trenger tid for å utvikles. Dermed ser jeg det som en fordel at man kjenner elevene godt, og at elevene er trygge på at alle meninger vil bli behandlet med respekt fra både lærer og medelever.

En tredje ting som kunne ha vært interessant å forske videre på, er hvordan utviklingen av interkulturell kompetanse hadde utartet seg dersom elevene hadde fått styre litteratursamtalen mer på egenhånd. Dette kunne elevene ha gjort ved å lage spørsmålene til den litterære samtalen selv og ved å få ta større del i innrammingen av samtalen. Dersom elevene skal få til en fruktbar samtale, er det viktig at elevene har god trening i hvordan man skal samtale om litterære tekster, hvordan man kan se ting fra ulike perspektiver, at de klarer å bygge videre på andres refleksjoner og perspektiver, og ikke minst at de behandler hverandre med en åpenhet og respekt som fremmer den dialogiske samtalen.

6.4 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å belyse hva litteratursamtaler kan bidra med når det kommer til å utvikle interkulturell kompetanse blant elever. Dette har jeg blant annet gjort ved å vise til elevenes refleksjoner og utvikling rundt interkulturelle temaer, og vist til hvordan utvikling av interkulturell kompetanse kan være med på å øke mulighetene for at det kulturelle mangfoldet i klasserommet blir brukt som en ressurs. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at litteratur som Zeshan Shakars roman *Tante Ulrikkes vei* kan brukes for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever, men at litteratursamtalene i seg selv ikke er nok for å utvikle interkulturelt kompetente elever. Etter å ha gjennomført dette prosjektet, konkluderer jeg med at det er fullt mulig å inkludere undervisning om interkulturell kompetanse i norskfaget uten at dette vil kreve alt for mye planlegging i forkant, underveis og etterkant av undervisningen. Forhåpentligvis vil denne avhandlingen inspirere og motivere andre lærere og pedagoger til å se at det er mulig og nødvendig å inkludere interkulturell kompetanse i undervisningspraksisen sin.

7.0 Litteraturliste

Primærlitteratur

Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.

Sekundærlitteratur

Bredella, L. (2013). Literary texts and intercultural understanding. I H. Adelheid & B. Michael (Red.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (s. 438-442).

Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203101513>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*.

Multilingual Matters.

Council of Europe. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*

Council of Europe <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Council of Europe. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture:*

Context, concepts and model C. o. Europe. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Council of Europe. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture:*

Descriptors of competences for democratic culture C. o. Europe.

<https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Dahl, Ø. (2011). *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal akademisk.

Dervin, F. (2014). Cultural identity, representation and othering. I J. Jackson (Red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (s. 181-194).

Routledge, Taylor & Francis Group

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: a theoretical and methodological toolbox*.

Palgrave Macmillan.

Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Dysthe, O. (1995). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Fenner, A.-B. (2011). Litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse

Communicare - et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret 40-43.

- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks 7(2). <https://doi.org/https://clelejournal.org/article-2-intercultural-learning/>
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2017). Utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(3), 250-283. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-03-01>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kongshavn, A. L. (2011). *Litterære samtaler i lause lufta? Ein komparativ analyse av litterære samtalar i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet* [Mastergrad]. Universitetet i Bergen.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringa*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lillejord, S. (2010). Læring som en praksis vi deltar i. I M. B. Postholm, R. J. Krumsvik, E. Munthe & P. Haug (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 217-245). Høyskoleforlaget.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal akademisk.
- Lund, R. E. (2008). Intercultural Competence: An aim for the teaching of English in Norway? . *Acta Didactica Norge*, 2, 1-16. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1025/904>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene* 4, 1-44. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som->

[pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf](#)

- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Rogg, E. (2004). Kvinnelig professor – «den andre» i academia? Det akademiske feltet møter likestillingen. *Sosiologisk tidsskrift*, 12(3), 235-254.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 09.03). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 09.03 fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Walinski, J. T. (2012). Enhancing intercultural communicative competence in an online collaborative assessment environment: CEFcult project
file:///Users/elisebrustugun/Downloads/Walinski2012Enhancinginterculturalcommunicativecompetence.pdf

- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 17-34). Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Tabell med oversikt over kompetanser fra Council of Europe

Vedlegg 2: Samtalespørsmål til litteratursamtale i klasserommet

Vedlegg 3: Samtalespørsmål til digital litteratursamtale

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer

Vedlegg 6: 304 Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 8: Transkripsjon litteratursamtale i klasserommet

Vedlegg 9: Datamateriale fra digital litteratursamtale, alle elevsvar samlet

Vedlegg 10: Elevenes leseliste

Vedlegg 1: Tabell med oversikt over kompetanser fra Council of Europe
Verdier

1. Verdsette menneskelig verdighet og menneskerettigheter		
1	Argumenterer for at menneskerettigheter alltid burde bli beskyttet og respektert	Basic
2	Argumenterer for at spesifikke rettigheter for barn burde bli respektert og beskyttet av samfunnet	
2. Verdsetting av kulturelt mangfold		
7	Promoterer synet om at vi burde være tolerante for forskjellige tankesett(beliefs) som finnes i samfunnet	Basic
8	Promoterer synet om at man alltid skal streve etter gjensidig forståelse og en meningsfull dialog mellom mennesker og grupper som er oppfattet som «forskjellige» fra hverandre	
9	Uttrykker synet om at kulturelt mangfold innad et samfunn burde være positivt verdsatt og satt pris på	Intermediate
10	Argumenterer for at en interkulturell dialog burde brukes for å hjelpe oss med å anerkjenne våre ulike identitet og kulturelle tilknytning	Advanced
3. Verdsetting av demokrati, rettferdighet, likhet og rettsikkerhet		
12	Argumenterer for at skoler burde lære elevene om demokrati og hvordan man skal oppføre seg som en demokratisk borger	Basic
13	Uttrykker synet om at alle borgere burde bli behandlet likt og upartisk under den samme loven	
14	Argumenterer for at loven alltid burde bli rettferdig brukt og håndhevet	

Holdninger

4.Åpenhet og kulturell annerledeshet		
21	Viser interesse i å lære om menneskers tro, verdier, tradisjoner og verdenssyn	Basic
22	Uttrykker interesse i å reise til andre land	
23	Uttrykker nysgjerrighet rundt andres tro, tolkninger og kulturelle orienteringer og tilknytning	Intermediate
24	Uttrykker en taknemlighet for muligheten til å få erfaringer med andre kulturer	
25	Søker og ønsker velkommen til muligheter for å møte på mennesker med andre verdier, skikker og oppførsel	Advanced
26	Søker kontakt med andre mennesker for å lære om deres kultur	
5.Respekt		
27	Gir plass til andre for at de får uttrykke seg	Basic
28	Uttrykker respekt for andre mennesker som likeverdige mennesker	
29	Behandler alle mennesker med respekt uavhengig av deres kulturelle bakgrunn	Intermediate
31	Uttrykker respekt for religiøs ulikhet	Advanced
6.Medborgerlig syn		
33	Uttrykker villighet til å samarbeide med andre	Basic

34	Samarbeider med mennesker fra samme interessegrupper (?)	
36	Diskuterer hva som kan gjøres for å gjøre samfunnet til et bedre sted	Intermediate
7. Ansvar		
39	Viser at han/hun aksepterer ansvar for hans/hennes handlinger	Basic
40	Hvis han/hun sårer noens følelser sier han/hun unnskyld	
41	Leverer ferdig arbeid på tiden	Intermediate
42	Viser at hun/han tar ansvar for egne feil	
8. Egen mestringsevne (self – efficacy)		
44	Uttrykker tro på hans/hennes egen evne til å forstå saker	Basic
45	Uttrykker tro på at han/hun vil klare å gjennomføre aktiviteter som han/hun har planlagt	
9. Toleranse for tvetydighet		
50	Samhandler godt med mennesker som har en variasjon av ulike standpunkter	Basic
51	Viser at han/hun kan uttrykke meninger om andre mennesker midlertidig (?)	
52	Er komfortabel i ukjente situasjoner	Intermediate
53	Takler usikkerhet på en positiv og konstruktiv måte	

Ferdigheter

10. Selvstyrende læringsferdigheter (autonomous learning skills)		
58	Viser evne til å identifisere ressurser for læring (mennesker, bøker, internett)	Basic
59	Søker klarifisering av ny informasjon fra andre mennesker når det er nødvendig	
60	Kan lære om nye emner med minimal veiledning	Intermediate
11. Analytiske og kritiske tenkeferdigheter		
64	Kan identifisere likheter og forskjeller mellom ny og eldre informasjon	Basic
65	Bruker kilder/bevis for å støtte opp under hans/hennes meninger	
67	Viser at han/hun tenker på om informasjonen han/hun bruker er riktig eller ikke	
12. Lytte- og observasjonsferdigheter		
70	Lytter til ulike meninger	Basic
71	Lytter oppmerksomt til andre mennesker	
13. Empati		
76	Forstår når en person trenger hans/hennes hjelp	Basic
77	Uttrykker sympati for dårlige ting han/hun har sett at har blitt gjort mot andre	
78	Prøver å forstå vennene sine bedre ved å forestille seg hvordan ting ser ut fra deres perspektiv	Intermediate
79	Tar andre menneskers følelser til betraktning når en beslutning skal tas	
14. Fleksibilitet og tilpasningsevne		
82	Modifiserer meningene sine hvis det har blitt vist at dette er nødvendig	Basic
83	Kan endre valgene sine hvis konsekvensene av dette valget tilsier at det er nødvendig å endre mening	

84	Tilpasser seg nye situasjoner ved å bruke en ny ferdighet	Intermediate
85	Tilpasser seg nye situasjoner ved å bruke kunnskap på en ny måte	
15. Lingvistisk, kommunikativ og flerspråklig ferdighet		
88	Kan uttrykke sine tanker om et problem	Basic
89	Spør om den som snakker kan gjenta dersom han/hun ikke forsto hva som ble sagt	
90	Stiller spørsmål som viser forståelse for andre menneskers posisjon	Intermediate
16. Samarbeidsferdigheter		
94	Bygger positive relasjoner med andre i en gruppe	Basic
95	Når det er samarbeid i en gruppe gjør hun/han sin del av arbeidet	
96	Jobber for å opparbeide enighet for å kunne oppnå gruppens mål	Intermediate
97	Når det arbeides i gruppe, holdes de andre informert om relevant informasjon	
99	Når det samarbeides med andre, gir han/hun støtte til andre i gruppen selv om de ser ulikt på ting	Advanced
17. Konfliktløsningsevne		
100	Kan kommunisere med uenige parter på en respektfull måte	Basic
101	Kan kartlegge ulike alternativer for å løse en konflikt	

Kunnskap og kritisk forståelse

18. Kunnskap og kritisk forståelse av seg selv		
106	Kan beskrive sin egen motivasjon	Basic
107	Kan beskrive hvordan hans/hennes tanker og følelser påvirker oppførselen	
108	Kan reflektere kritisk rundt hans/hennes egne verdier og tro	Intermediate
109	Kan reflektere kritisk rundt seg selv fra flere ulike perspektiver	
110	Kan reflektere rundt sine egne fordommer og stereotyper og hva som ligger bak dette	Advanced
19. Kunnskap og kritisk forståelse av språk og kommunikasjon		
112	Kan forklare hvordan stemmeleie, øyekontakt og kroppsspråk kan hjelpe kommunikasjonen	Basic
20. Kunnskap og kritisk forståelse av verden (inkluderer politikk, lover, menneskerettigheter, kultur, religion, historie, media, økonomi, klima og bærekraftighet)		
117	Kan forklare meningen med grunnleggende politiske konsept, slik som demokrati, frihet, borgerskap, rettigheter og ansvar	Basic
118	Kan forklare hvorfor alle har et ansvar for å respektere menneskerettigheter	
119	Kan forklare grunnleggende kulturelle praksiser (spisevaner, hilsninger, høflighet) i andre kulturer	
120	Kan reflektere kritisk rundt det at hans/hennes verdensbilde bare er ett av mange ulike verdensbilder	
126	Kan forklare farene ved å generalisere individuell oppførsel til en hel kultur	Intermediate
128	Kan forklare effekten propaganda har i den moderne verden	
129	Kan forklare hvordan mennesker kan beskytte og seg mot propaganda	

Vedlegg 2: Samtalespørsmål til litteratursamtale i klasserommet

Litteratursamtalen i klasserommet, 10. november

1. Hva handler boka *Tante Ulrikkes vei* om?
2. Hva synes du om denne boka?
3. Hvordan ville du forklart hvem Jamal er til noen som ikke har lest boka før?
4. Hvordan ville du forklart hvem Mo (Mohammed) er til noen som ikke har lest boka før?
5. Er du kjent med språket som brukes i boka? (kæbe, avor, tisjar, tæz osv.)
 - a. Kjente du igjen noen av ordene, eller var alt nytt?
6. Var det noe spesielt du la merke til i boka? Noe du ikke forstod helt? Hva tror du det kan bety?

Åpne og reflekterende spørsmål

7. Etter å ha lest TUV, hva vet du om Stovner?
 - a. Hva mener du er de gode og de dårlige sidene ved Stovner?
8. Hvordan ser du for deg at det er å vokse opp på Stovner? Hvorfor mener du dette?
 - a. Ville du ha ønsket å bo på en liknende plass? Hvorfor, hvorfor ikke?
9. Hva får vi vite om familiesituasjonen til Jamal?
 - a. Hvorfor tror du Jamal må ta foreldreansvar for Suli? Hva synes du om det?
10. Hva får vi vite om familiesituasjonen til Mo?
 - a. Hvorfor tror du det er viktig for foreldrene hans at han får «bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone»? Er du enige med foreldrene hans at disse tingene er viktig for Mo?
 - b. Hvor viktige er disse tingene for deg?
11. Hvordan synes du det går når Jamal snakker med rektoren og læreren til Suli?

- a. Hvis du var Jamal når han sitter i møtet med rektoren og læreren til Suli, hvordan ville du ha reagert?
 - b. Hvis Jamal og Suli gikk på din skole (eller var i din klasse), ville du ha gjort eller sagt noe? Hva?
 - c. Hvordan kunne skolen ha håndtert dette bedre?
12. Hva er dine tanker om arbeidet barnevernet gjør for familier med innvandrerbakgrunn? (Er det bra/riktig ovenfor disse familiene? Nødvendig?)
- a. Hvorfor mener du dette? Hva tror du er grunnen til at Jamal er så redd for barnevernet?
13. Ville du ha skrevet avslutningen annerledes, hvis du fikk bestemme? Hvordan ville du ha skrevet den?

Overføringsspørsmål/aktualiseringsspørsmål

14. Hvordan mener du Jamal og vennene hans ser på «potetfolka»? Kjenner du deg igjen i måten de snakker om dette på? Har du hørt liknende kommentarer?
15. Hvem synes du har flest fordommer; «potetfolka», Jamal eller Mo? Hvorfor synes du dette?
- a. Hva tror du er grunnen til at de har disse ulike fordommene? Hva kommer fordommene av?
16. Hvordan ville du ha følt deg på besøk hjemme hos foreldrene til Maria, hvis du var Mo?
- a. Hva tror du foreldrene til Maria synes om at hun har fått seg en kjæreste med innvandrerbakgrunn? Hva synes du om måten de uttrykker dette på?
17. Hvordan synes du det var å bli kjent med Mo og Jamal som lever på Stovner? Var det interessant, lærte du noe nytt?
18. Hvordan synes du avslutningen på boka var? Hvorfor tror du at du kjente på disse følelsene?

Digital litteratursamtale 10.-12. november

Retningslinjer:

- Avtal tidspunkt hvor alle på gruppen har mulighet til å være inne i google docs samtidig.
- Dere skal svare på spørsmålene innen **torsdag 12.november kl. 18:00**.
- Alle på gruppen skal delta i samtalen.
- Når noen har svart på et spørsmål, er det fint om du kommenterer om du er enig eller uenig i kommentaren. Begrunn hvorfor du er enig eller uenig.
- Hvis du har andre meninger enn det som har blitt svart, er det fint om du kommer med din mening også.

1. Hvorfor tror du det er viktig for foreldrene til Mo at han får «bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone»? Er du enige med foreldrene hans at disse tingene er viktig for Mo? (se side 20 og 21)
 - a. Hvor viktige er disse tingene for deg?

Svar:

2. Hvorfor tror du Jamal må ta foreldreansvar for Suli?
Hva synes du om det?

Svar:

3. Hvordan synes du det går når Jamal snakker med rektoren og læreren til Suli? (se side 141-144)
 - a. Hvis du var Jamal når han sitter i møtet med rektoren og læreren til Suli, hvordan ville du ha reagert?
 - b. Hvis Jamal og Suli gikk på din skole (eller var i din klasse), ville du ha gjort eller sagt noe? Hva?
 - c. Hvordan kunne skolen ha håndtert dette bedre?

Svar:

4. Hva er dine tanker om arbeidet barnevernet gjør for familier med innvandrerbakgrunn? (Er det bra/riktig ovenfor disse familiene? Nødvendig?)
 - a. Hvorfor mener du dette? Hva tror du er grunnen til at Jamal er så redd for barnevernet?

Svar:

5. Hvordan vil du beskrive de første dagene for Mo på Blindern? (se side 176 -181)
- a. Hva gjør han for å passe inn i dette miljøet?

Svar:

6. Mo forteller om et tydelig skille mellom de som bor i «blokk-Stovner» og «hus-Stovner». Blokk-Stovner har mye skoledropouts, kriminalitet og trygdemottakere, mens «hus-Stovner» er et finere område hvor alt virker til å være bedre. Skillet mellom innvandrere på Stovner og «potetfolk» er stort.
- a. Hva kunne man ha gjort for at skillet mellom de som bor på disse ulike stedene kunne blitt litt mindre?
- b. Hva mener du man kan gjøre for at samfunnet skal bli bedre på å utjevne forskjeller?

Svar:

7. Hva slags følelser kjente du på da du leste om Mo som blir stoppet i sikkerhetskontrollen på vei hjem fra Spania? Hvorfor tror du at du kjente på dette?

Svar:

8. Hvem synes du har flest fordommer; «potetfolka», Jamal eller Mo? Hvorfor synes du dette?
- a. Hva tror du er grunnen til at de har disse ulike fordommene? Hva kommer fordommene av?

Svar:

9. Var det noe i boka som du syntes var ubehagelig å lese om? Noe som ble sagt eller gjort som du synes var urettferdig, problematisk eller dårlig gjort?
- a. Hvorfor synes du det?

Svar:

10. Hvordan synes du det var å bli kjent med Mo og Jamal som lever på Stovner? Var det interessant, lærte du noe nytt?

Svar:

11. Ville du ha skrevet avslutningen annerledes, hvis du fikk bestemme? Hvordan ville du ha skrevet den?

Svar:

Til elever og foresatte på 9.trinn

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratursamtaler rundt *Tante Ulrikkes vei*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å utforske litteratursamtalens potensiale til å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å undersøke om arbeid med en roman som *Tante Ulrikkes vei* og litteratursamtaler kan være med på å utvikle flere perspektiver blant elever.

Dette er en del av masteroppgaven min i barne- og ungdomslitteratur. Studien vil kun bli gjennomført i en klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Elise Brustugun Ekre (student) og Jena Lee Habegger-Conti (veileder) ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi jeg trengte en klasse på ungdomstrinnet og læreren din hadde mulighet til å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene som vil bli brukt er observasjon, lydopptak og innhenting av din skriftlige respons til den digitale litteratursamtalen. Du vil få tid til å lese utdragene av *Tante Ulrikkes vei* på skolen og som hjemmelektur over en periode på fire til fem uker. På skolen vil læreren din gjennomføre en litteratursamtale i klasserommet, mens jeg observerer og tar notater. For at

jeg enklere skal klare å skille mellom hvem av dere som sier hva, og for å huske alt dere sier ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen. Det er viktig at du ikke omtaler andre elever enn de som er med i litteratursamtalen. Jeg vil transkribere lydopptaket og anonymisere både lærer, elever og skolen så rask som mulig etter at samtalen har funnet sted. Etter prosjektets sluttdato (15.05.2021), vil lydopptaket bli slettet. De skriftlige digitale samtalene vil skje gjennom skrivedelingssiden *Google Documents*. Her blir elevene delt inn i mindre grupper og får i oppgave å svare på spørsmål og kommentere hverandres innspill. Alle gruppene vil få de samme spørsmålene. Spørsmålene i litteratursamtalene vil dreie seg om boka og temaer som jeg har nevnt ovenfor.

Foresatte kan få se spørsmålene som skal stilles i den litterære samtalen i klasserommet, og på den digitale plattformen, på forhånd dersom de ønsker dette. De må da ta kontakt med meg (student) eller læreren for klassen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ikke ønsker å delta i den litterære samtalen i klasserommet vil du få mulighet til å sitte stille i klasserommet og lese videre i *Tante Ulrikkes vei*. Da vil du ikke bli en del av lydopptaket eller bli omtalt i notatene fra observasjonen. Dersom du ikke ønsker å delta i de digitale litteratursamtalene, vil du få i oppgave å svare på noen spørsmål knyttet til romanen. Svarene dine vil da kun bli lest av læreren din, og vil ikke være med i forskningsprosjektet mitt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg (student) og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet ved Høgskulen på Vestlandet.

- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som navn, vil jeg anonymisere navnene på lærer, elever og skole. Dette vil gjøres ved å bruke koder som E1(elev 1), E2 (elev 2) og L1 (lærer 1).

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn på skolen, lærer og elever vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15.mai 2021. Etter dette vil lydopptak og alle eventuelle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Elise Brustugun Ekre. Telefon: 47 80 53 55 Epost: 150640@stud.hvl.no

Veileder: Jena Lee Habegger-Conti. Telefon: 55 58 57 35 Epost: jena.lee.habegger-conti@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Telefon:55 58 21 17 Epost:

personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen,
Elise Brustugun Ekre,
masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykkeerklæring

Elev

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratursamtaler om *Tante Ulrikkes vei*» og er klar over at jeg kan trekke meg når som helst, dersom jeg ønsker det. Jeg samtykker til å:

- delta i litteratursamtalen i klasserommet
- delta i litteratursamtalen over den digitale plattformen *Google Classroom*

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Samtykke til å delta i studien - foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratursamtaler om *Tante Ulrikkes vei*», og gir med dette samtykke til at mitt barn _____ (navn på barnet) kan:

- delta i litteratursamtalen i klasserommet og at det brukes lydopptaker i denne samtalen
- delta i den digitale litteratursamtalen gjennom *Google Classroom*

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet (ca. 15. mai 2021).

(Signatur foresatte, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratursamtaler rundt *Tante Ulrikkes vei*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke litteratursamtalens potensiale for å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å utforske litteratursamtalens potensiale til å utvikle interkulturell kompetanse blant elever på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å undersøke om arbeid med en roman som *Tante Ulrikkes vei* og litteratursamtaler kan være med på å utvikle flere perspektiver blant elever.

Dette er en del av masteroppgaven min i barne- og ungdomslitteratur. Studien vil kun bli gjennomført i en klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Elise Brustugun Ekre (student) og Jena Lee Habegger-Conti (veileder) ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi jeg trengte en klasse på ungdomstrinnet og en norsklærer som var villig til å delta i prosjektet. En annen lærer på skolen hvor du arbeider fortalte meg at du kunne være interessert i å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene som vil bli brukt er observasjon, lydopptak og innhenting av elevenes skriftlige respons til den digitale litteratursamtalen. Du vil bli nødt til å sette av litt tid i undervisningen din, slik at elevene får tid til å lese eller lytte til utdragene av *Tante Ulrikkes vei*. I tillegg vil én undervisningstime bli brukt til å gjennomføre litteratursamtalen i klasserommet. Her ønsker jeg veldig gjerne at det er du som gjennomfører samtalen, slik at situasjonen blir mest

mulig naturlig for elevene. I tillegg vil det være enklere for meg å observere og ta notater fra samtalen, dersom jeg ikke trenger å lede den. For at jeg enklere skal klare å skille hva de enkelte elevene sier, og for å kunne gjengi en mest mulig korrekt gjenfortelling av samtalen, ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen. Jeg vil transkribere lydopptaket og anonymisere både lærer, elever og skolen så raskt som mulig etter gjennomført samtale. Etter prosjektets sluttdato (ca. 15.05.2021), vil lydopptaket bli slettet. De skriftlige digitale samtaler vil skje gjennom skrivedelingssiden *Google Classroom*. Her blir elevene delt inn i mindre grupper og får i oppgave å svare på spørsmål og kommentere hverandres innspill. Alle gruppene vil få de samme spørsmålene. Spørsmålene i litteratursamtalene vil dreie seg om boka og temaer som jeg har nevnt ovenfor. Din oppgave vil være å gjøre spørsmålene tilgjengelig for elevene, og samle inn elevenes svar i et dokument hvor elevene er anonymisert.

Foresatte kan få se spørsmålene som skal stilles i den litterære samtalen i klasserommet og på den digitale plattformen på forhånd dersom de ønsker dette. De må da ta kontakt med meg (student) eller deg som er læreren for klassen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom noen elever ikke ønsker å delta i den litterære samtalen i klasserommet vil de få mulighet til å sitte stille i klasserommet og lese videre i *Tante Ulrikkes vei*. Da vil de ikke bli en del av lydopptaket eller bli omtalt i notatene fra observasjonen. De elevene som ikke ønsker å delta i den digitale litteratursamtalen, vil få i oppgave å svare på noen spørsmål knyttet til romanen. Elevenes svar vil kun bli lest av deg som lærer, og vil ikke være med i forskningsprosjektet mitt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg (student) og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet ved Høgskulen på Vestlandet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som navn, vil jeg anonymisere navnene på lærer, elever og skole. Dette vil gjøres ved å bruke koder som E1(elev 1), E2 (elev 2) og L1 (lærer 1).

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn på skolen, lærer og elever vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15.mai 2021. Etter dette vil lydopptak og alle eventuelle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Elise Brustugun Ekre Telefon: 47 80 53 55 Epost: 150640@stud.hvl.no

Veileder: Jena Lee Habegger-Conti Telefon: 55 58 57 35 Epost: jena.lee.habegger-conti@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Telefon:55 58 21 17 Epost:
personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen,

Elise Brustugun Ekre,
masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratursamtaler om *Tante Ulrikkes vei*», og gir med dette samtykke til:

- å delta i litteratursamtalen i klasserommet og at det brukes lydopptaker i denne samtalen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet (ca. 15. mai 2020).

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: 304 Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter

 Høgskulen på Vestlandet	304P Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter	
Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata		
Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet F1 utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		Versjon: 2020.1
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		

Formål

HVL har som behandlingsansvarlig ansvar for å føre protokoll over behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger, for at data behandles og lagres forsvarlig, og kun er tilgjengelig i perioden som er nødvendig for formålet.

Private enheter kan brukes i studentoppgaver dersom forutsetningene under oppfylles.

I Forskningsprosjekter skal personopplysninger som en hovedregel lagres på Forskningsserveren. Unntak for forskning må klareres med fakultetsledelse og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL.

Forutsetning for bruk av private enheter i studentoppgaver:

- **Bruk av private enheter skal være avklart med veileder eller faglærer. Veileder eller faglærer må kjenne til forutsetningene under, og kunne gi veiledning om de enkelte punktene.**
- For studentprosjekter med lav personvernisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger¹, kan private enheter benyttes.
- Studentprosjekter kan ikke starte før det foreligger en vurdering fra NSD og eventuelt REK.
- Studenten må sørge for å ivareta informasjonssikkerheten i perioden hvor personopplysninger behandles. Det skal iverksettes tiltak for å ivareta konfidensialitet, dvs. forhindre at personopplysninger kommer på avveie gjennom for eksempel kryptering.
- Studenten må sørge for at prosjektdeltakers integritet må sikres ved at ikke uvedkommende har tilgang til de personopplysningene som behandles.
- Studenten må sikre at enhetene aldri forlates uten beskyttelse med passord.
- Studenten skal sørge for å ikke lagre personopplysninger i skyløsninger hvor det ikke er mulig å sikre hvem som har tilgang til dataene og ha kontroll over hvor servere befinner seg geografisk, eller på annen måte sprer disse opplysningene uten kontroll.
- Studenten skal sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptak må krypteres etter opptak og ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.
- Studenten skal sørge for at personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Dette gjelder også lydopptak, videoer og bilder. Dette gjelder så lenge det ikke foreligger lovlig hjemmel for videre oppbevaring
- Studenten skal selv rapportere til NSD om at sletting/anonymisering er utført ved avslutning av prosjektet. Dette gjelder alle originaler og eventuelle kopier av personopplysningene. Veileder har ansvar for å kontrollere at studenten varsler om sletting/anonymisering til NSD ved prosjektslutt.

¹ opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertridelser (art. 9 og 10 i forordningen).

Bare elektronisk versjon er gyldig versjon



Høgskulen
på Vestlandet

304P Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter

Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata

Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet FI utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		Versjon: 2020.1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Ungdommers refleksjoner rundt det kulturelle mangfoldet i samfunnet, sett i lys av litteratsamtaler om "Tante Ulrikkes vei".

Referansenummer

520585

Registrert

08.09.2020 av Elise Brustugun Ekre - 150640@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jena Lee Habegger-Conti, jena.lee.habegger-conti@hvl.no, tlf: 55585735

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Brustugun Ekre , 150640@stud.hvl.no, tlf: 47805355

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.05.2021

Status

25.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

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

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

11.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 8: Transkripsjon litteratursamtale i klasserommet

Transkripsjon litteratursamtale i klasserommet 10.november

- L: Hvis vi begynner med personene.. Dere er jo vandt med å få liksom hovedpersoner og bipersoner. Her er det jo egentlig begge deler, men det er jo to hovedpersoner. Så hvis dere skulle liksom helt sånn fritt prøvd å beskrive Jamal... som person. Hvordan ville dere sagt at han var?
- E1: Han virker oppegående og eee.. smart.. og (uforståelig). Jeg vet ikke.. kanskje han har tatt noen dumme valg eller noe.. Det virker som han forstår det meste
- L: Elev 3?
- E3: Det ehh, når jeg leser så... er det nesten som han virker preget av det at han har litt lite penger og litt dårlig råd og ehh..han er ofte sånn, han viser veldig tydelig at han ikke bryr seg om skoleee.. og ikke bryr seg om helsen sin så mye, at han kun har lyst til å rundt å feste og ha det gøy egentlig
- L: Ja.. Viser han og samtidig hva han bryr seg om, Jamal?
- E3: Ja.. han viser jo.. liksom ehh.. at han er veldig glad i Stovner, der han kommer fra. Eller at han føler tilknytning til stedet og til liksom... på en måte.. folk av egen etnisitet.
- L: mhm. Ja. Er han en god venn?
- E3: Mhmm, ja jeg ville sagt det. Han har jo mange forskjellige venner, men jeg føler at... ehh.. utifra det jeg har lest ihvertfall så føler jeg at han er en god venn
- L: Ja. Elev 2. Du rekte opp (hånda) sånn halvveis. Kan du legge til, beskrive han litt mer?
- E2: Jeg føler også at han bryr seg liksom om moren sin og, og om.. jeg tror det var lillebror han hadde.. Ehhh.. For eksempel sånn at når lillebroren spurte han om ting så fortalte han liksom, han fortalte liksom ikke, han sa liksom ikke nei ikke bry deg, han liksom fortalte sånne historier om.. som kanskje ikke var helt sanne, men det var liksom litt skjønt å høre at han hadde en sånn snill side
- L: Mhm.
- E2: Også det med at han liksom er litt irritert på moren, men han gjør liksom fortsatt det...
- L: (avbryter) Hva er det som gjør at du ikke er sikker på at han har den snille siden? Hvordan er det han oppfører seg, hva er liksom...

- E2: Altså, han har liksom den snille siden, men han er ikke alltid så flink å vise den.. føler jeg.. Den er litt sånn bortgjemt
- L: Nei. Har det med ting han gjør? Reagerer du på det?
- E2: Sånn. Ehhm, litt forskjellige ting som jeg føler at.. Både det med at han ehh.. Jeg er litt usikker (fniser, trekker seg tilbake).
- L: Nei.. Hva driver han med på fritiden, elev 1?
- E1: Ehh.. Jeg vet ikke. Tror han er med vennene sine. Henger, er rundtom.
- L: Jaa, og røyker..
- E1: hasj
- L: Røyker hasj jevnlig, ikkesant.
Ja.. Ja, bra, er det flere suppler.. er det flere ting dere vil... Elev 4? Hva slags inntrykk har du av han?
- E4: Mhh.. Det folk har sagt egentlig. Jeg har ingenting mer..
- L: Nei.. Ehh, han Mo da? (noe)
- E1: Jeg trodde det var samme person..
- L: (venter)
Ehh, Elev 3?
- E3: Han virker litt mer sånn, stille av seg. Og litt sånn mer sjenert samtidig som han var mer skoleflink også. Og på en måte litt sånn motsatt av han Jamal da. Han virker på en måte...utifra handlingene hans, så er det nesten så han virker mer snill nesten.. Ehh, fordi at han gjør ikke så mange av de litt dummere tingene som Jamal og vennene hans gjør da.
- L: Hva er de dumme tingene?
- E3: Eller, sånn f.eks å snike seg inn på en sånn russefest. Og drive å ligge med folk som du egentlig ikke vet hvem er. Sant, og da virker det som at han ikke er så... han har ikke den der på en måte.. trangen til å være... kul på en måte.. Også ja..
- L: Nei. Du Elev 5, tidligere så snakket du om hvem du følte du ble kjent med best. Og hvorfor det var sånn. Kan du si litt mer, kan du gjenta det du sa?
- E5: Ehhm, han Jamal.. måten han snakker på viser mer følelser. Sier mer hvordan han har det også
- L: Og da er vi inne på det med språk. Hva betyr måten han snakker på, eller er skrevet ned på da. Veldig sånn direkte Stovnersk eller kebabnorsk. Virker det i den retningen at det blir mer følelesuttrykk, gjennom språket tror du eller? (*ledende*)

- E5: Ja, det tror jeg.
- L: Ja.. det er litt interessant. Ehh, og da er vi jo egentlig. Men jeg bare tenkte, når vi har snakket om de to, som har samme bakgrunn på en måte. Eller har de samme bakgrunn? Hva er det som skiller de, elev 6, i oppveksten? Hva er det som gjør at de får så to forskjellige livsløp på en måte?
- E6: jeg vet ikke hva jeg skal svare (mumler til sidemann)
- E1: De er forskjellig tankegang.
- L: Ja... har det noe mere med det materielle, altså hjemmeforhold? Elev4?
- E4: Han der Mo, han hadde sånn ehh.. Han hadde på en måte mye bedre enn det ved siden, familien tjente bedre og sånn. Også Jamal sin far han stakk og. Så da liksom, de har liksom forskjellig bakgrunn.
- L: Ja.. Var det mer rundt det der at faren stakk? Hadde det hendt noe alvorlig i den sammenhengen, med faren? Vet ikke om det var med i... Hadde han gjort noe, han faren, som var galt? Elev 7?
- E7: Han hadde liksom banket moren, og han her Jamal.
- L: Han hadde jo det..Ikke sant, og da.. Hva skjedde med moren hans, hvordan opplever du moren hans, elev 7?
- E7: Hun er mye syk og sånt, også gjorde hun ikke så veldig mye for barna sine liksom
- L: Neeei, og hva... Eh Elev 3, du ville si noe?
- E3: Eh, nei det var ikke så farlig.
-
- L: Ja.. Eh, hva var det han het han Suuuu
- Noen elever: Suli
- L: Ja. Hva er det med han?
- E7: skal jeg?
- L: Ja, eller hvem som helst. Hva er utfordringene der? (pause) Elev 8..
- E8: Hm?
- L.: Han lillebroren, hva er utfordringene med han?
- E8: Ehh, moren kunne liksom ikke.. kjøpe alt han trengte til han.. Så noen ganger måtte Jamal hjelpe til. Med for eksempel skolesaker.
- L: Mhm.. Og rett og slett mat.. Også hadde han noen fysiologiske, ikke sant han hadde.. Hva var det han gjorde han Suli, som var vanskelig? Elev 3?
- E3: Ja, han hadde jo problemer med å lese og sånt. Også.. Var det jo... det hadde jo kommet klager på at han luktet piss da...

- L: Luktet piss. At han var sengevæter, var det ikke sånn. Og hvordan reagerer Jamal på det?
- E3: Nei, da blir han jo flau liksom.. Han får ikke (utydelig)
- L: Og da er vi, ja vi kan jo ta det først. Jeg kan jo følge denne her, ehh. Hvis vi tenker liksom rammen rundt fortellingen. Når begynner denne fortellingen sånn cirka? Er det noe viktig som skjer i verden? Elev 4?
- E4: Ehh, det der nine..
- L: nine elevven (avbryter). Og det har en viktig betydning, har det ikke det?
- E4: Eh jo, siden...
- L: Hvordan?
- E4: Ehm, han der Jamal han ble liksom glad når det skjedde, også var alle på skolen hannes så og lærerne trist. Og de skulle liksom ha sånn to minutt stillhet også da ble Jamal sint og sluttet.. på skolen.
- L: Hvorfor ble han det? (sin)
- E4: Ehm, på grunn av.. de alle sammen ble så lei seg når det skjedde noe med hvite folk, men ingen brydde seg når det skjedde med ehh, husker ikke hva det var.
- L: jeg husker ikke hva som ble nevnt, det var vel Palestina, var det det? Er det rimelig det, den reaksjonen?
- E4: Ja, egentlig.. Han følte seg liksom urettferdig behandlet og.. jaa..
- L: hva sier dere andre om det? Hva ender det med da? Den nine ellevenn for Jamal? Elev 2?
- E2: Hva det ender med?
- L: Ja, det skjer jo noe med Jamal, etter den utblåsningen han hadde på skolen.
- E2: Åjaa, da slutter han også.. vil han heller finne seg jobb, for å liksom prøve å støtte familien sin
- L: Ja
- E2: Også bruker han litt tid på å finne jobb, også bare litt sånn klager på moren sin, han bruker litt tid. Men så får han seg jobb, som sånn vasker på sånn bilgreier.. Sånn verksted
- L: ja, bilpleie
- E2: ja..

- L: Også skjer det flere ting.. Hva var rekasjonen til amerikanerne på 9/11? Hva gjorde da Bush junior, som hevn på en måte? Da rulla han inn i første, eller andre Irankrigen.. i 2003. Ehm, det er forsåvidt kanskje ikke så sentralt her. Men det altså, det at vesten angriper, er det med på å gjøre det vanskelig for folk som kommer fra de områdene der det blir ført krig? Hva tenker dere rundt det? Elev3?
- E3: De føler jo en slags nasjonalitet til... Ehh, til landet og for eksempel for Jamal.. han blir jo veldig sur. Det er fordi at han føler at han tilhører med de da.. Så da er det jo mange som reagerer sterkt, sånn som det her skjer da.
- L: mhm. Hvordan tror dere det er å vokse opp på Stovner i det hele tatt? Altså det er litt vanskelig for oss, fra [stedsnavn] og ikke ha sånne enorme høyhus og alt det som er på Stovner. Vi skulle egentlig ha sett noen bilder, men det har vi ikke gjort. Men så liksom, ser dere for dere den oppveksten? Elev 1, hva vil du si? Hva ser du for deg når du..?
- E1: sånn ghetto bites (med trykk på gh) noe
- L: hva er det?
- E1: bare folk som tuller seg og ikke ser noen framtid og liksom ikke har noen spesielle mål eller kanskje ikke har det bra eller eller hjemme i familien eller sånn at de ikke har noe penger og sånn, sånn som han ene..
- L: er bosted så viktig, at du kan si det?
- E1: Det er jo noen steder, områder, liksom sånn som liksom [stedsnavn]. Det er jo ikke (ler litt) det beste bostedet
- L: så [stedsnavn] ja.. Nei, det er sikker ikke det beste..
- E1: ja, så det har jo noe psykologi å si, sånn hvis du vokser opp i et fattig strøk sånn det kan godt hende at de leilighetene på Stovner er sånn.. det er de som ikke har så mye penger på en måte, sånn nav-hus, hvis det gir mening?
- L: ja, at de får dekket noe jaa
- E1: jaa. [Stedsnavn] er jo liksom der innvandrere flytter inn selv om de ikke har penger
- L: og her er det jo litt snakk om den pengestøtten som Jamal får.. Men de har jo lite, som du sier elev 8. Det var så lite at han må ta deler av vaskepenger for det, og bruke på familien. Det er riktig.

- L: Ehm. Men likevel, er det da forskjell elev 1? Ikke sant, selv om de vokser opp, det var i samme blokk de vokste opp disse her to (ser spørrende på forsker)? Eller er ikke det helt sikkert.
- F: ja, tror det.
- L: hva er liksom hovedforskjellen for de foreldrene da?
Altså, hvorfor blir det så forskjellig for de?
Elev 2, å klø seg det er nok til at du rekte opp hånda
- E2: Åja, ehm. Jeg føler jo at faren til Mo han var jo veldig opptatt av skolegang og sånt, han var liksom sånn ehh hjalp han med lekser hele tiden, også når han ble eldre så gikk han liksom innom også sjekket om han gjorde lekser og. Han var veldig sånn... skole... også spurte han liksom om han kunne få seg jobb, han Mo, på grunn av han hadde lyst på ny mobil. Men så sa han at han ikke skulle jobbe på grunn av at han måtte fokusere på skolen.
- L: ja.
- E2: Også liksom i motsetning til Jamal da, faren er ikke der i det hele tatt. Og moren...
- L: (avbryter) og moren ligger på en sofa
- E2: ja, moren er vel (kremt). Jeg vil egentlig si at hun var depressed (virker som hun vegrer seg for å si dette) og syk.. såå. Ofte..
- L: Kan dere tenke dere grunner til at faren til Mo liksom har sånne grunner til at faren til Mo liksom har sånne høye ambisjoner på sønnens vegne?
- E2: mm, det kan vel være enten at det samme gjorde faren, liksom sin far mot han, eller at de ikke gjorde og at han vil at sønnen hans skal ha en bra framtid og han liksom en sjanse for han til å bli....
- L: mhm. Så når foreldrene sier at han må få seg en bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone, elev 9, er det ikke det du også vil ha?
- E9: hm? Eh jo, forsåvidt.
- L: Hvor viktig er det?
- E9: Hvor viktig?
- L: for deg
- E9: Ikke veldig viktig egentlig, med sånn fin bil og sånn, men at jeg har det bra og at jeg klarer meg.

- L: ja, okei. Elev1?
- E1: Det er veldig mange sin psyke som blir ødelagt av å ikke ha det bra rundt seg, så hvis du liksom, eller ikke det at problemer med penger eller det at du ikke har så mye penger det må ikke være et stort problem, men det er veldig mange som på en måte blir ganske ødelagt hvis det ikke er sånn som du vil ha det
- L: jaa, elev 3?
- E3: ja, fordi at foreldrene ønsker jo at han skal leve sitt beste liv. Han ønsker kaaanskje å sikre egen pensjon, eller noe sånt. Ehh, i gjennom Mo da. Men det er litt uklart, det er jo mange forskjellige motiver bak, men det er jo klart at man ønsker jo at barnet ditt skal være suksessfullt.
- L: selvfølgelig
- L: Hvor viktig er det for deg elev 10? Altså, er det viktig å bli rik? Få en pen kone, eller kanskje du ikke får deg en kone da men..., okei (latter). Det var usaklig, det må du stryke av båndet. (mer latter). Ehhh, men hva sier du Elev 10, er dere like du og Mo?
- E10: Ehm, det er ikke nødvendigvis så viktig.. med et fint hus.. men at du har det bra med deg selv på en måte. At du er fornøyd med det du har oppnådd på en måte.
- L: okei. Ja, dere svarer jo voldsomt klokt nå. Penger er på en måte ikke nummer en.
- E10: det kommer an på, altså noen vil ha mye penger over venner for eksempel. Meeen, det er ikke alltid det viktigste å ha mye penger.
- L.: nei, elev 9?
- E9: Liksom, hvis du har penger og kanskje psykiske problemer, kan ikke penger hjelpe deg egentlig. Men hvis du har det bra, så kan det hjelpe deg med å få mer penger..
- L: ja..
- E3: ja, det er vel egentlig greit så lenge du har nok (trykk på «nok») penger. Fordi at penger vil ikke bli et problem før du har for lite av det.
- L.: men er det de samme tre tingene, hvis vi holder det til det. Rikdom, pent hus... Er det det som driver Mo? (litt pause) Eller er det bare faren hans som tenker litt sånn gammeldags, hvis man kan si det sånn. Elev 7, hva er det som gjør at Mo prøver å liksom få suksess når det gjelder utdanning? Hva er det som driver han?
- E7: ehh, liksom.. komme litt vekk fra miljøet.. på Stovner da..
- L: ja, antakelig
- E7: ja.
- L: også er han genuint, altså faglig, han synes det er.. gøy å lese og studere og, der er jo liksom, jeg vet ikke.. Ja, bra.

- L: (til forsker) du må supplere du, hvis du merker at du kan få ut noe mer
- F: ja
- L: ehh, ja vi har egentlig allerede vært inne på dette med foreldreansvaret som Jamal må ta ovenfor lillebroren sin. Ehh, elev 8, hvor vanlig tror du det er? I familier, i ja si da for eksempel sånn barnerike innvandrerfamilier
- E8: ehh, det kommer an på hvor du bor
- L: kommer an på hvor du bor, hvordan?
- E8: Det viser på en måte hvor mye de kan, liksom.. kjøpe..
- L: hvis vi tenker litt utenfor boken, hvis vi tenker på inntekt i lag av befolkning.. hvordan tenker dere fordelingen er blant folk med ... fra Stovner.. fra innvandremiljø.. sammenliknet med norske poteter? Elev 2? Tjener folk med annen.. med innvandrerbakgrunn, sånn generelt like mye som tilsvarende norske?
- E2: jeg tror.. det spørs egentlig veldig, jeg føler det er masse som virker inn på det da. Men hvis jeg liksom skal tenke sånn.. etter bakgrunn og sånn... så kanskje ja, de har mindre
- L: De har mindre, jeg tror nok det kan måles – vises statistisk, som du Elev 1 var inne på. I i de høyblokkenene på Stovner, så ser du for deg at folk, mange er ganske fattige, og det er nok kanskje riktig. Ehm, er det rett at barn skal ta foreldreansvar?
- E1: Nei (bestemt). Han kan skaffe seg jobb eller noe. De kan klippe gresset (usaklig, prøver å tulle).
- L: ja. Så denne moren som er, som vi ikke får vite så mye om. Hva er det som gjør at ho blir liggende på sofaen, tror du? eller det er jo egentlig allerede sagt, psykiske (mumling)
- E1: ho er kanskje ikke mentalt sterk
- L: ho er ikke sterk mentalt nei, og da trekker ho seg bare inn i seg selv, og da ligger ho bare der
- E1: og da det gjør at hun, jeg tror hun tenker ihvertfall, at hun har unger at hun har ansvar for de, hun må passe på de men så får hun ikke penger
- L: også har ho blitt utsatt for vold da, av faren eller mannen sin.
- E1: er han i fengsel? (ser på forsker)
- L: det får vi ikke greie på..
- F: litt usikkert, han er bare ute av bildet
- L: han er ute av boka

- L: eh. Sånn etter (utydelig) så må han møte på skolen da, flere ganger vel. Elev 11, husker du det? Når han blir innkalt, altså familien blir innkalt på grunn av han Suli, lillebroren. Husker du noe av det som skjer der?
- E11: ehmm, husker ikke så mye men.. han blir tilkalt til skolen fordi foreldrene ikke kunne være der. Faren var jo vekke og moren lå bare på sofaen hele tiden
- L: hva er det de tar opp der? Hvordan tar de det opp?
- E11: husker ikke
(pause)
- L: Elev 5, husker du det? Møtene hvor Jamal sitter der med rektor og blir mer og mer kokt holdt jeg på å si.. forbanna.. hva er det som gjør det?
- E5: husker ikke helt
- L: elev 3, har du noe mer?
- E3: nei fordi atte, han blir vel frustrert han Jamal når han måtte komme bort der og problemer med han der...
- L: ja, hva er problemet han har på skolen?
- E3: han har jo problemer med å skrive og lese.. og litt sånn lære generelt da.. og jeg husker ikke helt da men.. han føler på en måte at de på skolen gir han ansvar for det på en måte, jeg er litt usikker men da.. da har jo han lillebroren alltid slitt med å lese, og det blir tatt opp på det møtet og... at han ikke klarer å lære like bra som de andre
- L: ja, han er vel i det hele tatt veldig stille og...
- E3: ja, han er jo.. han sitter helt bakerst
- L: hvorfor kan han ha blitt sånn?
- E3: det kan vel være litt med.. problemer med uten en fungerende morsrolle.. og farsrolle, med Jamal som stiller mer opp for han da..
- L: ja, og han har jo ikke så god tid til å stille opp.. egentlig
- E3: nei
- L: ehm, er det, hvis vi kommer inn på det ordet.. fordommer. Elev 12? Jeg vet ikke om du heller husker det der med rektor og de greiene der, men er det, er fordommer et stikkord i forhold til hvordan innvandremiljøet møter Norge, er det fordommer? Altså, hva møter de for eksempel ... Hva tror du elev1?
- E1: de møter gamle (trykk) folk med masse fordommer. Fordi gamle folk er vokst opp med at innvandrere er.. de gjør dumme ting. Altså på en måte, det er jo de som har tatt

- med hasj og narkotika og sånt til Norge. Det er jo ikke dyrket i Norge liksom. Så jeg vet ikke, sikker mest gamle folk og voksne folk som..
- L: ja.. Men det er sikker riktig, hvis du tenker i dag eller deres generasjon. Er det mindre fordommer da? Mot folk som er ulike, som kommer fra ulike bakgrunner. Elev 12?
- E12: jeg tror ikke det er like mange fordommer blant de unge, som voksne (utydelig) som tror at det er dumt å henge med de.. utlendingene.. fordi de tror at alle røyker og...
- E1: Men ehmm, noen folk er det lov til å ha fordommer mot.
- L: hvordan?
- E1: noen er jo ikke, de liksom, kanskje hvis de kommer til Norge så er det ikke alltid de får noe støtte fra foreldrene og hvis de ikke kan norsk, så er det ikke alltid det funker så bra. Så da er det av og til at man må passe seg for hvem man er venn med. Ikke fordi (trykk) at de er mørk i huden eller noe sånt som det der, men liksom fordi de ikke har samme støttende familie og noen som tar vare på de og får de til å gjøre riktige ting
- E3: jeg tror at det er ganske mange som holder fordommer, ihvertfall blant unge, det er ganske få som viser de. Også blir det liksom mer og mer vanlig å med blandet etnisitet, det er jo flere og flere folk fra med forskjellig etnisitet tror jeg. Ihvertfall her i Norge, blant de unge. Så eh, det blir vel. Det er jo folk som, vi blir jo ofte veldig kjapt godt kjent med hverandre da. Og da er det jo, man holder jo ofte fordommer men ikke det går jo fort slutt når man blir kjent med andre. Så, men ihvertfall det er mange steder i verden der det er mange fordommer. For eksempel i USA, tenker jeg, der alle har forskjellig etnisitet og religion og har fordommer mot hverandre...
- L: så er det sånne der, sånne bipersoner som kanskje ikke er så viktige, men som og kan fortelle oss noe. Kjæresten til Mo, hva var det ho het, Kathrine var det det? (ser på forsker)
- F: Maria
- L: var det Maria ja. Hvordan er ho i forhold til, hvordan er det forholdet mellom de to? (pause) Hva er det som gjør at de sakte men sikkert glir i fra hverandre?
- E1: (mumler) hun er sikker rasist
(blikk fra læreren)
- E1: (fniser) jeg har ikke kommet så langt (ler).
- L: du har ikke lest det?
- E1: nei

- L: elev 4, har du lest det?
- E4: eh, jeg tror ikke det
- L: elev 7?
- E7: Jeg har ikke lest så langt, men i forholdet deres virker det som at de var veldig forskjellige... eller.. vennene og familien til hun Maria, eh, hadde litt fordommer mot han og..
- L: ja, hvor kommer det ifra?
- E7: eh, jeg er litt usikker
- L: ja, for det er litt sånn vanskelig. Elev 3?
- E3: neei, hvis vi ser på en måte dialogen mellom de to.. så er det jo ofte sånn at han Mo er veldig usikker på seg selv, han vet ikke hva han skal gjøre. Også merker jeg på en måte at det blir mer og mer sånn.. det er hele tiden sånn klein stemning da.. Sånn at de føler at de gjør noe galt med å være sammen nesten
- L: hva forklarer det?
- E3: De er jo forskjellig etnisitet, og da er det jo nesten som at, med foreldrene sine ord om at... så føler jo hun at hun nesten gjør noe galt med å være med han, selv om hun ikke gjør det
- L: men viser de, altså at de er negative mot han?
- E3: jaa, foreldrene viser jo... at de, nesten at de egentlig ikke har lyst til å ha noe med han å gjøre.. eh, og de holder kanskje litt fordommer mot han. Til at hun føler at hun gjør noe galt, og han føler at han ikke er god nok. Og da blir det til at, selv om de kanskje liker hverandre, at de ikke helt føler at de kan ha et forhold
- L: men, kan du jeg er ikke helt med det der, jeg synes det er vanskelig å se de fordommene hos foreldrene. Hva er det de gjør som er feil?
- E3: eller ihvertfall, det første møtet da.. eh, de blir vel kanskje ikke, de har kanskje ikke det(fordommer), men de viser det når de først ser han og de vet ikke hva de skal gjøre også bare ... går de opp på rommet... også er de helt stille...også.. klarer ikke foreldrene og han å ha en ordentlig samtale heller, de bare står og ser på hverandre. Og da føler jo ikke Mo seg så veldig velkommen, med... eh, foreldrene
- L: Er det det vi kaller for det som står mellom linjene? Du får greie på noe som ikke blir sagt direkte

- L: ehh, så skjer det forskjellig, men det var visst ikke det dere har lest. At det kommer et program om at de skal pusse opp de herre blokkene på Stovner og de skal investere penger, og blant annet så setter de opp en gediger, supersvær Europas største lampe (sopp), som lyser som en lampe. Og det var jo, det høres jo idiotisk ut, og det var det sikkert også. Så går det sund selvfølgelig, og alle skal liksom stille opp. Mo får hilse på statsministeren i anledningen, og alt mulig. Men jeg tror ikke det var med i deres utdrag. Men hvorfor får vi ikke til, eller hvis vi kan konkludere med at integrering som det heter på fint, ikke fungerer så godt. Hva er det som gjør det, elev 6?
- E6: Hva sa du?
- L: Altså de som kommer fra, som i dette tilfellet, som har pakistansk bakgrunn, ikke føler seg helt.. vell i det norske
- E6: det er sikker fordi vi har forskjellige kulturer, og liksom... vi gjør ikke ting sånn som de gjør
- L: nei.. når han er student på universitetet, elev 5, får han det godt til? Får han til å være sammen med andre studenter, han Mo? Leste du det?
- E5: jeg tror ikke jeg har kommet så langt
- L: Elev 13, du har ikke sagt noe enda – hva tror du?
- E13: ehghhm
- L: (pause) nei, det er ikke sikkert at det var så lett å svare på.. Elev 2? (pause) Han får jo plutselig tak i ho Maria, det skjer liksom litt sånn merkelig. Men hvordan liker han seg liksom i studentmiljøet ellers
- E2: ehm, altså jeg tror ikke jeg kom så langt. Med det jeg tror da, er at han egentlig hadde det kjekt med å være student. Men jeg tror det var mest fordi han fikk, holdt jeg på å si, lov til å holde på med skole. Siden han var jo veldig glad i det, han var jo glad i å lese og skrive og sånt. Også det med... Ehh, hun Maria...
- L: okei, nok om Mo. Vi må tilbake til Jamal. Han får jobbe på en bilpleieforretning. Liker han den jobben, elev 8?
- E8: mm, nei.
- L: hva skjer der, tror du?
- E8: jeg tror at han har et dårlig forhold til sjefen
- L: det er sikkert helt riktig.. Hva slags drømmer tror du han har selv, hva vil han med livet sitt?
- E8: Han vil skaffe et bra liv til familien sin

- L: ja, det er viktig for han. Og det får vel han mulighet til, får han? Husker dere det? Da nærmer vi oss siste del av boken. Elev 4, har du lest hele?
- E4: nei
- L: E10?
- E10: nei, jeg har ikke lest det
- L: Elev 3? (ler litt) nå begynner de å slukne litt
- E1 1: jeg har lest hele
- L: elev 1, du har lest det.. nei det har du ikke..
- E1: (fniser)
- L: har du lest hele??
- E1: tror du jeg har lest fire hundre sider?! Er du helt gal?
- L: Han får, altså han ønsker å, sånn som du sier elev 8. Altså han har jo også sine drømmer om livet.. få seg en jente og... ikke sant, komme vekk fra den drittjobben som han ser at han har. Hva er det han vil bli, elev 8?
- E8: jeg...
- L: (avbryter/utålmodig) bilmekaniker.. Også får han, via en moske. Det kommer når dere leser slutten, dere har kanskje ikke fått til det. Men de vil støtte han, altså gi han penger for å ta opp igjen fag – for han slutta jo ikke sant på skolen. Altså gi han penger så han kan ta utdanning og få om igjen fag sånn at han kan komme seg inn på bilmekanikerutdanning. Og hva skjer da, elev 3, du har kanskje ikke lest det du heller?
- E3: nei, jeg leste. Du sa at vi skulle lese slutten, og da leste jeg kanskje litt for lite av det slutten
- L: jo, da kommer det rykte om at den moskeen, at det er en iman der som driver med jihaddisme. Altså oppfordrer til vold, nærmest lærer de opp til å bli sånn, som vi vet noen har blitt IS og alt dette her.. Ehh, også blir det masse greier i avisen, han har skrevet, jeg husker ikke anledningen til den kronikken som han skrev (ser på forsker). Hva var insiktamentet der?
- F: jeg tror det var at det var, i avisa så hadde det stått eller mediene fremstilte det som at det møtet som skulle være i den moskeen at det var veldig feil, også svarer Jamal og noen flere ved å skrive en kronikk hvor de prøver å vise at de også må få lov til å bruke ytringsfrihet, og at de skal få lov til å holde på med det de vil på en måte. Også får den kronikken veldig mange kommentarer. Som ikke er så bra.

- L: sånn dritt, netttrollkommentarer. Også uheldigvis så blir han Jamal fotografert med fingeren opp til journalistene, og selvfølgelig blir det brukt.. da blir liksom han kobla til jihad og han blir uglesett av alle. Han mister på en måte alle muligheter for framtiden sin, og i tillegg tar de vekk penger til den moskeen. Altså staten gir penger til trossamfunn, og moskeer altså islam. Så forsvinner de pengene til den moskeen, dermed kan ikke de betale Jamal for å gå på skole.. Og sånn slutter det for Jamal, vi vet egentlig ingenting om hvordan det går med han. Han står der på bar bakke og har ingenting, har bare det bildet av seg selv med fingeren som han viser til Norge liksom. Ehh, og det, hva skal man si, det er en ganske brå slutt. MEN, ikke helt. Det var en pengepremie til den som... vi er øyeblikkelig ferdig, så bare hold ut litt til. En pengepremie på ti tusen kroner til en av respondentene, til en av de som var med på undersøkelsen. Hvem får summen?
- E3: ehh, det var jo Mo som fikk den til slutt da.
- L: Mo fikk den. Var det rettferdig?
- E1: nei! (utrop)
- E3: jaa, for det, det kan jo hende Jamal trengte mer da.. Men jeg tror det var tilfeldig trekning. Og i tillegg var jo Mo mer aktiv, de var jo en periode der Jamal ikke skrev.
- L: kan det være en grunn til at forfatteren har tatt det med? Da er vi inne på tolkningen av, liksom hensikten med at forfatteren ville skrive dette.
- E1: fordi han hadde lyst (tydelig lei)
- L: Han hadde lyst? Altså det kan jo være for å forsterke hvor uheldig Jamal kommer ut av dette her, mens Mo lykkes. Så blir han andre kanskje Vi vet jo ikke hva som skjer. Han slutter jo å røyke så mye hasj, fordi han skal begynne på skole. Vi begynner å se at han får en framtid, men så vet vi ikke hva som skjer videre. Og hvem er det som hjelper han med skolearbeidet? Jo, det er Mo. Han Mo har liksom timer, for at han skal hjelpe han inn på den skolen. (pause)
- Ja, hva har vi glemt?
- Hvordan var det å lese Jamal sitt språk? Elev 11?
- E11: ehh, det var litt rart og litt vanskelig. Det var noen ting jeg ikke skjønnte. Og sånn, lærte jeg jo litt av det. Lærte nye ord.
- L: ja, du lærte nye ord. Det er vel ikke ord som du har i ditt vokabular?
- E11: nei
- L: ja...

- F: nummer 17
- L: nummer 17, jaa. Hvis vi da tenker litt på det F sa, altså i forhold til kan det også lære oss noe. Altså det å lese den boka, hva slags tanker, hva kan det det gi oss å lese en slik bok, elev 1?
- E1: det kan gi oss perspektiv, og vi må tenke på hvordan våre liv er. At liksom at han ene tar seg sammen, at vi også må tenke på sånt, jeg vet ikke.. forstå det vi sier, ikke bare lese det
- L: gjorde han det på en god måte, forfatteren? Fikk du på en måte innblikk i hvordan..
- E1: ja
- L: bra. Andre ting? Elev 8, hva vil du si? Du likte å lese boka, det så jeg. Hva var det som gjorde det?
- E8: jeg tenkte det var spennende, hvordan begge to sa hvordan de vokste opp og (..) og om hvordan forskjellige hendelser påvirket livet deres
- L: kunne du kjenne deg igjen i noe?
- E8: ehh egentlig ikke..
- L: hva vil du si, elev 13? Likte du å lese boka
- E13: jaaa, litt...
- L: hva likte du?
- E13: (svarer ikke, ser bort)
- E1: skal jeg snakke for han? (oppgitt) jeg liker ikke bøker, men den hadde mye bra budskap, både mye om både... ihvertfall påstander og tanker man kan ta til seg eller..
- L: Ja, du har jo det der med å liksom oppfatte at du må gjøre noen valg for å få det til. Eller hva tenker du?
- E1: jeg vet ikke, det bare sier ganske mye bra og liksom ehh, på en måte det handler om folk på vår alder eller eldre eller jeg vet ikke. Og da er det liksom ikke noen småbarn, noe vi kan relatere til. Har erfaring med, eller folk rundt oss som...
- L: de er jo litt eldre enn dere
- E1: jada, sikkert
- L: er dere enige med elev 5, at det var Jamal som var den vi ble mest kjent med? Sa du ja, elev 11?
- E11: ja
- L: fordi?
- E11: fordi, han fortalte mye mer om hvordan han hadde det. Hjemme og hva han holdt på med, enn Mo som tenkte mest på lekser og skole og sånn

L: ja, okei. Det er ikke så mye, det er så få som har lest slutten. Men alt i alt så synes dere ikke at det var bortkasta tid, E12?

E12: nei, egentlig ikke

L: vi kan gjøre verre ting på skolen enn dette

E12: ja

L: jeg vet ikke om du vil si noe mere, eller

F: ja, jeg tenker det er bra. Det blir spennende å se på det dere har snakka om.

Nå, etter at, nå har dere jo hatt en helklassesamtale her. Så vil dere få det inne på google classroom. For der er det litt flere spørsmål..

Totalt: 47 min

Digital litteratursamtale, alle elevsvar samlet

1. Hvorfor tror du det er viktig for foreldrene til Mo at han får «bra jobb, stort hus, fin bil og pen kone»? Er du enige med foreldrene hans at disse tingene er viktig for Mo? (se side 20 og 21)

a. Hvor viktige er disse tingene for deg?

Gruppe 1:

Jeg tror foreldrene sier det på grunn av de vil at mo skal ha en bedre fremtid en det foreldrene har hatt. Eg er litt enig og litt uenig fordi det er mo som bestemmer om han skal ha det sånn i dag.

Jeg tror det er viktig fordi de ikke fikk den samme utdanningen og mulighetene som Mo og de vil at han skal gjøre det bra videre i livet, med bra jobb og fin bil osv.

Gruppe 2:

blankt

Gruppe 3:

E7: Jeg synes disse tingene er viktigere, men for meg er det viktigere å ha ett bra liv enn et stort hus. Jeg vil liksom heller være glad enn å være rik.

E9: Helse og Trivsel er mye viktigere enn å tjene penger og få bra hus. For å kunne få et bra hus og mye penger, bør du trives med deg selv og livet ditt, hvis ikke blir det mye vanskeligere å følge målene sine.

Gruppe 4:

E18: siden de vil at han skal bli som foreldrene og ikke en fattig mann.

E4: Det er ganske viktig for meg siden jeg vil ha en god fremtid.

Gruppe 5

Foreldrene tror sikkert at det er vanskeligere og komme videre i livet når du er annerledes, de vil sikkert at han skal få et bedre liv enn de. Er litt blandede følelser, enig men også uenig, han bør jo få penger til og ha det greit å overleve men han bestemmer selv hva han skal gjøre med livet sitt. Litt viktig får og få et rolig liv uten å stresse over ha råd eller ikke.

Gruppe 6

Svar:

E2: Jeg tenker at det er mest viktig at jeg har det bra og at jeg trives i min egen hverdag enn å feks ha en fin bil eller hus.

E14: Jeg tenker at det er viktigst å få en framtid du trives i, og få en jobb du også trives godt i.

E19: Jeg tenker det er viktig å ha det bra med deg selv enn å ha en dyr bil og hus.

E10 Jeg tenker at det er viktigere at du trives med hvordan du har det med deg selv, enn å ha en dyr bil og merkeklær.

2.Hvorfor tror du Jamal må ta foreldreansvar for Suli?

Hva synes du om det?

Gruppe 1 :

Jeg tror Jamal må ta ansvar for suli fordi moren er lei og ikke orker mer og suli har litt vansker så han trenger virkelig en som ser etter han og Jamal er den eneste utenom moren.

Gruppe 2:

E15: Fordi de ikke klare å ta vare på seg selv, og moren er veldig lat. Jeg synes at det er veldig dumt at han må passe på de når det skal egentlig passe på han.

Gruppe 3:

E7: Jamal må ta ansvaret for Suli fordi moren er syk, og ikke greier å gjøre det. Jeg synes det er dumt at Jamal må ta det ansvaret, men han har jo ikke så mye annet valg.

E9: Det er selvfølgelig ikke slik det skal være, å ta ansvar så tidlig. Det er veldig dumt at moren er syk og ikke klarer det, men kanskje han lærer litt mer av å ta ansvar tidlig.

Gruppe 4

E18: han må ta ansvar siden moren alltid ligger på sofaen syk. Jeg synes det egentlig ikke jamal burde ta foreldreansvar for broren sin, men noen må jo ta ansvar når foreldrene ikke er til stede.

E4: Jeg mener det er bra av Jamal å ta foreldreansvar men at moren kunne prøvd å gjøre noe for Suli.

Gruppe 5

Moren er syk og sikkert litt deprimert, hun har ikke krefter til og ta hele foreldrerollen så Jamal må ta litt av ansvaret for lillebroren. Det er kanskje ikke så greit at han har foreldrerollen, han er fortsatt ond og moren er den som har ansvaret.

Gruppe 6

E2 Jeg tror at Jamal må ta ansvar for Suli fordi foreldrene ikke er enten tilstede eller mentalt "god nok" til å ta vare på Suli. Jeg synes det er veldig trist fordi det er egentlig ikke Jamal sitt ansvar å ta vare på Suli, og det gjør at både Suli og Jamal får en "dårlig" fremtid.

E14: jeg tror Jamal må ta ansvar for Suli fordi faren forlot dem og moren er ikke frisk nok til å ta vare på han. jeg synes det er ganske dumt fordi det går ut over Jamals framtid

E19: Jeg tror at Jamal må ta foreldreansvaret for Suli siden foreldrene kanskje ikke er til stede eller at de sliter med seg selv og ikke klarer å hjelpe.

E10: Jeg tror at Jamal må ta ansvar for Suli fordi foreldrene ikke er tilstede eller mentalt stabil til å ta vare på Suli. Jeg synes det er synd fordi det er egentlig ikke Jamal sitt ansvar å ta vare på lillebroren.

3.Hvordan synes du det går når Jamal snakker med rektoren og læreren til Suli? (se side 141-144)

- a) Hvis du var Jamal når han sitter i møtet med rektoren og læreren til Suli, hvordan ville du ha reagert?**

Gruppe 1: *Jeg ville ikke vært overrasket, han visste jo hvordan det var hjemme og at moren ikke hadde tatt initiativ til å hjelpe Suli fullt ut.*

Gruppe 2 blankt

Gruppe 3 *E7: Jeg ville blitt ganske irritert over måten de håndterte situasjonen på. De begynte å true om barnevernet ting som ikke var særlig alvorlige. Dessuten virket det som om de hadde noen fordommer om Jamal og familien hans.*

Gruppe 4

E4: : A) Jeg hadde blitt sint og lei meg.

Gruppe 5

Hadde sikkert blitt sint eller irritert. de snakket ikke så snilt til han. Ville støttet jamal.

Gruppe 6

E14: jeg synes møtet gikk greit men lærerne påpekte flere ting som ikke burde vært et problem. Jeg hadde blitt litt irritert over at lærerne klagde på de tingene de klagde over

E2: Jeg er enig med E14 at det gikk helt fint men de påpekte mange unødvendige tema. Jeg hadde blitt litt provosert av at både læreren og rektoren var så direkte med klagene.

E10: Jeg hadde kanskje blitt ganske irritert hvis læreren og rektor klaget så direkte.

- b. Hvis Jamal og Suli gikk på din skole (eller var i din klasse), ville du ha gjort eller sagt noe? Hva?**

Gruppe 1

Jeg hadde ikke gjort noe for å være ærlig, så lenge de ikke har noe med meg å gjøre eller kjenner meg er det ikke så mye jeg kan gjøre. Hva skal de liksom gjøre? høre på en random person i klassen sin, en de ikke kjenner?

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Jeg er usikker på hva jeg ville sagt til dem. Vi vet ikke så mye om Suli så det er litt vanskelig å si noe.

Gruppe 4

E18: B) Jeg ville ikke sagt så mye

E4 B) Jeg hadde prøvd å bli venn med de men ikke så veldig mye

Gruppe 5

Ville støttet jamal.

Gruppe 6

E14: jeg hadde nok påpekt det og kanskje sagt ifra til en lærer hvis det var ille nok

E2: Hvis jeg var i klasse med noen av dem hadde jeg prøvd å hjelpe/snakke dem, men kanskje ikke like mye om vi bare gikk på samme skole.

E10: Jeg ville kanskje snakket med en av de om hvordan de hadde det.

c. Hvordan kunne skolen ha håndtert dette bedre?

Gruppe 1:

Skolen kunne ha hjulpet, de kunne ha prøvd å gjøre det bedre for sulis og spørre han hva han ville og ikke bare si det til Jamal som egentlig ikke kan gjøre noe med det.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7 Jeg synes egentlig at rektoren bare burde droppet å snakke om barnevernet, resten av samtalen var ganske rimelig.

Gruppe 4

E18: De kunne ha dratt hjem til Jamal og snakket med moren.

E4: Samme som E18 sa

Gruppe 5

De kunne spurt og hjulpet de med hvordan de har det hjemme, prøve og forstå bedre hvor vanskelig det er.

Gruppe 6

E14: skolen kunne kanskje prøvd å håndtere det bedre ved å ikke blande seg inn i det så mye og i stedet latt de være i fred. hvis problemet er ille nok hadde nok moren sagt ifra selv

E2: Kanskje skolen kunne tatt mer hensyn til f.eks når han sier at moren er syk at de kunne roet litt ned med å snakke om å ta akutte tiltak.

E10: Skolen hadde ikke trengt å "presse" seg sånn inn.

**4.Hva er dine tanker om arbeidet barnevernet gjør for familier med innvandrerbakgrunn?
(Er det bra/riktig ovenfor disse familiene? Nødvendig?)**

a. Hvorfor mener du dette? Hva tror du er grunnen til at Jamal er så redd for barnevernet?

Gruppe 1

Jeg tror han er redd barnevernet fordi han vil ikke at sulis skal bli tatt vekk fra han og moren siden moren ikke har det så bra og han har en tanke om at hvis Jamal flytter blir det ikke så fint for Suli. Mine tanker om hva barnevernet gjør for familien med innvandrerbakgrunn er veldig rart for meg, det er nesten som om de får penger uten å gjøre noe for det. De fleste jobber ikke for det de bare spør f.eks nav om penger til å sitte hjemme hele dagen uten å prøve å lære seg språket for å gå på møter med ungen din sine lærere, du sender heller sønnen din som har mye bedre ting å gjøre.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Ut i fra det Jamal forteller om hans opplevelse med barnevernet virker det som de gjør en ganske dårlig jobb, men samtidig så hadde han det jo ikke så bra hjemme før han ble tatt inn av barnevernet. Jeg tror grunnen til at Jamal var så redd for barnevernet, var frykten for å bli tatt vekk fra familien sin og nå er han nok redd for at Suli skal bli tatt vekk fra ham og moren.

Gruppe 4

E18: jeg vet ikke hva jeg skal tenke på sånne spørsmål. Jeg tror at jamal er redd for å bli splittet fra broren og moren sin.

Gruppe 5

Når barnevernet tar en liten gutt fra moren sin uten å bli informert om hva som skjer er det skummelt og når du opplever skumle ting som liten setter det seg litt.

Gruppe 6

E2: Jeg synes at det barnevernet gjør for familier med innvandrerbakgrunn er bra og riktig, men det kan være at det ikke alltid er like nødvendig.

- a) *Jeg mener det pga alle familier uansett om de har innvandrerbakgrunn eller ikke er ingen familier like. Og jeg tror at Jamal er redd barnevernet pga kanskje barnevernet vil kontakte begge foreldre og da må jo de møte faren sin igjen som Jamal ikke synes er noe kjekt.*

E14: jeg synes at barnevernet gjør en grei jobb med barna, men de kan virke litt innpåslitne iblant

jeg tror det er slik som E2 nevte^

E19: Jeg synes at barnevernet gjør en bra jobb, men de kan virke innpåslitne.

- a) *Jeg er enig med E2 siden han er jo redd barnevernet siden han vil ikke at de skal kontakte foreldrene spesielt ikke faren.*

5. Hvordan vil du beskrive de første dagene for Mo på Blindern? (se side 176 -181) Hva gjør han for å passe inn i dette miljøet?

Gruppe 1 :

blankt

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7 På kafeen i byen skal han til å kjøpe en cola, men når han ser at ingen andre kjøper cola så ombestemmer han seg. Mo Ønsker å gli inn sammen med de andre studentene og å være mest mulig usynlig.

Gruppe 4

Blankt

Gruppe 5

Blankt

Gruppe 6

E2: Jeg vil si at det går egentlig ganske bra for Mo på blindern, han skriver hvertfall masse om timene og leksene og om at han gleder seg litt til neste skoledag.

- a) Jeg er litt usikker om hva han gjør for å passe inn, men det jeg tror/kan se for meg det er at han jobber ekstra hardt for å holde følge/få gode karakterer.*

E14: har ikke lest så langt

E19: Har ikke lest så langt.

E10: Har ikke lest så langt.

6. Mo forteller om et tydelig skille mellom de som bor i «blokk-Stovner» og «hus-Stovner». Blokk-Stovner har mye skoledropouts, kriminalitet og trygdemottakere, mens «hus-Stovner» er et finere område hvor alt virker til å være bedre. Skillet mellom innvandrere på Stovner og «potetfolk» er stort.

- a. Hva kunne man ha gjort for at skillet mellom de som bor på disse ulike stedene kunne blitt litt mindre?**

Gruppe 1:

Man kan jo ikke gjøre noe forskjell, det har jo med penger å gjøre. Hvis du har masse penger flytter du til hus-stovner og hvis du sliter flytter du i blokk. Er jo ikke akkurat som at du kan endre på det. Og det med at det er stor forskjell på blokk folka og potetfolk er jo sant, men det trenger ikke være det. Jeg skjønner at hvite menn har flere fordommer eller privilegier enn utlendinger men hjelper ikke at man tenker på det på den måten. Hvis du får innstilling til at du skal få det bra og at du skal oppnå det du vil istedenfor å tenke at det ikke hjelper å jobbe for det. Hvis du oppfører deg som Jamal de første årene burde dy skjønne at du ikke kommer inn på det gode nabolaget. Mo har jo veldig god påvirkning på Jamal og han endrer seg.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: På f.eks. skolen blir potetene og blokk-Stovner folka blir behandlet forskjellig. Folk burde ikke ha stereotyper på hvordan de som bor hvor er.

Gruppe 4

E18: At det var innvandrere på begge skolene.

Gruppe 5

Det er en ganske stor forskjell, i forhold til hus stovner er det masse kriminalitet, tagging, dårlig skole osv. Hus stovner er mere ordentlig, mere sikkerhet og politi, ikke mye kriminalitet, bra hus som fungerer fint osv. De kunne sikkert ordnet ting litt bedre, male over tagging osv. Kanskje også forbedret skolene og barnehagene.

Gruppe 6

E2: Man kunne f eks gi flere/billigere skolegang og jobbmuligheter, og kanskje ikke bygget bare høyblokker men en blanding av både hus og blokker.

E14: man kunne prøvd å gi de mer i trygd og gi flere skole, og jobbmuligheter

E19: Har ikke kommet så langt.

b. Hva mener du man kan gjøre for at samfunnet skal bli bedre på å utjevne forskjeller?

Gruppe 1:

Man MÅ stoppe å se på folk annerledes og trykke folk ned og hvordan de ser ut eller hva de tror på, om de har en annen kultur enn deg eller om de ikke liker samme kjønn som deg. De fleste litt `gamle` er ikke vant til at folk er annerledes og de oppfatter det eller skjønner det kanskje ikke men de kan lære.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Jeg vet ikke hva de kunne gjort, men vi vet i hvert fall at det å male blokkene ikke virket særlig bra.

Gruppe 4

E18: At det var innvandrere på begge skolene.

Gruppe 5

Blankt

Gruppe 6

E2: Jeg mener at folk må forandre på måten man tenker om forskjellige folk. Og forandre på fordommer om folk med innvandrerbakgrunn.

E14: folk kunne prøvd å normalisere det å være eller se annerledes ut

E19: Har ikke kommet så langt.

7.Hva slags følelser kjente du på da du leste om Mo som blir stoppet i sikkerhetskontrollen på vei hjem fra Spania? Hvorfor tror du at du kjente på dette?

Gruppe 1:

Jeg følte at han ble behandlet annerledes bare fordi han ikke er hvit eller har norsk navn. Vaktene behandlet han som dritt og det er jo ikke bare Mo som har opplevd lignende. Ingen hvit person hadde måttet blitt stoppet på vei hjem fra spania, sånn er urettferdig. Det skal ikke være sånn. Rasister burde ikke få jobbe med mennesker.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Har ikke lest

Gruppe 4

E18: Jeg har ikke kommet så langt.

Gruppe 5

Han ble sikkert redd for at han skulle bli beskyldt for noe, jeg tror han følte det fordi at folk som er mørke i huden blir ofte mer anklaget for og ha gjort eller stjele ting.

Gruppe 6

E2: Jeg var litt bekymret for Mo, og jeg tror jeg kjente på den følelsen pga jeg personlig hater sikkerhetskontroller på flyplasser.

E14: har ikke lest dette

E19: Har ikke kommet så langt.

8.Hvem synes du har flest fordommer; «potetfolka», Jamal eller Mo? Hvorfor synes du dette?

- a. Hva tror du er grunnen til at de har disse ulike fordommene? Hva kommer fordommene av?**

Gruppe 1:

Potetfolka har jo selvfølgelig mer fordommer, de er hvit. Men Jamal trekker veldig ned på seg selv, tror han ikke greier det bare fordi han ikke er norsk helt gjennom. Mo har litt mer fordommer enn jamal føler jeg, han tar ting seriøst og jobber for å få ting til.

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Fordommene til "Potetfolka" og Jamal/Mo kommer kanskje av at de har hatt ubehagelige opplevelser med f.eks. innvandrere/hvite nordmenn. Ut i fra hva som sto i boken følte jeg at "Potetfolka" hadde flest fordommer.

Gruppe 4

E18: Jeg syntes Mo er mest fordomsfull. Han vil bare ha gode karakterer, sikter høyt og skal være best i alt. Føler det gir mere mening om han skulle ha mest fordommer.

Fordommene kommer nok fra foreldrene. De har lært han feilsyn på andre mennesker.

Gruppe 5

Blankt

Gruppe 6

E2: Jeg synes potetfolket har flest fordommer, jeg synes det fordi noen av de behandler f eks Mo og Jamal på en rar måte.

a) Jeg tror at fordommene kommer av rykter og uheldigheter.

E14: enig med E2

E19:: Enig med E2 siden de behandler de forskjellige måter.

9.Var det noe i boka som du syntes var ubehagelig å lese om? Noe som ble sagt eller gjort som du synes var urettferdig, problematisk eller dårlig gjort?

b. Hvorfor synes du det?

Gruppe 1: *Det med sikkerhetskontrollen scenen syntes jeg var skrekkelig, helt sykt at det fortsatt skjer sånne ting*

Gruppe 2

blankt

Gruppe 3:

E7: Jeg synes det var urettferdig da Jamal ble beskyldt for å være medlem av en terrorgruppe uten at journalistene hadde noe bevis for det.

Gruppe 4

Blankt

Gruppe 5

det var ikke noe særlig jeg syntes var ubehagelig og lese, det var jo noen ting i boken som var urettferdig, er ikke helt sikkert på hva.

Gruppe 6

E2: Jeg syntes at det var litt ubehagelig å lese om at Jamal ble nesten lagt i ruin pga at han ble uheldigvis tatt bilde av og forbundet med den rare religionen.

a) Jeg synes det pga at til det punktet har Jamal allerede fått nok dritt, også dette i tillegg? Han har jo blitt tatt fra sjansen til både en brukbar skolevei og en jobb, som jeg synes var super dårlig gjort . Derfor synes jeg det var ubehagelig og lese om det.

E14: Jeg er enig med E2, at han ble forbundet med den religionen ødela omtrent hele livet hans og alle mulighetene han kunne hatt fremover i livet

E19: Enig med E2

10.Hvordan synes du det var å bli kjent med Mo og Jamal som lever på Stovner? Var det interessant, lærte du noe nytt?

Gruppe 1:

Jeg syntes det var interessant å få et nytt syn på hvordan det er/var å leve på stovner, jeg lærte meg hvordan de blir behandles og hvor stor forskjell det kan være (p)å folk, f.eks Jamal og Mo

Gruppe 2

Blankt

Gruppe 3:

E7: Det var interessant å lære om hvordan miljøet er på steder med folk med innvandringsbakgrunn, slik som stovner

Gruppe 4

E18: Jeg syntes det var interessant å lese om andre ungdommer fra andre steders liv. Ja jeg lærte mye nytt. For eksempel det at vi ikke alle er like heldig med hvor mye penger vi har og hvilket miljø vi vokser opp i.

Gruppe 5

det var fint og se hvordan hverdagen dies var og hvilken type personer de var, vi fikk mere inntrykk av hvilken person jamal var enn mo, lærte litt mere om hvordan andre blir behandlet og hvor forskjellige liv vi har som jeg synes var spennende.

Gruppe 6

E2: Jeg syntes det var veldig interessant å lære om både Mo og Jamal og hvordan de hadde det på Stovner.

E14: jeg synes det var interessant å lære om hvor annerledes livet til de som har innvandrerbakgrunn kan være i motsetning til "potetfolka"

E19: Jeg synes det var interessant å lære hvor stor forskjell livet til de som har innvandrerbakgrunn.

11. Ville du ha skrevet avslutningen annerledes, hvis du fikk bestemme? Hvordan ville du ha skrevet den?

Gruppe 1:

jeg syntes den var perfekt, ingenting å si på det.

Gruppe 2

blankt

Gruppe 3:

E7: Jeg leste ikke hele slutten, men jeg fikk med at Jamal forlot Stovner og ikke fikk så god slutt. Jeg ville sluttet med at Jamal fikk utdanningen sin og til slutt ble bilmekaniker.

Gruppe 4

Blankt

Gruppe 5

leste ikke boken ferdig så kan ikke si noe om slutten.

Gruppe 6

E2: Jeg ville kanskje ha skrevet at det var Jamal som vant konkurransen og ikke Mo så Jamal kunne betale/få seg en bedre skolegang.

E14: enig med E2

E19: Enig med E2

Leseliste Tante Ulrikkes vei, uke 42 – 45

Dersom du ønsker å lese hele boken, skal du selvfølgelig få lov til det! Hvis ikke, er det veldig fint om du klarer å få lest så mye som mulig av de sidene som er oppført nedenfor.

Dette kan se veldig mye ut, men totalt er det kun **197** sider. Hvis du leser 10 sider om dagen som lekse, skal du fint klare å komme gjennom. I tillegg vil dere få noe tid til å lese på skolen. Et lite tips på veien, finn deg en tusj og strek over sidene etterhvert som du leser. Da ser du hvordan det går fremover!

Lykke til og kos deg med historiene om Jamal og Mo!

Sidene jeg ønsker at du skal lese:

s. 5-14 (lydbok på skolen)

s. 15-19 (lydbok på skolen)

s. 20-23 (4)

s. 33-38 (6)

s. 57-69 (13)

s. 82-84 (3)

s. 95-111 (18)

s. 113-118 (6)

s. 124-125 (2)

s. 131-153 (23)

s. 176 – 179 (4)

s. 203 – 206 (4)

s. 211-221 (11)

s. 233 – 234 (2)

s. 239 – 242 (4)

s. 245 – 248 (4)

s. 256 – 259 (4)

s. 261 – 269 (9)

s. 273 – 279 (7)

s. 282 – 291 (10)

s. 306 – 307 (2)

s. 312 – 320 (9)

s. 324 – 326 (3)

s. 329 – 330 (2)

s. 334 – 337 (4)

s. 344 – 349 (6)

s. 353 – 356 (4)

s. 361 – 369 (9)

s. 376- 378 (3)

s. 387 – 391 (5)

s. 400 – 401 (2)

s. 413 (1)

s. 415 – 419 (5)

s. 423 – 430 (8)

