



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap, norskdidaktikk

vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Marte Monsen Strandskog

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Lars Rune Waage

Tittel på masteroppgaven:

Hvilke tekster er det i denne klassen? En resepsjonsstudie av åtte niendeklassingers responser på den multikulturelle teksten *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

Engelsk tittel:

What texts are there in this class? A reception study of eight 9th graders responses to the multicultural text *Does My Head Look Big in This?*

Emneord:

Skjønnlitteratur, norsk, didaktikk, norskfag, litteratur, lesning, logg, resepsjon, resepsjonsstudie, multikulturell, flerkulturell, ungdomsskole, ungdomstrinn, ungdom, transaksjonsteori, reader-response theory, leser-respons-kritikk, klasseromsforskning

Antall ord: 34870

+ vedlegg: I-V

Stavanger, 12. juni 2016

Forord

Takk til elever og lærere ved skolen som sa ja til å involvere seg i dette prosjektet. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt slik den er nå. Takk for velvilje og positive innstillinger, og at dere gav meg innsikt i deres responser og refleksjoner på romanen i prosjektet.

Takk til studenter og forelesere på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Det har vært fem innholdsrike år, hvor i alle fall mine forventningshorisonter har blitt større. Et raskt tilbakeblikk vekker minner om godt studentmiljø, glede, inspirasjon, eksamensfrustrasjon og ikke minst kunnskapsutvikling og læring.

Takk til veileder Lars Rune Waage. Din evne til å stille spørsmål ved og vurdere andres forståelser, meninger og tanker har vært, og vil være, til stor inspirasjon. Takk for store og små utfordringer, og at arbeidet med å skrive denne masteroppgaven ble en positiv og lærerik prosess fra start til slutt.

En særlig takk til Synne for faglige og ufaglige samtaler, og for språkvask og tilbakemeldinger i siste liten!

Takk til John Tore, Halvard og Magnus, for herlige smil, glimt i øynene og hverdagsgleder. Latteren deres smitter!

Stavanger, 12. juni 2016

Innhold

Forord	3
Sammendrag	9
Innledning.....	11
Multikulturell litteratur	13
(Ut)dannelse.....	14
Forskning i klasserommet.....	16
<i>Ser hodet mitt stort ut med denne?</i> En «mottekst»?	17
Transaksjoner og resepsjoner: Ulike leseres møter med en tekst.....	18
Ett eller flere tolkningsfellesskap?	19
Teorigrunnlag	21
Resepsjonsteori og tomme rom	21
Rosenblatt og transaksjonsteori	23
Jauss' forventningshorisont, en aktiv og bevisst dannelsesreise i multikulturell litteratur?	26
Multikulturell litteratur som katalysator for nye perspektiv, bekreftelser eller ren underholdning?	28
Tidligere forskning	30
Forskning i Norge	30
Forskning utenfor Norge	31
Studier av teksten <i>Ser hodet mitt stort ut med denne?</i>	33
Valg av tekst: <i>Ser hodet mitt stort ut med denne?</i>	34
Lesning av teksten <i>Ser hodet mitt stort ut med denne?</i>	34
Nasjonal og internasjonal resepsjon av <i>Ser hodet mitt stort ut med denne?</i>	42
Leseprojekt på niende trinn	46
Leseprojektets gang.....	46
Utvalg	47
Leserportretter	48

Forskerens rolle	51
Metode og konstruksjon av data - Kvalitative forskningsmetoder.....	52
Kvalitative forskningsintervju	53
Logg.....	54
Refleksjonstekster.....	57
Analyse av data	59
Analysestrategi	61
Personlige holdninger til teksten	63
Å like eller ikke like, er det spørsmålet?	65
«Jeg tenker at dette er ei kjedelig bok»	67
Personlige, estetiske erfaringer – et springbrett for refleksjon?	68
Å identifisere seg med eller ta avstand fra teksten.....	73
Læring eller danning? For hvem?	79
Et mylder av inntrykk: Respekt, religion, rasisme - og jenter og tekstmeldinger	81
Minoritetsleserens forståelser av vestens syn på minoriteter	86
Ingen læring for meg – men en øyeåpner for andre	88
Avslutning	89
Når teori møter praksis	90
Oppgavens funn.....	91
Hva med framtiden?	92
Multikulturell tekst – noe for alle?	93
Litteratur.....	95
Vedlegg	101
Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever.....	101
Vedlegg II: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre/foresatt	102
Vedlegg III: Intervjuguide	103
Vedlegg IV: Hjelpespørsmål	104

Vedlegg V: NSD-godkjenning 107

Sammendrag

Denne resepsjonsstudien tar opp spørsmål om lesning av multikulturelle, skjønnlitterære tekster som holdningsskapende og utviklende for elever i et lengre og dannende perspektiv. *Ser hodet mitt stort ut med denne?* (2007) blir brukt som eksempel, og er lest av åtte niendeklassinger som gir uttrykk for sine umiddelbare responser og refleksjoner gjennom responslogger, refleksjonstekster og intervju. Det søkes å belyse og diskutere elevenes lesninger og forståelser gjennom resepsjonsteoretikere som Rosenblatt, Jauss og Iser, samt amerikansk, didaktisk forskning knyttet til lesere med ulike kulturelle bakgrunner.

I hovedsak er det tre nedslagsfelt. Først stiller jeg meg spørrende til hvilke personlige estetiske erfaringer leserne gjør seg i møte med teksten i lys av Rosenblatts transaksjonsteori. Vil elevene bevege seg fra de personlige responsene og tilbake til teksten? Deretter undersøker jeg om forskning som viser til tydelige forskjeller mellom majoritets elever og minoritets elever kan nyanseres ved å studere variasjoner mellom elevene innenfor disse kategoriene. Spørsmålet jeg stiller meg er om det kommer fram noen tydelige mønster når det gjelder hvem som identifiserer seg med teksten eller ikke. Begrepene «majoritet» og «minoritet» er nødvendige å bruke, til tross for at dette kan forstås som en opprettholdelse av kategoriske skiller istedenfor å nyansere dem. En intensjon med oppgaven er å bryte ned slike skiller. Det siste punktet tar for seg spørsmål om læring og danning. Jeg undersøker hva leserne selv mener de har lært, hva teksten kan antas å lære dem, og om det er mulig å se et danningspotensiale i lys av elevenes responser og refleksjoner. Jauss og begrepet «forventningshorisont» blir benyttet for å diskutere disse spørsmålene. Også transaksjonsteori er nyttig å trekke inn i den forbindelse.

Jeg finner at Rosenblatts teori om estetisk erfaring og personlig respons som utgangspunkt for mer kvalifiserte refleksjoner knyttet til teksten, avhenger av leserens åpenhet til teksten. En utvidelse av leserens forventningshorisont krever åpenhet, men også en bevissthet. Hvorvidt leseren klarer å identifisere seg med teksten er ikke et resultat av personlig identifikasjon, men om leseren finner noe som er gjenkjennelig på et overordnet nivå. Elever blir gjerne kategorisert etter kjønn, kulturelle bakgrunner, hvordan de responderer på teksten, eller hvordan de er som lesere. Analysen i denne studien, som tar utgangspunkt i elevenes refleksjoner og responser på den leste teksten, viser at de ikke kan plasseres i de samme båsene. Dette gjelder også i spørsmålet om læring og danning. Analysen viser at elevens forventningshorisonter møter motstand, og teksten kan antas at har en innvirkning på enkelte leseres opprinnelige forståelser. For elevene selv varierer forståelsen

av egen læring. Men når det gjelder forventninger om læring for andre, stiller denne studiens minoritets elever seg ved siden av mer erfarne lesere.

Det har vært et mål å få økt innsikt i hvordan ulike lesere responderer på en multikulturell tekst for å bidra til å se framover i spørsmål om skjønnlitteratur, og særlig multikulturell skjønnlitteratur, i norskfaget.

Innledning

Formålet med denne oppgaven er å studere elevers refleksjoner i møte med den multikulturelle romanen *Ser hodet mitt stort ut med denne?* av Randa Abdel-Fattah (2006).¹ Oppgaven er en resepsjonsstudie av åtte niendeklassingers responser og refleksjoner på denne multikulturelle teksten. Niendeklassingene leser teksten som en del av et fire ukers leseprosjekt på skolen de går på.

Resepsjonsstudier innebærer å legge vekt på leserne i prosessen, og kan beskrives som studier av lesepraksiser hvor tekster konstrueres i mottakelsesprosessen (Goldstein & Machor 2001:XIII). Teorien representerer en vridning fra nykritikken, fra en tekstnær litteraturteoretisk retning til en leserorientert retning. Hvordan tekster forstås av lesere, og de ulike lesernes horisonter i møte med teksten, undersøkes i resepsjonsstudier (Goldstein & Machor 2001:XI). Det er også det som er målet med denne oppgaven: Å undersøke åtte niendeklassingers refleksjoner og responser på teksten *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

Av noen litteraturvitere og forskere er romanen blitt sett på som en tekst med potensiale for å endre eller utvide forståelser av islamsk kultur og det å bruke hijab (Baer & Glasgow 2010; Haines 2015; Zannettino 2007). Bakgrunnen for denne undersøkelsen er et syn på skjønnlitteratur som dannende², og da særlig multikulturell litteratur. Vi som lesere får mulighet til å sette oss inn i andre menneskers ulike perspektiv, kulturer og historier, og utforske disse. En slik måte å lese på er mulig, men det er ikke sikkert at det skjer. Kan hende kommer det an på om litteraturen også leses i et multikulturelt perspektiv?³ For mange lærere innebærer likevel multikulturelle tekster en forventning om et potensiale for å utvide elevers horisonter og forståelser. Samtidig forstås slike tekster som at de kan gi elever med ulike kulturelle bakgrunner rom for identifikasjon (Bishop 1997).

Den skjønnlitterære teksten er oversatt fra engelsk (originaltittel: *Does My Head Look Big in This?*), og ble først gitt ut i Australia, av den australsk-palestinske forfatteren Randa Abdel-Fattah i 2005. Romanen handler om «australsk-muslimsk-palestinsk[e]»⁴ Amal (s. 13), som i slutten av skolens sommerferie bestemmer hun seg for å gå fra å bruke hijab iblant, til å bruke den hele tiden. Hun skal bli en «fulltidsbruker» (s. 10). Leseren følger 16-åringen

¹ Alle sidehenvisninger til Abdel-Fattahs tekst *Ser hodet mitt stort ut med denne* skrives kun som sidetall, slik: (s. 12), i teksten.

² Jeg kommer nærmere inn på dannelse under overskriften «(Ut)dannelse».

³ Denne problemstillingen følges ikke opp i min oppgave, men er et spennende spørsmål. Se for eksempel Cai (1998: 320-322 og 2002:9, 145, 148) for mer om dette.

⁴ Det at Amal presenteres med både land og religion i sin bindestreksidentitet er noe uvanlig, og diskuteres videre på side 34.

gjennom valget om å bruke hijaben i løpet av hennes andre år på videregående. Gjennom Amal, som førstepersonsforteller, gis det innblikk i overveielser knyttet til religiøse spørsmål, forelskelse, sminke og klær. Hvordan Amal, med hijab, blir tatt imot av menneskene rundt henne, altså samfunnets reaksjoner på hijaben og islam, får vi innblikk i gjennom hovedpersonen. Disse møtene er konfliktfylte. Blant annet diskuteres stereotypiske forståelser og framstillinger av muslimer, spørsmål om aksept av andre religioner enn sin egen, kjønnsforskjeller, og arrangerte ekteskap. Vi finner tema om kropp og fokus på det ytre, i lys av ikke-muslimske karakterer, men også i lys av muslimske karakterer og hijaben. Disse temaene vender jeg tilbake til under min lesning av teksten og i analysedelen.

Gjennom oppgaven møter vi flere lesere og flere ulike resepsjoner. Jeg velger å se på elevenes møte med litteraturen som en transaksjon (Rosenblatt 1995), altså en utveksling av erfaring, tanker eller meninger. Denne utvekslingen foregår i leserens hode, og mellom leseren og teksten. For å uttrykke sine umiddelbare responser og refleksjoner, både før, under og etter lesning, skriver elevene responslogg og refleksjonstekster. I tillegg intervjues de. Data fra elevenes tekster og intervju danner det empiriske grunnlaget for denne resepsjonsstudien.

Lesernes refleksjoner og respons på teksten ordnes i responskategorier⁵ og analyseres og nærleses. Det gjøres med utgangspunkt i responskategorier og tematiske nedslagspunkt i den skjønnlitterære teksten. Slik kan jeg også sammenligne informantenes utsagn og finne likheter og ulikheter mellom deres forståelser. Jeg har sett til Anne Skaret og hennes doktoravhandling, *Litterære kultur møter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* (2011), for inspirasjon og hjelp til hvordan min egen analyse skulle bygges opp. Skarets studie konsentrerer seg om 5 og 8 år gamle barns responser på kultur møter i bildebøker. I min studie er ikke elevene så unge, men jeg synes likevel at dette er overførbart fordi det også i Skarets studie er lesernes meningsskaping som står sentralt.

Elevenes resepsjon blir gjenstand for min analyse, men for å kontekstualisere den skjønnlitterære teksten vil nasjonal og internasjonal resepsjon være interessant å ta i betraktning. Jeg vil legge vekt på vitenskapelige artikler som er skrevet som lesninger av teksten, samt forskning hvor teksten er brukt i didaktisk arbeid.

Analysen deles i tre. Den første delen knyttes til Rosenblatts transaksjonsteori. Jeg tar der for meg lesernes personlige holdninger til teksten. Den andre delen knyttes til amerikansk forskning hvor det påvises forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever, og deres evne

⁵ Jeg støtter meg i hovedsak på Handlhoff og Goldens (1995:204) responskategorier *parafrase, interpretative utsagn, litterære vurderinger, normative utsagn, personlig respons og personlige assosiasjoner*. I tillegg har jeg lagt til *identifikasjon med teksten og avstandstaking til teksten*.

til å identifisere seg med multikulturell litteratur (Glazier & Jung 2005). Mitt formål er å nyansere forståelsen av dikotomien majoritet/minoritet, og diskutere de ulike lesernes identifikasjon eller avstandstaking fra teksten. Til sist i analysedelen knyttes spørsmål om læring og danning, samt litteraturens holdningsendrende funksjon og påvirkningskraft til denne studiens lesere og deres responser og refleksjoner. En indikator på danning kan være at leserne gir uttrykk for at teksten har gitt de noe å «tenke med eller mot» (Aase 2005b:39). Erfaringen leserne får i møte med teksten må altså vise seg å være overførbare til andre situasjoner på andre steder eller tider i livet. Dette er noe som ikke kan måles i et så kort tidsperspektiv som denne oppgaven, men det kan likevel diskuteres om det er mulig å se et potensiale for danning gjennom lesernes responser og refleksjoner.

Multikulturell litteratur

I denne oppgaven bruker jeg begrepet «multikulturell litteratur», og vil her avgrense og drøfte forståelsen som ligger til grunn.

I artikkelen «Dei nye stemmene i norsk samtidslitteratur: Innvandrarlitteratur i Norge» peker Ingeborg Kongslien (2002) på litteratur som er skrevet av «menneske som har innvandra til Norge, eventuelt av representantar for andregenerasjon der den tokulturelle situasjonen er markert» (Kongslien 2002:174). Til tross for betegnelsens kategoriserende og marginaliserende konnotasjoner benytter Kongslien seg av begrepet «innvandrerlitteratur». Det kan bidra til å synliggjøre en viss type litteratur hvor minoritetens stemme står sentralt i tekstene. Minoritetens stemme kan fungere både som et talerør, og som et blick inn i følelser og erfaringer for majoriteten. Til tross for minoritetens stemme som en sentral synsvinkel i *Ser hodet mitt stort ut med denne*, mener jeg at begrepet innvandrerlitteratur ikke er passende for teksten. Verken hovedpersonen Amal eller forfatteren har vandret inn i Australia, hvor fortellingen utspiller seg.

Kongslien skriver i en annen artikkel, «New Voices, New Themes, New Perspectives: Contemporary Scandinavian Multicultural Literature» (2007), at hun velger å benytte seg av «multikulturell litteratur» for å indikere at migrasjon fører til mangfold i samfunnet (Kongslien 2007:199). Kongslien har altså endret bruk av begrep. Betegnelser som «flerkulturell» og «transnasjonal litteratur» (Kongslien 2007:199), er andre begrep som har vært brukt av andre. Som med «multikulturell litteratur», favner disse begrepene om litteratur skrevet av eller om mennesker med ulike kulturelle bakgrunner, eller med bakgrunn som

migranter. De viser til kulturmøter i teksten, enten som et resultat av forfatteren og hennes bakgrunn, eller som et resultat av spenninger i teksten (Frank 2008:15). Jeg ser dette som at begrepene dekker en bredere forståelse av møter mellom tekst og leser, men velger likevel å se til Kongslien bruke begrepet «multikulturell litteratur».

Slik jeg ser det signaliserer «multikulturell litteratur» et åpnere og mer deltakende leserperspektiv. I den multikulturelle litteraturen er det mulig å utforske prosesser og resultater av kulturmøter i teksten og mellom tekst og leser, samtidig som at nye framstillinger og forståelser av kultur, nasjon og identitet kan kreves (Kongslien 2007:199). Det er et begrep jeg mener er i tråd med leser-response-kritikken hvor leseren sies å gå i transaksjon med teksten: «Through literature we are constantly coming into contact with cultural patterns of the past or of other societies and of subcultures in our society» (Rosenblatt 1995:153). I teksten vil det oppstå ulike møter mellom leser og tekst. Multikulturell litteratur kan forstås som et positivt ladet begrep hvor migrasjon og mangfold ses på som et gode for fellesskapet. Det er et idealistisk utgangspunkt som kanskje illustrerer noe av det lærere kan ønske for sine elever i det de tar multikulturell litteratur med inn i klasserommet.

I amerikanske klasserom har multikulturell litteratur, ifølge Rudine Sims Bishop (1997), hatt en rolle som motvekt til negative oppfattelser og stereotyper. Litteraturen har blitt sett på som viktig i amerikansk skoleforskning, både for å øke dominerte gruppers selvtillit og for å øke dominerende gruppers aksept av andre mennesker, syn og kulturer (Bishop 1997:vii-viii). Særlig det siste bekreftes av Mingshui Cai: «[w]riters and educators agree that reading multicultural literature can help people cross cultural borders to achieve mutual understanding and intercultural harmony» (2002:117). Lesing av multikulturell litteratur kan altså skape forståelser mellom mennesker.

(Ut)dannelse

Ved å lese litteratur får man muligheten til å sette seg inn i andres situasjoner. Å lese er vesentlig del av en (ut)dannelse. Det settes parentes rundt «ut» for å signalisere at det her legges vekt på dannelsen. Slik jeg forstår danning handler det ikke om faglig kompetanse og kortsiktige læringsmål, men om våre forståelser av sosiale og politiske realiteter og kontekster og evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Skolen har hatt et dannelsesideal som har endret seg med tiden. Laila Aase definerer danning som

en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase 2005a:37).

Det kan diskuteres om «oppvurderte kulturformer» egentlig gjenspeiler en noe mindre ambisiøs målsetning enn hva danningen innebærer, eller burde innebære. Det å kunne identifisere ulike tenkemåter, slik Jon Hellesnes viser til, og kunne reflektere over de dominerende tenkemåtene som uttrykkes gjennom sosialisering i samfunnet, anses som å være en viktig del av danningen. Man skal ikke kun forstå, beherske og delta. Da «tilpasses» man (Hellesnes 2005:28). Ulike kulturformer må også kunne vurderes kritisk (Hellesnes 2005:29), og man må kunne uttrykke egne reflekterte meninger.

Forståelsen av danning er et poeng i denne oppgaven. Jeg vil ikke vise til den historiske forståelsen, men jeg vil argumentere for at begrepet, som en del av utdannelsen, bør settes i sammenheng med hvordan arbeid med litteratur bør foregå i skolen.

Rosenblatt mener at lesere vil lære å forestille seg hvordan det er å være i noen andres sted gjennom lesing av skjønnlitteratur (Rosenblatt 1995:175-176). Hvis dette er riktig kan vår forestillingsevne bidra til å sosialisere oss inn i et demokratisk medborgerskap. Demokrati bygges, ifølge Martha Nussbaum, ved at vi klarer å se andre mennesker på lik linje med oss selv, ikke kun som objekter. En slik evne oppnås blant annet ved å kunne forestille seg og vise sympati med andres ubehageligheter (Nussbaum 2010:6-7), ikke kun ved å leve seg inn i en fortelling.

Nussbaum og Kemp tydeliggjør danning i et globalt perspektiv. De fremmer en forståelse av «verdensborgere», eller «citizens of the world» (Nussbaum 2010:79-80):

[D]et er skolens oppgave å formidle [dannelse], og det må i dag ske ved i undervisningen og diskusjonerne mellom lærer og elever at demonstrere, hvordan den enkeltes selvstendige frie utvikling kan forenes med en overtagelse af et samfundsansvar og anerkendelse af andre i et verdensborgerskap (Kemp 2015:44-45).

Peter Kemp argumenterer for et dannelsesideal som baserer seg på en «utopi om et lighedssamfund, der respekterer forskjelligheder, og som foregriber vor tids kritik af den stigende ulighed i verden» (Kemp 2015:51). Han sammenligner dannelse med en filosofi som

kan være horisont for al praktisk og videnskabelig tænkning, men som også må være indholdet i et fag, hvor man tematiserer de forskellige former for filosofisk tænkning både i videnskaberne og i det praktiske livs forhold.

Ja, dannelsen er en æstetisk-filosofisk idé, og hvis man i skoler og høgere læreranstalter undlader at give rum for en tematisering, der reflekterer over denne idé som sådan, hjælper man ikke lærere og elever til før eller senere at udmønte den i sammenhæng med de enkelte fag. Så er der åbnet for dannelsens forfald til halvdannelse eller det rene kulturelle barbari (Kemp 2015:51-52).

Jeg forstår Kemps sitat som at elevene skal lese for å forstå og reflektere, ikke kun for å forstå og lære. Et slikt syn på danning, hvor det faglige perspektivet løftes et nivå, fra å lære om noe konkret til å reflektere over større spørsmål i ulike fag, er både utfordrende, spennende og viktig. For noen kan det nok også oppleves kontroversielt. Særlig med tanke på at "trygge", mer kontrollerbare og målbare målsettinger utydeliggjøres. Det kreves en løsrivelse fra å utvikle ferdigheter og kompetanse til å reflektere kritisk over nyvunnen kunnskap. Jeg mener at klasserommet ikke skal være en arena for tilpasning, men en arena for utdanning. Aase kaller det en læringsarena «der meninger brytes, der moralske dilemmaer blir synlige» (Aase 2005a:74):

Å forstå klasserommet som en arena for sosial praksis, står i sterk kontrast til å tenke skolens lærings situasjoner som øvelser for framtidig praksis. [...] Ikke alle unge mennesker har tilgang til en slik offentlighet andre steder enn på skolen. Her ligger et unikt dannelsespotensial (Aase 2005a:75).

Forskning i klasserommet

Forskning på arbeid med litteratur i klasserommet viser at elever trenger å snakke om og trenes i å reflektere faglig om litteratur, for at ikke faget skal reduseres til et «pratefag» (Kringstad & Kvithyld 2013). I denne studien får ikke elevene trening i å reflektere om litteratur i forkant, og heller ingen eksplisitte krav om å skrive faglig, og man kan stille seg spørrende til hvor oppsiktsvekkende denne studien da vil være. Jeg mener likevel at å reflektere over elevenes refleksjoner i møte med en multikulturell tekst, som i lærerens øyne har potensiale for å utvide elevers horisonter og gi et større mangfold av identifikasjonsmuligheter, er et viktig bidrag i forskning om multikulturelle tekster i norsk skole, norske klasserom og i skolefaget norsk.

Min forskning kan plasseres innenfor det som kalles klasseromsforskning, hvor jeg som forsker orienterer meg mot praksisfeltet. Kirsti Klette definerer klasseromsforskning som «forskning med utgangspunkt i det som skjer innenfor klasserommets fire vegger» (1998:15). Dette er en svært vid definisjon hvor Klette viser til ulike aspekter. Det fjerde aspektet som presenteres som en del av klasseromsforskning står sentralt for denne oppgaven: «Klasserommet som et kommunikasjonsfellesskap med ulike perspektiver og interesser, avhengig av aktørperspektivet» (1998:26). Mitt aktørperspektiv, som forsker, er elevenes refleksjoner og responser på en tekst, hvor lesingen foregår i regi av skolen. Jeg vil likevel ta et forbehold når det gjelder å plassere dette prosjektet helt og fullt innenfor klasseromsforskningen ettersom jeg ikke forsøker å «beskrive, forstå og analysere det som skjer i den praktiske undervisnings- og læringssituasjonen» (Klette 2005:35). Dataene som samles inn handler ikke om det norskdidaktiske i en streng forstand, elevenes interaksjoner og responsmønster i klasserommet, eller undervisningssituasjonen. Analysen av dataene gjøres heller ikke i lys av praksisen i klasserommet eller norskdidaktiske vurderinger. Prosjektet kan beskrives som et litteraturredidaktisk prosjekt med vekt på niendeklassingers resepsjon, samt spørsmål om multikulturell litteratur.

Ser hodet mitt stort ut med denne? En «mottekst»?

Den multikulturelle romanen er i amerikansk litteraturredidaktisk forskning skrevet fram som en tekst med et bestemt meningspotensiale, og kan forstås som en tekst som har potensiale for å påvirke leseres forståelser av islam og islamsk kultur (Baer & Glasgow 2010; Haines 2015; Zannettino 2007). Også i Norge er romanen blitt sett på som et motsvar til stereotypiske framstillinger. Romanen *Ser hodet mitt stort ut med denne?* har ikke vært brukt i forskning knyttet til elevers lesning i norske klasserom, men den er kort omtalt i *Årboka Litteratur for barn og unge*, hvor Torill Strand framhever den som en mottekst og «et viktig innlegg for økt toleranse» (Strand 2010:67).

Toleranse, som Strand viser til, innebærer en «[a]nerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener, og anerkjennelse av andres rett til å leve i samsvar med sine meninger» (SNL, Store norske leksikon, 2011). Man trenger altså ikke være enig i det som sies eller gjøres, men man må tåle at noen andre har en annen mening. I dette tilfellet vil *Ser hodet mitt stort ut med denne?* kanskje kunne bidra til at noen lesere tolerer at kvinner selv velger å bruke hijab. Det betyr likevel ikke at leseren er enig i valget og bruken

av hijab. Dersom Amal derimot hadde blitt påtvunget å bruke hijab, ville man som leser antageligvis ikke tolerert bruken av hijab ettersom det bryter med prinsippet om det frie valget. Toleranse innebærer, i motsetning til respekt, å «tåle» den andre. Respekt, som kommer av latin og betyr å se tilbake (SNL 2009), kan forstås som at vi stopper opp og ser på oss selv og vår forståelse på ny, med et kritisk blikk. I begge begrepene ligger en forståelse om anerkjennelse. Men mens toleranse kan forstås som et utenfra og inn-, eller ovenfra og ned-begrep, bærer respekt med seg en potensielt kritisk og selvreflekterende dimensjon. Økt toleranse, slik Strand viser til teksten som viktig for, kan kanskje være et startsted for en mer kritisk og tilbakeskuende respekt?

Colin Haines (2015) peker også på teksten som en mottekst, eller et motsvar, i sin lesning av teksten: «the protagonist of Abdel-Fattah's novel is not only 'challenged' by anti-Muslim stereotypes, she 'challenges back'» (Haines 2015:30). Det vil si at ved å svare tilbake eller utfordre den som utfordrer, flyttes perspektivet fra å bli tolerert, til å bli respektert. Amal søker respekt for sitt valg, ikke kun toleranse.

Haines har lest romanen i lys av en forståelse av parodi⁶ som noe som kan avkrefte stereotyper ved å overdrive dem (2015:32). Han sier at det forståelsen av det parodiske i romanen, som uttrykkes gjennom Amals skarpe tunge, destabiliserer de stereotypiske og undertrykkende framstillingene av islam og muslimske kvinner (2015:30). Voksne lesere er gjerne preget av samfunnskritiske og politiske spørsmål når de leser, og ser gjerne disse aspektene ved teksten, men hva med den unge leseren (Strand 2010:64)? Hva leser de ut av en slik tekst? Jeg synes det er interessant at noen mener at litteratur kan påvirke og endre leseres syn og forståelser, og jeg ønsker å finne ut mer om hvordan elever responderer og reflekterer over denne teksten spesielt.

Transaksjoner og resepsjoner: Ulike leseres møter med en tekst

Jeg ønsker å utvide både min og leserne av denne oppgavens forståelser av den valgte teksten gjennom niendeklasselesernes egne refleksjoner og responser, og selv lære mer om ulike lesere i møte med multikulturell litteratur. For å få til det vil jeg benytte meg, blant annet, av resepsjonsteori og resepsjonsteoretikerne Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Louise M.

⁶ Haines forståelse av «parodi» kommer blant annet fra Judith Butlers teori og forståelse om begrepet. Se Haines artikkel eller Butler, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism, Nature, and Difference*. New York: Routledge, for mer om dette.

Rosenblatt, og Stanley Fish. Fish vises til i innledningen, ellers kommer jeg nærmere inn på resepsjonsteori og resepsjonsteoretikere i teorigrunnlaget.

Når elevene i denne studiens lesninger kommer til uttrykk er det ikke evnen til å snakke om teksten i flest mulige analytiske termer som vektlegges. Det er elevenes refleksjoner og responser som skal studeres, det Åsmund Hennig kaller litterær faglighet (2012:20). Litterær faglighet er

hvordan vi gjør bruk av og gir uttrykk for det vi vet og kan om litteratur [...] gjennom lesingene våre, og hvordan vi kommuniserer disse til andre lesere. [L]itterær faglighet inkluderer et sosialt aspekt og er noe som først og fremst kommer til uttrykk i et fellesskap med andre lesere (Hennig 2012:20).

Den litterære fagligheten kan ikke studeres før elevene formidler sine refleksjoner og responser. Det er utfordringer knyttet til hvordan elever kan kommunisere sine leseresponser på en måte som er god nok og passer eleven (Hennig 2012:20). For at jeg som utenforstående og forsker skal få tak i elevenes responser må de tillate at jeg får et innblikk. Noen måter å formidle responser på kan være gjennom responslogg, refleksjonstekster og samtaler eller intervju.

Teorien jeg støtter meg på hentes fra forskning innenfor litterære samtaler (i hovedsak Hennig 2010, 2012; Rosenblatt 1995). Arbeidsmåtene og synet på litteratur og dialogisk meningsskaping og meningsutveksling, ligger tett på litteratur- og lesersynet som preger teori om litterære samtaler. I litterære samtaler legges det gjerne vekt både på transaksjonen mellom elev og tekst, og mellom elevene. I denne oppgaven legges det vekt på transaksjonen mellom elev og tekst, i tillegg til at det vil forekomme en dialog mellom leserne og forskeren gjennom kommentarer, spørsmål og tilbakemeldinger i responsloggene og refleksjonstekstene de leverer inn.

Ett eller flere tolkningsfellesskap?

Tittelen på denne oppgaven indikerer en kopling til den amerikanske resepsjonsteoretikeren Stanley Fish. Fish gav i 1980 ut boka *Is There a Text in This Class?* hvor han stiller seg spørrende til om det er en tekst i klassen. Svaret på spørsmålet vil være nei dersom en tekst forstås som en fast enhet som aldri endres (Fish 1980:vii). Men med utgangspunkt i tolkende fellesskap («interpretative communities») som styrende eller veiledende, kan Fish likevel

svare bekreftende: «[T]here is a text in this and every class if one means by text the structure of meanings that is obvious and inescapable from the perspective of whatever interpretative assumption happen to be in force» (Fish 1980:vii). Slik jeg forstår Fish, er den teksten han etterspør i klassen en felles lesning som gjøres med utgangspunkt i de eksisterende og dominerende meningsstrukturene i tolkningsfellesskapet. Det er disse meningsstrukturene som angivelig styrer lesningen. Men hva er egentlig de eksisterende og dominerende meningsstrukturene i klasserommet, og dersom vi lar de styre lesningen, får vi da et tolkningsfellesskap hvor meninger kan brytes og diskuteres?

Meningsstrukturene som eksisterer og dominerer kan være lærerens og fagets diskurs, men det kan like gjerne illustreres av en eventuell kultur i klasserommet hvor negative eller positive lesere ytrer sin forståelse. Normer og verdier i tolkningsfellesskapet avgjør gyldigheten til tolkningen, og det er der de ulike lesernes refleksjoner og responser har sitt opphav (Goldstein & Machor 2001:1). Elevene kan sies å bli veiledet mot en felles forståelse av den skjønnlitterære teksten, istedenfor at interaksjonene mellom teksten og elevene, samt mellom elevene i klasserommet, løftes fram og diskuteres. Begrepet «tolkningsfellesskap», slik jeg leser Fish, er mindre problemorientert enn slik det framstilles her. Det er likevel viktig å stille spørsmålstegn til om det i en målstyrt skole, som jeg mener vi har i dag, er vanlig at læreren har bestemt seg for et mål med undervisningen og teksten? I et slikt tolkningsfellesskap er faren at elevene ledes til en felles forståelse i løpet av ei undervisningsøkt. Konsekvensen av et slikt fokus kan bli konsensus, og *en* tekst, framfor meningsutveksling og *flere* tekster.⁷

Selv om tittelen på oppgaven spiller på Fish sin originaltittel, signaliseres et annet syn på det tolkende fellesskapet. Mitt spørsmål er: «*Hvilke* tekster er det i denne klassen?». Med dette understrekes et didaktisk poeng som er viktig for meg som lærer både i norskfaget og i arbeid med skjønnlitteratur. Jeg ønsker å skape en kultur for meningsutveksling i klasserommet, hvor *flere* tekster (elevenes forståelser, responser og refleksjoner rundt en tekst) kommer til uttrykk og diskuteres. I oppgaven blir meningsutvekslingen mer individuell enn jeg signaliserer at jeg strengt tatt ønsker og vil jobbe for. I dette tilfellet kan likevel en mer individuell meningsutveksling være en fordel for meg, ettersom jeg da får elevenes egne refleksjoner og responser uten særlig påvirkning av andre.

⁷ For mer om konsensus i klasserommet, se for eksempel Marianne Mosvold Leemhuis (2015): *Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre: En kritisk diskursanalyse av en klassesamtale om møtet med de Andre*, Masteroppgave i norsk didaktikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.

Teorigrunnlag

Stanley Fish og Louise M. Rosenblatt, sammen med Wolfgang Iser og Hans Robert Jauss, belyser forståelser av tekst og lesere som jeg mener er aktuelle. De representerer interessante og relevante teoretiske begreper som «forventningshorisont» (Jauss), «tomme rom» (Iser), «transaksjon» (Rosenblatt) og det allerede nevnte «tolkningsfellesskap» (Fish). I tillegg ser jeg til amerikansk forskning på multikulturell litteratur i bruk i klasserommet (Dressel 2005; Glazier & Jung 2005; Louie 2005; Naidoo 1992; Rogers & Sooter 1997). Underveis vises det til hvordan jeg vil knytte teori og forskning til analysen av elevenes refleksjoner og responser.

I denne delen vil jeg vise til resepsjonsteoriens opprinnelse ved Iser, og forståelsen av begrepet «tomme rom». Deretter ordnes teksten etter de tre delene som kommer igjen i analysen, men med vekt på teori og forskning. Først diskuteres Rosenblatt og transaksjonsteori, deretter Jauss, begrepet «forventningshorisont» og en potensiell dannelsesreise eller læring for leserne. Til sist vises det til forskning som tar opp spørsmål om majoritets- og minoritetslevers identifikasjon eller avstandstaking til multikulturelle tekster, samt hvordan slike tekster leses av ulike elever.

Resepsjonsteori og tomme rom

Resepsjonsteori stammer opprinnelig fra Wolfgang Iser, og innebærer en forståelse om at leserne aktivt konstruerer tekster. I lys av Iser kan vi si at teksten realiseres idet den leses. Forståelsen om at enhver tekst inneholdt en spesifikk mening som lesere skulle finne, ble satt til side. Iser var mer interessert i hvordan mening ble formet, og i selve leseprosessen (Buchanan 2010a).

Det som av Iser blir kalt for «Leerstellen», på norsk: «tomme rom», er en metafor for steder i den skjønnlitterære teksten hvor forfatteren ikke har skrevet hendelsen og meningen bokstavelig eller eksplisitt. Teksten er dermed åpen for tolkning. Leseren må selv aktivt fylle ut de tomme rommene og «konkretisere tekstens verden» (Fibiger 2012:135-136). I slike møter med teksten kan leseren skape mening og oppleve lesingen som meningsfull. Teksten kan øke leserens bevissthet gjennom de tomme rommene og stimulere til å konstruere mening som ellers ikke ville blitt skapt. Om leseren blir bevisst de tomme rommene, eller faktisk konstruerer ny mening vil være avhengig av leserens aktivitet i lesingen (Iser 2000:188, 194-195).

Gjennom tekstens tomme rom vil den aktive leseren få mulighet til å formulere det som ikke allerede er formulert: «[R]eading literature gives us the chance to formulate the unformulated» (Iser 2000:188). For at lesningen av teksten skal kunne bidra til en endring i leserens forståelser, og en eventuelt økt bevissthet, kreves altså en aktiv og allerede bevisst leser. Slik jeg ser det, er en aktiv og bevisst leser en som reflekterer over teksten og sine egne responser underveis. Det ikke-formulerte er det som blir skapt i den prosessen, men vil heller aldri bli formulert dersom ikke leseren klarer å reflektere over teksten eller får forsøke å uttrykke sine forståelser.

Det må være en balansegang når det gjelder tomme rom i lesningen av teksten. For mange tomme rom kan skape distanse, vanskeligheter, frustrasjon og bortlegging av teksten. For få tomme rom kan gi den samme konsekvensen, en opplevelse av at teksten er forutsigbar og kjedelig (Iser 2000:193). For leserne av *Ser hodet mitt stort ut med denne?*, kommer tomme rom til uttrykk blant annet gjennom spørsmålsstilling i responsloggene. Spørsmålene oppstår som et resultat av at leseren forsøker å skape en forståelse. Sigrun er en av elevene som skiller seg ut ved å stille en del spørsmål underveis i sin loggbok:

Hva betyr "sjeikene", eller hvem er de? Nevrotisk? [...] Hvordan uttaler man egentlig "yallah"? (logg 1)

Hvem er denne Sam? Er Amal amerikansk eller australsk? Det trodde jeg ikke. Hva foregår egentlig med Simone? Med dietter, folk og denne Josh? (logg 2)

Spent på å se hva som skjer med Amal og Adam ☺ Vennene hun tok trikken med, hvem er de, de går ikke på skolen, men er de sånn nær familie eller noe? (logg 3)

Leseren uttrykker et behov for å forstå og uttale ord som brukes i teksten (sjeik, nevrotisk, yallah), samtidig som hun ber om hjelp til å forstå karakterene og deres roller. Her er det en utvikling fra den første til den andre uka med loggskrivning. Det vises et ønske om å komme inn i teksten, men hun trenger støtte for å fylle hullene hun selv møter, først leksikalsk og deretter for å forstå meningsinnholdet.

De tomme rommene kan deles i to typer, hvor den ene avhenger av leserens kompetanse (Iser 1997:79). Sigrun illustrerer dette ved stille spørsmål om spesifikke ords leksikalske betydning. Den andre typen tomme rom dreier seg om «mangel på kontinuitet i

den tekstlige strukturen» (Iser 1997:79), det uuttalte, hvor leseren må forstå sammenhenger og konkretisere teksten. Spørsmålet til Sigrun om hva som egentlig foregår med Simone, kan være et eksempel på at hun forsøker å fylle inn et slikt tomt rom.

Slik jeg forstår Iser oppfattes de tomme rommene som en indikator på tekstens litteraritet. «Ekte» litterære tekster vil ikke innfri leserens forventninger om hva som skal skje framover i teksten. Tekster som gjør det vil bli avslørt som for didaktiske, hvor leseren i beste fall har muligheten til å avfeie eller aksepterer ideen som er lagt fram, uten noen videre form for refleksjon (Iser 2000:192). Når det kommer til hvorvidt leseres holdninger kan endres gjennom arbeid med litteratur, påvises det i nyere kognitiv forskning at det må være litteratur som regnes som av høyere litterær kvalitet enn såkalt «populærlitteratur» (Kidd & Castano 2013). Slike «høylitterære» tekster ville Iser antageligvis sagt var rike på tomme rom, eller sett på som en tekst hvor leseren må jobbe for å få sin egen horisont til å stemme med tekstens. I en slik aktiv lesning vil leseren bli oppmerksom på «sine egne forestillingers trivialitet» (Iser 1981 i Røskeland 2014:202).

For en erfaren leser vil antageligvis ikke *Ser hodet mitt stort ut med denne?* oppfattes som en tekst med særlig mange tomme rom, og da heller ikke som særlig litterær, hvis vi skal holde oss til Isers kategorier. Muligheten for å bli oppmerksom trivielle forestillinger vil også være redusert. Jeg stiller meg noe spørrende til en slik kategorisering ettersom det ikke er godt å si hvor mange tomme rom som må fylles ut av en mindre erfaren leser. Utdragene fra Sigruns logg ovenfor indikerer at det er de ulike lesernes forventningshorisonter, samt hvordan de leser teksten, som avgjør hvor det oppfattes tomme rom i teksten. De ulike leserne vil altså kunne vise til ulike tomme rom og forskjellig aktivitet i sine lesninger av teksten. Disse lesningene, blir av Rosenblatt, kalt for transaksjoner.

Rosenblatt og transaksjonsteori

Transaksjonsbegrepet sikrer en forståelse av at lesning og tolkning er hendelser som skjer på et gitt tidspunkt, i en bestemt sosial eller kulturell kontekst. Både leser og tekst vektlegges som essensielle og aktive i tolkninger. Slik jeg forstår Rosenblatt starter lesing med en personlig kopling til teksten (1995:25). Leserne vil lese og forstå teksten med utgangspunkt i egen horisont og livsverden, og forklarer sin forståelse ved hjelp av et personlig språk. Men

det er viktig at leserne ikke blir værende i det personlige.⁸ Rosenblatt ønsker en bevegelse fra det personlige og tilbake til teksten for å unngå vilkårlige og irrelevante tolkninger: «we can always move from our personal responses and interpretations back to the text» (Rosenblatt 1995:268). Vi kan alltid gjøre en slik bevegelse dersom det under lesingen foregår transaksjoner mellom tekst og leser, og leser og tekst, som i en hermeneutisk sirkel (Rosenblatt 1995:26).

Det første steget i en slik bevegelse er å gå fra de personlige responsene og tolkningene, og så tilbake til teksten: «*Once the work has been aesthetically evoked, it can become the object of reflection and analysis, according to the various critical and scholarly approaches*» (Rosenblatt 1995:295). De personlige estetiske erfaringene utgjør et springbrett for refleksjon, hvor det estetiske for elevene kan komme til uttrykk i formuleringer som at teksten er morsom, spennende, interessant, eller som en av informantene i prosjektet, Luca, skriver:

Amal fikk problemer på skolen på grunn av en bombe som sprakk [sprengte] i en annen storby av "muslimer", rettere sagt "terrorister". Det pirker i meg i den same måten (Luca, logg 1).

Lucas estetiske erfaring er positiv. Han opplever å kjenne seg igjen i Amals følelsesliv. Men estetiske erfaringer kan også være negative. Teksten kan oppfattes slik Lars skriver, som «den kjedeligste boka jeg har lest. Denne boka har ikke fått meg til å føle stort mer enn å få lyst til å sove» (Lars, refleksjonstekst 3).

Den personlige responsen er ofte den første og umiddelbare responsen hvor estetiske erfaringer kan komme til uttrykk. I denne oppgaven blir den umiddelbare responsen forsøkt fanget opp i responslogger og refleksjonstekster, for så å bli gjenstand for min tolkning. Slik kan det bli mulig å si noe om elevenes ulike responser på en tekst som mer erfarne lesere antageligvis leser på helt andre måter, og kanskje med tanke på andre formål enn de yngre leserne. Læreren kan eksempelvis legge vekt på læring eller leselyst, mens eleven bekymrer seg om kriteriene til tekstlesingen som gjerne er knyttet til karakter, eller hvorvidt de liker teksten de leser.

Rosenblatt framhever ulike leseres responser og legger vekt på disse. Likevel sier hun at ikke alle responser er like gode:

⁸ Se Rødnes (2014) for forskning på elevers bruk av personlig språk istedenfor fagspråk i arbeid med litteratur i norske klasserom.

There is, in fact, nothing in the recognition of the personal nature of literature that requires an acceptance of the notion that every evocation from a text is as good as every other. We need only think of our successive readings of the same text, at fifteen or thirty or fifty, to know that we can differentiate. Undisciplined, irrelevant, or distorted emotional responses and the lack of relevant experience or knowledge will, of course, lead to inadequate interpretations of the text. The aim is to help the student toward a more and more controlled, more and more valid or defensible response to the text. This does not imply, however, that there is one single correct reading of a literary text (Rosenblatt 1995:267).

Sitatet kan leses som at Rosenblatt reserverer seg mot en egen selvmotsigelse. Først påpekes det at enhver lesning⁹ av teksten ikke er like god. Elevene må derfor veiledes. Samtidig som Rosenblatt stiller krav til lesningene, passer hun seg for å bli forstått som en formalist. Hun understreker at hun ikke mener at det kun finnes én korrekt lesning av en litterær tekst, men at leserens lesninger alltid kan bli mer kvalifiserte og ses i andre perspektiv.

For å unngå at «leserens private erfaringer [...] dominere[r] over teksten», slik Rosenblatt mente (Røskeland 2014:206), kan man stille seg spørrende til hva det er i teksten som gjør at leseren gir den responsen som gis (Rosenblatt 1995:268). På den måten kan lærere hjelpe elevene med å løfte sine lesninger fra det personlige til det faglige. Det er også noe jeg mener at elevene må øves i.

Informanten Lars' responser og refleksjoner kan illustrere et behov for en mer kvalifisert lesning. Hans lesning kunne vært mer kontrollert og basert på argumenter fra teksten dersom det hadde blitt lagt til rette for kunnskap og erfaring med tekstens tema i forkant. Det er også mulig at hans responser ville vært mer adekvate enn emosjonelt repeterende dersom det hadde vært stilt tydeligere krav til lesningen, og han hadde hatt mer erfaring med å reflektere over litteratur.

Mens jeg i dette tilfellet har en helt annen motivasjon for min lesning, hvor formålet var å sette meg inn i andres situasjoner, vil Lars kanskje ønske å underholdes som leser. Underveis i lesningen vises det liten vilje til å åpne opp for andre perspektiver på teksten enn sin egen. Måten han leser på er preget av avstandstaking og at han ikke liker å lese den valgte teksten. Lars og de andre informantenes personlige holdninger, med eksempler fra deres tekster, kommer jeg nærmere inn på i analysen.

⁹ Jeg skriver «lesning» der Rosenblatt skriver «evocation». Evocation betyr en type framkalling, framdriving eller gjendring av forståelser.

Jauss' forventningshorisont, en aktiv og bevisst dannelsesreise i multikulturell litteratur?

Jauss mente at leserens estetiske erfaring ligger til grunn for hvorvidt en tekst oppleves som betydningsfull eller ei (Soter 1997:217, 219). I tillegg mente han at det er et dialektisk forhold mellom produksjonen av tekst (fra forfatteren) og leserens resepsjon (Buchanan 2010b). Leseren ses på som aktivt konstruerende i lesingen hvor hans/hennes «forventningshorisont» møter teksten. «Forventningshorisont» er leserens forventninger til teksten basert på egne erfaringer og ideologier. Ved å studere leserens horisontendringer og sosiokulturell kontekst, mener Jauss at resepsjonsstudier kan vise til litteraturens historiske påvirkning. Det kan forstås som at møter mellom tekst og leser, de litterære hendelsene, har en sammenheng: «coherence of literature as an event» (Goldstein & Machor 2001:XI). Leseren og teksten påvirker hverandre. En slik påvirkning vil kreve en aktiv og bevisst leser.

Bevissthet er et nøkkelord når det gjelder skjønnlitteratur og norskfaget. Anne-Kari Skardhamar viser til en estetisk, sosial og eksistensiell bevissthet hos leseren når hun skriver fram et fagdidaktisk grunnsyn om at lesing av skjønnlitteratur er viktig for dannelsen i norskfaget (2005). Estetisk bevissthet innebærer at leseren leser «med hodet og med hjertet», sosial bevissthet innebærer «å se og lytte etter andres stemmer i teksten», og den eksistensielle bevisstheten innebærer at leseren «bygge[r] broer mellom tekst og liv» (Skardhamar 2005:12-13).

Litteratur som omtales som multikulturell kan bli sett på som tekster med potensiale for å utvikle slik bevissthet (Bishop 1997), og vil følgelig være et nøkkelord i denne oppgaven. Elevenes bevissthet kommer på forskjellige vis til uttrykk gjennom deres egen respons og refleksjon. Janice Hartwick Dressel viser i artikkelen «Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature», hva som skjer når elever fra majoritetskulturen leser tekster om eller av mennesker med en annen kulturell bakgrunn (Dressel 2005:750). Dressels funn viser at det er en svak, men likevel positiv sammenheng mellom en sterk estetisk respons og kulturell læring. Til tross for dette konkluderes det med at selv om elevene levde seg inn i tekstens verden, gav det ikke direkte føringer for deres virkelige liv: «The readers appeared to make a clean break as they moved from the world of the literature to real life» (Dressel 2005:757). Dressel viser til en endring i elevenes virkelige liv som må være vanskelig å måle, særlig med tanke på forskningens tidsbegrensning. Prosjektet Dressel var inne i gikk over fem uker. Hun gav ut et spørreskjema før og etter at elevene hadde lest en tekst, og samlet inn en «Dialogue Journal» som elevene

skrev i underveis (2005:755). Hennes analyse viser at elevenes forforståelser eller syn på andre mennesker og andre kulturer altså ikke endret seg. Denne endringen er noe som ofte forventes i møter mellom leser og multikulturell litteratur:

For readers who are members of dominant groups, the assumption has been that becoming acquainted with and finding their own connections to literature about people from nondominant groups would help them to value all peoples, accept differences as a natural aspect of human societies, and even celebrate cultural pluralism as a desirable feature of the world in which they live (Bishop 1997:vii-viii).

Litteraturen har en potensiell eksemplarisk dannelsesverdi (ref. Skardhamar 2005). Men danning er vanskelig å måle. Det er en type lærdom som vokser og modnes i mennesket. I denne oppgaven kan vi kalle det læring i et kortsiktig perspektiv ettersom det ikke er mulig å si med sikkerhet at leseren blir dannet på lang sikt, og heller ikke med bakgrunn i lesingen av kun denne ene teksten. Likevel søker jeg gjennom analysen å se om elevene skriver noe som kan tilsa at de klarer å trekke koplinger mellom teksten og omverden, og om de gir uttrykk for at teksten har gitt dem noe å tenke «med eller mot» (Aase 2005b:39). Først da kan lesingen virke dannende (Røskeland 2014:198).

Jauss, Iser og Rosenblatt har en del fellestrekk. Selv om forskjellene mellom leserne vektlegges i større grad innenfor leser-respons-kritikken enn i resepsjonsteorien og resepsjonestetikken, anses aktive lesere og den personlige koplingen til teksten som et vesentlig utgangspunkt for lesingen. I lys av Jauss vil jeg stille meg spørrende til hvilken estetisk erfaring leserne gjør seg i møte med teksten¹⁰, om teksten oppleves som betydningsfull, og om det kommer fram noen refleksjoner eller responser underveis og etter lesning, som tilsier at forventningshorisonten har endret seg på noen måte? Vil det kunne vises til en type læring, eller potensiell danning? Dette kommer jeg tilbake til under den tredje analysedelen «Læring eller danning? For hvem?».

¹⁰ Den estetiske erfaringen vises også til i forbindelse med Rosenblatt og transaksjonsteorien hvor elevenes personlige og umiddelbare responser gir uttrykk for estetiske erfaringer og personlige holdninger. Forskjellen mellom Jauss og Rosenblatt er at Jauss ser på den estetiske erfaringen i forbindelse med lesernes forventningshorisonter, mens Rosenblatt ser på den som et utgangspunkt for videre refleksjoner og responser.

Multikulturell litteratur som katalysator for nye perspektiv, bekræftelser eller ren underholdning?

Multikulturell litteratur framheves særlig med tanke på bekræftelser og identitetsbygging for minoritetslesere som gjerne savner karakterer som ligner seg selv og sin situasjon.¹¹

Litteraturen fungerer da som et speil for eleven. Teksten kan sies å bygge opp om ulike identiteter og øke forståelsen for diversitet og annerledeshet. Forståelsen av multikulturell litteratur som en stemme for minoritetslever, og et blick inn i andre kulturer for majoritetslever, kan gi et idealistisk bilde av litteraturen som spesielt egnet til å utvide både egen og andres forståelse av normative kategorier som for eksempel «nordmannen», «muslimen», eller «innvandreren».

Faren er også, som det vises til i amerikansk forskning, at egne og opprinnelige forståelser opprettholdes (Naidoo 1992:20, 138). Majoritetsleven vil kunne få bekræftet egen forståelse og egne fordommer. Elevene kan også få nye forståelser basert på feilaktig informasjon. Et utdrag fra en gruppesamtale om *Ser hodet mitt stort ut med denne?*, i løpet av elevenes leseprosjekt på skolen, kan illustrere dette. Elevene i den ene gruppa uttalte at «det overdrives om alt». Dette var gruppa til Lars og Sofia, som allerede hadde ytret denne forståelsen i sine respons- og refleksjonstekster. De andre på gruppa sa seg enige i dette. På oppfordring om de kunne klare opp i hva de mente med overdrivelse, på hvilken måte det ble overdrevet, og hvem som overdrev, forklarte gruppa at «det ligger i den islamske kulturen». Selv om hensikten kan være å endre lesernes syn i en positiv retning, ved å utvide deres forståelser og horisonter, er det altså ikke gitt at det blir slik. Som Naidoo (1992), kan vi stille oss spørrende til om det er noen grunner for at elevene skal lese slik litteratur dersom den positive effekten kan vise seg å gjelde kun den allerede positive leseren? For den negative leseren, vil hans/hennes syn også forsterkes, men da altså i negativ retning (Naidoo 1992:139).

Leseren selv er en hovedfaktor og en kilde til å forstå noen av måtene tekstene leses på, enten det er som underholdning, for å få bekræftelser på eget syn eller identitet, eller som en katalysator for nye perspektiver. Som lesere vet vi at vi ofte leser for underholdningens skyld, eller for å ta en pause fra vår egen virkelighet. Elevene på ungdomsskolen leser mye

¹¹ Et multikulturelt perspektiv er også framhevet i Lise Iversen Kulbrandstads analyse av norskfaglige lærebøker i artikkelen *Grunnskolefaget norsk og målet om «innblikk i andre kulturar»* (2001), blant annet med tanke på mulighet for identitetsbygging for elever med flerkulturelle bakgrunner. Et av Kulbrandstads funn var at det ikke var noe særlig rom for slik identitetsbygging i tekstene som var gjenstand for hennes analyse (Kulbrandstad 2001:95). Det er ikke kun gjennom skjønnlitterær multikulturell litteratur at lesere kan finne bekræftelser på egen identitet, eller opprettholde opprinnelige forståelser, men også gjennom annen type litteratur og tekster i skolen, slik som bilder, illustrasjoner og tekster i skolens fagbøker.

fordi de må. Lesing er lekse, og det stilles krav til det de leser. Et krav, som i dette tilfellet, kan være at de skal lese og skrive ned sine egne refleksjoner og tanker. Til slutt skal de ha en framføring hvor de blir evaluert og får karakter. Ungdommene er i ulike stadier i livet hvor de gjerne fortsatt liker å lese tekster med helter eller heltinner, samtidig som de utvikler seg som tenkende og tolkende lesere (Hennig 2010:51-58). De balanserer mellom det å lese for underholdning, og det å lese for å tolke, forstå, lære og utvide perspektiver.

I løpet av oppgaven stiller jeg meg spørrende til hvilke lesere som leser teksten på ulike måter. Det gjør jeg ved å se på likheter og forskjeller mellom type lesere (sterke, svake, interesserte, uinteresserte), om det er forskjeller mellom kjønn, eller kulturelle bakgrunner. I amerikansk litteraturforskning pekes det på at majoritets elever har vanskeligere for å sette seg inn i og forstå tekster med en hovedkarakter av annen kulturell opprinnelse enn dem selv. Jocelyn Glazier og Seo A. Jung skriver i artikkelen *Multicultural literature and discussion as mirror and window?* at majoritets elevers lesninger kun skjer gjennom et utenfra-perspektiv: «[...] while Alita could use text as window and mirror, Mark could only look out through the window; he was unable to bring himself to the text [...]» (2005:696). Alita, som er en minoritets elev, evner både å lese teksten personlig og med distanse, mens majoritets eleven Mark, kun «kikket inn» på teksten. Glazier og Jung viser til forskjeller mellom majoritets elever og minoritets elever, og sier at majoritets elever ikke klarer å uttrykke en egen forståelse av sin kultur. De uttaler at majoritets elever ofte føler seg kulturløse (Glazier & Jung 2005:686). I tillegg pekes det på en manglende evne til å sette seg inn i fiktive minoritetkarakterers situasjoner. Minoritets elevene derimot, viste en mye større kulturell bevissthet, fleksibilitet og evne til å sette seg inn i ulike karakterer og teksters fiksjonsverden. De klarte å bruke tekstene som både speil og vindu (Glazier & Jung 2005:695, 696).

For å kunne svare på om dette skjer også blant norske elever, vil jeg utforske lesernes personlige responser og personlige assosiasjoner, samt deres koplinger mellom teksten og verden. Selv om det her skisseres opp et markant skille mellom majoritets elever og minoritets elever, ønsker jeg å nyansere den kategoriske framstillingen og undersøke hva som skiller minoritets elevenes lesninger fra hverandre, og hva som skiller majoritets elevenes.

Norman N. Holland skriver om lesere, leseprosess og «de psykiske behovene som styrer ulike leseres lesing [og deres] selvbekreftelse i lesingen. [...] Leseren bruker teksten til å bekrefte sin egen identitet» (Smidt 1989:24). Dersom lesere ikke finner noen form for fellesskap eller identitetsbekreftelse, vil det være vanskelig å fortsett lesingen. Positive lesere vil ikke bare være åpnere for å lese teksten, men de vil også være åpnere for eventuelle nye syn. Med tanke på identifikasjon vil det antageligvis være lettere for jentene som leser teksten

å identifisere seg med teksten og tekstens heltinne, Amal, enn for guttene. Men, som med de andre kategoriene, er det spennende å se etter elever som uttrykker mellomposisjoner i de dikotomiske kategoriene som kjønn, minoritets- og majoritetslev, samt positive eller negative lesere representerer. Før jeg studerer de ulike lesernes responser av romanen i denne studien, vil jeg se til forskning som er gjort av andre.

Tidligere forskning

I denne delen vil jeg kort vise til tidligere forskning hvor resepsjonsstudier og litteratur i bruk i klasserommet står sentralt. Forskningen deles mellom Norge og andre land. Utover dette gjøres det rede for forskning knyttet til den konkrete romanen.

Forskning i Norge

Ungdom- og videregående skoleelevers arbeid med litteratur i klasserommet kan ifølge Kari Anne Rødnes (2014) oppsummeres dikotomisk. På den ene siden leses tekster erfaringsbasert, på den andre siden leses tekstene gjennom en analytisk tilnærming. Norsk og nordisk forskning finner i hovedsak enten leserorienterte tilnærminger i klasserommene, eller tekstorienterte tilnærminger. Uten analytiske begrep vil hverdagsspråk og erfaringsnære resonnement dominere, skriver Rødnes (2014:9) i sin oversiktsartikkel om skjønnlitteratur i klasserommet. Forskningen hun viser til bekrefter at «[...] personlige innganger til tekst skaper engasjement. Samtidig framkommer det at det er behov for mer analytiske innganger for at tekstarbeidet skal hjelpe elevenes tekstkompetanse videre» (Rødnes 2014:14). Det er snakk om en tekstkompetanse som dreier seg om ulike måter å lese, forstå og begrunne en tekstlesning på. Artikkelen etterlyser i tillegg en mer eklektisk tilnærming til litteraturarbeidet i norskfaget, hvor fagets disipliner koples og ses i sammenheng med hverandre.

Dag Skarstein (2013) hevder i sin doktoravhandling *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* at «[...] litteratur kan problematisere eller utfordre regjerende identiteter», men at litteraturens virkninger avhenger av metastyrte lesestrategier (2013:27-28). Virkningen kan deles i to, mener Skarstein, enten «kan den [litteraturen] bekrefte det rådende eller den kan opponere,

det vil si presentere noe 'nytt'; skape ny mening ved å bevisstgjøre om diskurser forfatter, leser eller tolker er lukket inn i» (2013:28). Jeg mener at dette vil være avhengig av hvem som leser teksten og hvordan? Skarstein stiller interessante spørsmål, blant annet: «Hvem har kontroll over meningen i teksten?» (Skarstein 2013:28, fotnote). Dette spørsmålet mener jeg er treffende i forbindelse med min oppgave, ettersom jeg her ser på en tekst som av noen (med makt til å bestemme) leser teksten som passende for et bestemt formål med litteraturen i skolen, mens elevene gjerne leser teksten på en helt annen måte. Sentralt i denne oppgaven står spenningen mellom lesningene; det som elevene leser, og den meningen de skaper, og det som leses ut av andre mer erfarne lesere.

Forskning utenfor Norge

I USA er det gjort flere studier av skoleelevers arbeid med multikulturell litteratur, med tanke på å utvikle forståelser av andre mennesker og andre kulturer. Janice Hartwick Dressel samlet inn skriftlige tekster fra 123 åttendeklassinger i løpet av et multikulturelt litteraturemne. Læreren i studien hadde som mål at elevene skulle få økt leseglede. Ifølge Dressel oppnådde hun dette. Forskerens mål var å beskrive instruksjoner og strategier gitt av læreren for å kunne vurdere hva elevene lærte når de leste litteratur, i tillegg til å beskrive hvordan elevene forstod karakterer og mennesker fra andre kulturer. Elevene var i hovedsak hvite, men forskjellene som kom fram hadde, ifølge Dressel, mer å gjøre med maktforskjeller enn med hudfarger (Dressel 2005:750). Artikkelen viser hva som kan skje når elever fra majoritetskulturen leser tekster om eller av mennesker med en annen kulturell bakgrunn (Dressel 2005:750). Dressels funn viser at det er en svak, men likevel positiv sammenheng mellom en sterk estetisk respons og kulturell læring. Til tross for dette viste ikke elevene endringer i sine forforståelser eller syn på andre mennesker og andre kulturer, slik det pekes på at lærere forventer: «that dominant-culture readers will learn to value people, accept differences, and celebrate cultural pluralism by finding their own connections to literature about people from non-dominant groups» (Bishop 1997 i Dressel 2005:761). At elevene levde seg inn i tekstens verden, og fikk en positiv estetisk erfaring, gav ikke direkte føringer for deres virkelige liv. Løsningen som skisseres opp er at elevene må lære å se gjennom andres øyne og erfare. Hvis ikke blir kulturell karakteristikk stereotypisk (Dressel 2005:761).

Belinda Louie (2005) forsøker å legge til rette for økt empati ved å gi elever erfaringer om konteksten for en kinesisk roman. Ved å jobbe med kulturelle, politiske og historiske

kontekster i forkant av lesingen, ble det lagt til rette for at leserne skulle kunne tilpasse seg og lettere sette seg inn i karakterenes situasjoner. De skulle se verden gjennom karakterenes blikk. Dette ble oppnådd i varierende grad (Louie 2005:577).

Glazier og Jung (2005) viser til minoritetslevers evne til både å forstå sin egen kultur, samt å sette seg inn i andres erfaringer, i motsetning til majoritetslevene. Dette kan ha noe med minoritetslevers erfaringer med flere kulturer å gjøre. De har mer erfaring med og mestrer flere ulike diskurser. Dressel (2005:761) viser til flere erfaringer som en løsning på majoritetslevenes distanse. Noe også Louie (2005) forsøkte å legge til rette for ved å arbeide med kontekstualisering i forkant av lesninger.

Kidd og Castano (2013) slår fast at lesing påvirker hjernens forståelse av den virkelige verden. Dette har de bevist ved testing og eksperimentering. Litteraturen som ligger til grunn for endringen er ikke såkalt «populærlitteratur», men litteratur som regnes som av høyere litterær kvalitet.

I England fant Naidoo (1992), som Dressel, at endringene i arbeid med litterære tekster antageligvis ikke vil påvirke elevers hverdagsliv. Naidoo forsket i en engelsk klasse i løpet av et skoleår. Tekstene gir mulighet for å vise flere sider og flere stemmer, men med mindre leseren selv er åpen for endring, vil ikke lesningen alene være nok til å påvirke grensene av forståelser av «andre». Leserne skapte heller nye grenser og så på historien som et unntak. På den måten kunne de opprettholde sine egne forståelser (Naidoo 1992:138). For at tekstene ikke skal bli unntak, men representere et mangfold av syn, meninger og stemmer, og kunne ha en påvirkningskraft, kreves mye variasjon, mange tekster, langsiktig tenkning og en pedagogikk som gjennomsyrrer læreplanen.

Maria Nikolajeva (2014:9) sier at kognitiv kritikk har gitt harde fakta om lesing til antagelser vi har hatt over lang tid. Rosenblatts reader-response-theory utforsker elevers forståelser og hvordan transaksjonen mellom leser og tekst foregår. Kognitiv kritikk søker også å finne ut hvorfor transaksjonen er mulig, ettersom fiksjonen er en representasjon av den faktiske verden. Nevroforskning og kognitiv kritikk viser at hjernens nevroner reagerer på fiksjonsverdener som om de var ekte (Zunshine 2006; Keen 2007; Vermeule 2010 i Nikolajeva 2014), og at lesing av tekst kan utvikle vår forståelse av den virkelige verden (Kidd & Castano 2013 i Nikolajeva 2014). Slike skjemaendringer innebærer langsiktig tenkning av utdanning og i forbindelse med studier. I forbindelse med denne oppgaven legges slike langsiktige planer til siden, og jeg ser i første omgang heller til lærer «Ann» sine kloke ord: Jeg ønsker å utfordre og utvide elevenes tenkning mer enn å forme dem (Dressel 2005:763).

Studier av teksten *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

Allison L. Baer og Jacqueline N. Glasgow (2010:24) søker å fremme en forståelse av multikulturell utdanning og multikulturell litteratur som noe som kan kaste lys på ulike, og kanskje mer representative, framstillinger av mennesker og kulturer. *Ser hodet mitt stort ut med denne?* er brukt som et eksempel på hvordan erfaringsbasert læring, med drama som metode, kan bidra til å hjelpe elever med å forhandle forståelser av kulturer. Opplegget som skisseres opp er brukt på egne studenter, men forskerne mener at undervisningsopplegget kan adapteres til lavere klasser. Studenter som har deltatt i prosjektene uttrykker at det å anta andres perspektiver endrer deres egen tenkning rundt et tema eller problem. I tillegg fikk de mer respekt for hovedpersonens valg om å bruke hijaben, og de ble mer bevisste på kulturelt komplekse spørsmål som hvordan ulike familier kan støtte seg på tro og tradisjon (Baer & Glasgow 2010:30).

Lana Zannettino (2007) leser den multikulturelle romanen i et komparativt perspektiv med to andre ungdomsromaner som tematiserer ungdommers identitetsutvikling mellom majoritets- og minoritetskulturen. Zannettino støtter seg på postkoloniale perspektiv og benytter seg i stor grad av Homi Bhabhas «in-between»-begrep, samt diaspora og hybriditet. Det vises til skjønnlitteraturens kulturelt produserende kraft i lys av dominerende kulturer og assimilering av mennesker tilhørende minoritetskulturer, når artikkelforfatteren skriver at «[L]iterature [is] a significant instrument for cultural reproduction» (2007:97). Jeg mener at «cultural reproduction» kan slå flere veier. Naidoo påpeker også dette: Hva gjør vi dersom litteraturen kun har en positiv effekt på allerede åpne lesere? I verste fall kan vi utdanne «'better informed racists'» (Naidoo 1992:139). Hun mener også at multikulturelle tekster, som for eksempel *Ser hodet mitt stort ut med denne?*, kan reforhandle etablerte forståelser og syn. Artikkelen argumenterer altså for at denne typen litteratur bærer med seg en implisitt pedagogikk om relasjoner mellom rase og kjønn, og et potensiale for å bryte ned undertrykkende dualismer.

Ifølge Haines (2015) kan det leses ut strategier for å bryte ned stereotypiske framstillinger av muslimer, og særlig muslimske kvinner, av romanen. Stereotypiene er utfordrende for hovedpersonen, men de legger også grunnlaget for hennes motsvar. Haines leser romanen i lys av «parody» (J. Butler), som han mener har en destabiliserende effekt på undertrykkende framstillinger og stereotyper (2015:30). I motsetning til andre lesninger

peker Haines på protagonisten som ei som befinner seg i to kontrasterende kulturer samtidig, ikke i mellomposisjoner «in-between». Haines mener at romanen går inn i stereotypiske framstillinger på en måte som bidrar til å oppdra de som uttrykker dem (2015:31).

Valg av tekst: *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

I prosessen med å velge tekst til denne oppgaven, var kriteriene først og fremst at det måtte være ei bok som kunne kategoriseres som multikulturell, altså at den tok opp og tematiserte kulturmøter. Videre ønsket jeg at den var skrevet fra et minoritetsperspektiv, og at den hadde vært omtalt med tanke på «lærdom» for leseren. Forfatteren sier selv at hun så et behov for flere autentiske flerkulturelle tekster som handlet om livet til en gjennomsnittlig muslimsk tenåring. Ifølge forfatteren handlet bøker som innbefattet islam enten om den saudiske kongefamilien, Taliban eller æresdrap. Abdel-Fattah ønsket at tekstens fortelling skulle være en muslims opplevelser formidlet gjennom en normal tenåring (Cassidy 2006). Samtidig hadde hun et ønske om å utforske og ta et oppgjør med stereotypiske framstillinger (Abdel-Fattah og Seabrook i Haines 2015:31).

Ser hodet mitt stort ut med denne? er en tekst som skiller seg ut fra annen ungdomslitteratur fordi den tar opp religiøse spørsmål, det å tilhøre en religiøs minoritet, samt tema som problematiserer det å være ungdom med innvandrerforeldre. Romanen er heller ikke forsket på i norskfaglig sammenheng, og jeg fant den derfor både passende og interessant å studere.

Lesning av teksten *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

I arbeid med litteratur, enten som forsker eller lærer, er det en forutsetning at man setter seg godt inn i teksten. For å få en forståelse av teksten i et større hele, vil jeg i denne delen gjøre en kort lesning av romanen. Etterpå vil jeg vise til romanens mottakelse både nasjonalt og internasjonalt.

Som nevnt i innledningen handler *Ser hodet mitt stort ut med denne?* om «australsk-muslimsk-palestinsk[e]» Amal. Det er hennes egen beskrivelse av seg selv som «født

australier, med noen veldig forvirrende bindestreker» (s. 13). Amals identitet, som her ikke begrenses til landbakgrunn, men inkluderer en religiøs identitet, kan beskrives som «kreoliserte eller hybridiserte identiteter» (Eriksen 1994, 1997 i Prieur 2007:44). Multikulturelle individ som er født og oppvokst i et land, men har foreldre med andre landbakgrunner, vil kunne streve med å finne en egen identitet basert på landegrenser. Følelsen av å ikke høre til og å være annerledes kan bli sterk, og den religiøse identiteten kan da stå sterkere, uavhengig av landbakgrunn (Bjerke 2016:15).

En slik følelse av utenforskap kan nok oppleves sterkt av Amal. Romanens handling foregår på et australsk college, på den private, øvre middelklasse-skolen «McCleans», som av Amal beskrives som «snørrhoven» (s. 20). Skolens navn er likt det engelske ordet «clean», og man kan spørre seg om det gjennom boka kan diskuteres hvem som kan kalle seg «renest», i overført betydning. Er det hvite, vestlige overklasseelever, eller Amal som fromt praktiserer sin tro og vasker føttene fem ganger om dagen?

"[...] Du vasker altså føttene, bare så du kan, æh, hva var det, be?"

Jeg retter meg opp til full høyde, med den ene sokken av og den andre på. Typisk verdig.

"Det stemmer. Du skjønner det, Tia, at jeg vasker føttene mine fem ganger om dagen.

Det betyr at uansett tidspunkt på dagen så er føttene mine renere enn fjeset ditt." (s. 114).

Selv om Amal møter motstand brytes hun ikke ned. Hun framstår heller med en tydeligere rolle og identitet som «outsider». Gjennom Amals verbale slagkraft kommer det parodiske i romanen til uttrykk. Denne friske tonen opprettholdes gjennom hele teksten, som byr på en reise i løpet av hennes andre år på videregående skole, når Amal velger å bruke hijaben, ikke kun i religiøse sammenhenger, men hver dag. Dette valget kunne, ifølge Amal selv, «ikke ha kommet på et verre tidspunkt. Det er ille nok å være arabisk muslim med brusende hår til skuldrene på en ny skole. Å begynne med skaut er rett og slett psykotisk» (s. 13).

Amal er en av få med andre kulturelle bakgrunner, eller med en uttrykt religiøs overbevisning, blant elevene ved den australske videregående skolen McCleans. Der blir vi kun fortalt om Amals venninne Eileen, med japansk bakgrunn, og kameraten Josh, som er jøde. Hun finner et fellesskap med disse, samt Simone og Adam, fordi de skiller seg ut og framstår som «annerledes» på ulike vis. Hun viser også en tydelig entusiasme i det fellesskapet hun opplever i møte med andre muslimer. Når Amal er med moren sin på en «prøverunde» med hijaben på et lokalt kjøpesenter blir hun hilset til av tre hijabklede kvinner:

"*Assalamu alaykom,*" sier hun og hilser meg med den universelle islamske hilsenen, Fred være med deg.

"*Walaykom wassalam,*" svarer jeg og smiler tilbake til henne. De to andre jentene hilser også, og jeg hilser tilbake og de smiler varmt til meg alle sammen. Så fortsetter de praten, og jeg går min vei med et bredt smil, for nå tror jeg at jeg begynner å skjønne at det er mer ved denne hijaben enn alt dette med sømmelighet. Disse jentene er fremmede, men jeg vet at vi hadde en utrolig kontakt, en følelse av at denne stoffbiten binder oss sammen i et slags universelt søsterskap (s. 32-33).

Amals beskrivelse av seg selv illustrerer en søken etter en identitet hvor det å passe inn og oppleve et fellesskap med andre står sentralt. En religion på tvers av landegrenser gir et eget fellesskap, og for Amal utgjør det blant annet å kunne finne et «universelt søsterskap».

I romanen finner vi flere fortellinger. Amal og venninnene, Simone og Eileen, og deres småromantiske forhold til guttene Adam og Josh er en sentral kjærlighetsfortelling som kan antas å appellere til ungdomsskolejenter. I boka krydres ungdomsforelskelsen med det religiøse dilemmaet Amal må forholde seg til, å ikke inngå et kjærlighetsforhold av noe slag før hun blir gift.

Den gretne nabodama, greske Mrs. Vaselli, utgjør historien om et gryende vennskap mellom gammel og ung, hvor begge ser hverandres utfordringer. Mrs. Vaselli ser Amal og Adams forelskelse, mens Amal går rett på sak når det gjelder det som ligger bak Mrs. Vasellis bitterhet. Det viser seg at nabodama lider av sorg over tapt ektemann, dødfødte barn og en sønn som har konvertert til Jehovas vitne:

[...] Hun unngår hele tiden å nevne barn, så jeg tar det opp, for jeg har ikke tenkt å late som jeg ikke er en ordentlig nysgjerrigper.

"Mrs. Vaselli, har du ikke ... Mamma nevnte en gang at du har en sønn."

Hun hoster og harker på grunn av sigaretten og tar en slurk vann. Så tier hun meg i hjel igjen, denne gangen varer det i ti minutter.

"Det er ikke din sak ... men du ... men du plager meg med spørsmål dine hele tiden ... hm! Min sønn giftet seg med Jehovas vitne for ti år siden." Hun presser leppene sammen som om emnet nå er avsluttet (s. 198).

"Han ringer ikke meg."

"Men han må ha gjort det til å begynne med. Hva skjedde?"

"Jeg sier til ham jeg vil ikke at han ringer." Vi ser forsiktig på hverandre. Hun er usikker på hvor mye hun vil si. Jeg er usikker på hvilken rett jeg har til å blande meg. [...]

"Mrs. Vaselli, jeg skjønner at det må sårer deg. At han kastet vrak på troen din – "

"Troen sin."

"Ja vel, troen sin. Men alle ... du kan ikke isolere ham på denne måten!"

"Jeg vet han har ingen frelse nå. [...]" (s. 253).

Romanens prosjekt kan sies å komme til uttrykk i dette sitatet som er en viktig scene i teksten. Det handler om toleranse for andre religioner. Aksept av ulike trosretninger og ulike kulturer fremmes i møtene mellom Mrs. Vaselli og Amal. På skolen skjer det samme i møtet mellom Amal og jødiske Josh (s. 117-120), og mellom Amal og læreren Mr. Pearse, som bor sammen med en aborigin (s. 50, 283). Også Amals mor og hennes konvertitt-venninne, engelske Cassandra, forteller om og diskuterer ulike trosretninger. Cassandra har vært innom både ateisme og å være agnostiker: «'Ateismen min varte ett år. Men jeg var veldig ulykkelig. Jeg følte meg så tom. Det fantes ingen svar, ingen dypere mening i livet mitt. [...] Så jeg ble agnostiker.'» (s. 130). Gjennom Cassandra ytres en forståelse om at alternative synsretninger innebærer en tomhet. Etter ulike forsøk finner hun den rette religionen, som for henne er islam.

Amals venninne, Leila, gir leseren innblikk i arrangerte ekteskap og problematikk rundt kjønnsforskjeller knyttet til islam. Det vil si, det er moren til Leilas forståelse og praktisering av islam som framstilles i teksten. Leila blir et offer for denne forståelsen når det gjelder hvordan hun behandles som jente og datter:

Ikke lenge etter blir kjøkkendøra slengt opp, og broren til Leila, Sam, som ble født Hakan men har kalt seg Sam siden videregående, kommer inn.

"Hei," mumler han og nikker til oss mens han åpner kjøleskapsdøra.

"Hei," sier vi, og slutter å snakke sammen.

"Hva er det å spise, Leila? Jeg er skrubbsulten. Lag i stand en tallerken til meg."

"Det står på ovnen foran deg. Det er kylling og ris og salat."

Han snur seg langsomt og ser på henne. "Ikke ta den tonen, og ikke tro at du kan gjøre det fordi vennene dine er her. Jeg sa at du skal lage i stand en tallerken til meg. Jeg går og skifter. Sett tallerkenen min i ovnen. Og hvor er den blå skjorten min? Jeg går ut fra at mamma har strøket den. Jeg må være i byen om en time." (s. 111)

Naturlig nok skaper dette frustrasjon fra ungdommenes side, men forklares voksent av foreldrene. Det handler i første omgang om kultur og kompetanse:

"Amal, Gulchin prøver bare å oppdra Leila på den eneste måten hun kjenner til. Hun giftet seg ung. Hun hadde aldri noen mulighet til å få utdanning. Hun kan ikke lese. Hun kan

ikke skrive. Hennes verden har alltid vært å oppdra barna og stelle hjemmet. Det er ikke noe galt med det, hvis det er det hun velger."

"Nei, men hun tvinger det på Leila!"

"Og det er galt. Men prøv å anstrenge deg og tenke på ting fra andre menneskers perspektiv. Alt er relativt. Hvis du vil forstå et problem, må du se på årsaken. Du ser ikke på hvordan det ytrer seg."

[...]

"Alle er redde for det de ikke forstår, Amal." (s. 87-88)

Sinnet mot Gulchin, Leilas mor, som forsøker å legge til rette for arrangert ekteskap for datteren sin, og som hun helst ønsker skal være hjemmeværende, forsvares ved å vise til at hun ikke vet bedre og handler i beste mening. Amal får beskjed om å sette seg inn i Gulchins situasjon og forstå eventuelle bakenforliggende årsaker til hvorfor Gulchin handler som hun gjør. Leila beskyttes fra det som for mora er fremmed og farlig: «Alle er redde for det de ikke forstår». Det er et poeng som treffer Amal og kanskje også leseren. Dersom leseren er aktiv og åpen for refleksjon, vil det være mulig at denne eksplisitte kommentaren vekker en forståelse av hva fremmedfrykt kan være. Ikke bare i lys av Gulchins oppdragelsesfilosofi, men også i lys av sin egen posisjon i den verden leseren er en del av.

Teksten er skrevet i en muntlig sjargong som tidvis samsvarer med dagboksjangeren, og ordene er lagt i Amals munn:

Mandag morgen. Klassen min har omsider bestemt seg for å snakke med meg om hijaben. Jeg har mest lyst til å hoppe opp og ned av lettelse. Jeg kan takle en fornærmelse eller et forhør. Jeg kan ikke takle endringen fra å komme overens med alle (selvsagt med unntak av Tia og hønsehjernene hennes) til å bli et sosialt utskudd (s. 70)

Amal med hijab møtes på ulike måter i ulike sammenhenger av alle menneskene som omgir henne. I disse møtene utspilles utviklingen i romanen, som også kan kategoriseres som Amals «coming of age», en dannelsesreise. For protagonisten er avgjørelsen om å ikle seg hijaben først og fremst en følge av at hun ønsker en sterkere opplevelse av tilhørighet til islam. I løpet av året vi følger henne i teksten, ser vi at Amals perspektiver løftes fram, og noen ganger endres og utvides. Hijaben har mye mer å si enn bare å styrke Amals forhold til sin tro. Hun erfarer også hva det vil si å bære hijab i samfunnet og verden i dag.

Det nye utseendet vekker mange og ulike reaksjoner. Reaksjoner fra mennesker og samfunnet rundt Amal møtes og svares tilbake med en oppdragende og freidig underholdende

stemme. Utdraget under viser til en hendelse i klassen, noen dager etter Amals første skoledag med hijab:

Mellom timene etter lunsj på mandag får alle plutselig på en eller annen måte mot til å nærme seg meg, og de vil vite hva som ligger bak det nye utseendet mitt.

"Tvang foreldrene dine deg?" spør Kristy fortørnet med oppspærrede øyne.

"Faren min sa at hvis jeg ikke går med den, vil han gifte meg bort til en sekstifem år gammel kameleier i Egypt."

"Neei!" Hun blir faktisk forferdet.

"Jeg ble invitert i bryllupet," legger Eileen til.

"Ble du?" Definitivt et tilfelle av godtroenhet.

"Hei! Amal!" roper Tim Manne. "Hva er det med den greia på hodet ditt?"

"Jeg er blitt skallet."

"Gi deg nå!"

"Jeg har fått hårtransplantasjoner."

Et øyeblikk flakker blikket hans sjokkert. Så dunker Josh ham på skulderen. "Du gikk på!"

"Gjorde jeg vel ikke," sier Tim og ser forlegen ut.

"Blir det ikke varmt?" er det en som spør.

"Kan jeg få ta på den?"

"Kan du bade?"

"Har du den på i dusjen?"

"Er det som med nonner? Er du gift med Jesus nå?" (s. 70-71)

Først og fremst illustrerer utdraget et velkjent knippe spørsmål som kan antas at bunner i mangel på kunnskap om det religiøse hodeplagget «hijab». Det er Amals klassekamerater som stiller spørsmålene. De ironiske svarene speiler og parodierer spørsmålsstillernes uvitenhet, eller «dumhet». Gjennom slike parodiske svar oppnås en mer effektiv måte å svare noen tilbake på og bekjempe stereotypiske forståelser og framstillinger, enn den tradisjonelle og informative belæringen, ifølge Haines (2015:31). Ved at Amal er den som har overtaket, og får de spørrende til å virke dumme, vil leseren gjerne foretrekke å identifisere seg med henne framfor de lettlurte (Haines 2015:33). I tillegg kommuniseres det direkte med leseren, som dermed bes ta del i hennes religiøse dilemma:

Det er som en drøm. Alle spør meg om beslutningen min og virker seriøst interessert i å høre hva jeg har å si. Alle trenger seg rundt meg, og jeg har min fulle hyre med å forklare dem hvordan jeg tar den opp og når jeg må gå med den. Så planter Adam seg foran meg og slutter

seg til de andre, og jeg har lyst til å plante et digert kyss i fjeset hans, men det ville jo ødelegge formålet med hele den åndelige reisen, ikke sant? (s. 71)

Samtidig som reaksjonene på Amals hijab gir Amal en mulighet til å svare tilbake og bekjempe stereotypiske framstillinger av muslimer og islam, kommuniserer romanen stereotypiske syn. Det gjelder blant annet vestens forståelse av islam og muslimer, samt kjønn og kropp i vestlig kontekst. Når Amal snakker med foreldrene sine om sin første dag med hijab, diskuteres hijab-problematikken i lys av samfunnets potensielle avvisning:

"[...] det var veldig vanskelig på skolen, og alle glodde på meg, og jeg vet at alle lurte på om jeg hadde tørna. Jeg vet at det ser ut som om jeg ber om det. Forstår dere hva jeg sier? Du tar ikke på hijab og spaserer inn på McCleans og venter at folk ikke lurte på hva søren som foregår."

"Nøyaktig vårt poeng," sier pappa. "Hvorfor gjør du det hvis du vet hva du kan vente deg? Er du mentalt forberedt på stirringene og transsynt båssetting og misoppfatninger?"

Før jeg rekker å svare, avbryter mamma: "Du ser hvordan folk reagerer og ser på meg, i min alder! Du er fortsatt ung og har livet foran deg. Først skal du på universitetet og så finne jobb. Har du tenkt igjennom alt det?" (s. 53-54)

Gjennom teksten formidles en allerede antatt måte menneskene rundt Amal skal eller kommer til å reagere. Amal blir på et punkt konfrontert med sin egen forutinntatthet. Av frykt for å bli stemplet som «muslimsk gærning», velger Amal å ikke fortelle om Leila og hennes situasjon til venninnene på skolen: «Jeg vet at det lyder dumt, men jeg er redd for at hun vil tenke: 'Å, typisk muslimske gærninger. Stenger datteren inne.' Jeg takler ikke det nå.» (s. 278). Men så blir hun overasket over venninnenens reaksjoner, som framstår som stjerneeksempler på kulturell kompetanse: «[...] de sier ikke at det er ei muslimsk greie. De sier ikke at det er en tyrkisk greie. De forstår at det er Leilas greie, og det gjør meg flau å tenke på at jeg noen gang har tvilt på dem» (s. 282). Amals venninner generaliserer ikke. De forstår at Leila og hennes familie representerer en brøkdel av det store bildet. Amal må selv erkjenne at hun lot sine fordommer styre.

Samtidig er det ikke et ukjent fenomen at mennesker fra andre kulturer enn majoritetsbefolkningens kan bli møtt og sett på med skepsis. I teksten, som er preget av forfatterens egne erfaringer som ung muslim og bærer av hijab på fulltid i noen av ungdomsårene (Irving 2011), vises det til en hendelse hvor Amals hijab blir et hinder som ikke kan overstiges. Amal vil søke på deltidsjobb i en takeaway-butikk, men blir blankt avvist når eieren, «George [...] en kortvokst kar i femtiårene» (s. 296), oppdager at hun bruker hijab:

«Jeg er lei for det, vennen min, men vi kan ikke godta mennesker som deg» (s. 297). I dette tilfellet er det den middelaldrende mannen som får unngjelde og stå som eksempel på hverdagsrasismen hijabkledde kvinner kan møte. Til tross for at Amal velger å ikke følge opp denne diskriminerende hendelsen, stadfestes det som kanskje kan sies å være en del av Amals ønske på vegne av hijabkledde kvinner: «Du kan gjøre alt du vil, vet du ikke det? [...] Det er bare et problem hvis du gjør det til det» (299). Amals mor siteres her. Hennes stemme brukes som romanens normgivende stemme, hvor budskapet kan leses som at hijaben verken er eller skal være et hinder for muslimske kvinner.

I romanen synes det også å være en konflikt mellom Amals idé om en sterkere religiøs identitet eller åndelig reise, og hijabens evne til å unngå fokus på det ytre og forfengelige. Amals venninne, Simone, representerer samfunnets syn på kvinnekropp. Hun framstår som en gjennomsnittlig ungdom, men med en innlært forståelse fra sin egen mor og eventuelle moteblader om at «"[brystene] er det eneste som er positivt ved meg, og at jeg må trene for å gjøre resten av kroppen min mer attraktiv."» (s. 81). Jeg leser romanen som at Amal selv kanskje ser en utvei i kroppsproblemet, ved å kle seg i hijab og dermed heldekkende klær. Hun setter opp ei liste for å tydeliggjøre for seg selv at det å bruke hijab er det rette for henne. Øverst på lista troner Koranen:

1. Religionen/Skriften/Hellige ting: Jeg tror på Allah/Guds bud slik de er nedfelt i Koranen. Gud sier at menn og kvinner skal oppføre seg og kle seg sømmelig. Slik jeg ser det, vil jeg heller følge et motediktat fra Gud enn fra en stygg/solariumbrun gammel tufs i Milano som får gjennomslag for en temmelig selvsentrert teori om at kvinner skal ha på seg så lite klær som mulig (s. 15).

Det sømmelig står altså i sentrum, og Amal ytrer et ønske om å kle seg i tråd med sin religiøse overbevisning. Samtidig som hun «ikke vil oppgi motesansen» (s. 15), kritiseres samfunnets kroppsfokus:

[...] jeg er lei av å bekymre meg for kroppen min, hva gutter synes om puppene, leggene og forholdet mellom skuldre og hofter. Og aller mest er jeg virkelig lei av hva folk vil tenke hvis jeg legger på meg en kilo eller får en kvise (s. 15).

Tror Amal virkelig at hijaben vil endre på dette? Som mange unge mennesker er Amal opptatt av mote, og hun er mer preget av et fokus på det ytre og kroppen enn hun ønsker å erkjenne:

[...] Jeg setter stereoene på full guffe og slenger hele garderoben min utover sofaen i stua. Jeg tar opp helfigurspeilet fra veggen på rommet mitt og setter det opp mot en lenestol.

Så prøver jeg hvert eneste antrekk jeg har og mikser og matcher alle klærne mine med skjerf i ulike farger mens jeg danser til en J. Lo-låt. Jeg prøver forskjellige måter å feste skjerfet på for å finne ut hvilken fasong som får ansiktet mitt til å se smalest ut. Etter tre timer er jeg utslitt og faller sammen på toppen av kleshaugen og ringer til Leila (s. 23-24).

Jeg vil ha fasongen perfekt i en symmetrisk bue som rammer inn ansiktet mitt. [...] Det har tatt meg tre kvarter. Jeg bruker ikke så lang tid når jeg tar mousse i håret engang (s. 36-37).

Bekymringen som Amal håper å unnsnippe kan se ut til å ha blitt forflyttet – fra bredden på hoftene til bredden på ansiktet. Ikke bare samfunnets kroppsfokus kritiseres, men også Amals eget. For samtidig som hun ytrer et ønske om å slippe å bli vurdert som et seksuelt objekt, beskriver hun drømmetypen Adam på den måten hun selv ønsker å unngå:

[...] sånn omtrent 11.45 på fredag 24. mai rekker Adam meg et kokenett og en bunsenbrenner i en kjemitime, og jeg legger plutselig merke til at skjorteermene hans er dratt opp og jeg får et glimt av underarmene hans.

Jeg kan fortelle deg at jeg vanligvis er en 1) smil, 2) øyne, 3) hud og 4) vaskebrettmage-jente. Men synet av Adams underarmer, med de bulende årene mot musklene og skjorteermene, fikk meg til å bli nesten svimmel av oksygenmangel (s.47).

Romanen kommuniserer et budskap om at vestlige, ikke-muslimske kvinner ikke er mer frie enn muslimske. Hijaben er, ifølge Amal, valgfri. Hun velger selv, etter eget ønske, med belegg i koranen og hennes opplevelse av samfunnets kroppsfokus, å bli «fulltidsbruker» (s. 14-15). Om disse beleggene har særlig dekning eller ei har blitt diskutert og kan fortsatt diskuteres. Teksten etterlater meg med en forståelse av at kvinner verken blir mer eller mindre fri av å velge å ikle seg hijab. Dette skal uansett være den muslimske kvinnens valg, og det er et valg som må respekteres av alle. Både av majoriteter og minoriteter, muslimer og ikke-muslimer. Om dette valget noen gang kan bli helt fritt er et annet spørsmål. For hvilke valg er helt fri? Hijaben markerer forskjeller, og kan gjennom romanen også forstås som at den gjeninnsetter dem.

Nasjonal og internasjonal resepsjon av *Ser hodet mitt stort ut med denne?*

Boka inneholder tema som tvangsekteskap, kjærlighet og sømmelighet, kropp og utseende, samt annerledeshet. Hvorvidt temaene er interessante eller ei for leserne, må de selv få svare

på. Vi kan likevel anta at flest jenter vil identifisere seg med Amal, og finne interesse eller glede i å lese om kjærlighetshistoriene, eller fortellingene om kropp og utseende. Guttene vil kanskje, like mye som jentene, fatte interesse for arrangerte ekteskap og den forskjellsbehandlingen av jentebarn og guttebarn, som Leila utsettes for. Temaet annerledeshet og hvordan Amal og muslimer blir sett og forstått av andre, er kanskje også et tema som lesere av begge kjønn vil legge merke til i lesningen.

Ser hodet mitt stort ut med denne? ble publisert i Australia i 2005. Romanen mottok gode omtaler, og fikk pris for «Australian Book of the Year for Older Children» i 2006. I tillegg ble den nominert til flere priser i Storbritannia (Abdel-Fattah 2009). De omtalene jeg har lest av romanen i angloamerikanske land gir et positivt bilde av teksten. Til tross for noen kritiske spørsmål om tekstens autentisitet med tanke på om den er skrevet helt i tråd med en tenårings perspektiv (Brooks 2007), kan den summeres opp som en humoristisk utforskning av en muslims utfordringer og misforståelser (George 2007), hvor mangfold fremmes og valget om å bruke hijab blir forklart (Gruver 2007). Det legges vekt på at teksten er en brobygger mellom kulturer (Horn Book Magazine 2007:389) og at leseren kan lære noe: «Abdel Fattah's debut novel should open the eyes of many a reader» (Publishers Weekly 2007:56).

Romanen ble oversatt til norsk ved Cappelen Damm, og gitt ut med to ulike omslag i 2007. Den opprinnelige norske utgaven fikk originalomslaget fra Scholastic, mens den andre utgaven ble gitt ut i serien STEG. STEG er et konsept utviklet av Cappelen Damm for «å gjøre tilbudet [...] til barn og ungdom mer oversiktlig for kunden» skriver redaktør for barne- og ungdomsbøker i Cappelen Damm, Nicolai Houm, i en e-post til meg 30/11/2015. Han var ikke redaktør for den aktuelle romanen da den ble gitt ut, men forklarer likevel ideen med STEG-serien:

Ikke alle bøkene som ble valgt ut til serien var like populære som førsteutgaver, men de holdt etter vårt skjønn samme høye nivå. Med et enkelt og slagferdig seriepreg skulle de mest solgte bøkene fungere som lokomotiver for bøker som ikke hadde fått samme oppmerksomhet i første omgang. Flere av titlene i serien var også viktig å holde i salg som en del av kulturansvaret vårt. I et marked der bøker i økende grad blir ferskvarer, mente vi at enkelte ungdomsromaner var så gode og viktige at de burde finnes i handelen selv om salget var relativt lavt.

Cappelen Damm legger selvsagt vekt på profitt, men også på det kulturelle ansvaret de har som litteraturformidlere. *Ser hodet mitt stort ut med denne?* ble sett på som ei viktig bok for unge lesere da de gav den ut i 2007.

Ved søk etter omtaler på romanen i norsk presse dukket det ikke opp særlig mange funn. De omtalene jeg fant¹² er stort sett korte og generelle, og de peker på romanens viktighet og relevans i form av læring. Stavanger Aftenblads knappe anmeldelse går under tittelen *Le og lær* (Braut 2007). Aftenpostens anmelder avslutter med at teksten forklarer «vestlige lesere [...] hva religion kan bety for muslimer, og boken gir økt innsikt i hva som må til for at alle mennesker skal kunne leve og trives i et samfunn» (Brekke 2007). I den flerkulturelle avisa *Utrop* (2009) knyttes også teksten til politiske spørsmål vedrørende datidens (og dagens) hijabdebatt:

Det finnes mange som Amal i Norge også, jenter som har drømmer om å bli noe her i livet. Hvilken rett har vi til å ta fra dem drømmene ved å forby hijab i visse yrker? Hvordan kan foreldrene til jenter som bruker hijab, fortelle dem at de kan bli akkurat hva de ønsker her i livet, når de vet at hijaben kan bli til et hinder for dem i framtiden? (Utrop 2009).

Dagsavisens anmeldelse av Nina Méd (2007) skiller seg fra de andre omtalene gjennom sin umiddelbare begeistring og den voldsomme vekten hun legger på tekstens relevans for leserne. Romanen omtales som «et lite stykke politisk sprengstoff» egnet som pensum på ungdomsskolen og ex. phil. Dette fordi den ganske enkelt handler om Amal, ei muslimsk jente som velger å ikle seg hijab. Teksten vil fungere som en «eye-opener for alle oss som ser på oss som rimelig fordomsfrie og opplyste individer», skriver Méd (2007).

Romanen skiller seg altså ut i mengden av ungdomslitteratur både i Norge og i andre land. Den anses som en viktig roman fordi den er en av få tekster som handler om en ung, muslimsk kvinne, som velger å bruke hijab, skrevet fra den muslimske kvinnens perspektiv. Méd skriver videre i sin omtale at «jeg blir tvunget til å se min egen uvitenhet i øynene når jeg leser om alle utfordringene hun [Amal] møter». Selv om hun sier at forfatteren kunne ha

¹² Ved søk i Retriever kom Aftenposten, Stavanger Aftenblad og Utrop opp. Google-søk gav to andre resultater: Barnebokkritikk.no, <http://www.barnebokkritikk.no/modules.php?id=444&name=Reviews&rop=showcontent>, lest 30/11/15, og bloggen til doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Oslo, Monica Five: <http://monica-five-aarset.blogspot.no/2007/03/ser-hodet-mitt-stort-ut-i-den-ne-bok-som.html>, lest 30/11/15. I Aftenposten og Fives blogg var Dagsavisens anmeldelse sitert. Dagsavisens anmeldelse måtte lastes ned via Nasjonalbiblioteket/Buy and Read.

«holdt seg til hovedregelen "Show, don't tell" og ikke avslørt de politiske poengene med store bokstaver», altså latt det være mer rom for leseren til å fylle ut, jobber Méd for å få sin egen horisont til å stemme med teksten. Det er dette Iser sier at aktive lesere gjør i møte med tekster med mange tomme rom. Litteraturviteren kan kanskje sies å eksemplifisere en type aktiv lesing som gjør henne oppmerksom på trivialiteten i sin egen kunnskap om muslimer.

Jeg stiller meg noe undrende til Méd's begeistring over romanens opplysende effekt på henne som leser. Det kan oppleves som en romantisering av Amals evne til å være annerledes og å stå i sin tro:

Hvor vanskelig det er å være forelsket og ikke kunne kysse før ekteskapet, for eksempel. Hvor tungvint det er å snike seg til bønn i skolens lagerrom tre ganger om dagen. Eller hvor slitsomt det er å hele tiden bli konfrontert med hvordan man fortsatt kan være muslim etter 11.

september. Og jeg lar meg opplyse når jeg leser om de sterke gledene hovedpersonen har av sin tro; hvilket forhold hun har til bønn, eller hvordan det føles når fasten er over (Méd 2007).

Slik jeg tolker sitatet framstilles belønningen for Amals strev, altså «de sterke gledene», opplevelsen av bønn og faste, som mer idyllisk enn det kanskje virkelig er.

Aftenposten gjør en oppfølger på omtalen av romanen hvor elever og lærer ved Bredtvet videregående skole i Groruddalen i Oslo uttaler seg om hijab og romanen. Elevene i artikkelen kjenner seg ikke igjen i teksten som de mener ligger et godt stykke fra norsk virkelighet. De mener det er mindre diskriminering i Norge, og at det heller ikke er så utfordrende å bære sjalet som det framkommer i romanen. Til tross for dette bekreftes utfordringene med å få jobb dersom man er ikledd hijab: «[...] Jeg kjenner mange som opplever å ikke få jobb på grunn av hijaben, sier Fatin» som vil vente med å ta på hijaben til hun er ferdig med utdanning og har fått seg jobb (Eidem 2007). Elevene diskuterer hijabens funksjon:

Sadiah mener mange muslimer misbruker hijaben.

- Jeg har sett mange som røyker, drikker og roter mens de går med hijab. Hva jeg synes om det? De viser jo ikke at de er muslimer når de driver med sånt.

Saja er ikke helt enig.

- For meg kan du godt banne selv om du går med hijab - det har ikke noe med religion å gjøre. Men du har helt feil synspunkt på hijab hvis du tror at en muslim med hijab ikke kan drikke og knulle og sånn, mens en muslim uten hijab kan gjøre det, sier hun.

- Hvis du begynner med hijab, må du være enda mer ordentlig, sier Faryal [som ...], når hun er ferdig med videregående, vil [...] ta den på igjen på heltid.

- Det er klart. For det er en del av min tro. Det er faktisk det jeg vil. Jeg bare venter litt med det, jeg vil være klar for det. Hijab er ikke bare-bare, det innebærer ganske mye. (Eidem 2007)

Disse jentene viser til flere tolkninger av hijabens funksjon og hva den kommuniserer. Sadijah er nærmest den forståelsen som også Amal kan sies å ha, at hijaben skal bidra til en riktigere, og kanskje «renere», måte å leve på.

På Barnebokkritikk.no har islamforsker Anne Sofie Roald uttalt seg om hvorvidt hijaben er et hinder eller et gode for den kvinnelige muslimen. Hun leser et spørsmål ut av romanen, om det er den hijabkledde som selv som legger begrensninger i møte med storsamfunnet:

Mange muslimske jenter og kvinner har tendensen til å dra seg tilbake i møtet med ikke-muslimer fordi de tar utgangspunkt i at de vil bli tatt avstand fra eller at folk vil glo på en. Hva som er høna og hva som er egget er vanskelig å svare på, men det som er sikkert er at hijab ikke ennå har fått en naturlig plass i det vestlige samfunnet (Roald 2007).

Roald viser til at hijaben ikke enda har en naturlig plass i det vestlige samfunnet, noe som også er grunnen til at Abdel-Fattah skrev en slik tekst. Forfatteren ønsket å normalisere «fenomenet» og skape et større rom for hijabkledde unge jenter.

Leseprosjekt på niende trinn

Når jeg nå går videre i oppgaven skifter jeg fokus fra voksne, mer erfarne leseres lesninger, til niendeklassingenes forståelser og meninger om teksten. Jeg gir først et overblikk over prosjektets gang, utvalget, leserportretter og min rolle som forsker. Deretter redegjøres det for hvilke metoder jeg har brukt for å konstruere dataene i dette prosjektet. Til sist analyseres informantenes tekster.

Leseprosjektets gang

Datakonstruksjonen til denne oppgaven inngikk som en del av en niendeklasses leseprosjekt. Tre uker i månedsskiftet januar/februar, 2016, skulle elevene lese ei selvvalgt skjønnlitterær bok med tema flukt eller krig. At *Ser hodet mitt stort ut med denne?* ikke har et slikt eksplisitt tema, men heller integrering, kultur og religionsspørsmål, var ikke et problem for skolen.

Integrering og spørsmål omkring kulturelt og religiøst mangfold kan være en konsekvens av flukt og krig, og romanen fikk slik bli et alternativ å lese for elevene i den ene klassen.

I løpet av de tre ukene prosjektet varte skulle elevene lese selv, både hjemme og på skolen, og de skulle skrive responslogger og refleksjonstekster. Den første timen ble loggskrivning presentert, trent på og diskutert, før læreren leste det første kapittelet høyt. Hver fredag ble de bedt om å skrive refleksjonstekster, og til sist skulle det holdes en muntlig presentasjon som ble vurdert med karakter. Forberedelsene til den muntlige presentasjonen startet etter at de tre ukene med lesing, loggskrivning og skriving av refleksjonstekster var ferdig.

Utvalg

I den følgende delen vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt informanter til min studie.

I følge Tove Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Det vil si at deltakere velges med utgangspunkt i «egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard 2013:60). Slik var det også i dette tilfellet. Primært var det målet med forskningen som styrte hvor jeg henvendte meg for å få tak i informanter. Med tanke på tid og ressurser var det fornuftig å basere seg på et mindre utvalg for å kunne gjennomføre dette prosjektet. Derfor gav læreren ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til seks elever og deres foreldre/foresatte, og ba dem om å ta stilling til om de ville bli med på forskningsprosjektet. Kriterier for valg av informanter var i hovedsak basert på ulike kulturelle bakgrunner. Det vil si at både majoritets elever og minoritets elever var ønsket. I tillegg var det ønskelig å ha både gutter og jenter representert i utvalget. Fem av de seks spurte elevene samtykket.

Når leseprosjektet på skolen kom i gang viste det seg at halvparten av elevene i klassen valgte å lese den nevnte romanen. De ulike elevenes logger og refleksjonstekster kunne bidra til å gi et rikere bilde og belyse flere sider ved ungdommenes lesning. Derfor forespurte jeg alle som leste *Ser hodet mitt stort ut med denne?* om de ville delta som informanter. Jeg endte opp med totalt åtte informanter. Ved å få en oversikt over hvem som hadde samtykket, var det lettere å skille mellom hvem jeg kunne samle inn data om via deltakende observasjon¹³ i klasserommet. Utvelgelsen av informanter ble dermed ikke kun strategisk, men også basert på tilgjengelighet (Thagaard 2013:61).

¹³ Jeg kommer tilbake til deltakende observasjon under overskriften «Forskerens rolle».

Ettersom elevene var 15 år, fikk både de og deres foreldre/foresatte informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg I og II) som de måtte signere før jeg kunne ta i bruk dataene fra prosjektet. Prosjektet ble også søkt om godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg V). Elevene fikk beskjed, både skriftlig og muntlig, om at de «til enhver tid [har] rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH 2006:13). Slik ønsket jeg å forsikre både dem og meg selv om at samtykket skulle være fritt, og uten ytre press. Informantene i denne studien presenteres i leserportrettene under.

Leserportretter

Møter mellom tekst og leser har tradisjonelt vært gjort i resepsjonsstudier hvor leserportrett har vært en viktig del av studien (jmf. Smidt 1989). Et leserportrett gir informasjon om leseren, som kjønn, alder og kulturell bakgrunn. I tillegg kan leserens erfaringer og preferanser, når det kommer til litteratur og måter å lese på, synliggjøres. I forskning hvor det søkes å belyse leseres resepsjon er det både interessant og fornuftig å se leseren i et større bilde, for «forskeren kan [kun] studere en oversettelse av den litterære erfaringen, og aldri den litterære erfaringen *i seg selv*» (Skaret 2011:24). Leserens erfaringer kan bidra til å belyse gråsonene mellom kategoriene nevnt over, samt til å gi en større forståelse for hvordan enkeltelever leser og forstår en multikulturell tekst.

Elevene går i en klasse som av læreren beskrives som en helt gjennomsnittlig niendeklasse. Som lesere finner vi de på omtrent alle stedene i leserskalaen: Ivrige lesere, mindre ivrige, uerfarne, mer erfarne, sluker noe spesielt, sluker det meste, foretrekker tegneserier, leser helst nettaviser. Lærerens karakteristikk av elevene er basert på en grov inndeling med bakgrunn i resultater fra de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing for 8. og 9. trinn i 2015. Skalaen som benyttes er denne: «Sterk», «øvre middels», «middels», «nedre middels» og «svak». Det er ingen «svake» lesere blant informantene. Disse portrettene er skrevet med bakgrunn i intervju med informantene og læreren deres. Alle navnene er fiktive av hensyn til anonymitet.

Sigrun skilte seg fra de andre elevene ved at hun aktivt stilte spørsmål til teksten. Hun sier at hun egentlig ikke pleier å lese bøker (skjønnlitteratur), men hvis hun leser, velger hun krim. Denne boka, derimot, var kjekk å lese, og ei bok hun faktisk hadde lyst til å lese. Men

det var litt vanskelig å følge med i teksten på grunn av et omfattende persongalleri og vekslinger mellom flere hendelser. Sigruns mor og far er begge norske, og hun selv er født og oppvokst i Norge. Av læreren beskrives som en middels leser, og en pliktoppfyllende og hardtarbeidende elev.

Luca skilte seg ut som en av elevene som raskt satte seg inn i de fiktive karakterene og identifiserte seg med teksten. Luca var en av de som ble først ferdig med boka. Han sier selv at dette var ei bok han likte, og hadde lyst til å lese videre i. Han kjente seg igjen i teksten og hovedkarakterens kultur, og gav uttrykk for at han koplet teksten til sin egen kulturelle bakgrunn. Luca liker best å lese krim, skrekk og fantastisk litteratur. Aller mest skrekk, fordi det alltid er noe som skjer der, og han venter på at noe skal skje mens han leser. Men han sier at han egentlig ikke leser så mye. Av læreren karakteriseres han som en gjennomsnittlig elev som leser mye, men likevel som en nedre middels leser, avhengig av hvilke typer tekster det er snakk om. Begrepsforståelse, og evnen til å kommunisere egen forståelse, danner grunnlaget for leserbeskrivelsen.¹⁴ Det språklige setter dermed begrensninger for forståelser både for eleven som leser, og for eleven som videreformidler av sine responser og tekstlige erfaringer. Luca kaller seg ikke for norsk. Han sier: «Jeg er født i hjemlandet mitt Russland, i en egen russisk republikk.¹⁵ [...] De har sin egen kultur, sin egen religion» (Luca, intervju). Da han var ett år gammel flyttet han til Norge og har bodd i Norge siden. Luca legger vekt på at han snakker både russisk og det språket som brukes i republikken, når han snakker om «hjemlandet» sitt. Begge foreldrene kommer fra det samme stedet som Luca ble født.

Sofia beskrives som en ambisiøs og pliktoppfyllende elev, og en sterk leser. Selv sier hun at hun liker å lese, og at fantastisk litteratur er hennes førstevalg. Hun leser om kveldene fordi hun synes det er gøy, og fordi hun lever seg inn i tekstene. Sofia uttrykte at hun ikke likte å lese *Ser hodet mitt stort ut med denne?*, men hun mente at det var en viktig bok å skrive fordi andre kan lære noe av å lese en slik tekst. Sofia er født og oppvokst i Norge, men hun beskriver seg selv som serbisk, fordi det er der foreldrene kommer fra.

Lars beskrives av læreren som en flink, faglig sterk og ambisiøs elev. Som leser karakteriseres han som sterk, men som en som, ifølge læreren, antageligvis ikke leser særlig mye på fritida. Han sier selv at han ikke liker å lese så mye, fordi det ikke er så mye som er interessant å lese om. Lars skilte seg tidlig ut ved å uttrykke seg eksplisitt negativt om teksten

¹⁴ Denne måten å beskrive elever som lesere på kan diskuteres. Læreren selv viste til dette dilemmaet i samtalen om elevene som lesere. Lesetester, for eksempel gjennom nasjonale prøver, kan gi et mangelfullt bilde av hele leseren. Meningsinnhold i språket kan bidra til å skape en barriere som ikke gir en god nok kommunikasjon. Like fullt er det disse testene læreren kartlegger elevene gjennom, dermed er det de som danner grunnlaget for hans beskrivelse av elevene som lesere.

¹⁵ Navnet på den russiske republikken utelates av hensyn til anonymitet.

og leseropplevelsen. Han leste ikke ferdig boka, og byttet heller ikke til noen ny bok. Hvis han finner ei god bok, er det antageligvis ei krimbok, forteller han. Foreldrene til Lars er begge norske, og han selv er født og oppvokst i Norge.

Anya er en muntlig aktiv elev som av læreren karakteriseres som middels faglig og ambisiøs. Hun beskrives som en øvre middels leser, avhengig av hvilken type lesing det er snakk om. Her indikeres samme utfordring som for Luca, hvor det språklige kan sette begrensninger for forståelser både for eleven som leser, og for eleven som videreformidler av sine responser og tekstlige erfaringer. Anyas litterære preferanser faller sammen med hennes egne interesser. Nå liker hun å lese det hun kaller «jentebøker» med kjærlighetsfortellinger, og hestebøker. Hun leser på kveldstid fordi «det er smartere enn å være på mobilen», men også fordi hun har lyst og det er avslappende. Anya er født og oppvokst i Norge. Hennes foreldre er bosniske, og hun selv beskriver seg som norsk-bosnier.

Emil skilte seg ut fra de andre informantene ved å svare aktivt på spørsmål og kommentarer i responsloggen. Av læreren karakteriseres han som en plikttoppfyllende og systematisk elev, og en øvre middels leser. Selv om denne teksten ligger et stykke fra hans interessefelt, forventet læreren at Emil ville lese teksten fordi han ble bedt om det. Men Emil leste ikke hele teksten, og valgte å bytte bok underveis fordi den ikke svarte til hans forventninger. Han leser hvis han får lyst, og om kvelden før leggetid dersom han ikke får sove. Fantasi og science fiction trekkes fram som hans førstevalg når det gjelder litteratur, for eksempel romanverket *Ringenes herre* av J.R.R. Tolkien. Emils mor og far er norske, og han selv er født og oppvokst i Norge.

Mads framstår veldig positiv til prosjektet og gav uttrykk underveis for at det gikk greit med lesingen. Ved nærmere ettersyn viste det seg at han ikke var kommet seg videre i leseprosessen. Han syntes romanen var «kjedelig, egentlig», og leste den ikke ferdig. Mads valgte å ikke bytte bok fordi han syntes det var lettere å la være.¹⁶ Han sier at han ikke pleier å lese så mye, men forteller at han gjerne tar imot bøker som blir anbefalt av andre, særlig krim. Av læreren karakteriseres han som en middels leser. Foreldrene til Mads er begge norske, og han selv er født og oppvokst i Norge.

Vilde er en av elevene læreren antok at den valgte teksten kunne passe til. Hun beskrives som en middels leser, som nok ville leve seg inn i temaet, men som kanskje kunne få problemer med vanskelige ord i teksten. Ifølge læreren er Vilde en plikttoppfyllende elev,

¹⁶ Mads og de andre elevene hadde andre bøker å velge mellom. Kriteriet for valg av litteratur var at det skulle inneholde temaet krig eller flukt. De var selv ansvarlige for å finne seg en egnet bok og få den godkjent av læreren.

som gjerne vil levere det som forventes. Likevel var hun en av elevene som skrev minst tekst både i logg og refleksjonstekstinnleveringene. Hun sier selv at hun ikke er så glad i å lese, men hvis hun leser må det være «ei skikkelig jentebok med litt sånn dramatisk og litt, ja, litt sånn romantisk». Her svarte romanen til hennes forventninger ettersom «hun [Amal] var forelsket». Romanen var småkjedelig i starten, men «så må man bare komme inn i de[n]», sier hun i intervjuet, og viser at selv om hun sier at hun ikke leser så mye, så har hun en del erfaring med å lese skjønnlitteratur likevel. Skjønnlitterær lesing er forbeholdt ferier, forteller Vilde, fordi lesingen i hverdagen stort sett består av lekselesing. Både Vilde og hennes foreldre er født i Norge.

Forskerens rolle

Som forsker fikk jeg adgang til felten ved å bli invitert inn i undervisningen av klassens lærer. Jeg fikk delta og utføre forskningen i et allerede eksisterende leseprosjekt. Først og fremst var det svært praktisk med hensyn til rammene for tid. Selv om skolens leseprosjekt la opp til egenlesing, og ikke så mye annet arbeid med litteraturen, før det ble forventet en muntlig presentasjon, ønsket jeg ikke å gjøre endringer på dette. Jeg var ikke ute etter å studere et undervisningsopplegg, men å få tak i elevenes umiddelbare responser og refleksjoner.

En annen fordel med å gå inn i et eksisterende opplegg er at selv om jeg som forsker kommer inn i klasserommet, vil forskningsarenaen blir så virkelighetsnær som mulig i den forstand at den ikke er konstruert av noen utenfor praksisfeltet. Jeg fikk med andre ord komme inn i en vanlig skolehverdag hvor lesing stod på agendaen. Min forespørsel i møte med skolen jeg fikk forske i, dreide seg derfor om at elevene i den valgte klassen skulle skrive responslogger og refleksjonstekster i løpet av de tre ukene det allerede var planlagt et leseprosjekt.

Av praktiske hensyn ble læreren og jeg enige om å dele på undervisningen. Dermed fikk jeg rollen som lærer i den første og noen av de følgende timene i leseprosjektet. Jeg var stort sett tilstede i alle norsktimene, med roller som lærer og deltakende og passiv observatør. Innenfor feltforskning er det oftest en rolle mellom de to ytterpunktene «fullstendig deltaker» og «fullstendig observatør» som kreves (Hammersley & Atkinson 1996:135). I klasserommet, i rollen som lærer, hadde jeg ansvar for hele klassen, og ble slik både en deltaker og observatør. Thagaard kaller mellomposisjonen for «deltakende observasjon» (2013:75). Fordelen med denne typen observasjon er at forskeren får ta del i det som foregår på lik linje

med deltakerne, men uten at det er nødvendig å utføre de samme aktivitetene som de som studeres (Fangen 2004:30).

I rollen som lærer valgte jeg å lese en roman og skrive loggbok samtidig som elevene i lesetimene. Med dette signaliserte jeg at det å lese var noe jeg mente var verdifullt, og jeg forsøkte å skape og ta del i et lesefellesskap i klasserommet. I andre timer fikk jeg være passiv observatør, det vil si at jeg holdt meg i bakgrunnen og kun observerte. Dersom forskeren inntar en relevant og nyttig rolle, kan det bidra til mindre forstyrrelser i forskningsfeltet samtidig som at forskeren oppleves som en naturlig del av miljøet (Fangen 2004:85; Lofland, Snow, Anderson & Lofland 2006:70). Rollen som lærer kan ha gjort at min tilstedeværelse fikk en mening for elevene, og at jeg ikke framstod som en fremmed og ukjent forsker, men en kjent og mer «vanlig» lærer.

Det kan også være problematisk å kombinere lærer- og forskerrollen. Jon Smidt påpeker dette i lys av et positivistisk vitenskapsideal, ettersom det er «krav [...] om et strengt skille mellom den som gjør undersøkelsen og undersøkelsesobjektet» (1989:41). Han spør: «Hvordan kan leseren vite at det jeg finner gjennom analysen, faktisk finnes i materialet og ikke bare i tolkerens – mitt – hode?» (Smidt 1989:41). Jeg vil forsøke å gi innblikk i «mitt hode» ved å være åpen om alle delene av prosessen, og beskrive, forklare og reflektere, slik at funnene i analysen kan forstås og vurderes også av leseren av denne oppgaven.

Metode og konstruksjon av data - Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitativ forskning preges av fleksibilitet, åpenhet og et ønske om å forstå fenomen eller mennesker slik de selv forstår eller framstiller seg selv. Det er et mål at forskerens forhåndskunnskap settes til side, slik at ikke personenes meninger farges eller preges (Thagaard 2013, Kvale og Brinkmann 2015). Innenfor den kvalitative forskningen er fenomenologi et «begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter» (Kvale & Brinkmann 2015:45). I denne studien søker jeg meg inn i en slik kvalitativ, fenomenologisk forskningstradisjon. Det søkes dypere innsikt i enkeltelevers refleksjoner i møte med en skjønnlitterær tekst, for å oppnå en bredere forståelse av en tekst som voksne lesere kanskje

kan inngå enighet om at er egnet til bestemte formål. I dette ligger også et leserorientert litteraturredidaktisk syn på lesing som en transaksjon mellom tekst og leser.

Denzin og Lincoln (1994:2) definerer kvalitativ forskning som

[...] multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative research study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Kvalitativ forskning kan med andre ord være preget av flere metoder, hvor det forskes i det naturlige miljøet hvor fenomenet foregår. Det naturlige miljøet, eller konteksten for fenomenet «elevenes responser og refleksjoner», er klasserommet, norsktimene på skolen, samt de stedene elevene leste på fritiden. For å få tak i elevenes refleksjoner benyttet jeg meg av ulike metoder: Leselogg, refleksjonstekst, samt kvalitative forskningsintervju. Disse forskningsmetodene danner det primære grunnlaget for datamaterialet, og redegjøres for videre her.

Kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann skriver i boka *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) om ulike måter å gjennomføre intervju på. I denne oppgaven benytter jeg meg av «det semistrukturerte livsverdenintervjuet», en form for forskningsintervju hvor «[m]ålet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (2015:22).

Et semistrukturert intervju gir mulighet for oppfølgingsspørsmål. Jeg fulgte en intervjuguide (vedlegg III), men lot også informantens svar styre samtalen når det var passende. Intervjuet ble gjennomført etter at analysearbeidet var i gang, slik at leseren selv kunne bekrefte min tolkning og forståelse av deres refleksjoner og responser. Det kan være nyttig når man leser en tekst og forsøker å forstå hva informantene egentlig mener eller tenker. Slik ble intervjuet en form for kvalitetssikring av mine forståelser for å sikre oppgavens reliabilitet, i tillegg til at det supplerte informasjon om leseren og hans/hennes lesning av teksten.

Kvalitative forskningsintervju tar utgangspunkt i et fenomenologisk syn på kunnskap som noe iboende. Det vil si at det er kun den jeg intervjuer som kan si noe om sin egen forståelse av teksten. Jeg kan støtte meg på teori som sier noe om lignende situasjoner, men jeg kan ikke vite noe om dette menneskets egne erfaringer og synspunkt, før det velger å

fortelle meg noe. Den informasjonen jeg får av intervjuobjektet vil også være en tolkning av hans eller hennes lesning av teksten, og vil være preget av hvem han/hun har snakket med i mellomtiden, og om han/hun har lest noe nytt. Det vil si at vi hele tiden gjør oss nye erfaringer, og at vår første lesning aldri kan gjøres om igjen. Denne hermeneutikken vil jeg forsøke å anvende i denne oppgaven. Ved å la elevene lese, reflektere og skrive logg, reflektere og skrive tekster, og så bli intervjuet, kan vi kanskje fange opp en utvikling og endring i forståelser og refleksjoner. Det man først tenkte, vil, ved nærmere ettertanke, kunne vise seg å være annerledes.

Logg

Dataene konstrueres blant annet ved å be elever om å skrive responslogger. Elevenes responser, som er deres umiddelbare reaksjoner på teksten, skrives i ei loggbok. Her skulle elevene kunne skrive fritt uten tanke på rettskriving, struktur eller formidling. Loggboka oppbevares sammen med elevenes valgte roman, slik at de kan skrive både underveis og etter lesing.

Anya og Emils første logg eksemplifiserer ulike responser: «Boka virker veldig inspirerende. Jeg tror jeg kommer til å fortsette lesinga med denne boka» (Anya, logg 1). «Min mening om boka er at den med første blick ikke fanger min interesse» (Emil, logg 1). Responsene kan også involvere følelser. Sofia skriver: «Jeg synes synd på Amal, jeg ble sint på Tia som faktisk var slem. Jeg ble faktisk veldig glad når vennene hennes sto opp for henne når hun hadde det vanskelig» (Sofia, refleksjonstekst 3). Formålet med loggen er at elevene skal forsøke å fange opp sin egen respons og refleksjon på det de har lest. Gjennom loggskrivningen blir elevene kanskje «mer bevisst på hva de legger merke til når de leser» (Hennig 2010:207), og det er det leserne selv legger merke til jeg ønsker å finne ut mer om i denne oppgaven.

Selv om leseloggen kan bidra til å fange opp elevenes responser på teksten, kan det også kreve både trening og erfaring med å skrive logg før elevene klarer å gå fra å skrive gjenfortellende til å skrive mer reflektert. Hennig (2010) peker på leseloggen som en langsiktig aktivitet med flere fordeler. Blant annet vil elevene over tid lære seg å begrunne påstander bedre, og de vil gå bort fra refererende skriving. I tillegg kan loggen gi tilgang til elevenes litterære erfaringer, deres eventuelle undring, ergrelse, samt hva som legges mest vekt på når de leser (Hennig 2010:207, 208, 211). Deborah Larssen (2009) brukte logg som metode for datakonstruksjon i forbindelse med aksjonsforskning i engelskfaget. Der så hun at

flere av elevene trengte ekstra støtte før de kunne skrive sine egne logger, særlig i starten (Larssen 2009:125). Larssens utvalg var 12-13 åringer, altså noe yngre enn elevene i dette utvalget. Deres logg var heller ikke en responslogg, men en logg for å øve elevene i å bli bevisste på læringsstrategier. Erfaringen fra hennes prosjekt tilsier likevel at loggskrivning kan kreve en innkjøringsfase, slik det også påpekes av Hennig (2010:207; 2012:208).

For elevene i klassen som deltok i dette prosjektet, var det å skrive logg noe de var mer eller mindre kjent med fra før. Noen var kjent med å skrive læringslogg og evaluere sin egen utvikling i henhold til ukas eller periodens læringsmål, men de hadde ikke skrevet logg i forbindelse med lesing av litteratur. Til tross for at loggskrivningen i dette prosjektet ikke ville bli en langsiktig aktivitet, samt loggskrivningens potensielle utfordringer, valgte jeg likevel å bruke logg for å konstruere data. Elevene fikk introdusert loggboka i den første timen av leseprosjektet hvor vi snakket om loggens funksjon, og hvordan og hvorfor den skulle skrives i. I denne første timen øvde de seg på å skrive logg med utgangspunkt i romanenes paratekster. Både jeg og klassens lærer var til stede for å veilede og bidra til å svare på spørsmål vedrørende loggen.

Den korte opplæringsfasen og tidsperioden dette prosjektet varte, kan bidra til å stille spørsmål om dataenes validitet. Ettersom målet for prosjektet ikke var å teste elevenes evner til å skrive logg, men å forsøke å fange opp deres refleksjoner, ble loggskrivning supplert med flere metoder for datakonstruksjon for å sikre fyldige og valide data. I tillegg samlet jeg inn alle elevenes loggbøker ukentlig for å hjelpe de videre i deres lesninger av romanen. Jeg gav respons i form av uformelle og reflekterende spørsmål og kommentarer. Dermed ble loggen en måte å kommunisere med elevene om teksten på. Jeg forsøkte å formidle en genuin interesse i elevenes meninger og tanker (Hennig 2012:203), samtidig som jeg ville løfte de videre i deres refleksjoner og opprettholde det faglige. Den enkelte elevs logg la føringer for min tilbakemelding (Hennig 2010:204).

Emils logg illustrer kommunikasjonen mellom elev og forsker. I sin første logg skriver han: «Videre i historien tror jeg at hun kanskje vil bli mobbet eller akseptert i den nye terminen» (Emil, logg 1). Jeg stiller meg spørrende til Emils respons: «Hva er det som gjør at du tror hun blir mobbet? Hva er det som gjør at du tror hun blir akseptert? Er det noe i boka/teksten som kan gi deg en forståelse av det ene eller det andre?», og får disse svarene tilbake:

Etter kommentaren din, så tenkte jeg litt ekstra om hva meninga mi var.

Jeg tror at hun gruer seg til ny termin, og at det er den følelsen boka si mening er.

Om hun blir mobbet, der tenker jeg at de andre elevene synes hun ser dum og teit ut med et plagg på hodet, eller om hun blir akseptert, noe jeg ikke tror kommer til å skje, for viss hun blir akseptert er liksom problemet i boka over. Det er mitt inntrykk av boka til nå (Emil, logg 2).

Emil reflekterer over og kommuniserer egne meninger. Han responderte aktivt på mine spørsmål og svar i responsloggen.

For noen elever krever det mer tid og trening, eller andre måter å formidle sine refleksjoner på enn gjennom loggskrivning. Mads skriver i sin tredje logg at «Amal forteller at onkel George og tante Mandy nettopp har kommet på besøk og ble sinte fordi Amal hadde hijab. De har bleikt håret» (Mads, logg 3). Det ligger det en spenning og noe usagt mellom Amals hijab og tante Mandy og onkel Georges bleika hår. Mads sammenligner og sidestiller antageligvis disse handlingene, men skriver ikke noe mer om det, verken i loggen eller i refleksjonstekstene.

Mads logg viser hans umiddelbare responser, men refleksjonene forbli tause. Denne leseren ser ikke ut til å få kommunisert sine refleksjoner gjennom skriftlige medium.¹⁷ Kan hende skyldes det mangel på øvelse og erfaring, interesse og motivasjon. Leserne må veiledes fra personlige responser til å begrunne og forstå responsene i lys av teksten (Rosenblatt 1995:268). Det kan også skyldes måten refleksjonen formidles på. Utfordringen er å legge til rette for at elevene klarer å formidle sine refleksjoner (Hennig 2010:20). Når jeg spør Mads om han kan fortelle mer om det han har skrevet i loggboka si, svarer han: «De har bleika håret for å skjule hvem de egentlig var, eller hvor de kommer fra». Deretter er vi i gang med en samtale om det å tørre å være seg selv, tørre å være annerledes, og om hvilket valg vi mener er det beste for karakterene i romanen og for oss. I intervjuet bekrefter Mads at muntlige samtaler er å foretrekke. Han kunne godt tenkt seg gruppesamtaler om teksten på skolen.

Elevene opplevde det å skrive responslogger på ulike måter. De aller fleste elevene skrev i loggboka etter hver leseøkt på skolen. Noen skrev også under og etter lesing på fritiden, mens noen få elever mistet den, eller valgte å ikke skrive så mye. Luca syntes at det var greit å skrive logg. Da kunne han få «ut alt i hodet og slippe å tenke på det» (Luca, intervju). Han skrev av egen fri vilje, og responderte på mine tilbakemeldinger. Lars, derimot, følte seg pålagt å skrive (noe som jo også stemmer ettersom det var kategorisert som obligatoriske innleveringer fra lærerens side). Lars gjør det klart at han ikke er fornøyd med arbeidskravene: «Det var vel alt jeg har å si om denne boka. Kommer ikke på mer, men jeg

¹⁷ Det må tas høyde for manglende øvelse og erfaring i å skrive logger og arbeide med litteratur på denne måten. Vi vet ikke om Mads logg ville vært annerledes om han hadde brukt den aktivt over lengre tid.

klarte nesten 8 linjer, men håper du er fornøyd» (Lars, refleksjonstekst 2). Vildes loggbok var preget av lister og stikkord: «Kjæreste, lov, nabo, date, kropp, utseende» (Vilde, logg 2). Hun viste en type systematikk og tematikk i sine stikkord, men utvider det ikke videre i loggen på tross av oppfordringer og spørsmål fra meg. Vilde leverte ikke inn noen refleksjonstekster. Sigrun og Anya stiller de seg relativt nøytrale til det å skrive logg og refleksjonstekst. Det var «greit», sier de begge, men Sigrun legger til at det var «vanskelig» fordi hun ikke var vant med det og ikke visste hva hun skulle skrive (Sigrun, intervju). Anya måtte bare få det «gjort fort» ettersom hun ikke så på det som ei ordentlig lekse (Anya, intervju). Likevel leser jeg både loggene og refleksjonstekstene deres som nyttige for dem, og nyttige for meg som forsker. I tillegg ser jeg at det er stor verdi i disse tekstene for læreren. I elevenes responslogger finner jeg potensiale for videre diskusjoner om forståelser og om teksten. Det bør benyttes til diskusjoner om litteraturen sammen med elevene.

Refleksjonstekster

Når elevene ble bedt om å skrive refleksjonstekster var det via skolens digitale plattform, *It's Learning*. Elevene var kjent med å skrive og levere arbeid her. Heller ikke denne teksten fikk noen formell vurdering, men elevene ble gjort oppmerksomme på at det var obligatorisk, og at leseprosjektet skulle avsluttes med en muntlig presentasjon. Alle elevene fikk de samme kravene, enten de var med på forskningsprosjektet eller ikke. Elevene som leste *Ser hodet mitt stort ut med denne?* fikk skriftlig respons fra meg med kommentarer og spørsmål angående innhold og refleksjoner rundt den leste teksten. Slik ble det dialogiske perspektivet forsøkt opprettholdt. De andre elevene fikk godkjent eller ikke godkjent innlevering.

På samme måte som med loggskrivningen var refleksjonstekster en mer ukjent måte å skrive tekster på for elevene. Elevene ble oppfordret til å skrive sine egne tanker underveis i lesingen og kunne se bort fra de veiledende spørsmålene (vedlegg IV) dersom de syntes de ikke trengte den hjelpen de var ment å gi. Tekstene ble ikke vurdert med karakter. Dette bidro kanskje til at refleksjonstekstene ikke ble høyt prioritert eller sett på som like viktig som annet skolearbeid. Flere av elevene lot være å levere inn alle refleksjonstekstene.

En annen faktor som kan ha bidratt til lavere innleveringsprosent¹⁸ på refleksjonstekstene enn andre obligatoriske lekser, kan være at de andre klassene på trinnet

¹⁸ Innleveringsandelen var lav samlet sett for hele klassen. Dersom man isolerte informantene, fikk innleveringsandelen et noe høyere gjennomsnitt. Men det var likevel ikke alle informantene som leverte refleksjonstekster, eller som leverte inn alle refleksjonstekstene.

ikke hadde den samme lekse. Dermed opplevdes det som urettferdig og kanskje en ekstra byrde for noen av elevene i denne klassen. Dette bekreftes av Anya i intervjuet med henne.

Elevene var nok heller ikke godt nok kjent med å skrive og reflektere slik det ble forespurt i refleksjonstekstene. Informantene, som er i sitt niende skoleår, vil ha god erfaring og trening i å tilpasse seg diskurser som skolen og norskfaget representerer. Disse diskursene er i hovedsak styrt av en autoritet, altså skolen som institusjon, og dens utøvere, læreren(e). Med seg inn i skolediskursen tar elevene sine diskurser, erfaringer og forståelser. De har alle ulike kombinasjoner av erfaringer, og vil kunne representere mange ulike lesninger av en tekst. Felles for elevene er det at de har erfaring med å «levere» det læreren «bestiller». Vi vet at «bestillingene» i stor grad har vært, og kanskje enda er, styrt av at det finnes riktige svar.

I leseprosjektet, og min presentasjon av refleksjonstekster, ble det ikke lagt inn noen form for øvelse med veiledning, slik det ble gjort med loggskrivninga. Det ble ikke stilt noen eksplisitte krav utover at de fikk veiledende spørsmål og forslag til hva de kunne skrive, samt ei minstegrense på antall linjer som ble levert inn. At elevene ikke fikk kriterier og krav til lesingen utover den åpne refleksjonsteksten med veiledende spørsmål, kan ses på som en ulempe dersom elevene ikke opplever at de klarer å skrive med utgangspunkt i en så åpen tilnærming. Det kan oppleves forvirrende, og ikke minst krevende for mange.

Den første refleksjonsteksten var nok preget av mangel på eksplisitte krav fra min side, slik at elevenes svar kunne vært fyldigere. Eller, som Hennig sier, at «utformingen av spørsmålet [...] fører til overflatiske svar» (2012:209). Flere av elevene svarte ganske enkelt med enstavelsesord: «Ja», «Nei». Dette ble forsøkt rettet på ved å være tydelig i tilbakemeldingene, både muntlig i påfølgende timer ved å lese og snakke om en modelltekst, men også skriftlig: «Jeg vil at du skal skrive i hele setninger slik at det blir en hel tekst. Bruk gjerne avsnitt» (tilbakemelding etter første refleksjonstekst). Elevene fikk også oppfølgingsspørsmål med tanke på å hjelpe dem videre. Mads første refleksjonstekst kan brukes som eksempel: Mads: «Jeg tenkte at Amal hadde gode poeng». Tilbakemelding: «Hva slags gode poeng er det Amal har? Gi eksempel fra teksten. Hvorfor er dette gode poeng, mener du?».

Noen elever syntes det var frustrerende å skrive refleksjonstekster. Lars uttrykker seg mest eksplisitt når han i sin andre innlevering skriver: «Det var vel alt jeg har å si om denne boka, kommer ikke på mer men jeg klarte nesten 8 linjer, men håper du er fornøyd». Andre elever så både nytte og glede i å skrive. Luca uttrykker at det var en god måte å legge fra seg tanker på: «Mens jeg skrev det ned, så fikk jeg virkelig ut *alt* som var i hodet» (Luca, intervju). Anya peker på at eventuelle manglende eller mangelfulle innleveringer også kan ses

i sammenheng med elevene i denne klassen var de eneste som hadde loggskrivning og refleksjonstekster i hjemmelektse, mens de andre, i elevenes øyne, «slapp det» (Anya, intervju).

Målet var at en åpen tilnærming ville gi rom for at elevenes personlige responser og refleksjoner, utover det å like eller ikke like teksten, kom til uttrykk. Under observasjon av elevenes muntlige presentasjoner så det ut som at de hadde fått økt motivasjon for å levere et produkt med utgangspunkt i konkrete mål og kriterier. Elevene visste hva de skulle levere. Samtidig visste de at presentasjonen ville gi de en karakter i muntlig norsk. Det er en ytre motivasjon som er sterk i ungdomsskolen. Jeg stiller meg spørrende til om elevene burde fått tydeligere krav og kriterier i forbindelse med loggskrivning og refleksjonstekst. Men mens det kom fram tydelige spor av repetisjon i presentasjonene til de elevene som samarbeidet og var gode venner, kom det fram ulike lese måter og forståelser i de samme elevenes logger og refleksjonstekster. Det vil si at dersom elevene hadde fått kriterier og krav til den muntlige presentasjonen tidligere i leseprosjektet, kunne det vært en større sjanse for at elevenes responser og refleksjoner hadde blitt mer styrt, både av meg, læreren deres og av medelevene. Jeg ser det heller som en fordel at de fikk åpne, veiledende spørsmål i forbindelse med å skrive logg- og refleksjonstekster.

I denne delen har jeg forsøkt å klargjøre hvilke metoder jeg har valgt for å konstruere data til oppgaven. I tillegg har jeg diskutert min rolle som forsker, beskrevet prosjektet og forklart hvordan utvalget kom i stand. Deltakende og passiv observasjon har gitt meg verdifull erfaring om arbeid med skjønnlitteratur, lesing og loggskrivning på skolen. Et positivt utfall av denne oppgaven kan være at jeg som forsker, og andre som lesere, vil kunne utvikle enda flere forståelser for hvordan elever leser tekster.

Analyse av data

Innenfor litteraturstudier og resepsjonsforskning gjøres studier ofte kvalitativt ettersom det er snakk om mindre utvalg, enten av lesere eller litteratur, som er gjenstand for tolkning og analyse.

I dette tilfellet konstrueres og kategoriseres dataene i første omgang for å tydeliggjøre funnene gjennom koding. Det vil si at meningen i informantenes utsagn fortettes ved å kategorisere deres responser og refleksjoner, og plassere disse innenfor ulike kategorier. Jeg

lager to modeller som visualiserer funnene i to av analysedelene («Personlige holdninger til teksten» og «Å identifisere seg med eller ta avstand fra teksten»). Fordelen med å lage slike modeller er at man får en oversikt over de ulike elevenes refleksjoner og responser i forhold til hverandre. Man ser hvor typisk noe er, og, selv om dette er en kvalitativ studie, vil man også ha en viss kvantifiserbar sammenligningsmulighet med andre lignende studier (Kvale & Brinkmann 2015:230-232).

Modellene har selvsagt også noen begrensninger. Først av alt utgjør de forenklinger av dataene ettersom kodingen bidrar til å gjøre utsagnene om til mindre enheter (Kvale & Brinkmann 2015:230). Det vil dermed ikke være mulig å bruke modellen for å se bakenforliggende årsaker til at noen av leserne havner i samme kategori. Elevenes utsagn blir altså dekontekstualiserte (Kvale & Brinkmann 2015:234). Formålet er å gjøre dataene oversiktlige og at modellene skal fungere som visuelle støtter og supplement til teksten. Videre er det kun data fra elevenes refleksjonstekster og loggbøker som er kodet. I den siste analysedelen, om elevenes læring og danning, spiller også intervjuet en viktig rolle. Der ville bruken av den samme modellen ikke fanget opp de individuelle nyansene og skillene som kommer fram i intervjuet. Intervjuet gir vesentlig og mer dyptloddende informasjon som studien må ta hensyn til.

I tillegg nærleses og fortolkes elevtekstene. Dette sørger for å utvide forståelsen av dataene illustrert i modellene. Elevenes responser og refleksjonstekster utvides gjennom rekontekstualisering: «Sammenlignet med tekstreduksjonsteknikker, som kategorisering og kondensering, fører fortolkninger ofte til en tekstutvidelse der resultatet er formulert i mange flere ord enn de opprinnelige utsagnene som er fortolket» (Kvale & Brinkmann 2015:234). Jeg vil se til teori og forskning, men vil også ta hensyn til brede referanserammer som elevene og deres foreldres kulturelle bakgrunner, kjønn, samt elevene som lesere. Jeg vil ikke vise til alle informantene til enhver tid, men trekker fram de som jeg mener er interessante og viktige i forbindelse med ulik teori og spørsmål jeg forfølger i oppgaven.

Analysen er ordnet i tre deler. Først studeres elevenes personlige responser i lys av transaksjonsteori. Rosenblatt understreker at den personlige koplingen er en forutsetning for lesing og refleksjon: «*Once the work has been aesthetically evoked, it can become the object of reflection and analysis [...]*» (Rosenblatt 1995:295). Hvilke personlige holdninger som kommuniseres og av hvilke lesere, samt om de klarer å frigjøre seg fra det personlige og gå tilbake til teksten, blir viktige spørsmål i denne delen.

Deretter blir spørsmålet om majoritets elever og minoritets elever, og deres identifikasjon eller avstandstaking til teksten undersøkt. Det bygger videre på den personlige

responsen som undersøkes i den foregående delen, men blir analysert i lys av teori fra amerikansk, didaktisk litteraturforskning, hvor det er funnet forskjeller mellom elevene som lesere av multikulturell litteratur. Jeg stiller meg spørrende til om det samme gjelder i Norge, eller hvordan dette kan forstås blant norske elever?

Den siste delen av analysen tar opp spørsmål om den multikulturelle teksten elevene har lest gir de noen form for læring. Aller helst skal elevene *utdannes* i løpet av et helt skoleløp. Den potensielle dannelsesreisen til leserne diskuteres her.

Analysestrategi

Dataene som er konstruert og hentet inn til denne oppgavens formål har i hovedsak vært elevens egne skriftlige responser og refleksjoner, enten skrevet for hånd i loggbok, eller refleksjonstekster skrevet på data og levert inn via It's Learning. Det var hensiktsmessig å systematisere informantens skriftlige utsagn etter Handlhoff og Goldens (1995:204) responskategorier¹⁹ som viser til forskjellige måter lesere kan respondere på tekster på. Ved å ordne elevenes responser og refleksjoner i kategorier fikk jeg en bedre oversikt over lesernes ytringer. I tillegg til Handlhoff og Goldens kategorier la jeg til noen. Videre her vil jeg vise til hvordan jeg forstår de ulike kategoriene.

Parafrase er gjenfortelling, *interpretative utsagn* innebærer tolkning, *litterære vurderinger* innebærer at leseren vurderer teksten ut fra sjanger eller fortellertekniske grep, og *normative utsagn* er utsagn hvor leseren sier sin mening om noe de fiktive karakterene gjør eller burde ha gjort. Kategorien *personlig respons* viser til leserens personlige interesse, gjerne uttrykt gjennom egne følelser og opplevelser under og etter lesning, mens *personlige assosiasjoner* viser til at det trekkes linjer mellom leserens og de fiktive karakterenes liv. Leserens kjennetegn seg gjerne igjen i noen av karakterene og viser at de setter seg inn i deres sted. Slik blir personlige assosiasjoner også uttrykk for *identifikasjon* eller *avstandstaking* til teksten, fortellingene eller de ulike karakterene. Identifikasjon og avstandstaking er to underkategorier jeg har lagt til for å skille mellom personlige assosiasjoner som kopler leser og tekst, eller ikke kopler leser og tekst. Det samme gjelder de andre kategoriene. Det vil for eksempel være forskjell mellom positive og negative personlige responser. Negative responser er ikke noe som kommer fram i Handlhoff og Goldens artikkel (1995), men det er

¹⁹ Handlhoff og Goldens responskategorier er også gjengitt i Hennig 2010:208-209.

likevel noe jeg finner vesentlig å legge vekt på i kategoriserings- og analyseringsprosessen. En leser som ikke liker teksten gir like verdifull informasjon som at en leser liker teksten.

I prosessen med å kategorisere lesernes responser og refleksjoner brukte jeg NVivo, et dataprogram som blant annet er brukt for å transkribere, få oversikt og analysere kvalitative data som intervju. I NVivo la jeg inn hver enkelt informant og kodet tekstene og tekstfragmentene i henhold til Handlhoff og Goldens responskategorier nevnt over, for å identifisere og kategorisere de ulike responsene. I tillegg la jeg som nevnt til kategorier som *personlige holdninger til teksten*, hvor leserens positive og negative uttrykk knyttet til teksten ble sortert, samt *identifikasjon* og *avstandstaking*. Ved å gjøre kodingen digitalt framfor analogt med tusjmarkeringer i ulike farger, fikk jeg muligheten til enkelt å endre kategoriene og flytte på markerte responser ved behov. Jeg kunne også sammenlikne ulike lesere og sortere lesere etter utsagn relativt effektivt. Forhåndsvalgte kategorier bidrar til å sette fokus på den bestemte informasjonen jeg er ute etter. Det kan være en fordel, men det kan også gjøre at jeg går glipp av informasjon som ligger utenfor kategoriene. *Figur 1* viser kategoriene som elevenes responser og refleksjoner er sortert under.

Name	Sources	References
Prediksjon	6	13
Personlige holdninger til teksten	0	0
Positiv til teksten	5	18
Negativ til teksten	5	17
Personlige assosiasjoner	7	18
Personlig respons inkl spm	6	22
Parafrase	6	34
Normative utsagn	5	21
Læring	5	13
Litterær vurdering	6	15
Interpretative utsagn	7	28
Tema	0	0
Tekstens mening	0	0
Identifikasjon	2	8
Vindu	0	0
Speil	1	2
Avstandstaking ikke spesifisert	7	13
Avstandstaking til de onde	0	0
Avstandstaking til Amal	0	0

Node Name	Coverage
<Internals\Anya> - § 1 reference coded	[7,00% Coverage]
Reference 1	- 7,00% Coverage
Parateksten var fargerik, beskrivende, fine detaljer, fengende overskrift og tiltrekkende bok. Førsteintrykket mitt av denne boka var mye refleksjon.	
Boka virker veldig inspirerende. Jeg tror jeg kommer til å fortsette lesinga med denne boka	
<Internals\Emil> - § 4 references coded	[5,83% Coverage]
Reference 1	- 2,79% Coverage
Etter det første avsnitte vekker det litt mer interesse, jeg liker at boka inneholder hendelser og følelser.	
Reference 2	- 0,85% Coverage
Boka har vært lett å lese til nå,	
Reference 3	- 1,34% Coverage
Boka begynner å bli mer interessant, helt sikkert.	
Reference 4	- 0,85% Coverage
Men boka er ikke kjedelig heller.	
<Internals\Luca> - § 6 references coded	[9,84% Coverage]
Reference 1	- 0,87% Coverage
eg liker veldig godt simone	
Reference 2	- 2,25% Coverage
Boka intrs.	

Figur 1 Skjermdump fra NVivo

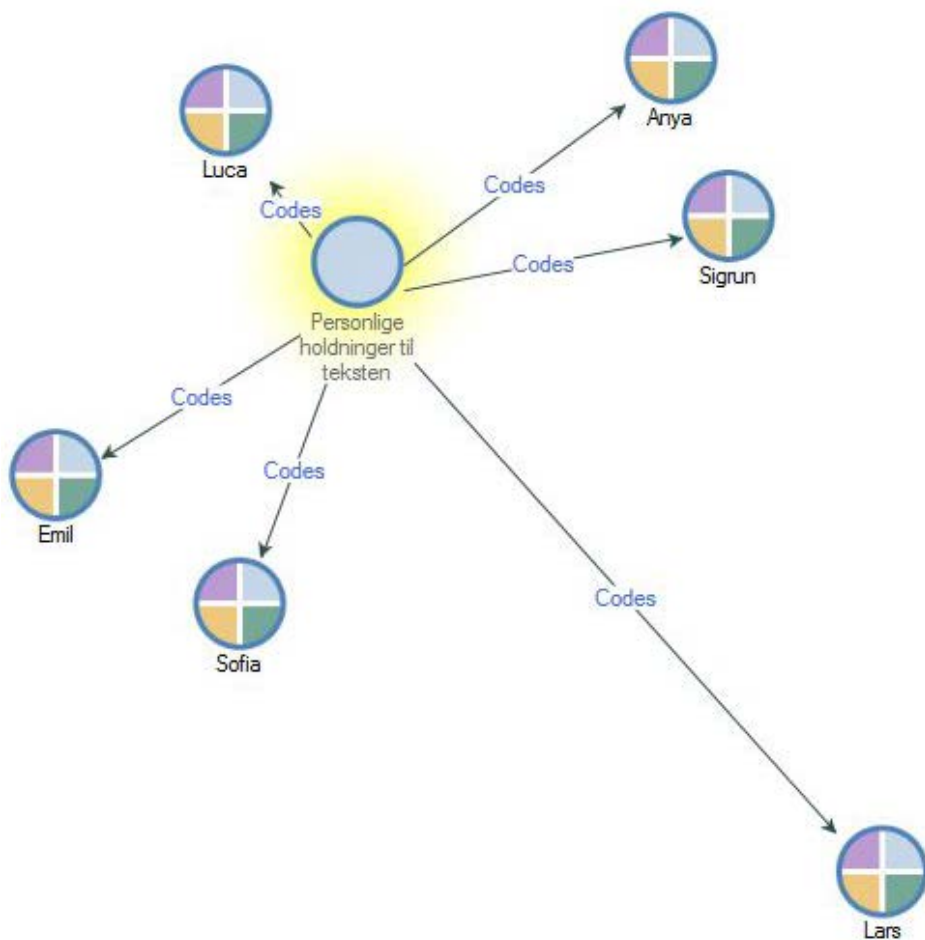
Figur 1 viser kategoriene med underkategorier som elevenes refleksjoner og responser er sortert under. Disse kalles «nodes» i NVivo. «Sources» er kildene, i dette tilfellet hver enkelt informant, åtte totalt, og viser til hvor mange av informantene som har skrevet eller sagt noe som er kategorisert under den enkelte kategorien. «References» er antall ganger det er markert tekst som er kategorisert under de ulike kategoriene. Fem ulike informanter, alle unntatt tre, er registrert under kategorien «Positiv til teksten» med til sammen 18 referanser. Det vil si at det kun er tre elever som ikke er blitt registrert med at han/hun har gitt uttrykk for at vedkommende har en positiv personlig holdning til teksten.

Personlige holdninger til teksten

Gjennom elevenes responslogger og refleksjonstekster kartla jeg personlige holdninger til teksten. *Figur 2* viser en modell hvor leserne er ordnet i grupper med utgangspunkt i denne kategorien. Modellen er laget etter at alle tekstene er samlet inn og kategorisert. Elevenes responser og refleksjoner fra starten til slutten av leseprosjektet danner grunnlaget for dataene i denne, og i den andre modellen (*Figur 3*).

Personlige holdninger er interessant å studere ettersom det i leser-respons-kritikk legges vekt på den personlige koplingen mellom leser og tekst som et begynnende steg i leseprosessen (Rosenblatt 1995:295). Leseren må, enkelt sagt, like teksten og ha en indre motivasjon for å lese videre med glede og innlevelse. Ytre motivasjon, som karakterer bidrar til å gi, kan føre til at lesingen gjennomføres, men antageligvis uten reell refleksjon og en særlig aktiv leser. Transaksjonen vil, slik jeg ser det, være avhengig av en aktiv leser.

I denne delen analyseres elevenes responser og refleksjoner fra hele prosjektet med tanke på hvilke personlige erfaringer elevene gjør seg i møte med teksten. Skjer det transaksjoner, og vil de å gå fra de personlige responsene og så tilbake til teksten?



Figur 2. Elevenes personlige holdninger, gjennom hele leseprosjektet, rangert fra kun negativ (ytterst), til kun positiv (nærmest sentrum).

Kjernen i modellen, *Figur 2*, er responskategorien *personlige holdninger til teksten*. Leserne er gruppert etter «kun positive utsagn», «både positive og negative», og «kun negative utsagn». Jo nærmere kjernen leseren befinner seg, jo mer positiv til teksten er han/hun. Den innerste og mest positive leseren er minoritets eleven Luca. Den ytterste leseren er majoritets eleven Lars. Han uttrykker seg mest negativt. I midten, der hvor leserne har uttalt seg både positivt og negativt om teksten, finner vi to minoritets elever, Sofia og Anya, og to majoritets elever, Sigrun og Emil.

I modellen er verken Mads eller Vilde er med, ettersom de ikke er blitt registrert med noen ytringer vedrørende personlige holdninger. En svakhet med modellen er at det kun er data fra elevenes responslogger og refleksjonstekster som er lagt inn. Intervjuet var ment som et supplement til disse dataene, med rom for oppfølgingsspørsmål. Jeg antok at hovedkilden til informasjon ville være gjennom det elevene selv skrev. I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne transkribert intervjuene og kodet de på lik linje med de skriftlige innleveringene. Da ville for eksempel mangel på data fra Vilde vært løst. Når det er sagt, er intervjuet med Vilde

fortsatt en kilde til hennes lesning av teksten. Jeg synes hun tilfører en viktig stemme blant informantene, og hun beholdes som informant i studien.

Elevene med kun norske foreldre uttaler seg både positivt og negativt til teksten, men også kun negativt. Guttene gir uttrykk for at de velger side i større grad enn jentene som velger en mellomposisjon. Ingen av disse elevene skiller seg ut som «svake» lesere. Tvert imot, Lars, som er meget negativ til teksten, beskrives av læreren som en «sterk» leser, mens Luca, som er svært positiv til teksten, karakteriseres som en «nedre middels» leser. Her er det andre forbindelser som antageligvis er avgjørende for de personlige holdningene.

Det som er påfallende er at det i sammenheng med disse leserbeskrivelsene kan legges til at Luca leser mye på fritiden, mens Lars ikke leser mye på fritiden. Da er spørsmålet: Hva ligger til grunn for disse beskrivelsene? Læreren selv sier at det er «en grov inndeling» som er gjort med bakgrunn i de nasjonale prøvene i lesing for åttende og niende trinn i 2015. Skalaen som læreren forholder seg til går fra «svak», «nedre middels», «middels», «øvre middels», til «sterk». En «god» leser, vil på denne skalaen karakteriseres som «øvre middels».

Dette er ingen kritikk til læreren som er intervjuet i denne oppgaven, men heller et skeptisk blikk mot måten det jobbes med og leses litteratur i norske skoler i et langsiktig perspektiv. Det kan argumenteres for at Lucas evne til å sette seg inn i teksten, og gleden over å lese, ikke verdsettes eller tas høyde for i vurderingen av elevene som lesere. Det er min mening at Luca muligens scorer dårligere på leseforståelse, men kanskje ville scoret høyere på litterær kompetanse, dersom han hadde fått mulighet til å jobbe med litteratur på andre måter enn gjennom målbare, karaktersetende oppgaver.

Figur 2 illustrerer en tydelig forskjell mellom minoritets eleven Luca og majoritets eleven Lars, når det gjelder å like teksten eller ikke, men den sier ikke noe om *hva* det er disse to og de andre elevene liker eller ikke. For å kunne si noe mer spesifikt om hva de ulike leserne legger vekt på i responsene som er kategorisert under personlige holdninger, kommer figuren til kort. Jeg vil derfor gå dypere inn i elevenes responser og refleksjoner for å nærlese og analysere elevenes tekster, og stiller meg spørrende til om elevene vil gå fra de personlige responsene og så tilbake til teksten, i tråd med Rosenblatts transaksjonsteori?

Å like eller ikke like, er det spørsmålet?

Elevene som uttrykker seg positivt allerede fra det første møtet med teksten representerer minoritets elever, majoritets elever, og såkalte «øvre middels», «middels» og «nedre middels»

lesere. Det er ei heterogen lesergruppe, som alle uttrykker et ønske om å lese videre. I modellen er disse leserne plassert innerst eller i det midterste sjiktet.

Sigrun identifiserer seg kanskje med Amal og den prosessen hun skal gjennom. Samtidig viser hun en interesse for å utvikle seg selv når det gjelder kunnskap om andre mennesker:

1. Forventninger: Jeg tenkte at boka ville bli spennende, og å få se hvordan livet er som muslim i et tenåringsliv. 2. Hovedpersonen er en sterk person og selvsikker. Handlingene er spesielle og alt som skjer er ganske spennende (Sigrun, refleksjonstekst 1).

Jeg tenker boka vil være spennende fra det jeg har sett av utsiden av boka, og lest teksten bakpå boka. [...] Boka handler om ei jente som bestemmer seg for å starte med hijab på skolen, fra ferien hun nå har hatt. Nå er det bare å se hvordan livet hennes vil bli (Sigrun, logg 1).

Amals liv framheves som interessevekker i Sigruns tekstutdrag. Hun uttrykker ønsker om å få vite mer og å lære, og kan slik sies å lese teksten som et vindu. Sigrun får kikke inn og delta i en fiksjonsverden. Hun uttrykker seg eksplisitt, med forventninger om å lære mer om en muslimsk tenårings liv.

Luca, som eneste gutt, skriver «interessant» etter første møte med boken, og kan slik forstås som at han tar et noe mer distansert blikk på teksten i første omgang: «Boka er interessant. [...] Innledningen er grei og spennende. Boka vil jeg lese» (Luca, logg 1).

Anya skiller seg fra de andre ved å vise til egen interesse gjennom uttrykket «inspirerende». Hun opplever kanskje teksten som et speil, med rom for å identifisere seg med teksten: «Førsteinntrykket mitt av denne boka var mye refleksjon. Boka virker veldig inspirerende. Jeg tror jeg kommer til å fortsette lesinga med denne boka» (Anya, logg 1).

I tillegg har vi Vilde, som i intervjuet uttrykker at hun har tidligere erfaring med å lese skjønnlitterære tekster, og en positiv holdning til boka:

I begynnelsen syns jeg egentlig den var litt småkjedelig, men det er det jo nesten i alle bøkene. De er litt småkjedelige i begynnelsen, så du må bare komme litt inn i dem [...] til du kommer til dramaet. Så jeg syns egentlig at den var god når jeg kom inn i den. Fordi det var litt dramatisk, og, ja, det skjedde noe (Vilde, intervju).

At teksten ikke griper Vilde med det samme, betyr ikke at hun opplever teksten så negativt at hun gir opp å lese. Hun har erfaringer som tilsier at det kan kreve litt lesing før man kommer

inn i teksten, noe hun også får bekreftet her. Belønningen var en «god» tekst. Det hun likte aller best var at Amal var forelska, og «at det var det boka handlet om [...] Han Adam, eller at hun likte godt han, eller at de likte godt hverandre». Kjærlighetstematikken er et vesentlig tema for Vilde. Hun liker å lese ei «skikkelig jentebok» (Vilde, intervju).

Disse leserne formidler leselyst og personlig engasjement gjennom en personlig og affektiv ordlyd. I tillegg uttrykkes ulike grader av identifikasjon. Identifikasjon vil jeg komme tilbake til (fra side 72), men først må noen av leserne i den andre enden av skalaen studeres.

«Jeg tenker at dette er ei kjedelig bok»

Overskriften her er hentet fra Lars første responslogg, hvor han ble oppfordret til å skrive om sine egne forventninger og tanker til teksten med utgangspunkt i bokas paratekst. Lars utmerket seg tidlig med at han uttrykte seg eksplisitt negativt gjennom responslogg og refleksjonstekst:

Jeg tenker dette er ei kjedelig bok som handler om en muslim som må bruke hijab, og alle problemene hennes (Lars, logg 1).

Jeg hadde veldig lave forventninger til boka når jeg først så den. Så kjedelig ut (Lars, refleksjonstekst 1).

Selv om Lars viser tegn på at han klarer å kople teksten med verden, og kan sies å avsløre bokas prosjekt nesten med det samme, klarer han ikke i særlig stor grad å løsrive seg fra den negative, personlige responsen. Han gjentar i responslogger og refleksjonstekster at den skjønnlitterære teksten enten er «kjedelig» eller «teit», og at det overdrives for mye og for ofte: «Jeg synes at hun overdriver. Det er ei teit bok som overdriver altfor mye med hver eneste lille ting, og boka består omtrent bare av ting hun nevner og forklaring på det» (Lars, logg 2). Norman Holland peker på negative lesere i sin psykoanalytiske studie av fem lesere, *5 Readers Reading* (1975), og sier at «once the flow of satisfaction or pleasurable affect is broken, it is difficult to re-establish contact» (Holland 1975:295). Det vil med andre ord være vanskelig å snu om og finne positive veier inn i teksten for en leser i Lars situasjon.

Også andre lesere uttrykker negative personlige holdninger til teksten. I hovedsak begrunnes det, som Lars, med at boka oppfattes som «kjedelig»:

Første gang jeg så boka tenkte jeg at den kom til å være litt kjedelig. Når jeg så tittelen fikk jeg ikke lyst til å lese boka fordi [den] ikke virket så fengende (Sofia, refleksjonstekst 1).

Emil vaklet mellom å like eller ikke like teksten han leste:

Min mening om boka er at den med første blick ikke fanger min interesse [...] Etter det første avsnittet vekker det litt mer interesse, jeg liker at boka inneholder hendelser og følelser (Emil, logg 1)

Boka har vært lett å lese til nå, men allikevel så tror jeg ikke denne boka er noe for meg (Emil, logg 1).

Disse leserne karakteriseres som «øvre middels» eller «sterke» lesere, og ligger altså over gjennomsnittet når det kommer til lesing, ifølge lærerens beskrivelser. Når man ser på deres kulturelle bakgrunner, har kun en av de tre foreldre med annen landbakgrunn enn norsk. Som heterogen lesergruppe skiller de seg ikke i særlig stor grad fra de som uttrykker interesse og engasjement, men de uttrykker likevel det motsatte: Boka appellerer ikke til disse elevene. De gjør seg negative, estetiske erfaringer i møte med teksten.

Personlige, estetiske erfaringer – et springbrett for refleksjon?

«Undisciplined, irrelevant, or distorted emotional responses and the lack of relevant experience or knowledge will, of course, lead to inadequate interpretations of the text» sier Rosenblatt (1995:267), og viser til en del sider ved elevenes responser som kan skyldes mangel på erfaring, kunnskap og trening på å lese og tolke tekster. Elevene er kanskje ikke øvet i å gå fra en personlig respons og tilbake til det faglige igjen, ei heller trent i å finne flere forståelser, svar eller meninger i en tekst. I en travel skolehverdag kan det være fristende å sette to streker under svaret når et først er funnet. Men i et tolkningsfellesskap bør det være rom for å øve elevene på å finne flest mulig lesninger. I dataene som jeg samlet inn er elevenes refleksjoner basert på evner og kunnskaper som de allerede har. Det ble ikke lagt til rette for arbeid med litteratur i forkant, for å øve de i å lese tekster på ulike måter. Med tanke på oppgavens avgrensning og formål var det heller ikke noe som var nødvendig.

Elevene med negative personlige responser til teksten viser til at færre overdrivelser og en tydeligere konflikt kunne gjort teksten bedre:

Karakterene var overdrevent opptatt av utseende, og det ble litt mye av det der "drama"-opplegget (Lars, refleksjonstekst 1).

Jeg synes at det er rart at hun skal skrive så overdrevent mye om at hun tenker på hva de andre synes om henne, og hvordan det er å gå med hijaben. Spesielt om hvor mye hun skriver om den der teite rektoren og om alt som har med den der skolen å gjøre. Hvis jeg skulle forandret noe, så ville det være at jeg ville ha skrevet mindre overdrevent, og fått boka til å bestå av mer enn bare ting hun sier og forklaring på det (Lars, refleksjonstekst 2).

Det som skjer i boka kunne ikke skjedd på den ekte måten, fordi forfatteren overdriver [...] med fortellinga og personene i fortellinga. Det gjør det litt rart å lese. I tillegg er ikke konflikten så tydelig. Det er tydelig at konflikten var hijaben, men den konflikten er løst allerede. Jeg ville forandret måten forfatteren skriver på, for den overdrivelsen gjør det bare veldig rart og kjedelig å lese. [...] Jeg synes boka er kjedelig, for det er på en måte bare en fortelling om Amal (Sofia, refleksjonstekst 2).

Lars argumenterer ved å vise til sin mening om teksten, og det blir en repetitiv ordlyd i tekstene hans. Sofia trekker inn sin litterære kompetanse i vurderingen av teksten. Hun stiller spørsmålsteget ved tekstens autentisitet og vurderer den som urealistisk.

Emil valgte å bytte til en ny tekst før han var ferdig med *Ser hodet mitt stort ut med denne?*. De positive og negative holdningene til *Ser hodet mitt stort ut med denne?* gjennom litterære vurderinger ble begrunnet gjennom litterære vurderinger. Egen sjangerpreferanse og det at «denne historien begynner veldig forutsigbart» (Emil, logg 1), var to av argumentene hans for hvorfor han ikke likte denne teksten. For å gjøre boka mer aktuell for seg selv som leser, ville Emil endret på historien. Han ville gitt mer oppmerksomhet til konflikten rundt det å komme med hijab for første gang på skolen:

Jeg ville gjort sånn at Amal ikke ble like godt godtatt på skolen som hun ble. [...] Rektoren godtar at hun vil bruke hijab nesten helt uten videre, og elevene bare ser på henne og går vekk fra henne. Jeg ville gjort sånn at det var litt verre for Amal, for eksempel at rektoren ikke godtok hijaben, eller noe sånt, for å gjøre historien litt mer interessant (Emil, refleksjonstekst 2).

I tillegg til manglende spenningskurve og tydelig konflikt pekes det på leseutfordringer som følge av et omfattende karaktergalleri. Sofia mener at forfatteren kunne skrevet tydeligere, for at hun skulle fått en lettere jobb som leser med å holde oversikten over de ulike karakterene i teksten: «I tillegg er det så mange personer i historien at jeg egentlig ikke husker så veldig

mange av dem, og når jeg leser forstår jeg ikke så mye» (Sofia, refleksjonstekst 2). Hun gir ikke uttrykk for et ønske om å lære noe av teksten, men heller et ønske om å bli underholdt. Teksten leses verken som speil eller vindu, men ses på som kjedelig. I romanen var det så mange personer at Sofia mente det ble nødvendig å lage tankekart for å få en oversikt. Når man leser skjønnlitteratur er «det [...] ikke vits i å lage tankekart», sier hun og påpeker at når hun «skal lese ei bok, så er det for at det er kjekt, ikke for at jeg skal lære noe» (Sofia, intervju).

Mens Lars blir værende i sine personlige negative responser, ytrer Sofia og Emil en vurderende holdning. Selv om de helt klart mener at teksten er «kjedelig», viser de at de klarer å se på teksten fra flere sider. De negative estetiske erfaringene som disse leserne får, virker som at de bidrar til å demotivere for videre lesning.

Holland mente at den negative leseren ville ha vanskelig for å snu om på sine estetiske erfaringer. Det kan sies å stemme for Lars del i dette prosjektet, men Sofia stiller seg ikke så bastant i «nei»-leiren. Sofia uttrykker en viss avstand fra Amal og teksten tidlig i leseprosjektet, men viser også at hun setter seg inn i tematikken «annerledeshet». Sofia er villig til å lese teksten på flere måter. Hun aksepterer den ikke helt, men er heller ikke totalt avvisende:

Jeg syns alle venninnene til Amal er veldig viktige personer i denne fortellinga, i tillegg til Adam. Hun er forelska i ham, og han har følelser for henne. Det er veldig bra å se at hijaben ikke har så mye å si i vennskapet eller forholdet mellom Adam og Amal. Så klart er det litt vanskelig når en har regler som ikke alle har. Tia slenger et par kommentarer til Amal av og til, som gjør det vanskelig å faktisk gå med hijab (Sofia, refleksjonstekst 3).

Jauss mente også at den estetiske erfaringen ville være avgjørende for leseren, men stilte seg mer positiv enn Holland i spørsmålet om at en eventuell negativ erfaring kunne endres på. Negative lesere ville kunne endre sin forventningshorisont og bli overbevisst av teksten, mente Jauss (Soter 1997:217). For elever som Sofia, som viser interesse for å diskutere og veie for og imot, kan teorien til Jauss stemme. Holland derimot, kan forstås som at han peker på lesere som representerer større utfordringer når det gjelder å komme ut av en slik negativ spiral. Her må det legges til at leseren og teksten ikke står alene. Det vil være avgjørende hvordan litteraturarbeidet legges til rette, slik at en eventuell negativ lesererfaring kan bli vinklet faglig. De personlige emosjonene er nødvendige, men elevene må lære seg å begrunne de – upersonlig og faglig. Det må være mulig å legge til rette for et tolkende fellesskap hvor

elevne øves i å vurdere ulike syn og meninger om teksten, slik Rosenblatt selv sier at læreren bør kunne gjøre: Veilede elevene til stadig bedre lesninger og tolkninger. Ikke til *en* tolkning, men til en mer gjennomtenkt tolkning som begynner i det personlige og begrunnes i teksten og med faglige begrep.

Utfordringene med å løfte elevenes lesninger fra estetiske erfaringer til reflekterte lesninger kan være like utfordrende for elever som opplever en positiv estetisk erfaring, som for de som får en negativ estetisk erfaring. Oppslukte lesere lever seg inn og glemmer kanskje å reflektere over det som leses. Det er kanskje mest tydelig i Sigruns tekster, hvor hun i hovedsak setter seg inn i historiene om Amal som involverer de nærmeste (foreldre, rektor, Simone og Adam), og signaliserer leseglede og forventninger til videre lesning:

Nå er det bare å se hvordan livet hennes vil bli. [...] Det jeg tror vil skje videre er at hun vil gå gjennom den skoleporten og det vil nok bli forandret, skolelivet vil bli annerledes (Sigrun, logg 1).

Er spent på å se hva som skjer videre (Sigrun, refleksjonstekst 2).

Spent på å se hva som skjer med Amal og Adam? :) (Sigrun, logg 3).

Sigrun viser ikke gjennom tekstene sine at hun leser teksten særlig kritisk, men hun viser at hun liker å lese teksten, og kan forstås som at hun leser for underholdningens skyld. Både kjærlighetsfortellingen om Amal og Adam, og det «å se hvordan Amal hadde det i sitt liv» opptok Sigrun (intervju), og var nok en avgjørende faktor for videre lesning. Det som Sigrun selv sier i intervjuet, og som er reflektert i logger og refleksjonstekster, er at hun syntes det var kjekt å lese romanen, men at den var «vanskelig å følge med i». Hun kan sies å ha hatt en positiv estetisk erfaring i møte med teksten, som kan ha bidratt til at hun fortsatte å lese videre til tross for at hun opplevde teksten som vanskelig. Men den estetiske erfaringen har, gjennom loggene og refleksjonstekstene, ikke gitt noen videre refleksjon. Spørsmålene hun stiller i tekstene sine viser at hun trenger hjelp til å forstå teksten, ikke for å uttrykke refleksjoner med det samme, men for å lære fakta i form av leksikalske betydninger, eller hvem enkelte karakterer er. Det er ikke kun negative lesere som går seg fast i sitt eget mønster. Også de positive trenger hjelp med å løfte og utvikle sine lesninger til mer kvalifiserte vurderinger.

I Vildes responslogg parafraserer hun for det meste, men jeg finner én personlig respons når det gjelder Amals valg om å gå med hijab: «Jeg tror hun synes det er vanskelig, og tenker mye på hva andre kommer til å si/tenke» (Vilde, logg 1). Her viser hun at hun klarer å sette seg inn i Amals følelsesliv, men etter dette forekommer hennes responslogg som ei

liste med stikkord. I forarbeidet med analysen ser det ut som at hijab-valget, spørsmål om utseende og kjærlighet er tema som opptar denne leseren. Det kommer ikke fram av loggtekstene at hun liker teksten, slik hun gir uttrykk for i intervjuet. Hun gir heller ikke uttrykk for noen særlig refleksjon i loggen. Jeg oppfatter henne først som noe ordknapp, men i intervjuet viser hun seg annerledes og uttaler tydelig sin forståelse av teksten.

Kjærlighetsfortellingen framstår som en drivkraft for videre lesning, men Vilde synes likevel at det viktigste i romanen er hvordan Amal framstilles som muslimsk jente. Hun reflekterer over dette temaet ved å sammenligne Amal med seg selv, og ved å vise til teksten:

Det er jo litt forskjell på å være sånn som meg, på en måte, og å være en muslim på min alder [...] Hun var redd for å gå med hijab fordi hun tenkte hva andre ville si, og de rundt trodde jo bare at foreldrene hadde tvunget henne og såne ting. Eller, elever og rektor og de (Vilde, intervju).

Kanskje er Vilde som Mads, en elev som foretrekker muntlig framfor skriftlig refleksjon. De framstår begge som mer reflekterte og vurderende til spørsmål i teksten under intervjuene, noe som viser at elevenes personlige, estetiske refleksjoner ikke alltid kommer til uttrykk slik det legges til rette for. Mulighetene for å uttrykke de litterære erfaringene må varieres.

For Luca, leseren som uttaler seg absolutt mest positivt, kan det se ut som at den positive estetiske erfaringen gir han lyst til både å lese mer og skrive mer om sine erfaringer i møte med teksten. Han viser stor glede over å lese romanen, og er en av elevene som leser teksten raskest. I intervjuet sier han: «Jeg synes den var god. Jeg ville lese denne boka videre, selv om den handlet om ei jente med problemer. Vi har nesten lik kultur. Jeg kjente meg igjen» (Luca, intervju). Luca kopler tekstens verden med sin egen og kan forstås som at han endelig får rom for å snakke med noen om det han har erfart, både i det virkelige liv og i møte med teksten.

I loggboka referer Luca til en episode i teksten hvor Amals venninne Leila blir tatt med ut på restaurant av Amal og venninnene. Leila og Amal er korrekt antrukket hijab, slik Leilas mor mener er passende for muslimske jenter. I den forbindelse reflekterer Luca over ulike forståelser av bruken av hijab, og hvordan dette oppfattes av andre mennesker:

Folk tror hijab er noe ei muslimsk jente må bruke, men det er et valg. Mora mi bruker ikke hijab. De jentene som bruker hijab blir sett som "nådelause". Folk tenker ikke at de er mennesker (Luca, logg 3).

Luca leser videre i romanen og oppdager at Leila, som opplever sterkt press når det gjelder kjønnsroller og giftermål hjemme, rømmer. Han skriver så: «Jeg synes at hun skal komme tilbake for å vise foreldrene at hun kan gjøre hva hun vil» (Luca, logg 3). Underveis viser Luca til sine egne følelser, sin egen familie og deres erfaringer med hijab. Han kopler teksten til sin egen livsverden og omvendt.

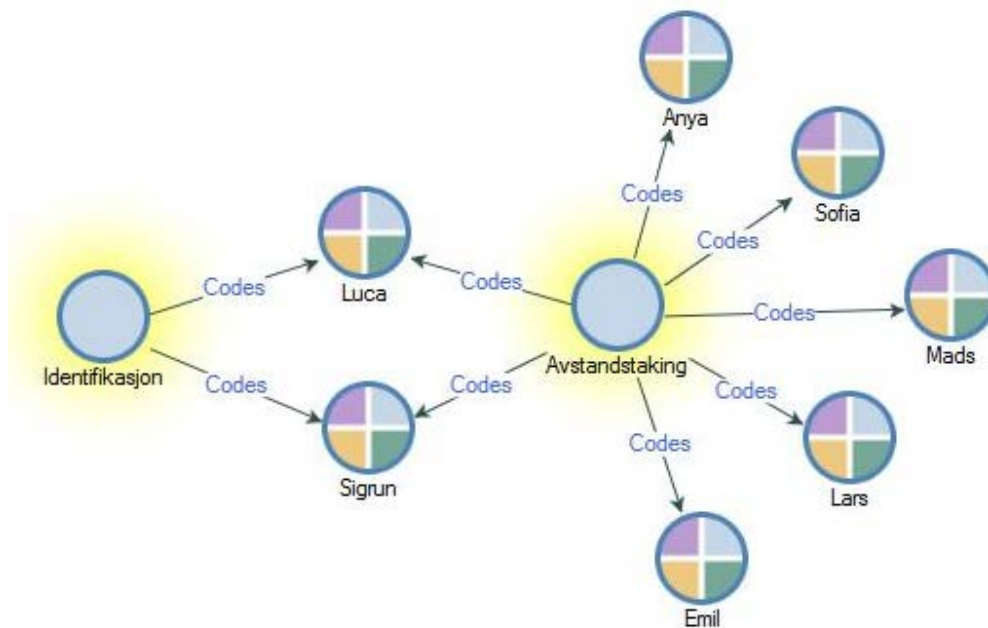
Elevene som klarer å bruke sine personlige, estetiske erfaringer som et utgangspunkt for refleksjon er både positive og negative, majoritets- og minoritets elever, og gutter og jenter. Både Anya, Vilde, Sofia, Luca, Sigrun og Emil viser vilje til å reflektere. De klarer å finne argumenter for deres lesninger i teksten. Lars har svært negative, estetiske erfaringer, og blir værende i det personlige gjennom hele lesningen. Analysen viser at personlige, estetiske erfaringer ikke blir et springbrett for refleksjon for leseren som repeterer sin estetiske erfaring, og ikke klarer å lese teksten i et annet perspektiv. Jeg tror likevel at det vil være mulig dersom elevene trenes i å lese og tolke tekster over lengre tid, og det skapes en kultur for slikt arbeid med litteratur i klasserommet. Noen av elevene viser at de allerede har en slik kompetanse, og vurderer teksten for og imot i større grad enn andre. Disse elevene vil da kunne øke sin kompetanse og utvikle mer kvalifiserte lesninger.

Å identifisere seg med eller ta avstand fra teksten

I denne delen vil jeg se nærmere på hvilke lesere som kjenner seg igjen og identifiserer seg med teksten, eller om de ikke kjenner seg igjen, og heller tar avstand til det de leser. I tillegg vil jeg diskutere hvem det gjelder, både i litteraturen og blant elevene. Forskning viser at det finnes forskjeller mellom majoritets elever og minoritets elever når det gjelder evnen til å sette seg inn i fiktive minoritetskarakterers situasjoner (Glazier & Jung 2005:695-696). Jeg vil fokusere på forskjeller og likheter også *mellom* majoritets elevene, samt *mellom* minoritets elevene.

Til tross for et ønske om å nyansere den dikotomiske forståelsen av minoritets- og majoritets elever, vil jeg fortsatt ha et behov for å uttrykke meg tydelig, bruke begrep og forklare meg ved hjelp av disse. Gitte situasjoner krever at for eksempel begrepene «majoritet» og «minoritet» brukes, noe annet ville skapt utfordringer og begrensninger i diskusjonen. Ved å benytte meg av disse og lignende begreper er det mulig å påstå at jeg

bidrar til å opprettholde et kunstig skille mellom «oss» og «dem» - altså at jeg bidrar til å opprettholde kategoriske framstillinger. En intensjon med dette arbeidet har jo nettopp vært å ville *bygge ned* kategorielle skiller gjennom skriftlige refleksjoner og intervjuer/diskusjoner. Min intensjon er å nyansere kategoriene – og dels å utfordre dem. Jeg søker å skrive fram forskjeller mellom elevene på tvers kategorier, framfor å sette dem i båser.



Figur 3 Sammenligning mellom lesere som identifiserer seg med eller tar avstand fra karakterer i teksten. *Figur 3* viser kategoriene «identifikasjon» og «avstandstaking». Leserne Luca og Sigrun er plassert mellom de to kategoriene, med en pil fra hver av dem. Det betyr at disse leserne har gitt uttrykk for at de identifiserer seg med eller tar avstand fra noe eller noen i teksten. Leserne helt til høyre i figuren, med pil kun fra kategorien «avstandstaking», viser ingen identifikasjon med teksten. De er registrert med ytringer som kan kategoriseres som at de tar avstand til noe eller noen i teksten.

Kategoriene viser til identifikasjon eller avstandstaking på et generelt grunnlag. Figuren sier ikke noe om hva eller hvem leserne identifiserer seg med eller tar avstand fra, kun at de gir uttrykk for en slik kopling eller distanse. Luca viser både identifisering og avstandstaking til teksten, i henhold til *figur 3*, mens Anya og Sofia ser ut som at de tar avstand til teksten. Hva disse og de andre elevene tar avstand fra, og hva Luca og Sigrun identifiserer seg med, vil jeg undersøke nærmere her.

Luca satte seg umiddelbart inn i fortellingen og hovedpersonen Amals situasjon: «Jeg kjente presset som Amal» (refleksjonstekst 1). I loggen skriver han noe av det samme, men der uttrykker han identifikasjon med Simone, Amals venn: «Jeg føler meg som Simone. Jeg

liker Simone. Hun viser seg modig». Eleven peker på Simones rolle som ei støtte for Amal, og forklarer identifikasjonen med at han selv har vært i en tilsvarende situasjon.

Sammenlignet med de andre elevene leser Luca teksten raskere. Han uttrykker en stigende interesse i loggen: «ser grei ut, spennende» (logg 1) «Jeg var ganske spent, boka var interessant» (logg 2). «Boka blir bare mer og mer spennende» (logg 3). Terrorangrepet med bomber, i og utenfor en nattklubb på Bali i 2002, blir vektlagt underveis:

Amal fikk problemer på skolen på grunn av en bombe som sprengte i en annen storby av "muslimer", rettene sagt "terrorister". Det pirker i meg på samme måten. Jeg har hørt før at noen har sagt at muslimer er terrorister, men terrorisme har ikke en religion (logg 2).

I dette tekstutdraget finner vi at leseren refererer til teksten samtidig som det gis personlig respons. I tillegg assosierer han det til noe han har hørt før: «[N]oen har sagt at muslimer er terrorister», før han avslutter normativt: «[T]errorisme har ikke en religion». Det kan se ut som at denne elevens livserfaringer stemmer med teksten, og at han identifiserer seg med karakterenes situasjoner og tekstens hendelser. Luca skriver mye personlig i loggen og bekrefter at teksten støtter hans forståelse av hvordan det kan være å være en minoritet. Han gir uttrykk for at hans livserfaringer stemmer med tekstens: «Boka lærte meg ingenting nytt, den minnet meg på hvordan mennesker er» (refleksjonstekst 3).

Med denne eleven som utgangspunkt kan vi tydelig se at en minoritetselev lettere finner fellestrekk med karakterene i den multikulturelle litteraturen basert på egen livserfaring, religionslikhet og kunnskap. Horisonten og erfaringen til denne leseren passer med teksten, og det vil ikke bli noen ubehagelige diskusjoner knyttet til hans «privilegerte verdensperspektiv» (Beach 1997:69). Vi kan nok heller snakke om en bekreftelse av hans plass i og syn på samfunnet, samt den rådende forståelsen av minoriteter.

Holland stiller seg spørrende til hvordan leseren møter seg selv i tekstene som leses, og mener at tolkningen er en funksjon av identiteten (1975:248). I henhold til Hollands fire prinsipper om hvordan vi møter oss selv i tekstene vi leser, oppfyller Luca disse. Han vil som leser, aktivt søke fornøyelse («pleasure»). Når han får det, blir lesingen en positiv erfaring (Holland 1975:113-123, 295).

De to andre minoritetselevne tegner likevel opp andre nyanser i bildet av lesere med multikulturell bakgrunn. Anya sammenligner seg også med hovedpersonen Amal, men bruker ikke subjunksjonen «som» for å peke på likhetene slik Luca gjør. Anya plasserer seg ved siden av hovedpersonen og peker på ulikhetene mellom seg selv og Amal:

Amal har fått på seg hijaben og får mange stygge kommentarer relatert til islam generelt. Amal takler situasjonen bra i forhold til det kanskje jeg ville ha gjort. [...] Hadde jeg vært i Amals situasjon hadde jeg nok ikke taklet det like bra/lett da jeg er litt mer forsvarende. Jeg lar folk føle meg mindre verdt, men Amal derimot takler dette veldig bra, og hun setter skikkelige grenser (refleksjonstekst 2).

Selv om hun her gir uttrykk for at Amal håndterer livets utfordringer på en måte som Anya ser på som bedre enn hun selv ville klart det, inntar hun de voksnes perspektiv og stiller seg som en utenforstående og klokere normgiver i situasjonen. Hun identifiserer seg ikke eksplisitt med Amal eller noen av de andre, men stiller seg i en posisjon hvor hun vurderer Amals valg og verdier fra de voksnes ståsted. Hun er enig med Amals foreldre i spørsmålet om å bruke hijab: «De synes det er unødvendig for framtiden når hun skal søke jobb og ut i voksenlivet. Jeg er enig med familien sine tanker. Det skal ikke alltid være lett å bruke hijab i et kristent land» (logg 2). Den personlige ytringen i loggen underbygges ved at hun viser til egen erfaring som minoritet i et land som hun selv definerer som kristent.

Anya deler de voksne i tekstens bekymring og viser sympati overfor Amals annerledeshet. Samtidig slår hun fast at «[i] min familie respekterer vi Norge» (logg 2). Det kan virke som om hun tar majoritetskulturens argument i sin munn. Kanskje retter hun seg etter en norm som finnes i det faktum at «nå er vi i Norge», eller for Amal, i Australia? Anya presenterer en «korrekt» diskurs når det gjelder innvandreres svar på spørsmål knyttet til innvandrings- og integreringsdebattens dilemma.

Sofia svarer ikke på spørsmålene som ble gitt ut for å finne ut om elevene identifiserer seg, i særlig stor grad. Med bakgrunn i spørsmål om elevene kunne kjenne seg igjen eller hatt noen av karakterene som venner (refleksjonstekst 1), kan det leses ut en avstand mellom leseren og teksten:

Jeg kunne hatt Simone og Eileen som venner fordi de godtok henne med hijab, noe ikke alle venner kunne gjort. Naboene hennes er litt forskjellige fra mine, og familien er nokså forskjellig. Egentlig så er alt forskjellig, til og med skolen. Fordi hun er eldre enn oss, og da er det vanskelig å faktisk forstå hennes situasjon (Sofia, refleksjonstekst 1).

I den tredje refleksjonsteksten kan vi forstå Sofia som at hun tar Amals side i konflikten, og at hun forstår henne: «Så klart er det litt vanskelig [...]», skriver Sofia, og viser til at hun «syns synd på Amal», «ble sint på Tia» og «veldig glad når vennene hennes stod opp for henne når

hun hadde det vanskelig». Utover dette vises det lite tegn til identifikasjon. Sofia holder seg til litterære vurderinger.

Sofia, Emil og Lars legger vekt på det forskjellige og ulike, og uttrykker forskjellighet og ulikhet i forhold til seg selv, som for dem er det normale og representerer en norm. Lars svarer «Nei. Merkelige personer» (refleksjonstekst 1), på spørsmål om han kjenner seg igjen i eller kunne hatt noen av karakterene som venner. Emil svarer ikke på disse spørsmålene, men veier både for og imot før han viser til livsynsforskjell som hovedårsak til at han ikke kan sette seg inn i Amals situasjon:

Jeg hadde nok ikke taklet situasjonen like godt som Amal (hovedpersonen), men allikevel siden Amal blir undertrykt og plaget på grunn av at hun vil gå med en hijab, og jeg ikke vet noe om hvordan det er, fordi jeg tror ikke på det samme som hun gjør, så ville det vært vanskelig for meg å forstå hvordan det er å stå fast og fortsette etter all nedtrykkingen på grunn av sin tro (Emil, refleksjonstekst 1).

Sigrunn og Luca er de eneste elevene som både identifiserer seg med teksten og tar avstand. For Luca gjelder det avstand fra tekstens «onde» og identifikasjon med tekstens «gode». For Sigrun er både identifisering og avstandstaking rettet mot Amal. Sigrun legger merke til forskjellene mellom henne og hovedpersonen ved å vise til livssyn og familiesituasjon. Samtidig klarer hun å se fellestrekk som er mer universelle og typiske for ungdommer:

Hun blir litt sint på foreldrene når de ikke forstår hva du snakker om, det kjenner jeg meg litt igjen i. [...] Vi er ikke muslimer. Jeg har skilte foreldre og er ikke enebarn (Sigrun, logg 1).

Kan ikke si at jeg kjenner meg helt igjen i Amal sine erfaringer, men det med foreldre, der kan jeg nok kjenne meg igjen, en liten smule. Jeg tenker nok alle barn/ungdommer kjenner seg nok igjen i det med at foreldre kan være en smule plagsomme og at de kan irritere når de ikke forstår dine meninger og i det du sier :) (Sigrun, logg 2).

Sigrunn inntar en mellomposisjon når det gjelder identifisering med Amal. Det kan se ut som at hun er den eneste majoritetseleven som ikke kun tar avstand, men også ser trekk ved karakterene som er overførbare og gjenkjennbare på et høyere nivå enn det umiddelbare og konkrete. Selv om også Wilde og Mads gjennom sine muntlige refleksjoner viser at de leser noen av tekstens universelle tema, gir de ikke eksplisitte uttrykk for identifikasjon.

En minoritetselev kan naturlig nok antas å ha en del mer erfaring med flere kulturer enn en majoritetselev, og dermed også lettere for å kjenne seg igjen i teksten.

Erfaringshorisonten til minoritetselevene vil kunne være større enn for majoritetselever ettersom de har måttet ta del i kulturer som kan være markant forskjellige, eller i alle fall annerledes, fra de kulturene som majoritetseleven eventuelt veksler mellom. Men det skal ikke glemmes at elevene er lesere som vil lese på ulike måter, ikke bare med tanke på kulturell bakgrunn, men også med tanke på hva slags preferanser og erfaringer de har. Sofia, for eksempel, sier at hun ikke klarer å sette seg inn i teksten fordi den har et for omfattende karaktergalleri. Hun ønsker ikke å bruke tid på å forstå teksten, ved for eksempel å måtte lage tankekart (Sofia, intervju). Hun vil heller forstå den med det samme, slik at hun kan lese for å bli underholdt. Sofias multikulturelle bakgrunn kan slik forstås som at den har lite med leseropplevelsen å gjøre. For denne minoritetseleven framstår hennes leserpreferanser og erfaring med tekstens kompleksitet som avgjørende for hvorvidt hun klarer å sette seg inn i teksten og identifisere seg med den på noen måte. Hennes negative estetiske erfaring, at teksten framstår som uoversiktlig og at «hijab-problemet» går så fort over, dominerer gjennom hele lesningen. Det at hun er en minoritetselev ser på en side ut til ikke å ha noen innvirkning på hennes lesning.

På den andre siden sier Sofia at Amals usikkerhet, når hun bruker hijaben, er typisk for «sånn som jenter tenker. Tørr vi å ha på dette for å bli godtatt? Jeg ville for eksempel ikke gått med skjørt i klassen hvis ingen andre hadde skjørt» (Sofia, intervju). Sofia ønsker ikke å skille seg ut, og vil kanskje derfor heller ikke identifisere seg med en protagonist som gjør nettopp dette. At frykten for å skille seg ut er et fenomen spesielt for elever med minoritetsbakgrunn, vil jeg ikke påstå. Sofia peker på det som et fenomen blant jenter, men det kan like gjerne også gjelde gutter. I Sofias tilfelle kan det likevel være en del av bildet når det gjelder å forstå henne som leser, og hennes identifikasjon eller avstandstaking til teksten.

Jeg finner også to elever, Lars og Luca, som markerer et stort gap mellom hvordan majoritets- og minoritetselever kan lese en multikulturell tekst, slik det vises til i Glazier og Jungs artikkel (2005). Antageligvis har disse forskerne andre informanter som også viser til andre måter å lese tekster på, men det kommer ikke fram i deres artikkel. Selv om Lars og Luca er to klare eksempler på det som bekreftes i funnene til Glazier og Jung, har mitt formål vært å belyse eventuelle mellomposisjoner som elevene inntar uavhengig av deres kulturelle bakgrunn, for å nyansere dette bildet.

En slik kategorisering kan ikke gjøres så enkel. Det viser de andre informantene i denne studien. Majoritetseleven Sigrun klarer å se likheter mellom seg selv og Amal i det universelle ungdomsproblemet «irriterende foreldre som ikke forstår hva ungdommene snakker om». En slik vurdering viser at Sigrun evner å sette seg inn i en situasjon hvor

fortellingen i utgangspunktet foregår i ukjente omgivelser. Minoritets eleven Sofia framstår som at hun tar avstand fra teksten og leser den mest med støtte i hennes litterære faglighet, framfor innlevelse og identifisering. Minoritets eleven Anya viser først en interesse og søken etter inspirasjon, men stiller seg deretter ved siden av teksten og vurderer Amals handlinger som en utenforstående. Hun kan forstås som at hun leser teksten delvis i et utenfor-perspektiv, og delvis i et innenfor-perspektiv, altså at hun har en del kunnskap og erfaring som gir henne muligheten til å forstå og vurdere romanen og Amals problematikk både fra innsiden og utsiden. Disse tre leserne bryter med en kategoriserende framstilling av lesere med minoritetskulturelle og majoritetskulturelle bakgrunner.

Læring eller danning? For hvem?

Det er vanskelig å si om elevene er blitt noe videre dannet av å lese denne teksten, og om de kan bruke erfaringer fra sine møter med teksten til å lese «mot» eller «med» noe på andre områder eller senere i livet. Til det er prosjektet for kort. Vi kan likevel diskutere potensiell læring, og forsøke å sette læring inn i et langsiktig perspektiv. Multikulturelle tekster kan fremme forståelser, utvide elevens toleranse og muligens bidra til økt respekt. Men det er også en fare for at lesere med allerede negative stereotypiske oppfattelser av ulike kulturelle grupper, religioner eller lignende, vil få forsterket sine syn. De positive leserne, med en mer åpen holdning for diversitet, vil på sin side kunne få en tilsvarende økt positiv forståelse. Her er det snakk om forsterkning av det allerede eksisterende, istedenfor et mer balansert syn, som kanskje var det ideelle ønsket i utgangspunktet. For å gjøre spørsmålet i denne delen noe enklere, vil jeg undersøke om elevenes tekster viser tegn til at elevene har lært noe, og hva de eventuelt har lært, i sin lesning av *Ser hodet mitt stort ut med denne?*. Jeg vil også be de om å ta stilling til hva som har gjort mest inntrykk på dem, samt spørsmålet om læring i intervjuet.

Spørsmålet om «læring» er problematisk. Elevene klarte å si hva som gjorde mest inntrykk på dem, og hva de kom til å huske, men de færreste mente at de hadde lært noe. Spørsmålet gav nok noe vage svar fordi det ikke er et godt spørsmål i utgangspunktet. Av elevene forstås kanskje «læring» som «ny kunnskap, her og nå», mens jeg i denne oppgaven ser på læring i møte med multikulturelle tekster i et mer langsiktig perspektiv.

Elevene er nok heller ikke vant til å vurdere seg selv og sin læring, eller tenke på læring, slik det krevdes her. Elevenes læring er ofte knyttet til et eller flere mer konkrete læringsmål, hvor de kan evaluere seg selv og egen læring gjennom å krysse av for «usikker», «på vei» eller «kan», gi tommel opp eller ned, eller lignende. Dette har absolutt mye godt ved seg, men «skolen har og må ha langsiktige mål, som ikke kan reduseres til summen av oppnådde kompetansemål» (Skaftun 2009:15). Slike mål er nok ikke elevene særlig trent i å vurdere seg selv i. Derfor var det nødvendig å stille andre spørsmål som «hva gjorde mest inntrykk på deg?» og «hva mener du at du har lært?». Det er en viss forskjell på hvordan vi kan forstå elevenes svar på spørsmålet om læring, og disse. Holdningsendringer og syn som bekreftes eller avkreftes er interessante i den forbindelse. Det som gjør inntrykk på elevene kan da, til tross for at vi ikke vet hva disse inntrykkene gjør med elevene i ettertid, indikere læring og mulig danning.

Holland mener at vi må anerkjenne og *skrive* om forholdet mellom oss selv og teksten. Kanskje da blir vi som lesere virkelig bevisst på hva vi tenker og hvordan vi fyller ut teksten, eller hva det er i teksten som får oss til å tenke eller reagere som vi gjør? Det er forsøkt lagt til rette for en slik skriving gjennom logg og refleksjonstekst, hvor den umiddelbare litterære erfaringen skulle kunne komme til uttrykk uten at den hindres av akademiske krav (Rosenblatt 1995:260). Også samtaler kan legge til rette for dette, i den forstand at vi kommuniserer en forståelse også gjennom det muntlige. Bevisste lesninger kan bidra til at forståelse og mening endres eller utvides, og vi kan snakke om læring.

Holland bruker begrepet «transactive criticism», og forklarer det med å vise til at leseren er bevisst på at han/hun gjenskaper noe for seg selv gjennom litteraturen:

I am advocating a criticism in which we consciously recognize that we re-create literature for ourselves just as the transactional psychologists have shown we create the colors, shapes, and directions of the world we perceive (Holland 1975:248).

«Transactive», eller den aktive transaksjonen vi kan lese ut av Holland her, er det jeg mener ligger som et premiss for lesing i Rosenblatts transaksjonsteori og personlige kopling mellom leser og tekst. Både teksten og leseren er essensielle og må være aktive (Rosenblatt 1995:26) i den konstruktivistiske leseprosessen. Dersom ikke noe nytt og menneskelig blir skapt, foregår det, ifølge Holland, ingen ekte lesning (1975:122). Jeg forstår nok ikke Rosenblatt like strengt, selv om også hun sier at transaksjonen først er ekte når det oppnås et fullt samspill mellom leser og tekst (Rosenblatt 1995:101). Vi kan ikke forvente et fullt samspill for elevene i møte med teksten, men kan vi da finne noen andre tegn til læring eller danning?

Et mylder av inntrykk: Respekt, religion, rasisme - og jenter og tekstmeldinger

Naturlig nok satt elevene igjen med ulike inntrykk av romanen, som kan gi flere veier inn mot et svar på spørsmålet om læring og danning. Overskriften er en oppsummering av noen av temaene leseren viser til i sine lesninger, som kan knyttes til deres refleksjoner og eventuelle læring.

Lars identifiserer en type tematikk eller refleksjon over nye forståelser som han får i møte med teksten. Han skriver i sin første refleksjonstekst: «[D]en fikk meg til å tenke på hvor mye rasisme det kan være her i Norge. Hadde ikke tenkt på det før» (Lars, refleksjonstekst 1). At en av informantene peker på dette allerede i den første refleksjonsteksten var en positiv overraskelse. Dessverre lar han det ligge uten noen videre diskusjon. Det tas heller ikke opp igjen på et senere tidspunkt. Lars blir værende i den negative estetiske erfaringen hvor tekstens «tullele problemer» (Lars, intervju) gjør at hans avstand til teksten opprettholdes. At Lars lukker igjen for eventuell videre refleksjon indikerer en leser som ikke stiller seg åpen for nye syn, i hvert fall ikke i møte med denne teksten.

Selv om Lars framstår som at han ikke gjenskaper noe for seg selv, og heller ikke opplever noen eksplisitt læring, mener jeg at teksten likevel har gjort inntrykk på han. I intervjuet sier han selv at det som gjorde mest inntrykk var «[h]vordan folk tar det med hijab og muslimer og greier. Folk tenker terrorister og bombing. Jeg er uenig i det. De gjør det på en stygg måte» (Lars, intervju). Her kommer det fram at Lars har en mening om hvordan det kan tenkes om andre mennesker, og han er uenig med hvordan «folk» i romanen håndterer «hijab og muslimer og greier». Han svarer bekreftende på at noe annet enn den negative estetiske erfaringen har gjort inntrykk på han. Det at Lars ikke ytrer noen ønsker om å diskutere disse spørsmålene videre, antar jeg har å gjøre med at dette ikke faller inn under hans interessefelt og heller ikke vedgår han personlig. Det får meg til å tvile på om han vil klare å overføre meningene og reaksjonene på hvordan andre forstår muslimer og hijab. Selv om Lars kan ha fått en erfaring, har han ikke nødvendigvis utvidet sin horisont eller blitt noe videre dannet. Lars' estetiske, negative erfaring og distanse til teksten, bidrar til at jeg forstår Lars på denne måten. Han er ikke aktiv i leseprosessen.

Blant leserne var det kun Vilde, Emil og Luca som mente at de hadde lært noe. Vilde svarer eksplisitt «ja», når jeg spør om hun lærte noe av å lese romanen:

Før visste jeg ikke at [det var] i islam [kvinnene brukte] hijab. Jeg trodde det bare var et skaut, men nå vet jeg at det heter hijab. Noen er blitt tvunget, men det er også valgfritt, for å markere religionen sin. Det er opp til de [muslimske kvinnene] hva de vil gjøre (Vilde, intervju).

Framstillingen av Amal som muslimsk jente, og forskjellene «mellom meg og en muslim på min alder», er det denne leseren har lært noe av. Mens Amal forholder seg til ulike regler, som å dekke seg til med hodeplagg, lange bukser og ermer, har hun selv ikke noen regler. Vilde kan gå med hva hun vil. Hun viser også til kjærlighetshistorien, med Amal og Adam i hovedrollene. Gjennom den lærte hun «om å være muslim», og at «du ikke [kan] gjøre det [ha kjæreste, kysse, ha sex] før du liksom er gift eller noe sånt. [...] Hvis du følger religionen til punkt og prikke» (Vilde, intervju).

I motsetning til Lars, viser Vilde en personlig interesse i temaet hun leser ut av teksten. Selv om hun ikke er «så ekstremt glad i å lese [...] var jo [dette] på en måte ei jentebok med litt kjærlighet og drama», og det er sånne bøker hun «bare liker» (Vilde, intervju). Vilde blir engasjert, og møter muligens seg selv i teksten, slik Holland mener er nødvendig. I intervjuet tar hun initiativ til å stille etiske spørsmål når det gjelder hva som er akseptert eller ikke i kjæresteforhold. Disse refleksjonene indikerer at Vilde tar det hun mener er tekstens tema inn i et større perspektiv, og at hun er interessert i å forfølge spørsmålene. Jeg vil si at hun gjenskaper noe for seg selv i møte med teksten, og vi kan i hennes tilfelle snakke om en form for læring knyttet til dette emnet. Vildes forventningshorisont møter tekstens, og blir utvidet. Hun går i transaksjon med teksten og forhandler nye forståelser. Dersom hun klarer å bruke disse refleksjonene til å tenke «med» eller «mot» noe i en senere anledning, vil vi også kunne snakke om en type danning.

Jeg ble overasket over Vildes eksplisitte uttrykk for læring. Førsteintrykket mitt av henne som leser var en mer overfladisk leser som lot seg rive med av romantiske historier. Det gjør hun nok også, hun uttrykker leseglede i møte med romantiske tekster (Vilde, intervju), men det betyr ikke at hun ikke reflekterer over det som leses. Når teksten treffer personlig, vil leseren lettere kunne engasjere seg og reflektere over teksten. At Lars uttrykker en kort og konsis kritisk refleksjon tidlig i sitt møte med teksten, og blir oppfordret til å grave mer og videreutvikle sin kritiske lesning, betyr ikke at det skjer. Hans avvisning av teksten og mangelen på den personlige interessen, bidrar til at det ikke reflekteres over teksten mer enn det som er absolutt krevd fra skolens side. Lars og Vilde kan stå som eksempler både på viktigheten av personlige koplinger til teksten, og for å belyse læringspotensialet i teksten. Selv om Lars ved første øyekast framstår som at han peker på tema i teksten som også voksne

og mer erfarne lesere har gjort, er det Vilde som viser mest refleksjon og potensiale for læring. Vildes læring kommer til uttrykk i hennes lesning av kjærlighetsfortellingen til den muslimske jenta Amal, ikke gjennom hvordan for eksempel det parodiske bidrar til å oppdra og tilbakevise fordommer.

Til tross for at Emil valgte å bytte bok etter å ha lest omtrent halve romanen, mente også han at han hadde lært noe. Han sitter igjen med et inntrykk av hvordan en person kan føle seg når det gjelder å ikle seg et plagg som er så tradisjonelt som hijab, og kommer til å huske at det er «en stor ting for noen personer». Det er også dette han sier at han har lært, at valget om å bruke hijab innebærer, for noen, en større vurdering enn han hadde forventet:

Jeg har lært hvordan folk sin oppførsel kan være i, til sånne ting, til hvordan de kan tenke.

[Hvem er de folka du snakker om nå?] De som bruker lang, lang tid på å for eksempel finne ut hvilken bukse de skal ha på seg og sånne ting, eller om de skal bruke hijab og sånt som det var i boka og sånt. For det er et helt nytt perspektiv enn det mitt er (Emil, intervju).

I Emils erfaringsverden er Amals kultur og hijaben noe ukjent og fremmed. Han vurderer sin forventningshorisont i møte med teksten, og uttrykker en perspektivutvidelse med utgangspunkt i en sammenligning mellom seg selv og Amal.

Også Anya sammenligner seg selv med hovedpersonen. Til tross for at hennes første personlige respons på teksten er positiv, stiller hun seg likevel mer skeptisk til Amals bruk av hijab. Hun mener hijaben får for mye oppmerksomhet i fortellingen, og vurderer nødvendigheten av å bruke den basert på egen erfaring og kunnskap:

Jeg synes ikke hun trenger hijaben, fordi jeg synes ikke hun praktiserte det [religionen] godt nok. Hun er altfor opptatt med hvordan hun ser ut og hva nye folk synes om henne (logg 2).

Hvis jeg kunne forandret noe med fortellinga hadde jeg nok forandret alle disse små detaljene om at hijaben er et så stort hverdagstema.²⁰ Men på den andre siden forstår jeg at hijaben er et stort skritt i livet hennes, fordi det forandrer hele Amal og livet hennes (refleksjonstekst 2).

Hijab [...] er nokså vanlig på hele jorda (refleksjonstekst 3).

I tillegg peker hun på hijaben og fokuset på det ytre:

²⁰ I intervjuet med Anya forklarte hun at hun mente at hijaben var så vanlig at den ikke hadde trengt så mye plass i teksten. Dilemmaet om å ta den på eller ei var noe oppblåst, mente Anya, når hun skrev «hverdagstema» i sine tekster.

Jeg synes Amal også henger seg for mye opp i hijaben. At den må være perfekt og alt må være på stell. Hijab handler kun om å ikke virke tiltrekkende, og helst ikke så mye om utseende [...] Dette er noe [...] muslimske unger lærer i ung alder (refleksjonstekst 2 og 3).

Basert på sin kunnskap om islam og hijab stiller Anya spørsmål om hva hijaben egentlig betyr for Amal. Amal ville selv bruke hijab for å slippe unna et motetyranni og heller «bli trygg på egen [religiøs] identitet og bli respektert på egne betingelser» (s. 19), men Anya er ikke overbevist om dette. Anyas forventningshorisont innebærer en forståelse av hvordan hijaben skal forstås. Denne møter motstand når hun oppdager hvordan det framstilles gjennom Amal i teksten. En slik motsetning «gjør leseren oppmerksom» (Iser 1997 i Maagerø og Tønnessen 2001:81).

Som leser blir Anya bevisst på at hun har en annen forståelse når det gjelder å bruke hijab enn det som kommer fram gjennom hennes lesning av teksten. En forståelse av hijabens funksjon forhandles gjennom Anyas transaksjon med teksten. Hun uttrykker sin mening ved å vise til teksten: «[F]amilien er ikke særlig glade for valget hennes, de synes det er unødvendig for framtida når hun skal søke jobb og ut i voksenlivet» (Anya, logg 2). Selv om hun ikke har erfaring med å bære hijab, men har erfart, både personlig og gjennom media og sosiale medier, at det å være annerledes eller muslim kan være vanskelig (Anya, intervju), viser hun derfor ikke bare til teksten, men også til egne meninger og erfaringer i sin respons: «Jeg er enig med familien sine tanker pga. det skal ikke alltid være lett med hijab i et kristent land» (Anya, logg 2). Det er en bevissthet i henne som ikke nødvendigvis er bevisst før hun blir oppmerksom på at det er noe som ikke stemmer, slik også Iser peker på at skjer når leseren blir oppmerksom på tekstens tomme rom. I møte med teksten får Anya innblikk i en annen måte å bruke hijaben på, og hun blir bevisst på et nytt syn og en ny måte som hun ikke sier seg enig i. Ut fra teori om tomme rom og forventningshorisont, kan vi si at det ligger til rette for at Anya vil lære noe i sin transaksjon med teksten.

Sigrun, som i sin første responslogg skrev at hun forventet å få «se hvordan livet er som muslim i et tenåringsliv», kan forstås som at hun leser for å lære. I intervjuet sier hun at hun synes teksten framstår som troverdig. Særlig med tanke på familiesituasjonen og forholdet til venner og uvenner: «Vi får innblikk i en muslimsk jentes hverdag, og hvordan det er å begynne med hijaben». Likevel mener hun at hun ikke har lært noen ting (intervju). Ved å se på hva hun mener er viktigst i teksten, og hva hun kommer til å huske, kan det likevel ligge noen indikasjoner på læring der. Det viktigste i teksten er, ifølge Sigrun, at Amal «bestemmer seg for å ta på hijab [...]. Det er kanskje ikke så stort for oss, men liksom i

hennes familie er det veldig stort at hun tar på seg en hijab. [...] det har jo en betydning i hennes religion». Sigrun kommer til å huske

hvordan liksom hele samfunnet rundt henne blir, med bare å ta på en hijab, på en måte. Og hvem hun var [...] personligheten hennes, tror jeg at jeg kommer til å huske [...] For hun virket som på en måte en sterk person, altså hun, når hun sa noe, så liksom gjorde hun det. Hun var ikke, liksom, redd for å trø fram eller vise seg (Sigrun, intervju).

Reaksjonene Amal får når hun kommer med hijaben på for første gang, og hvordan samfunnet snakker om muslimer når det skjer ekstreme hendelser i samfunnet, trekkes fram som eksempler fra teksten. Sigrun viser også en bevissthet når det gjelder tekstens fiksjonalitet: «Litt av det gjelder nok også for andre [muslimske jenter som skal begynne med hijab], men ikke alt. De tenker nok på hvordan folk reagerer, og på andres oppførsel mot henne [Amal]», sier Sigrun i intervjuet. Inntrykkene denne leseren sitter igjen med gir henne ikke nødvendigvis en eksplisitt læring, men de gir henne erfaringer som kan tas med videre i livet. Dersom Sigrun møter på lignende situasjoner igjen, vil hun kunne ha et større referanseapparat å se til (Cai 1998:321).

Sigrun, som inntar et læringsperspektiv fra første møte med romanen, aksepterer forståelsen hun sitter igjen med som en relativ sannhet, mens Anyas forkunnskap og erfaringer om hijab bidrar til at hun reflekterer over hvordan hijaben framstilles og brukes i teksten. Begge leserne, som uttaler seg både positivt og negativt om teksten, men i første omgang viser en personlig interesse i teksten, uttrykker to ulike måter å lese teksten på. Majoritets eleven Sigrun leser teksten med innlevelse og glede, uten å reflektere noe videre over teksten. Minoritets eleven Anya leser teksten med interesse, men stiller seg deretter mer skeptisk til deler av teksten, slik som hijaben i eksemplene over. Anya viser at hun klarer å gå mellom personlige responser og teksten, mens Sigrun blir værende i sin estetiske erfaring. Forskjellen mellom disse to informantene kan forstås med bakgrunn i deres ulike horisonter. Anyas horisont er til fordel for henne, ettersom vi kan anta at hun har en bredere forståelseshorisont enn Sigrun. Selv om det er lesere med mindre kunnskap og erfaring om islam og muslimsk kultur som kan antas å «lære» mest her, er det altså Anyas forventningshorisont som ser ut for å ha møtt mest motstand.

Mads skrev generelt refererende i loggen og i sine refleksjonstekster. I sin andre og siste refleksjonstekst skriver han «jeg tenker at det er vanskeligere enn jeg tror å gå med hijab?» (Mads, refleksjonstekst 2). Denne begynnende refleksjonen utvikles ikke videre

skriftlig, og han blir værende i det refererende i loggen. Til tross for dette kommuniseres en forståelse av teksten svært tydelig i intervjuet. Ifølge Mads er det viktigste i teksten hvordan synet på muslimer ble endret fra før terrorbomber til etter.²¹ Dette er et emne som tydeligvis opptar han, og som vi snakker en del om, men han svarer likevel at han ikke har lært noe av å lese teksten.

Luca uttrykker at hans nyvunne kunnskap i hovedsak dreier seg om «hvordan ei jente tenker, kanskje» (Luca, intervju) og «hvordan jenter "analyserer" tekstmeldinger» (logg 2). Utover det lærte han «ingenting nytt», men ble påminnet «hvordan mennesker er» (refleksjonstekst 3). Denne leseren har samme religion og deler flere av de samme opplevelsene som tekstens protagonist har. Jeg stiller meg undrende til om han får bekreftet en forståelse han allerede har når det gjelder å være minoritet? Dette spørsmålet vil jeg diskutere videre i den neste delen.

Minoritetsleserens forståelser av vestens syn på minoriteter

Multikulturelle tekster ses gjerne på som identitetsbyggende for lesere med multikulturelle bakgrunner. Men den skjønnlitterære teksten kan også bekrefte et syn på vestens forståelse av minoriteter, og dermed bidra til å bygge opp et skille mellom «oss» og «dem». «Oss», i dette skillet, vil være Amal og de som identifiserer seg med henne, mens «dem», blir majoriteter, vesten, og ikke-muslimer. Teori som viser til at negative holdninger opprettholdes gjennom lesninger, er først og fremst knyttet til forståelser og syn på minoriteter. I denne teksten kan vi stille oss spørrende til om en slik tankegang kan snus på hodet? Luca opplever bekræftelser gjennom teksten. Å være annerledes og å skille seg ut er ikke lett i en vestlig verden:

Jeg har alltid visst at boken skulle slutte på den måten den slutta på. Boka lærte meg ingenting nytt, den minnet meg på hvordan mennesker er. Jeg ser ingen på en ny måte, dette er sikkert fordi at jeg vet hvordan vennene mine har vært (refleksjonstekst 3).

Herunder ligger kanskje gjenkjenning og også en frykt for selv å bli tatt avstand fra. Luca uttrykker en mistilpasshet når det gjelder hans opplevelse av å være minoritet i Norge. Han klarer ikke å identifisere seg som «norsk», og snakker om at han ønsker å reise tilbake til

²¹ Terrorhendelsene 09/11/2001 i New York og 12/10/2002 på Bali omtales i romanen.

hjemlandet sitt²² når han blir voksen og skal begynne å jobbe (intervju). Det at han har familiære erfaringer i tråd med Amals når det gjelder å velge å bruke hijab, og konsekvensene av et slikt valg, kan bidra til at han opprettholder en forståelse av hvordan muslimer blir oppfattet. Verken Luca eller noen av de andre informantene reflekterer rundt Amals kommentarer om sin egen forutinntatthet når det gjelder andres reaksjoner og tanker om muslimer i teksten (s. 282). Noe av grunnen kan være at dette ikke var lagt vekt på i hjelpespørsmålene, verken til responsloggen eller refleksjonstekstene, og heller ikke i uformelle samtaler eller intervju.

Multikulturelle tekster trekkes fram som potensielt dannende, eller perspektivutvidende, men for hvem og hvordan? Litterære tekster som denne kan være et viktig bidrag i forsøk på å flytte grenser eller utvide forståelser. Det er lett å anta at det er mye potensiell læring for majoriteten med hans/hennes antatte, snevre kompetanse om kulturer. Informantene i denne studien illustrerer delvis en slik antakelse. Like lett kan det være å fremme et argument om identitetsdannende perspektiv for minoritetslesere, men flertallet av leserne viste ikke tegn til en slik identifisering? Men glemmer man å stille seg kritisk til minoritetens stemme i lesningen av den multikulturelle teksten? For det er kanskje ikke så lett å se på hvilken læring som kan leses ut i et mer kritisk lys? For eksempel slik som at lesere som Luca kan få bekreftet hvordan minoriteter kan bli oppfattet av majoriteter. I et kortvarig leseprosjekt som dette kunne Lucass erfaringer og forståelser blitt opprettholdt eller forsterket, men i intervjuet viser han at han fortsatt reflekterer rundt teksten, og til og med utvider sine refleksjoner. I intervjuet med Luca, som foregår noen uker etter den muntlige presentasjonen, sier han at teksten handlet om:

Diskriminering. Hvordan det foregår. Amals historie er et eksempel. Mange kalte henne «araber fra Midtøsten», det er rasistisk. Det handlet også om rasisme. Det kunne vært om en afro-amerikaner på et «hvitt» universitet. Det er et overførbart tema (Luca, intervju)

Luca peker på diskriminering og rasisme som eksempel på tema i teksten. Han har tidligere svart på spørsmål om hva teksten handlet om, men da var svarene preget av en mer umiddelbar respons hvor tekst og hans eget liv ble koplet. I ettertid har han fått nye inntrykk og andre tanker, og viser evne til å overføre tekstens tema til å gjelde andre enn han selv eller Amal.

²² Man skulle tro at Luca betrakter Norge som sitt hjemland, ettersom det er der han har vokst opp og bodd siden han var ett år. Men han identifiserer seg mer med foreldrene og deres kultur, og kaller altså fødestedet for sitt hjemland.

Spørsmål knyttet til religionsfrihet er et emne han ikke har tatt opp tidligere. Det viktigste i romanen er «når Amal velger å ta på hodeplagg, og går til rektor for å få tillatelse», mener Luca. «Er det slik her også?», spør han og legger til: «Rektor får makt over religionsfrihet. Det er mange som har og misbruker makt i verden» (Luca, intervju). Spørsmålet løftes, fra å gjelde lokalt, til å bli et mer universelt spørsmål om maktbalanse. Han er villig til å reflektere og diskutere spørsmål i teksten, og reflekterer med utgangspunkt i sine personlige, estetiske erfaringer. Det kan se ut som at Lucas forståelseshorisont er i bevegelse. Under intervjuet viser han til syn på teksten som ikke kom fram i logg eller refleksjonstekster. Muligheten for å diskutere og utveksle meninger over tid, ser ut for å ha vært nyttig for denne leseren. Intervjuet ble ikke gjennomført før etter at leseprosjektet var avsluttet, men bidro til at denne og de andre leserne fikk reflektert mer og over en lengre periode. Luca har kanskje gjort seg noen nye erfaringer, som kom til uttrykk gjennom intervjuet. Dette illustrerer viktigheten av langsiktig tenkning i arbeid med litteratur.

Ingen læring for meg – men en øyeåpner for andre

Samlet sett uttrykker minoritetsleserne en mening om at *Ser hodet mitt stort ut med denne?* er en viktig tekst som «har noe lærdom» (Anya, refleksjonstekst 3). De kan sies å være enige med de voksne, mer erfarne leserne referert til tidligere, i forbindelse med mottakelse og lesninger av teksten.

Luca mener at vi må tørre å bli kjent med menneskene og ikke la oss hindre av det som han sier «ligger framme: Rase, hudfarge, kultur» (Luca, intervju). Han skriver at «[a]lle som misforstår eller setter kultur foran et smil burde lese denne boka» (Luca, logg 3).

Anya vurderer romanen som passende for ungdommer fra 15 år og oppover fordi «det er spesielt nå i den alderen vi, vi har på en måte vokst opp litt og skjønner litt av hvert, og det er nå, ja, det er nå det er viktig å se hvordan det virkelig er» (intervju). Til tross for at Anyas forståelse av hijaben ikke stemte med tekstens, og hun ifølge Iser da ville kunne bli mer bevisst på sin forståelse i møte med teksten, mener hun at hun selv ikke har lært noe. Lærdommen hun tenker på er knyttet til at hun synes romanen gir et sant og riktig bilde av islam, og et dypere innblikk i både religionen og i muslimsk kultur:

Når du har om islam på skolen, så lærer du om religion. Her [i romanen] lærer du litt dypere innenfor Islam. Om hijab og sånt, det viser liksom, det er litt mer ekte. Det får fram sannheten.

Folk er jo stygge med henne. Det er sånn liksom [...]. Fordi hun bruker hijab. [Hvorfor er det bare fordi hun bruker hijab?] Fordi du merket jo med en gang når hun kom med hijab, hvordan folk reagerte. At det var en forskjell på det (Anya, intervju).

Anya viser til hijabens symbol som avgjørende for hvordan Amal blir behandlet. Ifølge henne kan man som leser lære noe om den realiteten hijaben innebærer.

Også Sofia stiller seg positiv til tekstens tema på vegne av andre: «Det er bra at forfatteren lager ei bok om religion og vanskeligheter. Fordi da ser folk virkeligheten på ekte og er ikke så vanskelige mot andre med andre religioner» (Sofia, refleksjonstekst 3). Sofia mener at hun ikke lærte noe av å lese teksten fordi hun ikke hadde noen tanker om noen av temaene i teksten på forhånd. De som trenger en holdningsendring, eller å få åpnet øynene, kan derimot lære noe av å lese denne teksten:

Det er jo noen som tenker at muslimer er terrorister [...], det står jo i boka og, men så er det egentlig helt vanlige mennesker. Og folk som tenker at muslimer er terrorister kan jo lære noe av denne boka og tenke at det er jo ikke sånn det er. Det er jo selvsagt noen da, men det er jo ikke *muslimene*. Den gruppa, på en måte (Sofia, intervju).

Læringen som Sofia mener gjelder for andre, kan her forstås som at den ligger i å motsi de som tenker negativt.

Elevenes utsagn er i tråd med litteraturviterne og -anmeldernes vurderinger av teksten. Hvorvidt slike holdningsendringer skjer, kan vi ikke konkludere med i noen fall i denne sammenheng. Men vi kan konkludere med at troen på at lesing av multikulturell litteratur kan bidra til å skape endringer, ikke kun ligger hos de voksne. Også elevene tenker dette, særlig de som selv har multikulturelle bakgrunner. Teksten kan forstås som viktig, kanskje fordi den oppleves som et talerør for minoritetene. Det er minoritetselvene som trekker teksten fram som viktig for andre, ikke noen av majoritetselvene.

Avslutning

Oppgaven har hatt som formål å gi innsikt i hvordan ulike lesere responderer på den multikulturelle teksten *Ser hodet mitt stort ut med denne?*. Avslutningsvis knytter jeg teori

opp mot praksis og vurderer de teoretiske begrepene med tanke på bruk i klasserommet. Oppgavens funn framheves, før jeg kopler denne oppgaven opp mot et framtidig perspektiv.

Når teori møter praksis

Jeg har benyttet meg av resepsjonsteoretikere som Rosenblatt, Jauss og Iser i hovedsak i denne oppgaven, men også Holland og andre med forskning knyttet til tekst og lesere. Begrepene *transaksjon*, *tomme rom* og *forventningshorisont*, var i utgangspunktet teoretiske rammer til hjelp for min lesning og arbeidet med analyse av elevenes tekster. Jeg forsøkte å skille dem, for å kunne si noe om hvordan elevene leste den multikulturelle teksten, og for å få fram tekstens eventuelle påvirkning på leseren og hva dette var avhengig av. Å skille lesernes personlige responser, deres estetiske erfaringer, identifisering og avstandstaking, samt eventuell læring fra hverandre, var en utfordrende prosess, ettersom de gjensidig påvirker hverandre. De nevnte teoretikerne har mye av det samme perspektivet og mener at litteraturen kan ha en dannende kraft på leseren. Både transaksjoner, endringer i forventningshorisonter og lesninger av tomme rom krever aktive og bevisste lesere som reflekterer. For læreren blir forståelsen av disse abstrakte begrepene en del av en verktøykasse som gir, i alle fall meg, en måte å tenke på når jeg skal jobbe med litteratur i skolen.

For mange av elevene kan de tomme rommene i teksten være så selvsagte at de ikke legges merke til. Det samme gjelder forventningshorisonter. For at en multikulturell tekst skal virke dannende, må leseren bli bevisst på at det er noe som ikke stemmer. Det skjer når leserens horisont møter motstand i teksten. Teorien gjør meg mer oppmerksom på at dette er noe elevene må trenes i å oppdage. For hvor lett er det å bli bevisst noe som ikke nødvendigvis ikke er bevisst i deg selv? Det er nemlig slik Paul de Man forklarer Jauss' forventningshorisont:

The term, which derives from Husserl's phenomenology of perception in its application to the experience of a consciousness, implies that the condition of existence of a consciousness is not available to this consciousness in a conscious mode [...] (De Man 1982:xii)

Å jobbe med elevenes lesninger av teksten har gjort meg bevisst på hvordan lesing *kan* foregå, og hvordan vi kan kople danning og lesing i et langsiktig perspektiv. Der har forståelsen av Jauss' forventningshorisont bidratt. Det må for øvrig være snakk om flere forventningshorisonter, avhengig av hvilken «vei» vi velger. Vilde, Luca og Lars har ulike

forventningshorisonter. Vilde vet hvilke regler hun har å forholde seg til når det gjelder kjærester, Luca vet hvordan han oppfatter mennesker rundt han, og Lars vet hva han synes er uinteressant og for mye drama. Selv om Lars' forventningshorisont ikke stemmer med tekstens, vil han ikke åpne opp for å se kritisk tilbake på sin egen horisont og vurdere å endre den. Vildes forventningshorisont møter også motstand i teksten. Hun forhandler om forståelsen av hva som er tillat eller ikke for muslimer og ikke-muslimer ved å vise til egne oppfattelser, og ved å sette seg inn i Amals situasjon. Lucas forventningshorisont stemmer med tekstens, i alle fall når det kommer til hvordan han erfarer samfunnet rundt han. Når det gjelder jenter og tekstmeldinger, får han nye syn og forståelser, og vi kan snakke om en utvidelse av hans forventningshorisont.

Leserens forventningshorisont kan sammenlignes med det Rosenblatt kaller erfaringer. Våre erfaringer skaper forventninger. Dersom transaksjonen mellom tekst og leser tar utgangspunkt i leserens snevre erfaringer vil det kunne gi en refortolkning av denne erfaringen (Rosenblatt 1995:101). Dette er i tråd med Naidoo's forskning på lesning av multikulturelle tekster, hvor lesere bekrefter sin egen forståelse i teksten. Faren er at stereotypiske oppfattelser vedlikeholdes (Naidoo 1992).

Dersom leseren heller leser teksten og forstår sine tidligere forståelser på nye måter, mener Rosenblatt at vi får en fullkommen og givende litterær erfaring. En slik lesning er kan forstås som en «ekte» transaksjon (Rosenblatt 1995:101). Lesernes erfaringer, eller forventningshorisonter, reforhandles. Dette kan nok være noe vanskelig for enhver leser, ettersom det antageligvis ikke er slik de fleste av oss går inn i en tekst. Men det er likevel et interessant perspektiv å ta med seg. Et resultat kan være en videre perspektivering og reforhandling av leserens verdier (Rosenblatt 1995:102). Dersom dette tas i bruk ved senere anledninger, i møte med både litteratur og liv, forstår vi litteraturens eksemplariske verdi, og det som er vesentlig i dannelsen.

Oppgavens funn

I arbeidet med å bruke transaksjonsteori som et utgangspunkt for å studere elevers personlige, estetiske erfaringer og deres refleksjoner, får elevene vist seg som lesere. I analysen vises det til at de leserne som reflekterer med utgangspunkt i sine positive eller negative estetiske erfaringer og går tilbake til teksten, er både gutter og jenter, sterke og svake lesere, og elever med ulike kulturelle bakgrunner i tillegg til norsk. Det er et positivt funn at elevene her ikke kan grupperes i felles kategorier som minoritets elever, majoritets elever, sterke eller svake

lesere, eller lignende. Det kan nok være lett å snakke om elevene i kategorier, men når man ser nærmere etter i analysen ser vi at det ikke går an å kategorisere dem i slike grupper.

Luca og Lars danner et bilde av majoritetslesere og minoritetslesere som stemmer med funn i amerikansk forskning, men analysen av de andre leserne viser at det er en for enkel framstilling. I spørsmålet om identifikasjon viser analysen at forståelse av minoritetslesere og majoritetslesere som lesergruppe må nyanseres. De tre elevene med multikulturelle bakgrunner viste ulike grader av identifikasjon. Fra sterk identifikasjon, til delvis og ingen identifikasjon med teksten eller tekstens karakterer. Også blant majoritetselevne framstod det slike variasjoner.

Opgaven har vist at det ikke er gitt at en multikulturell tekst gir elever med minoritetskulturell bakgrunn noen eller noe å identifisere seg med. Det er heller ikke en selvfølge at den samme teksten skal gi majoritetselever utvidet forståelse for andre mennesker og andre kulturer. I den siste analysedelen ble elevenes læring og mulige danning diskutert. Her viste analysen at minoritetselever så på romanen som viktig for andre med tanke på å lære dem noe. Leserne som i denne studien mente at de hadde lært noe selv, var i hovedsak majoritetselever. Selv om det her kunne tegnes opp et skille mellom elever med ulike kulturelle bakgrunner, med utgangspunkt i deres egne ytringer, viste nærmere analyse at det også her var nyanseforskjeller.

Analysen viser at flere av lesernes forventningshorisonter møter motstand og utvides, uavhengig av kulturell bakgrunn eller kjønn. Teksten kan antas at har en innvirkning på enkelte leseres opprinnelige forståelser. For elevene selv varierer forståelsen av egen læring. Men når det gjelder forventninger om læring for andre, stiller denne studiens minoritetselever seg ved siden av mer erfarne lesere.

Ved å studere lesernes personlige, estetiske erfaringer, identifikasjon eller avstandstaking til teksten, samt forventningshorisonter, har studien forsøkt å gi innsikt i hvordan ulike lesere responderer på teksten med formål om å bidra til å se framover i spørsmål om skjønnlitteratur, og særlig multikulturell skjønnlitteratur, i norskfaget.

Hva med framtiden?

Opgaven har ført meg inn i et spørsmål om hvordan lesing og arbeid med litteratur måles, og hva som verdsettes i skolen. Lars og Luca illustrerer dette spørsmålet i analysedelen der «nedre middels»-leseren Luca viste positive personlige holdninger og en evne til både å

identifisere seg med teksten og diskutere den i lys av egne erfaringer og knyttet til teksten. Den «sterke» leseren, Lars, viste kun negative personlige holdninger og svært liten vilje til å løfte sine kritiske vurderinger av tekstens tema og norm til noe annet enn en standhaftig og gjentakende ytring knyttet til tekstens «kjedsomhet». Lucas potensiale for å diskutere litteratur på et annet nivå enn Lars kan være tilfeldig og knyttet til at teksten passet han som leser. Likevel illustrerer disse elevene noen poeng som jeg ser på som viktig i arbeid med litteratur i skolen.

Først og fremst dreier det seg om å verdsette evnen til å forestille seg. Her spiller skjønnlitteratur en viktig rolle. Uten en slik evne har vi liten mulighet til å sette oss inn i andre menneskers livsverden. Det er en egenskap vi har som mennesker, og skjønnlitteraturen er en vei inn i en slik forestilling. Vi kan forstå en persons følelser og ønsker gjennom å møte dem, både i det virkelig liv og i teksten (Nussbaum 2010:96). Teksten er et sted for slike møter. Nussbaum legger vekt på forestillingsevnen som en av flere egenskaper en verdensborger trenger for å fungere godt i et demokratisk samfunn. Her spiller skolen en stor rolle:

If they are to play it well, they must give a central role in the curriculum to the humanities and the arts, cultivating a participatory type of education that activates and refines the capacity to see the world through another person's eyes (Nussbaum 2010:96)

Det må legges til rette for elevene slik at de ulike lesningene løftes fram og diskuteres, både i lys av teksten, og i deres personlige erfaringer og forestillinger.

Videre kan man stille seg spørrende til om kortsiktige prosjekt kanskje gagnar elevene som allerede mestrer skolens diskurser. De trenger ikke tid til å trenes opp og skape erfaringer i samme grad som elever med mindre erfaring og kjennskap til disse diskursene. Læreren må verdsette de mindre diskursene, og tre ut av sin egen forståelse. Elevenes perspektiv skal utvides og utdannes. Deres fortellinger og forståelser må fram og diskuteres for at de skal bli bevisst på sine egne kommentarer og holdninger. Det er ingen som har noen fasit, men læreren må kreditere elevenes refleksjoner. Evnen til å skifte mening, likeså. Slike mål er langsiktige. «Alle er redde for det de ikke forstår», sier Amals mor. Kanskje gjelder det også skoleledere, skolen og lærerne?

Multikulturell tekst – noe for alle?

Leserne i denne studien viser at de er opptatt av ulike aspekter ved teksten. Noen fortaper seg i kjærlighetshistorien, andre vurderer hijab-diskusjonen, mens noen stiller seg uforstående til

den. Amerikansk forskning viste til at elever med multikulturelle bakgrunner ville ha lettere for å sette seg inn i en multikulturell tekst, mens det ville være vanskeligere for elever med majoritetskulturelle bakgrunner. Denne studien har vist at det er nyanser mellom disse leserne som krever at man ser bort fra deres kulturelle bakgrunner og heller betrakter dem mer åpent, som lesere.

I spørsmål om litteraturens eksemplariske verdi, og multikulturelle tekster som dannende, ser vi at hva som kan oppfattes som dette kommer til uttrykk på ulike måter. Et viktig spørsmål i den sammenheng er om det er den multikulturelle teksten som er spesielt dannende, eller om det er måten det leses og reflekteres på som er det? Utviklingen av hvilke tekster som leses i norskfaget er stadig i endring. Kanskje er det også på tide å legge mer vekt på en endring i måten lesing forstås, arbeides med og tidsperspektivet det jobbes med skjønnlitterære tekster i skolen. Tekster må utforskes framfor at det søkes enighet, elever må *utdannes* framfor å tilpasses.

Litteratur

- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I Bjørhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Landslaget for norskundervisning, Fagbokforlaget.
- Abdel-Fattah, R. (2009). Does My Head Look Big in This. Hentet 25/04/2016, fra:
<http://www.randaabdefattah.com/novel.asp?ID=6&title=Does%20My%20Head%20Look%20Big%20In%20This>
- Baer, A. L., & Glasgow, J. N. (2010). Negotiating Understanding Through the Young Adult Literature of Muslim Cultures. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, International Reading Association*, 54(1).
- Beach, R. (1997). Students' Resistance to Engagement with Multicultural Literature. I T. Rogers & A. O. Soter (red.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society* (s. 69-94). New York: Teachers College Press.
- Bishop, R. S. (1997). Foreword. I T. Rogers & A. O. Soter (red.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society*. New York: Teachers College Press.
- Bjerke, A. M. (2016). Unge norske muslimer: Refleksjoner om identitet, religion og ytringsfrihet *Rapport 1 - 2016*. Hentet 16/05/16, fra: <http://limnett.no/>.
- Braut, S. (2007). Le og lær, *Stavanger Aftenblad*, 20/03/2007, s. 31.
- Brekke, I. (2007). Tenåringstrøbbel, *Aftenposten*, 01/04/2007. Hentet 27/04/2016 fra:
<http://www.aftenposten.no/kultur/litteratur/Tenaringstrobbel-6454981.html>
- Brooks, G. (2007). Children's Books, *New York Times*, 16/09/2007. Hentet 27/04/2016, fra:
<http://www.nytimes.com/2007/09/16/books/review/Brooks-t.html>
- Buchanan, I. (2010a). A Dictionary of Critical Theory (Iser). Hentet 06/03/2016, fra:
<http://www.oxfordreference.com.ezproxy.uis.no/view/10.1093/acref/9780199532919.001.0001/acref-9780199532919-e-370?rskey=EigBAZ&result=1>
- Buchanan, I. (2010b). A Dictionary of Critical Theory (Resepsjonsetetikk). Hentet 13/04/2016, fra:
<http://www.oxfordreference.com.ezproxy.uis.no/view/10.1093/acref/9780199532919.001.0001/acref-9780199532919-e-589>
- Cai, M. (1998). Multiple Definitions of Multicultural literature: Is the Debate Really Just 'Ivory Tower'? *The New Advocate*, 11(4), s. 311-324.

- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults : reflections on critical issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Cassidy, S. (2006). Novelist reveals what life is like for a teenage girl under the hijab. *Independent*. 08/05/2006. Hentet 30/11/2015, fra: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/news/novelist-reveals-what-life-is-like-for-a-teenage-girl-under-the-hijab-6101486.html>
- De Man, P. (1982). Introduction (T. Bahti, ovs.). I H. R. Jauss (red.), *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1-17). California, London, India: Sage Publications.
- Dressel, J. H. (2005). Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature. *The Reading Teacher, International Reading Association*, 58(8).
- Eidem, Å. (2007). Utilslørt muslim, *Aftenposten Aften*, 19/04/2007, s. 42.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fibiger, J. (2012). Litterære metoder og didaktiske konsekvenser. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten : Litteraturpædagogiske positioner og muligheter* (s. 115-140). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Frank, S. (2008). *Migration and literature : Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. London: Palgrave Macmillan.
- George, L. (2007). R U THERE, ALLAH? *Maclean's*, 14/05/2007, s. 58-58.
- Glazier, J., & Jung, S. A. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, International Reading Association*, 48(8).
- Goldstein, P., & Machor, J. L. (2001). *Reception study : from literary theory to cultural studies*. New York: Routledge.
- Gruver, K. E. (2007). The Book Review Grades 5 & up. *School Library Journal* (06/2007), s. 138.
- Haines, C. (2015). Challenging Stereotypes: Randa Abdel-Fattah's Use of Parody in Does My Head Look Big in This? *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 53(2), s. 30-35.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (andre utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handloff, E., & Golden, J. M. (1995). Writing as a Way of "Getting to" What You Think and Feel About a Story. I N. L. Roser & M. G. Martinez (red.), *Book talk and beyond: children and teachers respond to literature*. Newark, Del: International Reading Association.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjon av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. Great Britain: Yale University Press.
- Horn Book Magazine. (2007). Fiction. *Horn Book Magazine*, July/August 2007, 389.
- Irving, S. (2011). Breaking down stereotypes: Randa Abdel-Fattah interviewed, *The Electronic Intifada*, 04/05/2011. Hentet 11/06/2016, fra:
<https://electronicintifada.net/content/breaking-down-stereotypes-randa-abdel-fattah-interviewed/9912>
- Iser, W. (1997). Wolfgang Iser. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (2001) (red.), *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Iser, W. (2000). The Reading Process: A Phenomenological Approach. I D. Lodge (red.), *Modern Criticism and Theory* (2. utg.). London: Longman.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse : oppør med halvdannelsen : en pamflet*. København: Tiderne skifter.
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342 (18/10/2013).
- Klette, K. (1998). Introduksjon til klasseromsforskningen som forskningsfelt. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2005). Klasseromsforskning er å lære om og av praksis. I M. Dahl & R. Midtbø (red.), *Bedre skole* (4/2005), s. 35-37.
- Kongslie, I. (2002). Dei nye stemmene i norsk litteratur: Innvandrarlitteratur i Norge. I H. H. Skei & E. Vannebro (red.), *Norsk litterær årbok 2002*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kongslie, I. (2007). New voices, new themes, new perspectives: Contemporary Scandinavian multicultural literature. I *Scandinavian Studies*, 79(2), 197-226.

- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? I *Norsklæraren* (4/2013).
- Kulbrandstad, L. I. (2001). Grunnskolefaget norsk og målet om ”innblikk i andre kulturar”. I S. Selander & D. Skjeldbred (red.), *Fokus på pedagogiske tekster 3*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, ovs., 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larssen, D. L. S. (2009). The effects of using the European Language Portfolio - Learning strategy awareness and use in Young English Learners. I Dons, C. F., Guldal, T. M., Sagberg, S., Solhaug, T. og Tromsdal, R. (2010) (red.), *FoU i praksis 2009: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning : Levanger, 23. og 24. april 2009*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis* (4. utg.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Louie, B. (2005). Development of empathetic responses with multicultural literature. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy, International Reading Association*, 48(7).
- Méd, N. (2007). Burde være pensum, *Dagsavisen*, 14/03/2007, s. 41.
- Naidoo, B. (1992). *Through Whose Eyes? Exploring racism: reader, text and context*. England: Trantham Books Limited.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 07/03/2016, fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning : cognitive approaches to children's literature* (Vol. 3). Amsterdam: John Benjamins.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Prieur, A. (2007). Ulykkespunkter i kulturtrafikken. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax Forlag.
- Roald, A. S. (2007). Ser hodet mitt stort ut i denne? Hentet 27/04/2016, fra: <http://arkiv.barnebokkritikk.no/modules.php?name=Reviews&rop=showcontent&id=4>

- Rogers, T., & Sooter, A. O. (red.). (1997). *Reading Across Cultures*. New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas tenese? I H. Gujord & P. A. Michelsen (red.), *Norsk Litterær Årbok 2014*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SNL. (2009). Respekt. Hentet 27/04/2016, fra: <https://snl.no/respekt>
- SNL. (2011). Toleranse: overbærenhet. Hentet 27/04/2016, fra: <https://snl.no/toleranse/overb%C3%A6renhet>
- Soter, A. O. (1997). Reading Literature of Other Cultures: Some Issues in Critical Interpretation. I T. Rogers & A. O. Soter (red.), *Reading across cultures: Teaching Literature in a Diverse Society*. New York: Teachers College Press.
- Strand, T. (2010). Innvandrere i litteraturen - individer eller grupprepresentanter? I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (red.), *Årboka Litteratur for barn og unge 2010*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utrop. (2009). Ambisjoner bak en hijab, I *Utrop*, 29/10/2009.
- Weekly, P. (2007). Does My Head Look Big in This? I *Publishers Weekly* (21/05/ 2007), s. 56-57.
- Zannettino, L. (2007). Hyphenated Identities: Representations of Race, Gender, and Diaspora in Contemporary Australian Teenage Literature. I *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(3).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om lesing av multikulturell litteratur på ungdomsskolen.

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger hvor jeg jobber med en masteroppgave. Oppgaven har arbeidstittlen *Ungdomskoleelevers meningsskaping i arbeid med multikulturell tekst*. I oppgaven ønsker jeg å studere hvordan elever leser og forstår en skjønnlitterær tekst. For å gjøre det trenger jeg elever som informanter, og jeg spør derfor om du kan delta i dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du følger klassens norskundervisning. Tekstene du skriver samles inn og brukes i mitt prosjekt. Dette blir i slutten av januar/begynnelsen av februar. I tillegg vil jeg intervju deg. Intervjuene har en omtrentlig varighet på 20 minutt. Spørsmålene vil omhandle deg som intervjues og teksten som er lest. Intervjuet registreres som notater, overføres til data og makuleres ved endt prosjekt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som masterstudent og min veileder, førsteamanuensis Lars Rune Waage ved Universitetet i Stavanger, har tilgang til personopplysninger som oppgis. Vi har begge taushetsplikt. I den endelige publikasjonen vil deltakerne anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. september 2016. Alle personopplysninger slettes ved prosjektets slutt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du som deltar kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og slettet ved prosjektets slutt.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg eller min veileder per e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Marte Monsen Strandskog
E-post: mm.strandskog@stud.uis.no
Telefon: 41 61 89 59

Veileder
Førsteamanuensis Lars Rune Waage
E-post: lars.r.waage@uis.no
Telefon: 95 24 61 40

Samtykke til deltakelse i studien

Denne fylles ut og leveres kontaktlærer så snart som mulig.

Jeg har mottatt informasjon om studien *Ungdomskoleelevers meningsskaping i arbeid med multikulturell tekst*. Jeg samtykker i at jeg vil delta i dette forskningsprosjektet.

----- (underskrift, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om lesing av multikulturell litteratur på ungdomsskolen.

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger hvor jeg jobber med en masteroppgave. Oppgaven har arbeidstittelen *Ungdomskoleelevers meningsskaping i arbeid med multikulturell tekst*. I oppgaven ønsker jeg å studere hvordan elever leser og forstår en skjønnlitterær tekst. For å gjøre det trenger jeg elever som informanter, og jeg spør derfor om ditt/deres barn kan delta i dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at elevene følger klassens norskundervisning. Tekstene de skriver samles inn og brukes i mitt prosjekt. Dette blir i slutten av januar/begynnelsen av februar. I tillegg vil jeg intervjuere elevene. Intervjuene har en omtrentlig varighet på 20 minutt. Spørsmålene vil omhandle eleven som intervjues og teksten som er lest. Intervjuet registreres som notater, overføres til data og makuleres ved endt prosjekt.

Dersom du/dere som foreldre/foresatte ønsker, kan dere se intervjuguiden som skal benyttes ved intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deltakeren?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som masterstudent og min veileder, førsteamanuensis Lars Rune Waage ved Universitetet i Stavanger, har tilgang til personopplysninger som oppgis. Vi har begge taushetsplikt. I den endelige publikasjonen vil deltakerne anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. september 2016. Alle personopplysninger slettes ved prosjektets slutt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og den som deltar kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deltakeren vil da bli anonymisert og slettet ved prosjektets slutt.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder per e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Marte Monsen Strandskog
E-post: mm.strandskog@stud.uis.no
Telefon: 41 61 89 59

Veileder
Førsteamanuensis Lars Rune Waage
E-post: lars.r.waage@uis.no
Telefon: 95 24 61 40

Samtykke til deltakelse i studien

Denne fylles ut og sendes med barnet tilbake til skolen (leveres kontaktlærer) så snart som mulig.

Foresatte/foreldre for ----- (barnets navn)

har mottatt informasjon om studien *Ungdomskoleelevers meningsskaping i arbeid med multikulturell tekst*. Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i dette forskningsprosjektet.

----- (underskrift, dato)

Vedlegg III: Intervjuguide

Først vil jeg stille deg noen spørsmål om deg og dine foreldre. Så vil jeg spørre deg litt om lesing, og så vil jeg snakke med deg om loggen og teksten du har skrevet.

Hvor er du født?

Hvor er foreldrene dine født?

Hvis ikke de/dere er født i Norge, hvor lenge har de/dere bodd i Norge?

Hva liker du best å lese?

Kan du si noe om hvorfor du liker denne/disse teksten/e?

Når leser du?

Hvorfor leser du?

Fortell om romanen du har lest i forbindelse med dette prosjektet.

Kan du fortelle meg hva du synes om denne romanen?

Var det noe du likte godt med boka?

Var det noe som var litt rart eller dumt?

Hva synes du at denne boka egentlig handler om?

Det skjer mye i denne boka, hva synes du er det viktigste?

I boka er det mange fortellinger og ulike tema. Hvilke tema synes du var interessante?

Har du lest andre bøker som handler om noe lignende før?

Har du opplevd noe som ligner på noe av det som skjer i boka?

Er det noe annet du har lyst til å si om denne teksten?

Hva gjorde mest inntrykk på deg?

Hva kommer du til å huske?

Har du lært noe/ Hva har du lært?

Hva synes du om å skrive logg?

Hvordan var det å skrive refleksjonstekst?

Takk for at jeg fikk intervju deg.

Vedlegg IV: Hjelpespørsmål

Dette skrevet ble gitt til lærer i forkant av prosjektet, som la ut spørsmålene til elevene på skolens digitale plattform, It's Learning. Loggens hjelpespørsmål og spørsmålene til den første timen ble skrevet på ei tavle. Elevene noterte selv hjelpespørsmålene i loggbøkene sine.

Leseprojekt 9. trinn [REDAKERT] U-skole, januar/februar 2016

Første time presenteres prosjektet, elevene får utlevert loggbøker og roman. Vi øver oss på å snakke om teksten, reflektere rundt teksten og skal til slutt skrive logg.

Loggens funksjon er å være et hjelpemiddel. Elevene skal kunne strukturere sine egne tanker, fange dem, skrive refleksjoner, stikkord, setninger, tankekart, sitater og stille spørsmål. De leser ikke for å rømme fra virkeligheten (eskapisme), eller for underholdningens skyld, men leser og reflekterer over hva de opplever at teksten kommuniserer. Transaksjonen.

Hjelpespørsmål i loggen kan være: Hva har jeg lest til nå? Hva tenker jeg mens jeg leser? Hvorfor tenker jeg dette nå? Hva er det i boka som får meg til å tenke dette? Hva synes jeg om det som skjer i romanen? Hva tror jeg skjer videre? Er det noe jeg er enig eller uenig i?

Elevene får ingen formell **vurdering**, men de får en **tilbakemelding**. Loggen leveres inn hver fredag, eller den dagen det passer best med tanke på innlevering av en mer strukturert tekst på It's Learning. Her får de heller ingen formell vurdering, men en tilbakemelding basert på gitte kriterier (f.eks. innhold). I vårsemesteret skal de ha en muntlig presentasjon (som får karakter av lærer).

Spørsmåla under uke 4-6 er hentet fra Hennig 2012:209-211. Teori fra Rogers & Soter 1997:13, 38 som støtter noen av spørsmålene.

Første time – introduksjon loggskrivning

Parateksten (romanens forside og bakside, tittel, typografi, illustrasjoner)

1. Gi en beskrivelse av parateksten.
2. Hvilke refleksjoner gjør du?

3. Hva tror du romanen handler om basert på inntrykket du får av parateksten?
4. Hvem stiller spørsmålet på forsiden (tittelen)? Hvorfor? Hva tror du at dette spørsmålet innebærer?

Fredag 30. januar, uke 4

Frist for innlevering: Uke 3: fredag 15. januar, kl. 22:00.

Del I: Kapittel 1-7 (s. 9-79)

Bruk loggen din som hjelpemiddel og tenk litt på hva du har lest til nå. Prøv å begrunne svarene dine med å vise til eksempler fra teksten.

- Hvilke forventninger hadde du til romanen (inntrykk og assosiasjoner).
- Hva overrasket deg? Hvorfor?
- Hva tenkte du på mens du leste?
- Har fortellingen fortalt deg noe du ikke har tenkt på før, eller har du tenkt på mye av det samme selv?
- Hva synes du om karakterene i romanen?
- Er det noen du kjenner deg igjen i? Kunne du hatt noen av karakterene som venner? Hvem og hvorfor?
- Er det noen du synes er helt forskjellige fra deg selv, familien din eller vennene dine? Hvorfor?

Fredag 22. januar/5. februar, uke 4/5

Frist for innlevering: Uke 4/5: fredag 22. januar/5. februar, kl. 22:00.

Del II: Kapittel 8-28 (s. 80-232)

Bruk loggen din som hjelpemiddel.

- Hva har skjedd i fortellingen så langt?
- Tenk på erfaringene til hovedpersonen. Har du erfart noe lignende? Fortell.
- Hvordan ville det vært for deg hvis du var i hovedpersonens situasjon?
- Er det noe du synes er rart eller merkelig? Hva gjør det med fortellingen, synes du?
- Hvis du kunne forandret noe med fortellingen, hva ville du forandret?
- Er det noe du er enig eller uenig i? Si noe om hva og hvorfor.
- Er det noe du forstår eller tenker på på en ny måte?
- Hva tror du skjer videre?

Fredag 12. februar, uke 6

Frist for innlevering: Uke 6: fredag 12. februar, kl. 22:00.

Del III: Kapittel 29-44: (s. 233-335)

- Vurder teksten.
 - o Hva slags lesere vil like denne boka, tror du? Hva med de andre i klassen? Hva vil de særlig like?
 - o Hvilken person likte du best eller minst? Hva var det særlig du likte eller ikke likte?
 - o Forandret du oppfatning av teksten eller fikk du andre meninger om det du leste mens du leste? Hvordan?
 - o Stemte det du forventet skulle skje? Gi eksempler og prøv å si noe om hvorfor eller hvorfor ikke.
- Velg en person som du mener er viktig (ikke hovedpersonen). Beskriv denne karakterens forhold til hovedpersonen. Hvorfor er denne personen viktig?
- Fortellingen og verden.
 - o Har fortellingen fortalt deg noe du ikke har tenkt på før? Eller har du tenkt på mye av det samme selv?
 - o Er det noe du tenker på eller forstår på en ny måte?
 - o Hva tenkte du mest på da du leste?
 - o Hva følte du? (Ble du sint, glad, trist, redd eller liknende.) Kan du fortelle hvilke deler av teksten som særlig fikk deg til å få den slags følelser og hvorfor?

Vedlegg V: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Lars Rune Waage
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2016

Vår ref: 46026 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46026	<i>Ungdomskoleelevers meningsskaping i arbeid med multikulturell tekst</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Rune Waage</i>
Student	<i>Marte Monsen Strandskog</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyresvar@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaal@v.uib.no